


JAN|JUN|2021 - VOL 4 - Nº 07

# RIEJA

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

**ISSN: 2595-6329**

A portrait of Paulo Freire, an elderly man with a full white beard and glasses, looking slightly to the left. The background is a warm orange color with abstract circular patterns.

**DOSSIÊ: Paulo Freire: Olhares diversos sobre resistência, solidariedade e esperança em tempos de pandemia.**



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

**PAULO FREIRE: OLHARES DIVERSOS  
SOBRE RESISTÊNCIA, SOLIDARIEDADE E  
ESPERANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA**



RIEJA, Salvador, v. 04, n. 07, p. 1-188, jan./jun. 2021

ISSN 2595-6329



**Reitor:** José Bites de Carvalho

**Vice-Reitor:** Marcelo Dávila

## DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretor(a): Adelaide Badaró

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

Coordenadora: Patrícia Lessa Santos Costa

### Editora Geral e Científica

Tânia Regina Dantas (UNEB)

### Editores Associados:

Maria de Lourdes Dionísio (U.Minho); Maria Hermínia F. Lage Laffin (UFSC); Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

### Grupo Gestor:

Antônio Amorim, Maria Hermínia Lage F. Laffin, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Maria de Lourdes Dionísio, Patrícia Santos Lessa, Elizeu Clementino de Souza, Alfredo R. Matta.

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Tânia Regina Dantas  
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Antônio Amorim  
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC)

Aída Monteiro  
(Universidade Federal de Pernambuco-UFPE)

Alfredo R. Matta  
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Leôncio Soares  
(Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG)

Jacqueline Ventura  
(Universidade Federal Fluminense-UFF)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
(Universidade Estadual do Pará-UEPA)

Sônia Maria C. Haraceniv  
(Universidade Federal do Paraná-UFPR)

Sandra Aparecida Antonini Agne  
(Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC)

Elizeu Clementino de Souza  
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Marinaide de Freitas  
(Universidade Federal de Alagoas-UFAL)

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos  
(Universidade Federal de Goiás-UFG)

Patrícia Lessa Santos Costa  
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

José Jackson Reis dos Santos  
(Universidade Estadual do Sudoeste Baiano-UESB)

Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS)

Valdo Barcelos  
(Universidade Federal de Santa Maria-UFSM)

Profa. Dra. Katia Siqueira de Freitas (Universidade Católica do Salvador-UCSal)

### Conselheiros internacionais

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado  
(Universidade de Coimbra-UC)

Maria de Lourdes Trindade Dionísio  
(Universidade do Minho-Portugal-UMINHO)

Núria Rajadell Pruggròs  
(Universidade de Barcelona – Espanha-UB)

Antônio Castañede  
(Universidade Pedagógica do México-UPM)

Maria Manoela Franco Esteves  
(Universidade de Lisboa-UL)

Joan Rué Domingo  
(Universidade Autônoma de Barcelona-UAB)

---

**Organizadores do n.7:** Prof<sup>a</sup> Dra. Tânia Regina Dantas (UNEB), Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB) e a Prof<sup>a</sup> Dra. Carmen Cavaco (Universidade de Lisboa – Portugal) – **Tradução de inglês:** Agnaldo Pedro Santos Filho (UNEB) – **Tradução de espanhol:** Jerfeson Leandro Pereira de Santana (UNEB) – **Capa:** Luís César Dantas – **Projeto Gráfico e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh – **Assessoria Técnica:** Maura Icléia C. Castro (UNEB) e Josélia Gracia de Cirqueira Souza (UNEB).



## REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Revista do Departamento de Educação – Campus I

Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação semestral temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedido de permuta, etc deve ser dirigida à:

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

Universidade do Estado da Bahia

Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos

Rua Silveira Martins, 255 – Cabula

41150-000 Salvador – Bahia – Brasil

Site da Revista RIEJA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

E-mail: [revistarieja@uneb.br](mailto:revistarieja@uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas

---

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 2018) - Salvador: UNEB, 2018 -

Periodicidade semestral

1. Educação de jovens e adultos I. Universidade do Estado da Bahia. II. Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos III. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

---



Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3117- 2200

# SUMÁRIO

## PAULO FREIRE: OLHARES DIVERSOS SOBRE RESISTÊNCIA, SOLIDARIEDADE E ESPERANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA

- 11 EDITORIAL**  
*Tânia Regina Dantas*
- 17 APRESENTAÇÃO**  
*Tânia Regina Dantas; José Jackson Reis dos Santos; Carmen Cavaco*
- 22 PARA ALÉM DA PANDEMIA: REESCREVENDO O MUNDO COM PAULO FREIRE**  
*Chiara Biasin; Gina Chianese*
- 34 PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: MEMÓRIA, ESCRITA EXPERIENCIAL E REFLEXIVIDADE (AUTO)CRÍTICA EM PAULO FREIRE**  
*José González-Monteagudo; Mario León-Sánchez; Verónica Sevillano-Monje*
- 50 A PEDAGOGIA DE FREIRE E LETRAMENTO: A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL**  
*Maria del Carmen Lorenzatti; Mariana Tosolini*
- 63 DIÁLOGO, A PARTIR DAS PRÁTICAS, COM PAULO FREIRE**  
*Mercedes Blanchard Giménez; María Dolores Muzás Rubio*
- 75 EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: INTERDISCURSIVIDADE ENTRE PAULO FREIRE E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS**  
*Ângela Cristina Alves Albino; Afonso Celso Scocuglia*
- 93 EPISTEMOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO MEDIADOR DO CONHECIMENTO EMANCIPADOR**  
*Volnei Fortuna; Eldon Henrique Mühl; Elisa Mainardi*
- 112 O ENSINO E A EXTENSÃO NA PERSPECTIVA FREIREANA NO ÂMBITO DA UNEB**  
*Tânia Regina Dantas; Adriana dos Santos Marmorini*
- 122 SABERES ARTÍSTICOS EXPERIENCIAIS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS**  
*Dileide Matos do Nascimento; José Jackson Reis dos Santos; Carmen Cavaco*
- 140 CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO DIGITAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**  
*Jason Ferreira Mafra; José Walter Silva e Silva; Renata Pereira Pardim*
- 153 PAULO FREIRE: PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS**  
*Katia Siqueira de Freitas; Gabriela Sousa Rego Pimentel; Maria de Fátima Pessoa Lepikson; Christiane Andrade Regis Tavares*

**168 ALGUNS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**  
*Christiane Vollaire*

## **RESENHA**

**181 PAULO FREIRE: NARRATIVAS DE VIDA-EDUCAÇÃO**  
*Tânia Silva Novais; Cristiane Carmo dos Santos; Manuel João António Alfredo*

**185 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

# CONTENTS

## PAULO FREIRE: DIFFERENT VIEWS ON RESISTANCE, SOLIDARITY AND HOPE IN TIMES OF PANDEMIC

- 13 FOREWORD**  
*Tânia Regina Dantas*
- 17 PRESENTATION**  
*Tânia Regina Dantas; José Jackson Reis dos Santos; Carmen Cavaco*
- 22 BEYOND THE PANDEMIC: HOW TO REWRITE THE WORLD WITH PAULO FREIRE**  
*Chiara Biasin; Gina Chianese*
- 34 PEDAGOGY OF HOPE: MEMORY, EXPERIENTIAL WRITING AND (SELF) CRITICAL REFLEXIVITY IN PAULO FREIRE**  
*José González-Monteagudo; Mario León-Sánchez; Verónica Sevillano-Monje*
- 50 FREIRE'S PEDAGOGY AND THE NEW LITERACY STUDIES: READING AND WRITING AS A SOCIAL PRACTICE**  
*Maria del Carmen Lorenzatti; Mariana Tosolini*
- 63 DIALOGUE, FROM THE PRACTICES, WITH PAULO FREIRE**  
*Mercedes Blanchard Giménez; Maria Dolores Muzás Rubio*
- 75 EDUCATION FOR AUTONOMY AND EMANCIPATION: INTERDISCURSIVITY BETWEEN PAULO FREIRE AND BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS**  
*Ângela Cristina Alves Albino; Afonso Celso Scocuglia*
- 93 EPISTEMOLOGY FOR A PROBLEMATIZING EDUCATION: DIALOGUE AS A MEDIATING PRINCIPLE OF EMANCIPATORY KNOWLEDGE**  
*Volnei Fortuna; Eldon Henrique Mühl; Elisa Mainardi*
- 112 TEACHING AND EXTENSION FROM THE FREIREAN PERSPECTIVE AT UNEB**  
*Tânia Regina Dantas; Adriana dos Santos Marmori Lima*
- 122 ARTISTIC EXPERIENTIAL LEARNING: A STUDY IN THE CONTEXT OF EDUCATION FOR YOUNG, ADULT AND ELDERLY PEOPLE**  
*Dileide Matos do Nascimento; José Jackson Reis dos Santos; Carmen Cavaco*
- 140 THE DIGITAL EPISTEMOLOGICAL CIRCLE: A PROPOSAL METHODOLOGICAL**  
*Jason Ferreira Mafra; José Walter Silva e Silva; Renata Pereira Pardim*
- 153 PAULO FREIRE: BEYOND FRONTIERS**  
*Katia Siqueira de Freitas; Gabriela Sousa Rego Pimentel; Maria de Fátima Pessoa Lepikson; Christiane Andrade Regis Tavares*

**168 SOME CHALLENGES OF EDUCATION IN A CONTEMPORARY CONTEXT**  
*Christiane Vollaire*

## **REVIEW**

**181 PAULO FREIRE: NARRATIVES OF LIFE-EDUCATION**  
*Tânia Silva Novais; Cristiane Carmo dos Santos; Manuel João António Alfredo*

**185 NORMS FOR PUBLICATION**



# SUMARIO

## PAULO FREIRE: DIVERSAS MIRADAS SOBRE LA RESISTENCIA, LA SOLIDARIDAD Y LA ESPERANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

- 15 EDITORIAL**  
*Tânia Regina Dantas*
- 17 PRESENTACIÓN**  
*Tânia Regina Dantas; José Jackson Reis dos Santos; Carmen Cavaco*
- 22 SUPERAR LA PANDEMIA: REESCRIBIR EL MUNDO CON PAULO FREIRE**  
*Chiara Biasin; Gina Chianese*
- 34 PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA: MEMORIA, ESCRITURA EXPERIENCIAL Y REFLEXIVIDAD (AUTO)CRÍTICA EN PAULO FREIRE**  
*José González-Monteagudo; Mario León-Sanchez; Verónica Sevillano-Monje*
- 50 LA PEDAGOGÍA DE FREIRE Y LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD: LEER Y ESCRIBIR COMO PRÁCTICA SOCIAL**  
*Maria del Carmen Lorenzatti; Mariana Tosolini*
- 63 DIALOGO, DESDE LAS PRACTICAS, CON PAULO FREIRE**  
*Mercedes Blanchard Giménez; María Dolores Muzás Rubio*
- 75 EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA Y LA EMANCIPACIÓN: LA INTERDISCURSIVIDAD ENTRE PAULO FREIRE Y BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS**  
*Ângela Cristina Alves Albino; Afonso Celso Scocuglia*
- 93 EPISTEMOLOGÍA PARA UNA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA: EL DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO MEDIADOR DEL CONOCIMIENTO EMANCIPADOR**  
*Volnei Fortuna; Eldon Henrique Mühl; Elisa Mainardi*
- 112 LA ENSEÑANZA Y LA EXTENSIÓN EN LA PERSPECTIVA FREIREANA EN EL ÁMBITO DE UNEB**  
*Tânia Regina Dantas; Adriana dos Santos Marmorini Lima*
- 122 SABERES ARTÍSTICOS EXPERIENCIALES: UN ESTUDIO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES, ADULTOS Y ANCIANOS**  
*Dileide Matos do Nascimento; José Jackson Reis dos Santos; Carmen Cavaco*
- 140 CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO DIGITAL: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA**  
*Jason Ferreira Mafra; José Walter Silva e Silva; Renata Pereira Pardim*
- 153 PAULO FREIRE: MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS**  
*Katia Siqueira de Freitas; Gabriela Sousa Rego Pimentel; Maria de Fátima Pessôa Lepikson; Christiane Andrade Regis Tavares*

**168 ALGUNOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO  
CONTEMPORÁNEO**

*Christiane Vollaire*

**RESENHA**

**181 PAULO FREIRE: NARRATIVAS DE VIDA-EDUCACIÓN**

*Tânia Silva Novais; Cristiane Carmo dos Santos; Manuel João António Alfredo*

**185 NORMAS DE PUBLICACIÓN**

## EDITORIAL

Esse ano se comemora no mundo inteiro o Centenário do nascimento de Paulo Freire, o educador que foi nomeado como o Patrono da Educação Brasileira, com muito merecimento. As ideias de Paulo Freire correram o mundo, extrapolaram fronteiras, venceram barreiras, superaram as divergências, suscitaram críticas positivas e negativas e elogios, foram trabalhadas em práticas/práxis pedagógicas em diversos países, diferentes culturas, em distintos idiomas, características que denotam a universalidade do seu pensamento.

Scocuglia et all.(2010) lembram que a obra total de Paulo Freire não se limita à educação de jovens e adultos, mas que não podemos esquecer a grande contribuição desse educador nesse campo de estudos e de investigação. Com base na obra de Freire, podemos afirmar que “educar, nessa perspectiva é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo o tempo atual e histórico, como tempo de possibilidades. (DANTAS; OLIVEIRA, 2020, p. 44).

Freire, sem dúvida, foi um grande defensor da educação pública, da educação de adultos, bandeira tão importante nos movimentos populares e na luta dos educadores/as desse país. Foi um árduo defensor da vida, batalhador na luta pela humanização.

Poderíamos indagar mas porque a pedagogia de Paulo Freire é tão atual?

A resposta poderia ser porque Paulo nos fala de uma pedagogia humanista e libertadora, desnuda o processo de desumanização que sofre a classe trabalhadora e enaltece a luta dos oprimidos para recuperarem a sua “humanidade roubada”. (FREIRE, 1987 e ARROYO, 2002).

O pensamento de Freire é atual porque está contextualizado, ele nos fala da espe-

rança como uma exigência ontológica, porque nesse momento pandêmico, em que atravessamos crises em vários âmbitos e dimensões, notadamente, na política, economia, no social, na cultura, no meio ambiente e na educação, é fundamental sabermos esperar.

Nessa edição de número 7, especialmente dedicada a esse grande educador no ano do seu centenário, que se intitula “Paulo Freire: olhares diversos sobre resistência, solidariedade e esperança em tempos de pandemia”, a Equipe Editorial da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, periódico vinculado ao Programa de Pós-Graduação de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), abraça como propósito fazer uma justa homenagem ao Paulo, congregando pesquisadores de dois continentes, a saber: a América do Sul e a Europa. Esse Dossiê foi organizado pelos pesquisadores Prof<sup>a</sup> Dra. Tânia Regina Dantas (UNEB), Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB) e a Prof<sup>a</sup> Dra. Carmen Cavaco (Universidade de Lisboa – Portugal).

O presente Dossiê composto por onze artigos, um Estudo e uma Resenha, expõe e divulga experiências e reflexões teórico-práticas de estudiosos e pesquisadores da obra de Freire, originários de países como Argentina, Brasil, Espanha, França, Itália e Portugal. Ele nos convida mediante olhares diversos a compreender e recriar a obra desse grande educador.

Essa publicação vem reforçar a importância do legado de Paulo Freire na contemporaneidade, destacando a atualidade das suas ideias na construção de uma educação transformadora, humanista e emancipadora.

Paulo nos deixou um legado potente e imensurável. Ele nos impulsiona a trabalhar

em prol de uma concepção libertadora de educação, a estimular a consciência crítica em nossos educandos, a considerá-los como sujeitos históricos e construtores de conhecimentos e saberes reflexivos.

Portanto, ele como “andarilho da utopia”, nos instiga a buscar o conhecimento mediante à leitura do mundo, aliada à leitura da palavra, para o desenvolvimento do pensamento crítico e transformador!

Boa leitura a todos e todas!!!

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

DANTAS, Tânia R.; OLIVEIRA, Maria Olívia de M. A Obra de Paulo Freire: Contribuições para uma Experiência em EJA na Pós-graduação. In **Paulo Freire em Diálogo com a Educação de Jovens e Adultos**. Salvador, EDUFBA, 2020, p. 39-52.

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

SCOCUGLIA, Afonso Celso; DINIZ, Adriana Valéria Santos; PRESTES, Emília Trindade (Orgs.). *A aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. SECAD/MEC, 2010.

**Tânia Regina Dantas**  
Editora Geral da RIEJA

## FOREWORD

This year we celebrate the birth centenary of Paulo Freire, the educator who was deservedly named as the patron of education in Brazil. Paulo Freire's ideas were spread worldwide, transcending borders, overcoming barriers and differences, promoted positive and negative criticisms and compliments and were applied in pedagogical praxis in several countries, cultures and languages, characteristics that indicate the universality of his thought.

Scocuglia *et al.* (2010) highlights that Paulo Freire's work is not limited to youth and adult education, however we cannot deny his contribution to this field of study and investigation. Based on Freire's work, we can assert that "educating, in this perspective, is constructing, freeing the human beings from the chains of neoliberal determinism, recognizing the current and historical time, as a time of possibilities (DANTAS; OLIVEIRA, 2020, p. 44).

Freire was, undoubtable, a great advocate for the public education and for adult education, an important political flag for the popular movements and for the challenges of educators in this country. He was a defender of life and an activist for humanizing.

So, why is Paulo Freire's pedagogy is so current?

The response could be that he discusses a humanistic and liberating pedagogy, reveals the process of dehumanization suffered by the working class and ennoble the struggle of the oppressed to get their "stolen humanity" back (FREIRE, 1987 e ARROYO, 2002).

Freire's thought is contemporary because it is contextualized, he discusses hope as an ontological condition and, during this pandemic scenario in which we face crises in different areas and proportions, clearly in

politics and economy, as well as social, environmental and educational spheres, it is essential to be hopeful.

This issue number 7 is especially dedicated to this great educator in the year of his centenary, entitled "Paulo Freire: different perspectives in resistance, solidarity and hope in pandemic times", the editorial board of *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, is associated to the Graduation Program in Youth and Adult Education (MPEJA). It aims to honor Paulo Freire, gathering researchers from two continents, South America and Europe.

This dossier is composed by eleven articles, a study and a review. It exposes and publishes theoretical-practical experiences of academics and researchers of Paulo Freire, from countries such as Argentina, Brazil, Spain, France, Italy and Portugal. It also invites us to understand and recreate the work of this great educator from different perspectives.

This publication reinforces the importance of Paulo Freire's legacy in the contemporaneity, highlighting the present importance of his ideas in the construction of a transformative education, humanistic and emancipatory.

Paul left a powerful and immeasurable legacy. He stimulates us to work from a perspective of a liberating education, to stimulate a critical conscience in our students and to see them as historical-subjects and builders of knowledge and reflexive learning.

This way, as an "utopian wanderer", he urges us to seek for knowledge by reading the world, aligned to the reading of the word, to develop a critical and transforming thought!

Enjoy your Reading!

## REFERENCES:

ARROYO, M. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

DANTAS, Tânia R.; OLIVEIRA, Maria Olívia de M. *A Obra de Paulo Freire: Contribuições para uma Experiência em EJA na Pós-graduação*. In **Paulo Freire em Diálogo com a Educação de Jovens e Adultos**. Salvador, EDUFBA, 2020, p. 39-52.

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

SCOCUGLIA, Afonso Celso; DINIZ, Adriana Valéria Santos; PRESTES, Emília Trindade (Orgs.). *A aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. SECAD/MEC, 2010.

**Tânia Regina Dantas**  
Editora Geral da RIEJA



## EDITORIAL

Este año marca el centenario del nacimiento de Paulo Freire, el educador que fue nominado como Patrón de la Educación Brasileña, con gran mérito. Las ideas de Paulo Freire han recorrido el mundo, traspasaron fronteras, superaron barreras, superaron diferencias, despertaron críticas y elogios positivos y negativos, se trabajaron sobre prácticas/praxis pedagógicas en diferentes países, diferentes culturas, en diferentes idiomas, características que denotan la universalidad de su pensamiento.

Scocuglia et al. (2010) recuerdan que el trabajo total de Paulo Freire no se limita a la educación de jóvenes y adultos, sino que no podemos olvidar el gran aporte de este educador en este campo de estudios e investigación. A partir del trabajo de Freire podemos afirmar que “educar, en esta perspectiva, es construir, es liberar al ser humano de las cadenas del determinismo neoliberal, reconociendo el tiempo actual e histórico, como un tiempo de posibilidades. (DANTAS; OLIVEIRA, 2020, p. 44).

Freire, sin duda, fue un gran defensor de la educación pública, de la educación de adultos, bandera tan importante en los movimientos populares y en la lucha de los educadores de ese país. Fue un enérgico defensor de la vida, un guerrero en la lucha por la humanización.

Podríamos preguntar, pero ¿por qué es tan actual la pedagogía de Paulo Freire?

La respuesta podría ser porque Paulo nos habla de una pedagogía humanista y liberadora, desnuda el proceso de deshumanización que sufre la clase obrera y exalta la lucha de los oprimidos por recuperar su “humanidad robada”. (FREIRE, 1987 y ARROYO, 2002).

El pensamiento de Freire es actual porque está contextualizado, nos habla de la esperanza como requisito ontológico, porque en este momento pandémico, en el que atravesamos crisis en diversos ámbitos y dimensiones, notablemente, en la política, la economía, en el social, en la cultura, en medio ambiente y en la educación, es fundamental que sepamos tener esperanza.

En esta séptima edición, especialmente dedicada a este gran educador en su año centenario, titulada “Paulo Freire: diferentes visiones sobre la resistencia, la solidaridad y la esperanza en tiempos de pandemia”, el Equipo Editorial de la Revista Internacional de la Juventud y la Educación de Adultos, un periódico Vinculado al Programa de Postgrado en Educación de Jóvenes y Adultos (MPEJA), tiene el propósito de rendir un justo homenaje a Paulo, reuniendo a investigadores de dos continentes, a saber: América del Sur y Europa.

Este Dossier fue organizado por los investigadores Prof<sup>a</sup>. Dra. Tânia Regina Dantas (UNEB), Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB) y Prof. Dra. Carmen Cavaco (Universidad de Lisboa - Portugal).

Este Dossier consta de once artículos, un Estudio y una Reseña, expone y difunde experiencias y reflexiones teórico-prácticas de estudiosos e investigadores de la obra de Freire, provenientes de países como Argentina, Brasil, España, Francia, Italia y Portugal. Nos invita a comprender y recrear la obra de este gran educador con otros ojos.

Esta publicación refuerza la importancia del legado de Paulo Freire en la contemporaneidad, destacando la relevancia de sus ideas en la construcción de una educación transformadora, humanista y emancipadora.

Paulo nos dejó un legado potente e incommensurable. Nos anima a trabajar por una concepción liberadora de la educación, a estimular la conciencia crítica en nuestros estudiantes, a considerarlos como sujetos históricos y constructores de conocimiento y saberes reflexivos.

Por eso, él como “caminante de la utopía”, nos reta a buscar el conocimiento entendiendo el mundo, combinado con la lectura de la palabra, ¡para el desarrollo del pensamiento crítico y transformador!

¡¡¡Feliz lectura a todos y todas !!!

## REFERENCIAS

ARROYO, M. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

DANTAS, Tânia R.; OLIVEIRA, Maria Olívia de M. A Obra de Paulo Freire: Contribuições para uma Experiência em EJA na Pós-graduação. In **Paulo Freire em Diálogo com a Educação de Jovens e Adultos**. Salvador, EDUFBA, 2020, p. 39-52.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; DINIZ, Adriana Valéria Santos; PRESTES, Emília Trindade (Orgs.). A aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. SECAD/MEC, 2010.

**Tânia Regina Dantas**  
Editora General de RIEJA

# APRESENTAÇÃO

## MAIS DO QUE UMA APRESENTAÇÃO: UMA HOMENAGEM AO CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE

O dossiê temático intitulado *Paulo Freire: olhares diversos sobre resistência, solidariedade e esperança em tempos de pandemia* socializa múltiplas leituras sobre o pensamento e práxis do educador brasileiro, mundialmente conhecido, tendo como centralidade as contribuições de Paulo Freire em experiências educacionais, sociais e culturais distintas, indicando, nesse âmbito, possibilidades de pensar-viver a obra freireana na contemporaneidade.

No ano do centenário de Paulo Freire, a equipe editorial da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultas, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), organiza o presente dossiê em homenagem a Freire, constando um total de 11 artigos, priorizando a divulgação de experiências e reflexões teórico-práticas oriundas de países como Argentina, Brasil, Espanha, França, Itália e Portugal. Explicitam-se, desse modo, diálogos entre culturas, sujeitos e contextos distintos e, ao mesmo tempo, reafirma-se seu legado como projeto histórico de emancipação humana.

O artigo, oriundo do contexto italiano, intitulado *Oltre la pandemia: riscrivere il mondo con Paulo Freire* (Para além da pandemia: reescrevendo o mundo com Paulo Freire), cuja autoria é de Chiara Biasin e Gina Chianese, apresenta uma reflexão sobre as consequências da pandemia da Covid-19, nomeadamente, nas condições de vida e nas relações humanas, no funcionamento das instituições educativas e nos processos de ensino e aprendizagem, no aumento de injustiças, de desigualdades e de relações de

poder marcadas pela dominação. As autoras destacam a importância do pensamento de Paulo Freire para uma reflexão e análise crítica sobre as questões sociais e educativas, principalmente, para se equacionar a educação na sua dimensão política e no seu potencial para a transformação individual e coletiva, no sentido de se restaurar a liberdade, a democracia e a autonomia.

O artigo *Pedagogía de la esperanza: memoria, escritura experiencial y reflexividad (auto)crítica en Paulo Freire* (Pedagogia da esperança: memória, escrita experiencial e reflexividade (auto)crítica em Paulo Freire), escrito por José González-Monteagudo, Mario León-Sánchez e Verónica Sevillano-Monje, Espanha, apresenta uma análise do livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, a partir do contexto social, político e científico da época, da experiência de vida do autor, dos temas abordados e do estilo de escrita. Na análise, destacam a dimensão autobiográfica da escrita, evidente no modo como aborda os contextos sociopolíticos, os momentos, as pessoas significativas de sua vida e o seu próprio pensamento no livro *Pedagogia do Oprimido*. Nesse sentido, destacam a memória, a subjetividade, a intertextualidade e o relato da experiência vivida como temas estruturantes do livro. Discutem, ainda, a importância do pensamento de Paulo Freire para uma análise crítica das políticas públicas contemporâneas, influenciadas pelo neoliberalismo.

O artigo *La pedagogía de Freire y los nuevos estudios de literacidad: leer y escribir como práctica social* (A pedagogia de Freire

e letramento: a leitura e a escrita como prática social), oriundo do contexto argentino, cuja autoria é de Maria del Carmen Lorenzatti e Mariana Tosolini, articula o pensamento de Paulo Freire, especialmente a alfabetização como prática política, ao pensamento de Street, refletindo sobre alfabetização como prática social. Nesse âmbito, destacando a continuidade da obra dos referidos autores, Lorenzatti e Tosolini problematizam conceitos como letramento, cultura da escrita, escrita, multimodalidade, imagem no ensino da leitura e da escrita. Propõem, assim, possibilidades de olhares sobre o pensamento do educador Paulo Freire em articulação com os novos estudos do letramento. Para as autoras, as abordagens de Freire e Street reafirmam o contexto da alfabetização como espaço social, cultural e vital no qual os sujeitos interagem e lidam, em seu cotidiano, com objetos escritos, fazendo uso social da leitura e escrita para alcançar distintos objetivos.

*Diálogo, a partir das práticas, com Paulo Freire* (Dialogo, desde las practicas, con Paulo Freire) é o título do artigo de Mercedes Blanchard Giménez e Maria Dolores Muzás Rubio, fruto de reflexões e experiências profissionais, descreve o encontro das autoras com a obra e o próprio autor no contexto espanhol. Giménez e Rubio, tendo como referência distintos contextos de atuação profissional (escolas públicas, organismos estatais, entre outros) dialogam com Paulo Freire e, ao mesmo tempo, evidenciam suas aproximações e experiências com o referido autor, destacando-se, por exemplo, a defesa por uma educação transformadora e inclusiva. Num primeiro momento, refletem sobre a obra de Freire, bem como sua presença e influência no contexto espanhol. Num segundo momento, socializam ideias-chave em torno do pensamento do autor, visan-

do contribuir para a formação de pessoas comprometidas, ética e politicamente, com as transformações sociais e educacionais. Paulo Freire, no contexto do pensamento das autoras, contribuiu para a articulação de processos de ensino-aprendizagem vinculados à vida dos sujeitos, assumindo-se, portanto, como protagonista da própria história. Referendadas em Paulo Freire, as autoras argumentam a favor de uma educação como possibilidade transformadora da humanidade e do planeta, cujo pensamento crítico, por meio de um diálogo problematizador, seja central nesse processo, visando construir uma sociedade mais justa, mais solidária.

Intitulado *Educação para autonomia e emancipação: interdiscursividade entre Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos*, cuja autoria é de Ângela Cristina Alves Albino e Afonso Celso Scocuglia, pesquisadora e pesquisador vinculados à Universidade Federal da Paraíba, Brasil, o texto apresenta uma análise dos conceitos autonomia e emancipação, tendo como autores centrais Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, problematizando o movimento histórico no qual se encontra o debate em torno das ideias de liberdade e democracia. Albino e Scocuglia socializam reflexões e análises interdiscursivas, buscando compreender a escola no contexto de tensões históricas, vividas em torno das ideias de regulação e emancipação, com vistas a pensar possibilidades emancipatórias como um constante vir a ser. Argumentam, ainda, que autonomia e emancipação são conceitos historicamente situados, representando movimentos de lutas históricas no âmbito dos processos de libertação dos sujeitos e da transformação da sociedade. Conforme Albino e Scocuglia, a histórica como possibilidade do novo e o inédito viável, entrelaçados pela ecologia de

saberes autônomos e emancipatórios são, sem dúvida, marcas do pensamento-ação de Boaventura e de Freire.

O artigo *Epistemologia para uma educação problematizadora: o diálogo como princípio mediador do conhecimento emancipador*, de Volnei Fortuna, Eldon Henrique Mühl e Elisa Mainardi, da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil, busca analisar a educação problematizadora abordada na obra de Paulo Freire, defendendo, nesse âmbito, o diálogo como princípio epistemológico. Nessa linha de argumentação, apresentam, também, os fundamentos centrais da proposta político-pedagógica de Freire, visando à formação de sujeitos críticos, reflexivos e ativos na luta pela mudança de contextos de opressão. Conceitos como práxis pedagógica, epistemologia dialógica, autonomia e emancipação são problematizados e discutidos ao longo do texto. Argumentam, ainda, que Paulo Freire apresenta concretamente uma teoria de conhecimento, marcada, sobretudo, por um viés crítico, libertador, dialógico, impactando, assim, os processos cotidianos dos sujeitos e da realidade na qual vivem.

*O ensino e a extensão na perspectiva freireana no âmbito da UNEB*, artigo escrito pelas autoras Tânia Regina Dantas e Adriana dos Santos Marmori Lima, pesquisadoras da Universidade do Estado da Bahia, Brasil, é resultante de um trabalho de colaboração envolvendo o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e a Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Uneb. O artigo propõe reflexões teórico-práticas sobre experiências das pesquisadoras, tendo as ideias de Paulo Freire como centralidade no contexto do ensino e da política de extensão universitária. Aprofundam-se, nesse âmbito, vivências educativas entrelaçando concepções e práticas freireanas

e o campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. As autoras defendem uma educação transformadora, cuja práxis freireana é central nos processos de transformação social e educacional, reafirmando o legado histórico, filosófico e humanista do autor. Evidencia-se, ainda, o protagonismo da Uneb, ao propor, em homenagem ao centenário de Freire, abertura de edital específico no contexto da extensão universitária, selecionando 05 programas e 21 projetos de diferentes departamentos, que trata de iniciativas extensionistas sobre Paulo Freire. O artigo é um exemplo de como as instituições universitárias podem, de forma propositiva, ampliar, debater e aprofundar estudos, práticas e experiências em torno de uma educação problematizadora, humanista, emancipatória.

Com o título *Saberes artísticos experienciais: um estudo no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas*, de Dileide Matos do Nascimento, José Jackson Reis dos Santos e Carmen de Jesus Dores Cavaco, o artigo, escrito por pesquisadores brasileiros e uma pesquisadora portuguesa, oriundos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Brasil) e da Universidade de Lisboa (Portugal), apresenta resultados de investigação científica desenvolvida no contexto de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. A pesquisa problematiza e explicita discussões sobre o ensino da arte no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, buscando compreender a origem e as características de saberes artísticos experienciais de estudantes dessa modalidade e os sentidos atribuídos à arte por docente e estudantes. No âmbito do pensamento-ação de Paulo Freire, articulada aos estudos de Ana Mae Barbosa e outros estudiosos do campo das Artes, a pesquisa colaborativa,

desenvolvida por meio de ateliês de pesquisa-formação, reafirma princípios centrais como reflexividade crítica, inéditos viáveis, narrativas de si, arte-educação. Os processos de pesquisa-formação vivenciados com estudantes e docente potencializaram outras maneiras de perceber a arte e o ensino desta na vida e na escola, promovendo momentos de (re)criação artística, de (des) construção e (re)construção de concepções no âmbito da arte como linguagem e expressão cultural fundamental nos processos de formação humana em sua dimensão de inteireza.

O artigo intitulado *O círculo epistemológico digital: uma proposta metodológica*, de Jason Ferreira Mafra, José Walter Silva e Silva, Renata Pereira Pardim, pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil, reflete sobre o círculo epistemológico no contexto digital, apresentando uma proposta metodológica orientada por conceitos oriundos do pensamento de Paulo Freire, especialmente aqueles referentes ao círculo de cultura. Abordam, nesse âmbito, duas dimensões, quais sejam: a de natureza técnico-operacional e a de natureza gnosiológica. Nessa última, problematizam-se conceitos como incompletude, inconclusão, inacabamento, diálogo e comunicação. Em tempos de ensino remoto, provocado, especialmente, pelo contexto da pandemia da Covid-19, a proposta em questão torna-se uma referência para o campo da investigação científica em áreas diversas do conhecimento, indicando, portanto, caminhos para o desenvolvimento de pesquisas no contexto contemporâneo.

O décimo artigo intitulado *Paulo Freire para além das fronteiras*, de Kátia Siqueira de Freitas, Gabriela Sousa Rego Pimentel, Maria de Fátima Pessoa Lepikson, Christia-

ne Andrade Regis Tavares, pesquisadoras do Estado da Bahia, Brasil, apresenta um estudo de natureza bibliográfica, destacando aspectos como a contemporaneidade e a dimensão internacional da obra e do pensamento do autor. No texto, reafirmam-se conceitos fundamentais da obra freireana, quais sejam: educação libertadora, dialogicidade, relação política-educação, entre outros. As autoras ressaltam, ainda, a importância do potencial democratizante das propostas de Paulo Freire, tendo impacto e contribuições relevantes em diversos países e em diferentes continentes. A educação como ato político, sem dúvida, colabora para o combate a forças opressoras e autoritárias ratificam Freitas, Pimentel, Lepikson e Tavares.

Fechando o dossiê temático, o artigo *Quelques défis de l'éducation en contexte contemporain* (Alguns desafios da educação no contexto contemporâneo), de Christiane Vollaire, pesquisadora francesa, apresenta uma reflexão sobre as desigualdades de classe e territoriais, tomando como referência uma abordagem filosófica que designa de Filosofia de Campo, cruzando as questões da educação, do “discurso duplo”, da política, da imigração e da condição subalterna. Nesse âmbito, destaca o paradoxo presente nos sistemas educativos, porquanto são legitimados por um discurso de igualdade de oportunidade, mas, simultaneamente, produzem desigualdades no seu funcionamento, gerando o que designa de efeitos de “discurso duplo”, marcados pela contradição. Na perspectiva da autora, a problemática da emancipação, equacionada a partir da Filosofia de Campo, requer o envolvimento e a participação dos que sofrem de desigualdades de classe e territoriais no debate público sobre os problemas da educação. No seu conjunto, as discussões apresentadas pela autora encontram aproximações ao pen-



samento-ação de Paulo Freire e tornam-se contribuições importantes para pensar os desafios contemporâneos da educação.

Os artigos, na sua totalidade, apresentam contribuições fundamentais sobre o pensamento e a práxis de Paulo Freire, compreendido como um homem do seu tempo, provocador de sonhos, de utopias, de lutas por uma sociedade mais justa, mais fraterna, mais igualitária, mais esperançosa. Os olhares diversos sobre resistência, solidariedade e esperança em tempos de pandemia, subtítulo do dossiê temático, chama

nossa atenção para conceitos centrais da obra de Freire, reafirmando a relevância da defesa incontestada da democracia como valor e princípio de vida, cotidianamente.

Prof. Dra. Tânia Regina Dantas  
UNEB – Brasil

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos  
UESB – Brasil

Prof. Dra. Carmen Cavaco  
Instituto de Educação da Universidade  
de Lisboa – Portugal

# OLTRE LA PANDEMIA: RISCRIVERE IL MONDO CON PAULO FREIRE

*Chiara Biasin (Università di Padova, Italia)\**

<https://orcid.org/0000-0002-6221-638X>

*Gina Chianese (Università di Trieste, Italia)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-9073-5259>

## RIEPILOGO

I dati relativi all'infezione da coronavirus SARS-CoV-2 mostrano come la pandemia di Covid-19 abbia profondamente inciso, a livello mondiale, nella sanità, nelle società, nelle economie, modificando radicalmente le abitudini e gli stili di vita, le modalità relazionali e comunicative di tutte le persone. La pandemia e il confinamento hanno avuto un profondo impatto anche sulle istituzioni scolastiche e sui percorsi formativi di studenti, studentesse come sui docenti di tutti i gradi scolastici. Al pari di una forma di oppressione, la pandemia ha rivelato ingiustizie e disuguaglianze, rapporti di potere e dominio, evidenziando pure la necessità di pensare all'educazione come a una pratica in grado di restaurare libertà e democrazia e di ripristinare autonomia d'essere delle persone. Questo articolo sostiene l'attualità della lezione educativa di Paulo Freire, indicandola quale modalità di uscita dalla pandemia. La lettura delle opere di Freire mostra che, coltivando solidarietà e speranza, è possibile ridisegnare le pratiche formative e didattiche in quanto progetto politico di umanità.

**PAROLE CHIAVE:** Freire; pandemia; libertà; speranza; autonomia; pratiche educative.

## RESUMO

### PARA ALÉM DA PANDEMIA: REESCREVENDO O MUNDO COM PAULO FREIRE

Os dados relacionados com a infeção pelo coronavírus SRA-CoV-2 mostram como a pandemia de Covid-19 afetou profundamente, a nível mundial, a saúde, sociedades, economias, hábitos e estilos de vida radicalmente mutáveis, modalidades relacionais e comunicativas de todas as pessoas. A pandemia e o confinamento também tiveram um impacto profundo nas instituições educativas e nos percursos educativos de estudantes e professores de todas as séries escolares. Como forma de opressão, a pandemia revelou injustiças e desigualdades, relações de poder e dominação, salientando a necessidade

---

\* Professore Ordinario, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli studi di Padova. E-mail: [chiara.biasin@unipd.it](mailto:chiara.biasin@unipd.it).

\*\* Professore Associato, Dipartimento Studi Umanistici (DSU), Università degli studi di Trieste. E-mail: [gchianese@units.it](mailto:gchianese@units.it).

de pensar a educação como uma prática capaz de restaurar a liberdade e a democracia e de restaurar a autonomia de ser das pessoas. Este artigo defende a relevância da lição educativa de Paulo Freire, indicando-a como uma saída para a pandemia. A leitura das obras de Freire mostra que, cultivando a solidariedade e a esperança, é possível redesenhar a formação e as práticas educativas como um projeto político de humanidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Freire; pandemia; liberdade; esperança; autonomia; práticas educativas.

## ABSTRACT

### BEYOND THE PANDEMIC: HOW TO REWRITE THE WORLD WITH PAULO FREIRE

The data relating to the SARS-CoV-2 coronavirus infection show how the Covid-19 pandemic has profoundly affected health, societies and economies worldwide, radically changing the habits and lifestyles, the relational and communicative methods of all people. The pandemic and confinement have also had a profound impact on educational institutions and on the training of students and teachers at all levels of education. Like a form of oppression, the pandemic revealed injustices and inequalities, relationships of power and domination, highlighting the need to think of education as a practice capable of restoring freedom and democracy and restoring people's autonomy of being. This article argues for the relevance of Paulo Freire's educational lesson, pointing to it as a way out of the pandemic. The reading of Freire's works shows that, by cultivating solidarity and hope, it is possible to redesign training and educational practices as a political project of humanity.

**KEYWORDS:** Freire; pandemic; freedom; hope; autonomy; educational practices.

## RESUMEN

### SUPERAR LA PANDEMIA: REESCRIBIR EL MUNDO CON PAULO FREIRE

Los datos relativos a la infección de coronavirus SARS-CoV-2 muestran como la pandemia de Covid-19 ha influido profundamente, a nivel mundial, en la sanidad, en las sociedades y en las economías, modificando de manera radical las costumbres y los estilos de vida, los modos de relacionarse y de comunicarse de todas las personas. La pandemia y el confinamiento tuvieron un impacto profundo también sobre las instituciones educativas y sobre las carreras de formación de los estudiantes, así como sobre los profesores de todos los grados escolares. Al igual que una forma de opresión, la pandemia ha revelado injusticias y desigualdades, relaciones de poder y dominio, dejando en evidencia la necesidad de pensar la educación como una práctica capaz de restaurar la libertad, la democracia y la autonomía de ser de las personas. Este artículo afirma la actualidad de la lección educativa de Paulo Freire, indicándola como modalidad de salida de la pandemia. La lectura

de las obras de Freire demuestra que, cultivando solidaridad y esperanza, es posible rediseñar las prácticas formativas y didácticas tal como proyecto político de humanidad.

**PALABRAS CLAVE:** Freire; pandemia; libertad; esperanza; autonomía; prácticas educativas.

## INTRODUZIONE: FRA PANDEMIA E LIBERTÀ<sup>1</sup>

L'infezione da coronavirus SARS-CoV-2 ha avuto un impatto mondiale primariamente a livello sanitario per la morbilità e la mortalità ad essa collegate. Altri effetti, non meno gravi, si sono avuti a livello del contenimento dei contatti sociali, nella sospensione delle abitudini di vita e nell'interruzione delle usuali modalità di lavoro: tutto ciò ha messo in discussione i presupposti della vita quotidiana, collettiva, professionale, così come le pratiche didattiche e formative, di cura e di accompagnamento educativo.

Il quadro dell'impatto globale della pandemia nei diversi settori della vita umana è stato fornito dalle principali istituzioni internazionali. I dati sottolineano gli effetti mondiali, senza precedenti, dal punto di vista della crisi economica: perdita dell'impiego, diminuzione delle ore lavorate e delle retribuzioni, peggioramento delle condizioni di sussistenza, soprattutto tra i gruppi più vulnerabili (EUROFOUND, 2020). Misure di supporto di tipo finanziario e l'implementazione di servizi per alimentare il senso di speranza verso il futuro sono state suggerite, evidenziando la necessità di una ripartenza il più rapida possibile al fine di

limitare i danni collaterali delle restrizioni pandemiche (OECD, 2021).

Numerose indagini hanno fatto il punto sui cambiamenti che hanno riguardato, a livello globale e locale, il mondo del lavoro, mostrando pure i numerosi problemi relativi alla modalità dello smart working, all'aumento dello stress, al difficile bilanciamento tra famiglia/vita e lavoro (IPSOS, 2020). In tutto il mondo, il Covid-19 ha impattato sul benessere generale delle società e delle persone, con forti implicazioni sulla salute mentale, provocando aumenti significativi dei sentimenti negativi vissuti come senso di solitudine, tensione, ansietà, depressione (WHO, 2020).

Le ripercussioni sul mondo dell'educazione e della formazione sono state altrettanto devastanti. Durante la pandemia, gran parte delle scuole sono state chiuse; tale misura di contenimento di sanità pubblica ha avuto come conseguenza una perdita di opportunità di apprendimento e di supporto soprattutto fra gli alunni che hanno avuto più difficoltà a recuperare il mancato insegnamento oppure ad adeguarsi alle strategie di apprendimento a distanza, per mancanza di accesso all'online. Anche il supporto agli insegnanti e il benessere psicosociale delle famiglie e degli stessi studenti sono risultati, in generale, decisamente carenti (UNICEF, 2020). Inoltre, la pianificazione di programmi di distance/blended learning pensati per mitigare le conseguenze delle chiusure scolastiche ha finito per esacer-

1 Questo articolo è il risultato condiviso del lavoro delle due autrici. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione delle parti, a Chiara Biasin vanno ascritte: *Introduzione: fra pandemia e libertà* e *Educazione come autonomia d'essere*, mentre a Gina Chiavese vanno ascritte: *Educazione come pratica di libertà*, *Educazione per coltivare solidarietà e speranza* e *Conclusione: per un'educazione problematica in tempi di pandemia*.

bare le già esistenti disuguaglianze sociali, rivelando impreparazioni e limiti dei vari sistemi di istruzione, cui si sono aggiunte carenze nelle misure di inclusione scolastica e di equità educativa (UNESCO, 2020). Per questi motivi, la riapertura delle scuole, così come la ripresa della didattica in presenza, non si risolve, evidentemente, nell'adozione di nuove regole sanitarie, né riguarda solo tematiche di gestione e organizzazione degli spazi educativi o di aspetti connessi alla diffusione delle tecnologie online.

Il post-pandemia apre ad un nuovo scenario dove tutti questi aspetti trovano una ricollocazione più cogente e radicale. La ripresa, progressiva e graduale con il decrescere della pandemia, delle attività educative e didattiche – dalla scuola dell'infanzia all'università – si presenta, infatti, come una sfida educativa senza precedenti, che richiede di: ripensare i servizi scolastici, attivare patti di comunità educante nei territori, promuovere investimenti consistenti nell'educazione lungo tutto il corso di vita, sperimentare interventi formativi e didattici collegati a effettivi bisogni educativi, rivedere curricula e offerte formative non solo dal punto di vista delle competenze appiattite sulle richieste del mercato del lavoro. A livello europeo, le risposte al Covid-19 implementate anche a livello di istruzione terziaria mostrano la necessità di proposte ampie, complesse e radicali, capaci di gestire le molteplici dimensioni della crisi e di prefigurare soluzioni aperte per una ripartenza che si annuncia incerta e difficile (RUMBLEY, 2020).

In Italia, l'impatto del coronavirus ha generato la più grave crisi economica e sanitaria dal secondo dopoguerra ad oggi; la pandemia ha fatto sperimentare alla popolazione italiana condizioni di emergenza straordinarie che hanno prodotto evidenti discontinuità nelle vite dei singoli, dei grup-

pi e delle famiglie, sull'occupazione e sulla produzione (PCM, 2020).

Effetti significativi si sono avuti soprattutto nelle famiglie con bambini e adolescenti; la povertà materiale/assoluta dei nuclei familiari è passata, nel giro di pochi mesi, dal 12 al 20%. Da una parte, ciò è attribuibile alla perdita del reddito soprattutto fra lavoratori precari o sottoccupati o non tutelati, afferenti a nuclei disagiati, sia fra italiani che migranti, ovvero fra i gruppi di popolazione che corrono maggiori rischi di fragilità e esclusione. Dall'altra parte, alla deprivazione economica ha corrisposto anche la deprivazione culturale e educativa, dovuta in larga parte all'interruzione dell'offerta scolastica (SAVE THE CHILDREN, 2020), ma pure ai mancati accessi ai servizi e agli spazi associativi, ricreativi, sportivi e di comunità durante il lungo periodo della pandemia. Conclusa la fase acuta della crisi sanitaria, il rischio evidente è quello dell'aggravamento del divario educativo a scapito dei bambini e ragazzi appartenenti a famiglie con minori disponibilità economiche o con minore sensibilità culturale. La ripresa dei servizi sociali e scolastici, subordinata a condizioni sanitarie di sicurezza ma pure a disponibilità finanziarie, deve dunque fare i conti con tempistiche, infrastrutture, attività didattiche e extra-didattiche che devono essere in grado di rafforzare e recuperare le capacità - cognitive, motivazionali, sociali, emotive - dei minori, indebolite dal confinamento domiciliare. La rilevazione compiuta da Save The Children (2020) durante il periodo di lockdown su un campione di un migliaio di minori compresi tra gli 8 e i 17 anni e sulle loro famiglie ha rivelato alcuni dati allarmanti come la riduzione nelle spese per l'alimentazione (44,7%) e il ricorso alla dilazione nei pagamenti di mutui o affitti per la casa (32,7%). I bambini hanno sen-

tito la mancanza dell'aiuto degli insegnanti (72,4%) e hanno richiesto un accesso più semplice alla didattica a distanza (71,5%), per lo più mai realizzata in precedenza soprattutto a livello di scuola primaria. Se solo una famiglia su 10 ha avuto a disposizione per la didattica online solo lo smartphone, sei genitori su dieci ritengono che i propri figli avranno necessità di supporto educativo e di attività extra-scolastiche, per evitare l'abbandono della scuola o la perdita di apprendimenti fondamentali.

Il tema della pandemia apre dunque, per la sua complessità e pervasività, a importanti riflessioni e implicazioni in ambito educativo e scolastico (TRAMMA, 2020). Il post-Covid-19 interroga su una necessaria messa in discussione che riguarda da una parte le istituzioni scolastiche, nella loro funzione democratica e progressista in quanto luogo di dialogo e di libertà, e dall'altra l'apprendimento, fin dal suo senso e valore per lo sviluppo della persona.

Se il Covid-19 ha rappresentato una minaccia sanitaria, esso è stato anche un pericolo socio-culturale e educativo; esso si è rivelato una forma di oppressione, che ha generato rapporti di potere e dominio, ha prodotto situazioni di ingiustizia e disuguaglianza, ha evidenziato nuove subalternità e creato nuovi gruppi di esclusi e vulnerabili.

Questo articolo sostiene l'attualità della lezione educativa di Freire e la indica fra le possibili modalità per uscire dalla pandemia. Dalla lettura delle opere di Freire si può evincere che, in tempi di difficoltà e incertezza, si può superare la crisi coltivando solidarietà e speranza, promuovendo posizioni di militanza e critica radicale, sollecitando una riflessione capace di incidere sulle comunità e sui singoli.

È proprio a partire dalle pratiche formative e didattiche, ridisegnate come progetto

politico di umanità, pensate come modalità in grado di restaurare libertà e democrazia e di ripristinare autonomia d'essere delle persone, che si può cogliere la portata innovativa della lezione freiriana in tempi di pandemia. Se la dimensione utopica, come *inedito possibile* e come mondo storico di possibilità interroga su chi sono oggi gli oppressi e su quali sono gli *occhi subalterni dei dannati della terra*, la prospettiva emancipativa e radicale di Freire mostra anche una via efficace per urgenti azioni di cambiamento sociale e di consapevolezza individuale.

L'articolo cerca di rispondere alle seguenti domande di ricerca: in che modo, il pensiero di Freire rappresenta oggi una via di uscita radicale alla pandemia? In che modo, la lettura di Freire ci consegna delle chiavi interpretative per agire, resistere e incidere in un mondo stravolto dal Covid-19? In che modo i progetti educativi possono configurare un sapere e un agire pedagogico critico, problematizzante e emancipativo?

L'approccio di ricerca si iscrive nella metodologia di tipo qualitativo e della ricerca documentale. Una rilettura analitica delle principali opere di Paulo Freire è stata operata al fine di individuare temi e concetti particolarmente significativi se focalizzati nel contesto pandemico. Tali concetti e temi emergenti dai testi sono stati oggetto di dibattito e di confronto costante tra le autrici così da individuare alcune questioni chiave, discusse mettendo in rilievo la significatività delle parole dell'autore brasiliano a riguardo. Le opere di Paulo Freire sono state rilette evidenziando in esse porzioni di testo pertinenti per interpretare i tempi pandemici, ma soprattutto come spunti fondamentali per ri-pianificare la normalità della vita sociale, relazionale e didattico-formativa post-Covid 19. L'analisi documentale ha riguardato i seguenti volumi: *La pedagogia*



della speranza (*Pedagogia da Esperança* (1992), trad it. 2014), *L'educazione come pratica di libertà* (*Educação como Prática da Liberdade*, trad it. 1977), *Escola primaria para o Brasil* (1961/2005), *Pedagogia dell'autonomia* (*Pedagogia da autonomia*, trad it. 2004).

## EDUCAZIONE COME PRATICA DI LIBERTÀ

La vicenda pandemica del Covid-19 ha certamente costituito a livello mondiale un evento dirompente nelle vite professionali e personali delle persone, sollevando per un verso nuove problematiche ma generando, allo stesso tempo, anche esiti inattesi.

Certamente il necessario isolamento e distanziamento sociale ha comportato l'utilizzo di nuove pratiche e strumenti tecnologici che hanno consentito di continuare processi di educazione e formazione che diversamente sarebbero stati interrotti. Dall'altro canto però hanno reso evidente e ampliato le situazioni di disegualianza nell'accesso ai dispositivi ed a strumentazioni informatiche, in un'era in cui l'accesso determina anche la possibilità di esercitare pienamente i diritti universalmente riconosciuti quali istruzione e formazione (RIFKIN, 2000), finendo per generare nuove forme di esclusione, o freirianamente di *oppressione* - stavolta perpetuate in una dimensione digitale - incidendo in ultima analisi anche sulla capacità di decisione e quindi di esercizio di libertà.

In tal senso l'alfabetizzazione, anche digitale, diventa la via cardine per far fronte a vecchie e nuove oppressioni e per promuovere una pedagogia della responsabilità sociale, in cui uomini e donne agiscono concretamente nelle realtà che vivono, integrandosi in pieno nel contesto storico e sociale, *coscientizzandosi*. Senza cadere in fraintendimenti rispetto al concetto di li-

bertà, talvolta distorto soprattutto in questo periodo pandemico dove qualsiasi limite posto a salvaguardia della salute di tutti e di ciascuno viene inteso come semplice restrizione della libertà personale di agire, occorre precisare che la libertà di cui parla Freire passa invece dal concetto di educazione intesa come pratica di libertà.

Un'educazione capace di spogliarsi delle pressioni e delle spinte neoliberiste che cercano di costringere la stessa educazione entro le logiche di un mercato, sempre più s-regolato. Un'educazione umanizzatrice capace di sostenere uomini e donne nei differenti contesti ed età della vita nel riflettere e nel prendere piena coscienza della propria condizione ma soprattutto della capacità di agire e di trasformare la realtà.

Il concetto di trasformazione è certamente cogente in questo momento in quanto può essere analizzato da diverse prospettive: quella del durante, ma anche quella del pre e post pandemia. Se durante la fase di lockdown duro - dettato dalle condizioni sanitarie - abbiamo 'subito' delle profonde trasformazioni al ritmo e alle condizioni di vita personali e professionali, si è anche assistito a profonde accelerazioni di processi che in *condizioni di normalità* sarebbero state impensabili (in particolar modo rispetto all'uso massivo delle tecnologie con i risvolti già sottolineati). In questa fase ci trova a dover costruire la trasformazione senza ancorarsi ad un 'prima' che appare dissolto e verso il quale non è possibile ritornare. Si tratta - e qui riprendiamo la lezione di Freire - di costruire liberamente la trasformazione e ciò è possibile attraverso l'educazione come pratica di libertà, orientata all'azione, all'impegno e al cambiamento, capace di contrastare, quindi, disimpegno e alienazione dalla realtà. L'educazione come prassi che a partire dalla riflessione, *coscientizza* uomini e

donne al fine di integrarsi e trasformare la realtà in modo consapevole.

Occorre a questo punto una ulteriore precisazione rispetto al termine *integrazione* che secondo Freire non significa adattarsi passivamente alla realtà, ma costituisce il presupposto per connettersi con essa per modificarla dal di dentro.

Il cambiamento non è comunque automatico, ma può avvenire solo a fronte di un «lavoro educativo critico [...] cosciente del pericolo di massificazione» (FREIRE, 1977, p. 73), per cui fondamentale compito degli educatori e degli insegnanti è quello di promuovere lo sviluppo di una capacità critica al fine di rendere i soggetti attivi, trasformati e trasformanti.

Ciò avviene secondo due dimensioni: quella personale, attraverso la trasformazione della coscienza intesa quale struttura dinamica, e quella della società, attraverso l'azione diretta dei soggetti trasformati. In tal senso l'educazione – oltre che come pratica di libertà – si fa anche pratica politica su se stessi e sulla società. Diventa antidoto capace di combattere l'alienazione quale derivazione diretta del processo di massificazione della società. Di qui l'importanza di formare una coscienza critica attraverso un'azione pedagogica liberatrice ed emancipatrice. In tal senso l'educazione diventa la chiave di volta per generare una vera e propria nuova umanità attraverso la riscoperta di quei valori, spesso ritenuti 'inutili', almeno nell'accezione utilitaristica in quanto non generatori di profitto, quali dignità, ricchezza interiore, cultura come elevazione dello spirito (ORDINE, 2013). Una società capace di proporre un'*economia civile* (BECCHETTI, ZAMAGNI, 2019), per la formazione di un *homo reciprocans* contrapposto all'idea di *homo oeconomicus* (BECCHETTI, BRUNI, ZAMAGNI, 2010).

In ultima analisi, ciò che emerge è di fatto un'educazione politica intesa come strettamente collegata ad un'idea di società libera e democratica, in cui uomini e donne coscientizzati si attivano per l'umanizzazione di se stessi e della società, per dare compimento alla realizzazione di *essere di più*.

Proprio perché siamo quest'essere curioso, in permanente ricerca, che prende le distanze da se stesso e dalla vita che conduce, perché siamo quest'essere dedito all'avventura e alla "passione di conoscere", per cui è indispensabile la libertà che si costruisce nella lotta per essa e che solo è possibile la libertà che si costruisce nella lotta per essa e che solo è possibile perché, "programmati", non siamo affatto determinati; proprio perché siamo così, siamo orientati verso l'umanizzazione e vediamo nella disumanizzazione, fatto concreto della storia, la distorsione della vocazione. Essere-di-più come vocazione ontologica dell'essere umano (FREIRE, 2014, p. 104).

## EDUCAZIONE PER COLTIVARE SOLIDARIETÀ E SPERANZA

La speranza è in questo momento post-pandemico (?) il motore attraverso il quale promuovere la ricostruzione del futuro, la ri-definizione delle relazioni, dell'identità personale e professionale attraverso nuove prospettive e soprattutto sulla base di valori quali solidarietà e collaborazione reciproca, riconoscimento e rispetto dell'altro con la diversità e la ricchezza che ciascuno può apportare in questo processo di rinnovamento.

Nel pensiero di Freire, la speranza costituisce una componente integrale dell'educazione. Non è un concetto statico né semplicemente riconducibile ad aspetti emotivi, ma una forza attiva, indispensabile nel processo di consapevolezza. La speranza è «una necessità ontologica» ed in quanto tale

[...] ha bisogno della pratica per divenire concretezza storica. E per questo non c'è speranza nella sola attesa, e nemmeno si raggiunge ciò che si aspettava con la semplice attesa, che si trasforma così, in attesa vana. [...] La speranza è necessità ontologica: la disperazione è una speranza che, nel perdere l'orientamento, diventa distorsione della necessità ontologica (FREIRE, 2014, p. 14-15).

La speranza, dunque, non significa porsi in una condizione di attesa immobilizzante e vana, ma si traduce concretamente in pratica che opera. La distorsione in questo caso - così come precedentemente espresso rispetto ai concetti di coscientizzazione e alienazione - sta nel cadere nella disperazione e dunque nella rinuncia ad agire e a pensarsi quale essere capaci di trasformazione di se stessi e della società. Disperazione e assenza di speranza costituiscono, inoltre «conseguenza e ragion d'essere dell'inazione e dell'immobilismo» (FREIRE, 2014, p. 15), diventando quindi delle distorsioni che si alimentano a favore dell'alienazione.

In questo momento storico si sente invece profondamente bisogno di uomini e donne nelle diverse età della vita profondamente *coscientizzati* e impegnati nella trasformazione dell'oggi e del futuro. Uomini e donne animati da un profondo senso di speranza nel progettare una nuova società, orientati non solo da un'attenzione alla propria storia e condizione individuale, ma inseriti in una visione collettiva e solidale con tutta l'umanità.

Anche nella teorizzazione di Freire emerge forte un aspetto di comunità - che quindi rimanda al concetto di solidarietà - rispetto al tema della speranza. La speranza individuale è necessaria ma non è comunque sufficiente in quanto «essa da sola non vince la battaglia; senza di essa, però, la lotta si infiacchisce e vacilla. Abbia-

mo bisogno di una speranza critica, come il pesce ha bisogno d'acqua non inquinata» (FREIRE, 2014, p. 14).

Dunque, speranza individuale e speranza collettiva diventano vicendevolmente l'una il nutrimento dell'altra: senza quella individuale l'essere umano è destinato alla disperazione e all'inazione, ma solo con quella individuale rischia di perdersi, di disorientarsi. Si ha necessità allora della speranza collettiva che alimenta quella individuale e quest'ultima diviene un motore di ulteriore sviluppo di quella collettiva. Si assiste all'attivarsi di un processo dinamico in cui le due dimensioni sopracitate si alimentano e si sviluppano reciprocamente al fine di promuovere una umanità rinnovata attraverso un'azione trasformativa che non è privilegio di pochi, ma che è diritto di tutti gli uomini e le donne.

Ancora una volta la chiave di volta è nell'educazione, più precisamente in un'educazione alla speranza in cui educatori e insegnanti siano capaci di promuovere e di educare alla *possibilità della speranza*: ciò non significa non tener conto degli ostacoli e delle difficoltà, ma impegnarsi per la costruzione di un futuro e di una umanità nuova. Come ricorda Freire, occorre liberarsi da una concezione del futuro come inesorabilmente già segnato. La sfida, alimentata dalla speranza individuale e collettiva, sta nel concepire il futuro come ciò che deve essere fatto, prodotto con gli strumenti che abbiamo, con una pratica concreta e con un progetto di libertà e di democrazia autentica.

In tal senso, dal punto di vista di educatori e insegnanti, la sfida è quella di democratizzare quale elemento e motore di cambiamento e di trasformazione della società. Emerge l'idea di *educazione liberante*, l'importanza di coltivare il dialogo che, nel caso di insegnanti/educatori e ragazzi, significa

riconoscersi come soggetti dialogici che all'interno del confronto rispettano profondamente le reciproche posizioni e ne escono accresciuti.

Quanto più gli educandi saranno posti in un rapporto dialogico ad affrontare sfide e problemi, tanto più saranno capaci di operare con sguardo e approccio critico allontanandosi dunque dall'alienazione e dal disimpegno. Saranno allora tesi verso la realizzazione dell'*essere-di-più*, dell'umanizzazione di sé stessi e della società che passa inesorabilmente attraverso la solidarietà e la collaborazione e non l'isolamento. Ciò consentirà di contribuire a generare una umanità rinnovata e di rifuggire da nuove oppressioni, spesso meno evidenti di quelle citate da Freire ma altrettanto insidiose.

## EDUCAZIONE COME AUTONOMIA D'ESSERE

Chi sono oggi, durante e dopo la pandemia, gli oppressi della terra, i dannati e i derelitti? Sono uomini, donne, bambini, bambine che il Covid-19 ha messo di fronte a forme di sottrazione (di educazione, di salute, di lavoro, di opportunità), generanti isolamento ed esclusione. La pandemia, per il suo impatto globale, impone una riflessione non solo circa l'accesso alla conoscenza e alle tecnologie, ma pure una diversa presa di coscienza del ruolo di saperi, culture, sistemi di relazioni che devono farsi protagonisti storici del cambiamento.

La posizione militante di Freire relativa all'emancipazione degli esclusi sembra trovare nel contesto attuale una nuova declinazione. Se da una parte la sua critica del paradigma del neoliberalismo mette in discussione contesti sociali, politici, culturali che sono alla base dell'esclusione (MAYO, 2014, p. 22), dall'altra parte lo sguardo utopico e rinnovatore sulla realtà sta alla base dell'i-

dea freiriana di reinventare, non solo rileggere in maniera depositaria, il mondo storico di possibilità. In questo senso, l'azione per il cambiamento sociale, al fine di reimpostare i presupposti della vita individuale e in comune dopo il Covid-19, richiede consapevolezza e comunicazione nei territori, nelle comunità, tra le persone.

Seguendo la lezione del pedagogista brasiliano, ciò significa che gli occhi subalterni devono diventare strumento politico di trasformazione attraverso un'educazione problematizzante, finalizzata allo sviluppo dell'individuo e delle collettività. Il richiamo appare dunque particolarmente pertinente in merito alla responsabilità di una pedagogia critica e dialogica: quest'ultima non può assestarsi come tiepida o asettica risposta alle questioni messe in luce dalla pandemia, ma deve proporsi nella sperimentazione di situazioni complesse e inedite rispetto allo status quo. Il pericolo è quello di una nuova intensificazione e di un nuovo asservimento al 'cinismo' dell'ideologia neoliberale. *L'antidoto* di Freire (MAYO, 2014, p. 23) sta nel rifiuto che le condizioni del nostro tempo possano determinare i limiti di ciò che è possibile.

In *Pedagogia dell'autonomia*, Freire ricorda che l'agire etico è inseparabile dall'agire educativo in quanto pratica specificamente umana (FREIRE, 2004, p. 16). Tale binomio non attiene ad un'etica che si sottomette alla logica del profitto per mantenere l'ordine, né ha a che fare con la falsificazione della verità, con il colpire i più deboli, il promettere il falso sapendo di non mantenere. Con queste espressioni, Freire mostra come l'etica non deve essere tradita da immoralità, frode o puritanesimo, utilizzata per continuare a giustificare sperequazioni e discriminazioni. Se la connessione tra etica e educazione è indissolubile per vivere nel mon-

do, per creare utopie e progetti di umanità possibili, allora le pratiche pedagogiche ne sono lo strumento di giustizia, solidarietà, dialogo sociale.

Sulle soglie di un cambiamento epocale (quale il passaggio al nuovo millennio e alla globalizzazione) Freire si era interrogato su quali fossero gli strumenti di resistenza per dar voce agli esclusi e le modalità di emancipazione per generare il cambiamento. L'autore rispondeva concentrandosi sul profilo della figura educativa (educatore, insegnante, formatore, docente) in quanto snodo cruciale in tale prospettiva. L'appello alla responsabilità nell'esercizio dei compiti formativi, così da includere uomini e donne in un permanente ed effettivo movimento di ricerca, presenta notevoli similarità con il momento epocale legato alla ricostruzione del mondo post pandemico (OECD, 2021).

Nell'identificare i saperi necessari per l'educazione critica ed emancipativa, Freire si era concentrato su tre macroaree entro le quali ricondurre altrettante domande radicali, le quali appaiono di straordinaria attualità. Le indicazioni del libro possono infatti essere lette come spinta per l'uscita dalla pandemia: quali sono i saperi per generare il cambiamento? Quale etica deve guidare l'insegnamento/apprendimento così da non riprodurre più disuguaglianze? Quali le caratteristiche del mandato di chi si occupa di educazione?

Circa il primo ambito, Freire non pone il problema dal punto di vista dei contenuti o dell'acquisizione di competenze poiché tale aspetto risponde a una concezione depositaria dell'educazione. La questione non è infatti quella di anticipare quali saranno le competenze per il mercato del lavoro o del futuro, bensì di identificare i saperi necessari per la pratica educativa emancipativa. Il rapporto tra teoria e pratica per l'azione resta cru-

ciale dato che insegnare e apprendere sono molto più di un 'verbo transitivo'. *Insegnare non è trasferire conoscenza* ma è la cura della possibilità per produrla o costruirla ovvero la forza critica di andare oltre i condizionamenti, verso la curiosità e lo scambio.

Circa la seconda risposta, Freire chiarisce che *non c'è insegnamento senza apprendimento*, cioè che il rigore etico e quello pedagogico si uniscono in nome dell'autenticità che essi richiedono. È necessario che l'educando attivi curiosità, confronto, dubbio, ribellione, gusto dell'avventura, così come l'educatore, nonostante le differenze, si formi e riformi nell'atto stesso di formare (FREIRE, 2004): entrambi sono accomunati dalla medesima vocazione ontologica del *ser mais*.

La terza questione, *insegnare è una peculiarità umana*, trova risposta proprio nella relazione che non trasforma l'altro in oggetto (il falso soggetto di formazione) ma va oltre i condizionamenti e i determinismi. Il profilo dell'educatore si qualifica proprio sul come 'affronta' i contenuti e gli autori dell'insegnamento, su come sa creare una comunità attiva di soggetti ricercatori, su come sa stimolare il dialogo e la capacità critica. Se la preparazione scientifico-pedagogica deve coincidere con la rettitudine etica, ciò significa che l'educatore deve saper essere testimone affidabile nei confronti di chi educa, ovvero essere leale, corretto e rispettoso verso gli altri e la loro dignità, ma soprattutto coerente. «Non posso solo fare dei bei discorsi sulle ragioni ontologiche, epistemologiche e politiche delle teorie. Il mio discorso sulle teorie deve esserne l'esempio concreto, pratico, l'incarnazione della teoria» (FREIRE, 2004, p.31). Il docente come soggetto etico vive nell'impegno per la convivenza umana, come presenza cosciente nel mondo che è fatta di speranza

(non vana) e di ottimismo (non falso) connessi al riconoscere che ognuno è condizionato, ma non predeterminato nel mondo, che la storia è tempo di possibilità e che il futuro, anche problematico, può non essere inesorabile.

I 27 saperi che Freire identifica per il passaggio di Millennio trovano tutti una loro giustificazione/applicazione anche in tempi pandemici quali indicatori della responsabilità educativa e etica del muoversi nel mondo. Essi sono centrati sulla relazione (rispetto per i saperi e per l'autonomia d'essere dell'educando), sul rigore pedagogico (etica, ricerca, capacità critica, estetica, buon senso, assunzione di decisioni, rischio e accettazione del nuovo), su qualità umane e valori etici (umiltà, tolleranza, speranza, allegria, coscienze dell'incompiutezza e dell'essere condizionato), su disposizioni specifiche (lotta per i diritti degli educandi, rifiuto delle discriminazioni, riconoscimento che l'educazione è sempre ideologica e che è una forma di intervento sul mondo e che il cambiamento è sempre possibile).

Freire non propone una lista di competenze desiderabili, né suggerisce la via dell'adattamento per uscire da situazioni di difficoltà e oppressione. Anzi, ritiene che il ripiegamento fatalistico sull'esistente neghi e renda meschine le persone. Partire da questo tipo di saperi dopo i tempi pandemici apre ad un rilancio importante per restituire o potenziare l'autonomia d'essere delle persone come presenza nel mondo, con il mondo e con gli altri.

## **CONCLUSIONE: PER UN'EDUCAZIONE PROBLEMATIZZANTE IN TEMPI DI PANDEMIA**

Ancora oggi riscopriamo, nella loro cogen-

te attualità, le sfide e i rischi già avanzati da Freire in merito ai processi di oppressione, di alienazione e disumanizzazione. Si pone dunque la necessità di promuovere un'educazione al pensare critico, ad una riflessione profonda capace di contrastare il dilagare di un "pensiero unico" e la standardizzazione di menti e coscienze - così pericolosamente attuale in questo momento di ricostruzione post pandemico.

Certamente una pandemia non è un evento comune, possiamo certamente, citando Camus, definirla un 'flagello' a cui si crede difficilmente fino a quando non "ti piomba sulla testa" che "coglie gli uomini sempre impreparati".

Ecco, dunque - dopo lo stordimento, l'incredulità, la trasformazione imposta, la fatica, il dolore: cosa resta per ripartire davvero?

Ancora una volta, l'indicazione per guidare il cambiamento è rappresentata dall'educazione nella sua dimensione critica e problematizzante, volta a promuovere processi di empowerment (essere *ser mais*) personali e collettivi, attraverso l'esercizio in contesto di un pensiero critico e problematizzante della realtà e poter abitare la complessità e le derive che spesso impongono adattamenti passivi. In tal senso le istituzioni educative rappresentano i luoghi privilegiati dove ciascuno può contribuire allo sviluppo del processo di umanizzazione. Ma c'è da chiedersi quale "scuola" è necessaria a supportare questo processo? La risposta, ancora una volta, è nelle parole di Freire, attuali ancora oggi:

Vale la pena dire che la scuola di cui abbiamo urgente bisogno è una scuola dove si studia e si lavora veramente. [...] Forse non abbiamo mai avuto nella nostra storia un così grande bisogno di insegnare, di studiare, di imparare, più di oggi. [...] Di capire la situazione o



le situazioni del Paese. L'intellettualismo che combattiamo è precisamente quella loquacità vana, vuota, sonora, senza aggancio alla realtà circostante in cui nasciamo, cresciamo e di cui, in grande parte, ancora oggi ci nutriamo<sup>2</sup> (FREIRE, 1961, p. 29).

## RIFERIMENTI

BECCHETTI, Leonardi; BRUNI, Luigino; ZAMAGNI, Stefano. **Dall'homo oeconomicus all'homo reciprocans**. Bologna: Il Mulino, 2010.

BECCHETTI, Leonardi; BRUNI, Luigino; ZAMAGNI, Stefano. **Economia civile e sviluppo sostenibile. Progettare e misurare un nuovo modello di benessere**. Roma: Ecra, 2019.

EUROFOUND. **Living, working and COVID-19**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi**. Torino: Gruppo Abele, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa**. Torino: Gruppo Abele, 2004.

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, v.25, n. 82, p. 15-33, 1961

FREIRE, Paulo. **L'educazione come pratica della libertà**. Milano: Mondadori, 1977.

IPSOS, **The Covid-19 pandemic's impact on workers' lives**, 2020. Disponibile presso: <http://www.ipsos.com>. Consultato il 29 maggio 2021.

MAYO, Peter. Paulo Freire, Globalisation and Emancipatory Education. **Andragoške studije**, broj 2, decembar, p. 21-38, 2014.

OECD, **Strengthening the recovery: The need for speed**. Paris: OECD Publishing, 2021.

ORDINE, Nuccio. **L'utilità dell'inutile**. Milano: Bompiani, 2013.

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI (PCM), Dipartimento per le politiche della famiglia. **L'impatto della pandemia di Covid-19 su natalità e condizioni delle nuove generazioni**, 2020. Disponibile presso: [http://famiglia.governo.it/media/2192/rapporto-gruppo-demografia-e-covid19\\_1412020.pdf](http://famiglia.governo.it/media/2192/rapporto-gruppo-demografia-e-covid19_1412020.pdf). Consultato il 20 maggio 2021.

RIFKIN, Jeremy. **L'era dell'accesso**. Milano: Mondadori, 2000.

RUMBLEY, Laura (Ed.). **Coping with COVID-19: International Higher Education in Europe**. The European Association for International Education, 2020. Disponibile presso: <http://www.eaie.org>. Consultato il 28 maggio 2021.

SAVE THE CHILDREN. **Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa**, 2020. Disponibile presso: <http://www.savethechildren.it>. Consultato il 31 maggio 2021.

TRAMMA, Sergio, La comunità al tempo della pandemia, **Micromega**, 2020. Disponibile presso: <http://temi.repubblica.it/micromega-online/la-comunita-al-tempo-della-pandemia>. Consultato il 31 maggio 2021.

UNESCO. **Ensuring effective distance learning during COVID-19 disruption. Guidance for teachers**. Paris: UNESCO, 2020.

WORLD HEALTH ORGANISATION. **The Impact of Covid-19 on mental, neurological and substance use services**, 2020. Disponibile presso: [http://www.who.int/mental\\_health](http://www.who.int/mental_health). Consultato il 30 maggio 2021.

2 Cfr. «Vale dizer que a escola de que precisamos urgentemente é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender, mais do que hoje. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos, e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos».

*Recebido em: 12/07/2021  
Aprovado em: 10/08/2021*



# PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: MEMÓRIA, ESCRITA EXPERIENCIAL E REFLEXIVIDADE (AUTO)CRÍTICA EM PAULO FREIRE

*José González-Monteagudo (US)\**

<https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>

*Mario León-Sánchez (US)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-2649-944X>

*Verónica Sevillano-Monje (US)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-1533-5829>

## RESUMO

O objetivo de nosso artigo é apresentar, discutir e avaliar criticamente as contribuições de Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança* de 1992, focalizando a escrita experiencial e engajada, a memória, a resistência e a emancipação. A *Pedagogia da Esperança* é uma evocação – quase um quarto de século depois – do contexto pessoal, profissional, político e cultural no qual a *Pedagogia do Oprimido* foi desenvolvida. Destacamos os conteúdos, desafios, contribuições e debates gerados pela escrita envolvida e experiencial presente na *Pedagogia da Esperança*, particularmente em relação às questões sociais e educacionais, tudo a partir de uma perspectiva crítica e engajada. Este documento tem quatro seções. A primeira parte consiste em uma introdução e contextualização de Freire e seu itinerário. Após uma segunda seção sobre a metodologia, a terceira seção descreve e comenta o conteúdo, as tramas e as características narrativas da *Pedagogia da Esperança*. Na seção sobre considerações finais, discutimos as implicações, impacto e relevância deste livro para o atual momento político e educacional no Brasil e em muitos outros países, sob governos que estão desenvolvendo

---

\* PhD em pedagogia e professor na Faculdade de Educação da Universidade de Sevilha (Espanha). Ele trata de pesquisas qualitativas e biográfico-narrativas, teorias educacionais contemporâneas, educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida, diversidade cultural, migrações, mobilidades acadêmicas, educação comparativa e internacional, políticas educacionais. Ele participou de diferentes projetos de pesquisa e intervenção europeus e transnacionais. Ele tem sido professor visitante em numerosas universidades da Europa e América. E-mail: [monteagu@us.es](mailto:monteagu@us.es).

\*\* Graduado em Educação Social e Mestre em Psicologia Aplicada, Universidade de Castilla La Mancha. Doutorando com bolsa de pré-doutorado no Departamento de Teoria e História da Educação e Pedagogia Social da Universidade de Sevilha. Atualmente, ela está trabalhando em sua tese sobre as perspectivas das famílias de imigrantes e dos professores do ensino médio, concentrando-se na identificação de modelos de educação intercultural inclusiva. E-mail: [mleons@us.es](mailto:mleons@us.es).

\*\*\* Graduado em Pedagogia e Mestre em Formação e Orientação Profissional para o Emprego, Universidade de Sevilha, Espanha. Doutorando com bolsa de pré-doutorado no Departamento de Teoria e História da Educação e Pedagogia Social da Universidade de Sevilha. Interesses de pesquisa: educação inclusiva e intercultural, crianças e jovens em dificuldade social, transição para a vida adulta. E-mail: [vsevillano@us.es](mailto:vsevillano@us.es).

políticas neoconservadoras e neoliberais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Freire; memória; escrita experiencial; esperança; reflexividade.

## ABSTRACT

### **PEDAGOGY OF HOPE: MEMORY, EXPERIENTIAL WRITING AND (SELF)CRITICAL REFLEXIVITY IN PAULO FREIRE**

The aim of our article is to present, discuss and critically evaluate Paulo Freire's contributions in his 1992 book *Pedagogy of Hope*, focusing on experiential and engaged writing, memory, resistance and emancipation. *Pedagogy of Hope* is an evocation – almost a quarter of a century later – of the personal, professional, political and cultural context in which *Pedagogy of the Oppressed* was developed. We highlight the contents, challenges, contributions and debates generated by the involved and experiential writing present in *Pedagogy of Hope*, particularly in relation to social and educational issues, all from a critical and engaged perspective. This paper has four sections. The first part consists of an introduction and contextualisation of Freire and his itinerary. After a second section on the methodology, the third section describes and comments the contents, plots and narrative features of *Pedagogy of Hope*. In the section on final considerations, we discuss the implications, impact and relevance of this book for the current political and educational moment in Brazil and many other countries, under governments that are developing neoconservative and neoliberal policies.

**KEYWORDS:** Paulo Freire; memory; experiential writing; hope; reflexivity.

## RESUMEN

### **PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA: MEMORIA, ESCRITURA EXPERIENCIAL Y REFLEXIVIDAD (AUTO)CRÍTICA EN PAULO FREIRE**

El objetivo de nuestro artículo es presentar, discutir y valorar críticamente las aportaciones de Paulo Freire en su libro de 1992, *Pedagogía de la esperanza*, poniendo relieve en la escritura experiencial e implicada, la memoria, la resistencia y la emancipación. Esta obra constituye una evocación -casi un cuarto de siglo después- del contexto personal, profesional, político y cultural en el que se gestó la *Pedagogía del oprimido*. Destacamos los contenidos, retos, aportaciones y debates que ha generado la escritura implicada y experiencial presente en la *Pedagogía de la esperanza*, particularmente en relación con las cuestiones sociales y educativas, todo ello desde una perspectiva crítica y comprometida. Este trabajo tiene cuatro secciones. La primera parte consiste en una introducción y contextualización sobre Freire. Tras una segunda sección sobre el recorrido metodológico, la tercera sección describe y comenta los contextos, procesos, contenidos, tramas y características narrativas de la *Pedagogía de la esperanza*. En la sección sobre consideraciones finales, discutimos las implicaciones, el impacto y la pertinencia

de este libro para el momento político y educativo que se vive en Brasil -y en muchos otros países-, bajo gobiernos que desarrollan políticas neoconservadoras y neoliberales.

**PALABRAS CLAVES:** Paulo Freire; memoria; reflexividad; esperanza; escritura experiencial.

## INTRODUÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E BIOGRÁFICO DE PAULO FREIRE

O objetivo de nosso artigo é apresentar, discutir e avaliar criticamente as contribuições de Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança* (PE) de 1992, com foco na escrita experiencial, narrativa e escrita implícita, enfatizando as dimensões de resistência e empoderamento neste tipo de narrativas. Este artigo tem quatro seções. A primeira parte consiste em uma introdução e contextualização do Freire. Após, uma segunda seção sobre o percurso metodológico, a terceira seção descreve e comenta o conteúdo, as tramas e as características narrativas da PE. Na parte final, discutimos as implicações, impacto e relevância deste livro para o momento político e educacional atual.

Iniciamos nosso trabalho oferecendo uma síntese histórica sobre o itinerário intelectual e pedagógico de Freire, a fim de situar a PE no contexto global de sua vida e trabalho (CORTEÃO, 2019; DICKAMN, DICKMAN, 2016; HADDAD, 2019; KOHAN, 2019; MOTA NETO, 2016; TORRES, 2019; STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010). Freire nasceu em 1921 em Recife (Pernambuco, Brasil), em uma das regiões mais pobres do país. Ele estudou Direito, mas deixou a profissão no dia em que começou a lidar com seu primeiro caso. O que realmente o interessava era a língua e a educação. Começou a ensinar português em uma escola particular. Ele se casou com Elza, professora e mais tarde diretora da escola. Desta união nasce-

ram cinco filhos. Freire foi nomeado diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI, um órgão da organização patronal brasileira. Ele trabalhou lá de 1947 a 1957. Em 1959 defendeu sua tese de doutorado, intitulada *Educação e atualidade brasileira*, e obteve o título de professor de filosofia e história da educação na Universidade do Recife. Naquela época, Freire defendeu uma abordagem sócio-educativa nacionalista e liberal e colaborou com um grupo de sociólogos, economistas e educadores que queriam contribuir para o desenvolvimento de um Brasil moderno e pós-colonial. Neste contexto, e, ao longo dos anos 60 e 70, Freire desenvolveu suas primeiras experiências educacionais com adultos analfabetos, evoluindo para posições marxistas e progressistas. Freire foi um membro fundador do Movimento de Cultura Popular do Recife. Gradualmente, ele se destacou nacionalmente por sua prática de alfabetização.

Em 1964, o golpe militar contra o Presidente Goulart pôs fim ao ambicioso programa nacional de alfabetização para o qual Freire havia sido nomeado como responsável. Depois de passar 70 dias na prisão, exilou-se na Bolívia, onde foi novamente surpreendido por outro golpe de Estado. Finalmente conseguiu chegar ao Chile, onde se estabeleceu entre 1964 e 1969, trabalhando como assessor do Instituto de Reforma Agrária e do Ministério de Educação

Nacional. No Chile, continuou a desenvolver programas de alfabetização. Em 1969, Freire encerrou sua carreira na América Latina. Quando ele partiu para Harvard como professor visitante, já havia escrito três livros importantes: *Educação: a Prática da Liberdade*, publicada em 1967, uma adaptação de sua tese de doutorado; *Extensão ou Comunicação? Conscientização no meio rural*, publicado em 1969; e *Pedagogia do oprimido*, publicado em 1970, mas escrito dois anos antes. Em nossa opinião, isto conclui a primeira etapa do Freire. A abordagem política, epistemológica e metodológica está bem definida nestes trabalhos: a crítica à educação bancária, à opressão e ao colonialismo; a educação libertadora como alternativa; a "politização" ou não da educação; a reconciliação do cristianismo e do marxismo; e, finalmente, a conscientização e o método psicossocial de alfabetização.

A segunda etapa de sua vida ocorreu fora da América Latina, primeiro nos Estados Unidos, onde trabalhou em Harvard por pouco menos de um ano, e, sobretudo, em Genebra, onde viveu de 1970 a 1980. Durante este período, destaca-se o livro *Carta à Guiné-Bissau sobre Alfabetização*, publicado em 1977. Outro trabalho importante deste período é uma coleção de textos e comentários de Freire sobre sua própria teoria e metodologia educacional, publicados pelo INODEP. Sua passagem por Harvard contribuiu para seu reconhecimento e aceitação internacional. Na *Harvard Educational Review* (vol. 40, no. 2) ele publicou dois artigos fundamentais em 1970. Mas o que foi decisivo para este período foi sua colaboração com o Conselho Mundial das Igrejas, com sede em Genebra. Freire e sua equipe lançaram numerosas campanhas de alfabetização, especialmente para a África, numa época em que os novos estados africanos

pós-coloniais estavam tentando estabelecer seus projetos nacionais. Na época, os livros de Freire foram traduzidos para vários idiomas e foram amplamente distribuídos internacionalmente. Sua mensagem, sua figura carismática e sua pedagogia libertadora se espalharam pelo mundo.

A terceira etapa foi depois de seu exílio. Em 1980 retornou definitivamente ao Brasil para, como ele gostava de dizer, "reaprender o país" e trabalhou como professor universitário.

Em 1986, sua esposa Elza morreu. Dois anos depois ele se casou com Ana Maria Araújo. Nos anos 80, publicou dois livros: *A importância do ato de ler*, em 1982; e *A política de educação*, em 1985. Nesses anos colaborou com educadores críticos norte-americanos como D. Macedo, H. A. Giroux, I. Shor e M. Horton. Na segunda metade dos anos 80 Freire começou uma série de "livros falados", resultado de discussões com educadores, sociólogos e filósofos como F. Betto, A. Faundez, D. Macedo, I. Shor, M. Gadotti, S. Guimarães, A. Nogueira e outros. Entre 1989 e 1991 foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo, sob a administração do Partido dos Trabalhadores. Foi uma nova experiência política, mas também uma mudança de interesses. A partir daquele momento, Freire acentuou seu interesse nos livros falados e dialogados. Os temas de seus textos se expandiram, dando mais espaço à escolaridade obrigatória, ao currículo escolar, ao professor, ao aluno e à relação educativa, com um foco específico no ensino fundamental e médio. De 1991 a 1996, ainda publicou, sozinho, um livro por ano: *Educação na cidade*; *Pedagogia da esperança*; *Profesora sim, tia não*; *Cartas à Cristina*; *A sombra desta mangueira*; e finalmente, alguns meses antes de sua morte, *Pedagogia da autonomia*. Uma novidade nestes traba-

lhos dos anos 90 foi a crítica ao neoliberalismo e à chamada pós-modernidade lúdica. A importância da dimensão experiencial e narrativa da escrita também é destacada nestas obras posteriores, particularmente na PE, livro de 1992 que constitui o foco central de nosso texto.

A fim de entender melhor o lugar da PE no itinerário de Freire como um todo, acreditamos que é útil diferenciar e contrastar dois momentos ou etapas de sua carreira. O primeiro momento refere-se aos anos finais dos anos 60, que terminaram com a publicação da *Pedagogia do Oprimido*. O segundo momento está situado na última década de sua vida, aproximadamente entre 1985 e 1997. É importante entender a diferença entre estes dois períodos da obra de Freire, já que nosso artigo se concentra em um livro do segundo período, embora este livro seja uma evocação e releitura da *Pedagogia do Oprimido*, que é a obra central do primeiro período. A fim de caracterizar a diferença entre estes dois momentos, nos concentramos na concepção da crítica e em como ela evolui entre as duas fases indicadas.

Em 1970, três anos após a publicação de *Educação: A Prática da Liberdade*, Freire publicou *Pedagogia do Oprimido*, uma obra que havia escrito entre 1967 e 1968. Neste trabalho, seu discurso é radicalizado e adota um conteúdo marxista e revolucionário. Entretanto, além das formas concretas através das quais Freire situa suas ideias, acreditamos que há uma continuidade em todas as suas publicações ao longo das três décadas que decorreram entre o início da escrita da *Pedagogia do Oprimido*, em 1967, e seu último livro, *Pedagogia da Autonomia*, publicado no final de 1996, vários meses antes de sua morte.

A apresentação de ideias em *Pedagogia do Oprimido* revela uma abordagem políti-

zada, baseada em citações de Lenin, Mao, Castro e Che Guevara, entre outros, em um contexto geopolítico de guerra fria, colonialismo e autoritarismo. A partir deste livro, as propostas metodológicas e epistemológicas dependerão de uma opção política previa para liberar os oprimidos. Assim, o dispositivo metodológico, as concepções de conhecimento e as opções políticas e ideológicas estão implicados mutuamente. Freire fala dos alunos como pesquisadores críticos, da necessidade de conhecimento crítico da realidade, da legitimidade da dúvida crítica problematizadora, da reflexão crítica, da percepção crítica, da análise crítica, da inserção crítica na realidade e, é claro, da consciência crítica. A visão da crítica, ligada ao racionalismo e ao ponto de vista causal da realidade, é radicalizada a partir da *Pedagogia do Oprimido*. A ação educativa e a ação política são entendidas como duas formas de realizar a revolução. O educador e o político são revolucionários que aspiram a superar a contradição oprimida pelo opressor e a estabelecer uma sociedade sem classes. Além da invasão cultural, típica das situações de dominação, chegaremos a uma revolução cultural permanente.

O segundo momento que queremos destacar ocorre a partir de 1985, em um cenário pós-moderno, diverso e neoliberal, nos anos em que o Muro de Berlim caiu e a diversidade social e educacional se aprofundou. Neste último período, Freire publicou os chamados livros falados e outros livros de autoria individual. A PE está situada dentro do novo estilo de escrita, que é mais experiencial e narrativo. É interessante refletir sobre as mudanças ocorridas ao longo do quarto de século entre o primeiro e o último livro de Freire. Nos anos 80 e 90, o marxismo-leninismo estava agonizando e as experiências do socialismo real na URSS

e nos países satélites estavam fracassando. O projeto de mudança social revolucionária implementado por um partido, uma vanguarda ou uma elite revolucionária havia entrado em uma crise profunda. A economia, a sociedade, a tecnologia e a cultura haviam mudado radicalmente. A expansão do capitalismo neoliberal, a globalização econômica, a descolonização, a migração e o desenvolvimento acelerado de novas tecnologias haviam perturbado o contexto internacional do final dos anos 60, caracterizado pela guerra fria, o expansionismo da URSS e dos Estados Unidos, e as utopias revolucionárias baseadas no partido único.

No contexto dos anos 90, Freire criticou o neoliberalismo, mas a linguagem e a abordagem tinham mudado. Diante da ferocidade da ética do mercado, Freire falou sobre a ética universal do ser humano. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire contrasta criticidade com ingenuidade, e curiosidade epistemológica com curiosidade ingênua (FREIRE, 1996, p. 32-34). Além disso, neste trabalho, como em outros livros deste último período de sua obra, descobrimos um Freire preocupado sobretudo com a educação formal. Em qualquer caso, a continuidade de sua mensagem em relação às etapas anteriores é indiscutível. Para prová-lo, basta enumerar as três partes da *Pedagogia da autonomia*: não há ensino sem aprendizagem; ensinar não é transferência de conhecimento; ensinar é uma atividade especificamente humana. Em seu último trabalho, Freire fala da reflexão crítica sobre a prática, tema que muito o ocupou durante seu mandato, entre 1989 e 1991, como Secretário de Estado da Educação do Estado de São Paulo. Suas propostas são mais contextuais e matizadas, depois de todas as lições aprendidas de seu exílio e de seu tempo como responsável político da educação formal.

Os esforços do feminismo e do pós-modernismo crítico para abordar uma interpretação pós-marxista do Freire são muito interessantes. Criticar o Freire não implica rejeitar toda sua abordagem pedagógica e política. Estas críticas enriquecem o trabalho de Freire e o situam nos cenários de mudança e complexidade de nossa atual sociedade globalizada, neoliberal, digitalizada, multicultural e diversificada. A diferença, o conflito, o eu instável, a complexidade, a incompletude, a dispersão e a pluralidade são características distintivas do pós-modernismo, compatíveis com a abordagem de Freire, embora esta abordagem esteja principalmente ligada ao engajamento político com grupos oprimidos. Isto nos leva a uma realização mais complexa da conscientização do grupo, ligada nos primeiros livros de Freire a uma narrativa iluminista do progresso e da emancipação. O próprio Freire evoluiu, admitindo algumas das críticas que lhe foram feitas e desenvolvendo uma forma mais dialógica e flexível de escrever. Após um período de escrita mais racionalista, a partir de meados dos anos 80, Freire posicionou-se em relação a sua própria história pessoal e coletiva; e este posicionamento é exatamente o que as primeiras críticas feministas de Freire exigiam.

É claro que esta perspectiva mais plural, dialógica e complexa é incompatível com a defesa de Freire do marxismo-leninismo e a liderança revolucionária na *Pedagogia do Oprimido*. Hoje, a releitura do marxismo - após o fracasso inequívoco do socialismo real, o questionamento da liderança revolucionária, a crítica pós-modernista do marxismo e a ascensão dos novos movimentos sociais - inviabiliza os projetos revolucionários, leninistas, maoístas e castristas do partido único. A leitura hoje das páginas da *Pedagogia do Oprimido* dedicadas à liderança

revolucionária provoca um sorriso irônico. Esta mística de revolução, como um processo linear que deveria conduzir a uma sociedade sem classes, sem conflitos sociais, em suma, ao que Freire chama de “revolução cultural permanente”, esta mística foi abandonada.

Alguns autores têm rejeitado a visão abstrata, universal e unitária da humanização e da libertação. Este rótulo genérico de humanização evita a concretização de formas específicas de opressão relacionadas a diferentes condições sociais. Em particular, as escritoras feministas insistiram nos limites do trabalho de Freire na abordagem das opressões de gênero e raça. Aludindo à não sincronização da opressão, uma autora feminista escreve que “o apelo aos oprimidos para acessar a verdadeira humanização não especifica as formas concretas de opressão experimentadas por diferentes atores sociais, bem como a possibilidade de realizar lutas entre pessoas oprimidas de diferentes maneiras por diferentes grupos” (WEILER, 1991, p. 453). Diante dos desafios do pós-modernismo e do feminismo, o trabalho de Freire pode ser relido de uma forma mais aberta e pluralista.

## **OBJETIVOS E PROCESSO METODOLÓGICO**

Os objetivos de nosso trabalho são os seguintes: 1) situar a PE no itinerário pessoal, intelectual, político e profissional de Freire; 2) analisar os temas e tramas desta obra, identificando as principais dimensões presentes no livro; 3) rever a literatura produzida nos últimos anos sobre EP, oferecendo uma síntese atual do estado da arte desta produção freireana; 4) avaliar as contribuições, impacto e relevância da PE no momento atual.

Para isso, foi utilizada a técnica de análise documental, “que consiste em examinar

documentos já escritos que cobrem uma ampla gama de modalidades” (BISQUERRA, 2014, p. 349). Especificamente, foram revistas publicações referentes à PE, assim como contribuições recentes relevantes sobre o trabalho de Paulo Freire. Foi realizada uma pesquisa de textos científicos e acadêmicos em espanhol, português e inglês presentes no Google Scholar. Posteriormente, a leitura e classificação do conteúdo destas publicações nos permitiu gerar diversas categorias de análise, relacionadas a conteúdos, processos e tramas da PE, assim como diversas dimensões transversais (memória, escrita experiencial, viagens, propostas pedagógicas, crítica, autocrítica, relações pessoais, atividades profissionais, experiências formativas). Os documentos selecionados, que estão identificados na nossa bibliografia, foram analisados através de um processo de análise documental e de conteúdo, seguindo as etapas propostas por Bowen (2009).

## **CONTEXTOS, PROCESSOS, CONTEÚDOS E TRAMAS DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA**

O contexto histórico entre o final dos anos 80 e os anos 90 é caracterizado por profundas mudanças em vários campos: processo da perestroika na URSS, iniciado em 1985; queda do Muro de Berlim em 1989, que levou à reunificação das duas Alemanhas (RDA e RFA); fim da guerra fria; fim da ditadura de Pinochet no Chile; democracia já estabelecida em Portugal e Espanha; fim do apartheid na África do Sul; fim da ditadura militar em 1985 no Brasil e início do período democrático, com predominância das políticas neoliberais e privatizadoras (CORTESÃO, 2018, p. 540).

No âmbito nacional, o contexto político e histórico brasileiro foi muito negativo, com o impeachment do primeiro presidente da



nova etapa democrática, após mais de 20 anos de ditadura, os graves problemas econômicos derivados da inflação e os frequentes escândalos de corrupção (MEGGIATO, FLORES, RUFATO, 2020, p. 148).

A PE foi publicada em setembro de 1992, depois do período de gestão política de Freire em São Paulo entre 1989 e 1991 (O'CADIZ, WONG, TORRES, 1998) e a série de livros dialogados da segunda metade dos anos 80. A PE aprofunda um estilo de escrita experiencial, subjetiva e envolvida, que certamente já estava presente nos primeiros trabalhos de Freire dos anos 60. Este estilo retórico e textual tornou-se mais forte na segunda metade dos anos 80, no contexto dos livros falados, resultado de discussões com pedagogos, sociólogos e filósofos como F. Betto, A. Faundez, D. Macedo, I. Shor, M. Gadotti, S. Guimarães, A. Nogueira e outros. Mas esta dimensão narrativa e experiencial é apresentada de forma mais explícita e radical na PE.

De fato, a PE é um exemplo particularmente eloquente desta nova sensibilidade narrativa em pedagogia crítica. Neste texto, Freire faz um balanço da *Pedagogia do Oprimido*, 25 anos após sua publicação, recontando seu itinerário pessoal e intelectual, enquanto inclui a temporalidade e subjetividade como categorias vertebrais de uma retórica textual decididamente autobiográfica.

Para entender melhor esta virada narrativa no itinerário do pedagogo nordestino, temos que comentar a mudança que ocorre naqueles anos em relação à escrita, em um contexto epistemológico e social que começou a celebrar a diversidade e a pluralidade.

De um ponto de vista objetivista e positivista, a escrita é um instrumento neutro e impessoal, utilizado para apresentar ou expor os resultados e conclusões da pesquisa.

Neste domínio, a escrita não é um problema. A linguagem 'representa' a realidade, e a representa de forma objetiva, distante e neutra. O empirismo lógico tem demonstrado um forte interesse na linguagem e no esclarecimento linguístico. Neste contexto, a ciência tem sido entendida como uma linguagem rigorosa, um sistema de proposições empíricas verdadeiras. O positivismo tem tido um impacto decisivo em contextos de pesquisa, intervenção e formação.

Com a chamada 'crise de representação' – fomentada pelas abordagens pós-estruturalista, pós-modernista, feminista e desconstrucionista – a escrita acadêmica e de pesquisa tornou-se uma questão importante, inclusive no campo da educação. G. Marcus e M. Fischer cunharam esta expressão "para se referir especificamente à incerteza dentro das ciências humanas sobre os meios apropriados de descrever a realidade social" (SCHWANDT, 2001, p. 41). Nas duas últimas décadas do século XX, houve contribuições importantes para caracterizar esta crise e oferecer caminhos alternativos.

Esta nova sensibilidade intelectual compartilha as principais características da perspectiva pós-moderna: "[...] um questionamento radical da certeza e autoridade do texto acadêmico; uma rejeição da busca da 'verdade' e da razão como absolutos; uma negação da distância intelectual e moral entre o acadêmico e seus 'sujeitos' humanos; uma suspeita das narrativas da teoria totalizante (histórica, marxista, sociológica)" (ATKINSON, 1992, p. 38). Entretanto, propomos não esquecer a relevância da ideologia e do poder como forças significativas que condicionam a ação pessoal e social.

A linguagem está sempre relacionada a uma retórica de representação. Em outras palavras, linguagem e escrita estão ligadas ao poder, ideologia, história, sociedade, cul-

tura, gênero e identidade. A linguagem e a escrita não são ferramentas imparciais em contextos sociais e formativos (COFFEY, 1999). Seguindo Derrida, é verdade que "uma revelação de práticas narrativas é sempre uma revelação de formas de poder" (RICHARDSON, 1990, p. 12). Campos como a teoria, a pesquisa básica e aplicada, o ensino e a produção de conhecimento são atividades atravessadas por dimensões morais e políticas, assim como espaços de exploração e luta (RICHARDSON, 1990, p. 63; 2000, p. 929). Além disso, a escrita é uma atividade reflexiva que envolve nosso ser físico, mental, emocional e social.

A *virada literária e narrativa*, promovida por C. Geertz, J. Bruner e outros, ampliou as formas pelas quais alguns autores conceituaram textos e enfatizou a importância das características da escrita relacionadas à pesquisa, intervenção, formação e narração da experiência (COFFEY, 1999). Nessas novas abordagens, há um forte questionamento da autoria tradicional e da visão do autor como tendo uma visão ou compreensão superior. Particularmente relevante para esta tarefa foi a publicação de 1986 da *Writing Culture*, editada por Clifford e Marcus (1991), que incorpora visões poéticas e políticas da teoria etnográfica e do trabalho de campo.

A pesquisa feminista e a epistemologia têm sido muito influentes em relação a uma nova consciência da dimensão política, de gênero e emocional da escrita e da representação (REINHARZ, 1992; BURMAN, 1994; OLESEN, 2000; COFFEY, 1999). O feminismo insiste na subjetividade e na experiência pessoal. Reinharz lembra que "muitas feministas têm escrito que 'encontrar a própria voz' é um processo crucial da pesquisa e da escrita" (REINHARZ, 1992, p. 16).

As questões de identidade própria e pessoal têm sido geralmente obscurecidas na

escrita nos âmbitos sociais, formativos e experienciais. Como afirma um sociólogo inovador, "a ciência social se baseia em minimizar o eu, tratando-o como um contaminante, transcendendo-o, negando-o, protegendo sua vulnerabilidade... nós pintamos quadros nos quais esperamos não existir; ou, se existimos, somos subordinados ou quase invisíveis" (KRIEGER apud PLUMMER, 2001, p. 181).

Os comentários acima nos ajudam a situar o Freire no ecossistema intelectual, de pesquisa e formativo da época em que ele produziu a PE. De fato, a intertextualidade presente na PE enfatiza a hibridização e a pluralidade da escrita, estabelecendo relações dialógicas entre diferentes vozes, registros, estilos e subjetividades, em plena coerência com o clima intelectual daquele momento histórico particular. Isto implica uma superação da perspectiva polarizada presente na Pedagogia do Oprimido, que favorece um discurso que dá maior ênfase à liberdade e à diversidade (MARCELO, CARVALHO, 2018, p. 565).

A PE foi inicialmente concebida como um apêndice de uma nova edição da Pedagogia do Oprimido, mas o texto ganhou corpo e densidade, então Freire sentiu que poderia publicá-lo como um livro autônomo (HADDAD, 2019). Em nossa opinião, PE representa uma nova abordagem no itinerário de Freire como autor e escritor. De fato, após os primeiros livros, produzidos em um formato convencional, Freire passou a produzir livros-cartas e livros falados. Com a PE, Freire inicia um novo estilo narrativo que é mais subjetivo, informal e criativo (DICKAMN; DICKMAN, 2016, p. 234-235; STRECK, 2010).

A PE é composta de: (a) um Prefácio, escrito por Leonardo Boff; (b) o livro em si, composto de sete seções, que não têm títulos, e que atravessam informalmente, livre

e criativamente o contexto da criação da *Pedagogia do Oprimido*, tomando este argumento como ponto de partida para rever criticamente o itinerário da vida, intelectual, profissional e político de Freire; e (c) o apêndice de notas finais, escrito por Ana Maria Araújo, a pedido de Freire, para ajudar os leitores a melhor contextualizar a obra. No prefácio, Leonardo Boff resume o significado do trabalho:

O livro narra a trama de suas andanças e discussões com camponeses, indígenas, operários europeus e norte-americanos, negros de vários países da África, guerrilheiros interessados em educação, acadêmicos de todas as áreas, ministros e chefes de Estado... O livro... é uma conversa sem fim, crítica, poética, filosófica, ética e humanística a propósito das visões suscitadas pela Pedagogia do oprimido (BOFF, 2006 apud FREIRE, 2006, p. 7-8).

Boff também enfatiza que Freire introduziu uma troca frutífera entre o conhecimento popular e científico, valorizando o conhecimento e as práticas da vida cotidiana das classes populares (BOFF, 2006 apud FREIRE, 2006, p. 7).

Freire publicou 16 livros entre 1970 e 1992. Assim, a PE foi escrita após ter vivido etapas muito complexas: exílio por 15 anos, tendo vivido em Bolívia, Chile, EUA e Suíça; experiências na África e em outras áreas geográficas; e a gestão como Secretário de Estado da Educação do Estado de São Paulo entre 1989 e 1991, na qual foi confrontado com a burocratização, institucionalização e outras dificuldades dos sistemas de educação urbana (CORTESÃO, 2018, p. 541-543).

A esperança se torna uma categoria transversal do livro. Freire entende que a esperança é ao mesmo tempo uma necessidade ontológica, um horizonte utópico e um componente necessário da prática humana transformadora:

Não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica... Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica (FREIRE, 2006, p. 10-11).

Vários trabalhos recentes têm investigado os temas relevantes que Freire desenvolveu na PE. Mayo (2021) analisou o colonialismo a partir da perspectiva de Freire. Barbosa (2016) se concentrou na relação entre decolonialidade e a pedagogia da esperança. A mesma temática foi abordada no trabalho de Mota Neto (2016), que documentou as perspectivas decoloniais em Freire, rejeitando as críticas formuladas a este pedagogo por Catherine Walsh e outros autores. Por sua vez, Berkenbrock-Rosito (2017) focalizou sua análise na dimensão estética que caracteriza a PE, com atenção cuidadosa à linguagem e seus diferentes registros, desde os mais populares até as formas cultas e acadêmicas. Esta perspectiva estética está atualmente sendo marginalizada e tornada invisível - acrescentamos, em coerência com os comentários que fizemos anteriormente sobre a virada narrativa e literária -, devido à ênfase dos periódicos na escrita científica que deve caracterizar os artigos de pesquisa, dentro das perspectivas epistemológicas de neutralidade e objetividade que caracterizam muitos discursos sobre o conhecimento e a academia.

Por sua vez, Meggiato, Flores e Rufato (2020, p. 149-154) identificaram quatro dimensões centrais da PE: a noção de esperança, o saber de experiência feito, o inédito viável e a unidade na diversidade. Galli e Braga (2017) propuseram uma análise de conteúdo da PE baseada na categoria central de "diálogo transformador", gerando

duas dimensões principais: a) diálogos com o passado, que incluem três questões: memórias da prática, diversidade lingüística e diálogos com militantes; b) dimensões de diálogo, que se referem a estas seis notas distintivas: democracia, silêncio, consciência, professores, aprendizagem e unidade na diversidade.

Nas páginas de abertura da PE, Freire descreve o projeto do livro, articulado em torno de três momentos:

Num primeiro momento, procuro analisar ou falar de tramas da infância, da mocidade, dos começos da maturidade, em que a Pedagogia do oprimido com que me reencontro neste livro era anunciada e foi tomando forma, primeiro, na oralidade, depois, graficamente.

Algumas dessas tramas terminaram por me trazer ao exílio a que chego com o corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados... Cheguei ao exílio e à memória que trazia no meu corpo de tantas tramas juntei a marca de novos fatos, novos saberes, constituindo-se, então, em novas tramas.

A Pedagogia do oprimido emerge de tudo isso e falo dela, de como aprendi ao escrevê-la e até de como, ao primeiro falar dela, fui aprendendo a escrevê-la. Depois, num segundo momento do livro atual, retomo a Pedagogia do oprimido. Discuto alguns de seus momentos, analiso algumas críticas a ela feitas nos anos 1970. No terceiro e último momento deste livro falo amplamente das tramas que tiveram como personagem quase central a Pedagogia (FREIRE, 2006, p. 15).

Os principais recursos expressivos, tramas e temas que identificamos na PE são os seguintes:

- O itinerário pessoal, político, profissional e pedagógico de Freire.
- O contexto de criação da *Pedagogia do Oprimido*, escrita no Chile, entre

1967 e 1968. Esta obra foi publicada pela primeira vez em inglês em 1970. A edição portuguesa apareceu em 1972 e dois anos depois se publicou no Brasil na editora Paz e Terra (FREIRE, 2006, p. 53; CORTESÃO, 2018, p. 544). Freire documenta na PE, de forma muito fenomenológica e experiencial, o processo de construção da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2006, p. 51-82). Ao mesmo tempo, enumera algumas críticas recebidas, elaborando respostas a elas e especificando o contexto histórico específico, caracterizado pelo movimento dos direitos civis, as ditaduras latino-americanas, os processos de descolonização na África e a Guerra do Vietnã (FREIRE, 2006, p. 120-122).

- Memória histórica, lembrança e evocação (infância, família de origem, família que Freire formou, escritos, atividades de formação, exílio, viagens, encontros, momentos de transição e ritos de passagem).
- Exílio, que foi "uma espécie de 'ancoradouro' que tornava possível reconectar memórias, reconhecer fatos, eventos, gestos, unir conhecimentos, soldar momentos, reconhecer para conhecer melhor" (FREIRE, 2006, p. 20).
- A evocação de pessoas (amigos, parentes, educadores, intelectuais), que representamos nesta menção a seu grande amigo Darcy Ribeiro: "Lembro-me agora de nossas conversas em Cuernavaca, México, ao lado de Illich, ou em Genebra, em nossa casa, ou em Lima, com sua equipe. Ele sempre foi um pensador sério, engajado, lúcido. Discurso claro, que elucidou,

que nunca obscureceu, que desvelou" (FREIRE, 2006, p. 190).

- Viagens, como expressão da vocação errante e andarilha de Freire. As páginas dedicadas às viagens ao Haiti, República Dominicana e outros países do Caribe são uma amostra da sutileza e do estilo de uma escrita tolerante e comprometida (FREIRE, 2006, p. 159-168). Também são muito reveladores os comentários sobre uma viagem de mês e meio aos Estados Unidos, percorrendo 10 estados (FREIRE, 2006, p. 150-154).
- As referências cruzadas entre as dimensões do nível "micro" (a fenomenologia da experiência, dos sentidos, do corpo) e o nível "macro" (posições ideológicas, políticas, teóricas, pedagógicas).
- A valorização do 'saber da experiência feito', que ele concebe como o ponto de partida para trabalhar com grupos populares, vulneráveis e excluídos. Como em muitos de seus trabalhos anteriores, a PE inclui numerosos testemunhos de trabalhadores, camponeses e ativistas sociais (FREIRE, 2006, p. 25-28 e 69-71).
- Liberdade formal e temática (avanchando e retrocedendo no tempo; misturando temas, personagens, situações, momentos; combinando discussões teóricas, epistemológicas, políticas e educativas com experiências pessoais muito específicas). Como um de seus biógrafos indica, "Paulo Freire chama-se a si mesmo 'menino conectivo', e sua escrita tem também esse caráter de conectividade e conjugação que o faz reunir coisas aparentemente muito dessemelhantes" (KOHAN, 2019, p. 188).

- Linguagem e a dimensão estética da expressão escrita. A PE se destaca pela atenção dada à estética da linguagem, a intertextualidade e a narração da experiência vivida (MACEDO & CARVALHO, 2018).

Algo que jamais aceitei, pelo contrário, que sempre recusei — a afirmação ou a pura insinuação de que escrever bonito, com elegância, não é coisa de cientista. Cientista escreve difícil, não bonito. O momento estético da linguagem, me pareceu sempre, deve ser perseguido por todos nós não importa se cientistas rigorosos ou não (FREIRE, 2006, p. 72).

O olhar estético constitui uma característica do Freire que pode ter implicações em vários campos, incluindo a formação de professores, como se afirma em um trabalho recente:

A arte responde a necessidade da beleza no ato de comunicar... A reflexão das tramas de sua experiência aponta uma possibilidade da construção de um olhar estético para a formação do professor, sobretudo, que a beleza demanda uma abertura de aprendiz, que se observa, se reinventa, se estuda na sua própria história (BERKENBROCK-ROSITO, 2017, p. 20-25).

As classes sociais como foco central da sociedade, mas com uma atenção importante às desigualdades de gênero e raciais/étnicas (FREIRE, 2006, p. 92-95 e 155-159). De acordo com Freire, a condição social pós-moderna não estabelece uma história sem classes sociais e ideologia. A diferença entre modernidade e pós-modernidade está relacionada a um posicionamento diferente em relação ao poder. A era moderna foi a era da pura conquista do poder. Em contraste, a pós-modernidade envolve a reinvenção do poder, em vez de sua pura conquista. Assim, ele argumenta que os problemas básicos do poder e da desigualdade social não foram

anulados em cenários pós-modernos. Eles simplesmente precisam ser abordados com um espírito diferente, mais aberto e plural.

O progressivismo pós-moderno e a concepção democrática baseada na diversidade e no diálogo (FREIRE, 2006, p. 97 e 198).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPACTO E RELEVÂNCIA ATUAL DE UMA PEDAGOGIA ESPERANÇOSA**

É evidente que a PE traz uma importante inovação formal em relação às publicações anteriores. A memória, a subjetividade, a intertextualidade e o relato da experiência vivida são os temas centrais do texto. O conteúdo do texto é diversificado e pluralizado, mudando as relações temporais e temáticas, sem uma sistematização dos conteúdos trabalhados. Mas além das características formais do texto, a PE representa uma linha de continuidade no itinerário freiriano, reafirmando a necessidade de uma educação dialógica, cooperativa e libertadora nos novos cenários pós-modernos e neoliberais.

Freire continua a ser uma referência fundamental na teoria e na prática educacional. O legado de Freire é uma herança que não pertence exclusivamente a ninguém, nem mesmo a seus discípulos, amigos e apoiadores. Recriar o Freire hoje significa reinventar suas propostas, adaptando-as a nossos contextos particulares. Na verdade, a PE é um exemplo eloquente desta posição, que Freire aplica a si mesmo, empreendendo a tarefa de refazer seu itinerário e tornar a continuidade de sua viagem compatível com a abertura a novos horizontes, derivados das mudanças sociais e culturais dos anos 80 e 90 do século passado. A pedagogia da esperança é, ao mesmo tempo, um projeto ético-político, um convite à cooperação transformadora e uma metodologia peda-

gógica para aprofundar o aprendizado baseado no diálogo:

A pedagogia da esperança caracteriza-se em um projeto ético-político, que se recria, está em movimento, sempre aberto às diferenças culturais e às novas realidades sociais. Seu aspecto fenomenológico manifesta-se na formação das redes e organizações sociais. No atinente a dialética se dá pelo aspecto do diálogo crítico e da reinvenção dos saberes entre os envolvidos na proposta de uma transformação cultural a partir da organização popular (ROSA, 2020, p. 89).

Uma das grandes contribuições de Freire foi mostrar com muita eloquência a natureza política da educação, sem aceitar a ideia de que a educação é um puro instrumento de reprodução social e cultural. Freire foi um dos primeiros a defender a pedagogia da resistência, sem cair no voluntarismo, idealismo e ilusão pedagógica. Por isso, é importante destacar a crítica de Freire à racionalidade instrumental e científica, à ideologia do conhecimento especializado e à democracia como um mero sistema de representação eleitoral. De fato, as críticas epistemológicas de uma concepção fragmentada do conhecimento e as críticas políticas de uma democracia restrita e não-participativa se reforçam mutuamente. Freire, como é claramente evidente na PE, apoiou uma racionalidade autocrítica, democrática e dialógica.

Por outro lado, na esfera política, e em oposição aos modelos democráticos elitistas, competitivos e (neo)liberais, centrados na ideia do benefício individual e pessoal, Freire apoiou, especialmente a partir dos anos 80, como é evidente na PE, modelos democráticos participativos e radicais, orientados para a noção de cidadania e o bem comum.

Freire contribuiu para descentralizar o debate educacional e político. Como pe-

dagogo do Terceiro Mundo, interessado na educação formal e não formal, cristão e marxista ao mesmo tempo, seu trabalho é uma contribuição muito importante para a utopia emancipatória que, no entanto, visa não ficar preso a uma visão reificada de uma sociedade plural e contingente.

Deve-se reconhecer que o paradigma crítico, a educação popular e comunitária, a educação de adultos e a pesquisa de ação participativa devem muito ao Freire. Nenhuma dessas áreas pode ser entendida hoje sem referência a suas contribuições.

As desigualdades têm aumentado significativamente nas últimas décadas (GOMES, 2020). O acesso à moradia, alimentação, saúde, trabalho e educação é precário ou inexistente para uma parte significativa da população. A discriminação baseada em gênero, etnia e idade persiste em uma escala global. Em um contexto desigual e precário, estamos testemunhando a crescente instrumentalização e privatização da educação, colocada a serviço do mercado e do poder. A pandemia de 2020 e 2021 aprofundou esta situação, ampliando o abismo entre uma elite privilegiada e as classes trabalhadoras, vulneráveis e excluídas.

A educação contemporânea, sobretudo no Brasil, está sendo levada cotidianamente a um cerceamento dos 'rankings' e dos Think Tanks (gabinetes estratégicos) "salvacionistas" da educação hodierna, ao propor alternativas pré-programadas, com fins pré-definidos, bem como se faz da educação uma mercadoria de consumo, na mais ampla compreensão possível (ROSA, 2020, p. 90).

Neste cenário global, que no Brasil tem nuances trágicas devido às políticas bolonharistas, a PE nos mostra um método para pensar, escrever, comunicar, agir e resistir, no contexto de sociedades desiguais que negam a possibilidade de ser mais.

## REFERÊNCIAS

ATKINSON, Paul. **Understanding Ethnographic Texts**. Sage, 1992.

BARBOSA, Vera. Modernidade, descolonialidade e educação popular: perspectivas da pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, 2016, v. 11, n. 1, p. 81-94.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte. A estética da pedagogia da esperança: contribuições à formação de professores. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 09-26, Maio-Ago. 2017. <https://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i2.8972>

BISQUERRA, Rafael, **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla. 2014.

BOWEN, G. A., Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, 9 (2), 27-40. 2009. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.

BURMAN, Erica. Feminist Research, in P. Banister et al. **Qualitative Methods in Psychology. A Research Guide**. Milton Keynes: Open University Press. p. 121-141, 1994.

CLIFFORD, James & MARCUS, George. (Orgs.). **Retóricas de la Antropología**. Madrid: Júcar, 1991.

COFFEY, Amanda. **The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity**. London: Sage, 1999.

CORTESÃO, L. Outro reencontro com a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Esperança. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, 2018, MG, v. 9, n. 3, p. 553-563. <https://doi.org/10.1002/9781119236788.ch7>.

CORTESÃO, Luiza. Freire working in and from Europe. In TORRES, Carlos Alberto (Ed.). **Wiley Handbook on Paulo Freire**. John Wiley & Sons. 2019.

DICKMAN, Ivo; DICKMAN, Ivanio. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. São Paulo : Editora Ação Cultural. 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Sa-



beres necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. [original de 1968].

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [original de 1992].

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

FREITAS, Ana Lúcia S. de. Saber de Experiência Feito. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

GADOTTI, Moacir; DUQUE-ESTRADA, Maria Inês. **Paulo Freire (1921-1997)**. Portal de Divulgação científica e tecnológica. 1997. Disponível em: <[http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/paulo\\_freire\\_36.html](http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/paulo_freire_36.html)>. Acesso em: 16 abr. 2021.

GALLI, Ernesto & BRAGA, Fabiana. O diálogo transformador a partir da pedagogia da esperança de paulo freire. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 1, p. 51-68. 2017. <https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.44030>.

GOMES, Marineide de Oliveira. É preciso diminuir a distância entre o que se diz eo que se faz: Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 329-339, mai./ago. 2020.

HADDAD, Sérgio, *O Educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.

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

LATHER, Patty. Critical Pedagogy and its Complicities: A Praxis of stuck places". **Educational Theory**, vol. 48, nº 4, p. 487-497, 1998.

MACEDO, Eunice; CARVALHO, Alexandra. Intertextualidade em Freire: Pedagogia da Esperança ao encontro da Pedagogia do Oprimido, continuidades e pensamento novo. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 3, p. 564-575, 2018.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for transformative Action**. London: Zeb Books, 1999.

MAYO, Peter. A relevancia de Freire para entender o Colonialismo. *Informatica Didactica*, v. 23, p. 203-212, 2021

MCLAREN, Peter. Revolutionary Pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education, p. 431-462, **Educational Theory**, vol. 48, nº 4, 1998.

MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter (Org.). **Paulo Freire: A Critical Encounter**. Londres: Routledge, 1994.

MEGGIATO, Amanda Oliveira; FLORES, Cristina Steffen; RUFATO, Marcela De Andrade. A atualidade de pedagogia da esperança em tempos de adversidades. In ZITKOSKI, José; Vicente, José; ROBAINA, Lima; ROSA SOARES Jeferson (Org.) **Paulo Freire e a educação contemporânea**. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021, p. 86-92.

MILES, Mathew & HUBERMAN, Michael. **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook**. Sage, 1994.

MORIN, Edgar. **La tête bien faite**. Paris: Éditions du Seuil, 1999.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina** **Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist; TORRES, Carlos Alberto. **Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Education Reform**. Chicago: Westview Press, 1998.

OLESEN, Virginia. Feminisms and Qualitative Research at and into the Millenium, in DENZIN, Norman.

K. & LINCOLN, Yvonna S. (Eds.), **Handbook of Qualitative Research**, 2nd ed. (215-255). London: Sage, 2000.

PLUMMER, Ken. **Documents of Life 2** (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage. 2001.

REINHARZ, Shulamit. **Feminist Methods in Social Research**. Oxford University Press, 1992.

RICHARDSON, Laurel. **Writing Strategies**. Lon-

don: Sage, 1990.

ROSA, Nilson Carlos Da. Pedagogia freireana em diálogo com a sociedade contemporânea: à luz da pedagogia da esperança. In ZITKOSKI, José ; Vicente, José ; ROBAINA, Lima ; ROSA SOARES Jeferson (Org.) **Paulo Freire e a educação contemporânea**. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021, p. 86-92.

SCHWANDT, Thomas. **Dictionary of Qualitative Research** (2nd ed.). London: Sage, 2001.

STRECK, Danilo R. Esperança. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

TORRES, Carlos (Org.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. Nueva Jersey: Wiley-Blackwell, 2019.

USHER, Robin; BRYANT, Ian; JOHNSTON, Rennie. **Adult Education and the Postmodern Challenge**. London: Routledge, 1997.

VAN MANEN, Max. **Researching Lived Experience**. State University of New York Press: The Althouse Press. 1990.

WEILER, Kathleen. Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. **Harvard Educational Review**, vol. 61, nº 4, 1991, p. 449-474.

WEILER, Kathleen. Myths of Paulo Freire, **Educational Theory**, vol. 46, nº 3, p. 353-371, 1996.

*Recebido em: 25/07/2021*  
*Aprovado em: 07/09/2021*

# LA PEDAGOGÍA DE FREIRE Y LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD: LEER Y ESCRIBIR COMO PRÁCTICA SOCIAL

*Maria del Carmen Lorenzatti (UNdeC/UNC)\**

<https://orcid.org/0000-0001-5556-6413>

*Mariana Tosolini (UNdeC/UNC)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-9588-9716>

## RESUMEN

Este artículo propone una relectura de la obra de Paulo Freire a partir de la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (Street, 1984, 2005; Zavala, 2002, 2004, Kalman, 2003, 2004). El educador brasileño, desde su práctica educativa con adultos no escolarizados en el nordeste de su país, ha hablado de contextos y de la alfabetización como práctica política. Reconociendo que los sujetos construyen conocimientos en diálogo con el mundo y que las imágenes orientan la objetivación de la realidad para generar procesos de concienciación. Años después, en los ochenta, Brian Street, conceptualiza la cultura escrita como práctica social a partir de sus investigaciones. El significado de la alfabetización, afirma, depende de las instituciones sociales y culturales y se desenvuelve en el marco de relaciones de poder. En este artículo analizaremos continuidades entre ambas perspectivas teóricas, reconociendo los diferentes contextos de producción y las trayectorias de los autores que inciden en los sentidos de sus postulados. Presentaremos los conceptos de alfabetización/cultura escrita/*letramento*, multimodalidad/ imagen en la enseñanza de la lectura y escritura como categorías centrales para abordar puntos de convergencia. Este análisis intenta repensar en diferentes contextos la palabra del educador Paulo Freire para proponer reflexiones que problematicen y resignifiquen sus aportes a la luz de los nuevos estudios de literacidad.

**Palabras clave:** alfabetización; *letramento*; práctica social; contextos; multimodalidad.

## ABSTRACT

### FREIRE'S PEDAGOGY AND THE NEW LITERACY STUDIES: READING AND WRITING AS A SOCIAL PRACTICE

The proposal of this paper is a rereading of Paulo Freire's books from the

---

\* Dra. en Ciencias de la Educación. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Chilecito y de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). E-mail: [marieta.lorenzatti@gmail.com](mailto:marieta.lorenzatti@gmail.com)

\*\* Dra. en Estudios Sociales de América Latina. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Chilecito y de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). E-mail: [marianatosolini@gmail.com](mailto:marianatosolini@gmail.com)

perspective of new literacy studies (Street, 1984, 2005; Zavala, 2002, 2004, Kalman, 2003, 2004). The Brazilian educator spoke about contexts and literacy like political practice, in his educational practice with non-schooling adults from the northeast of his country. He also recognized that people construct knowledge in a dialogue with the world and the images to objectify the reality to generate awareness processes. Years later, in the '80s, Brian Street conceptualized literacy like social practice based on his research. The meaning of literacy, he said, depends on the cultural and social institutions and it is developed in the power's relationships. In this article we will analyze continuities between both theoretical perspectives, recognizing the different contexts of production and the trajectories of the authors that affect the meanings of their postulates. We will present the concepts of literacy / culture of writing / writing, multimodality / image in the teaching of reading and writing as central categories to address points of convergence. This analysis tries to rethink the word of the educator Paulo Freire in different contexts to propose reflections that challenge and re-signify his contributions in light of the new literacy studies.

**Keywords:** alphabetization; letramento; social practice; context; multimodality.

## RESUMO

### A PEDAGOGIA DE FREIRE E LETRAMENTO: A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Este artigo propõe uma releitura da obra de Paulo Freire na perspectiva dos novos estudos da alfabetização (Street, 1984, 2005; Zavala, 2002, 2004, Kalman, 2003, 2004). O educador brasileiro, a partir de sua prática educativa com adultos não escolarizados do Nordeste de seu país, falou de contextos e da alfabetização como prática política. O reconhecimento de que os sujeitos constroem conhecimentos em diálogo com o mundo e que as imagens orientam a objetivação da realidade para gerar processos de consciência. Anos depois, na década de 1980, Brian Street conceituou a cultura escrita como uma prática social com base em sua pesquisa. O significado da alfabetização, afirma ele, depende das instituições sociais e culturais e se desdobra no quadro das relações de poder. Neste artigo iremos analisar continuidades entre as duas perspectivas teóricas, reconhecendo os diferentes contextos de produção e as trajetórias dos autores que afetam os significados de seus postulados. Apresentaremos os conceitos de letramento / cultura da escrita / escrita, multimodalidade / imagem no ensino da leitura e da escrita como categorias centrais para abordar os pontos de convergência. Esta análise busca repensar a palavra do educador Paulo Freire em diferentes contextos para propor reflexões que desafiem e resinifiquem suas contribuições à luz dos novos estudos do letramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** alfabetização; letramento; prática social; contexto; multimodalidade.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

El artículo propone una relectura de la obra de Paulo Freire a partir de la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (New Literacy Studies, en adelante NEL; STREET, 1984, 2005; ZAVALA, 2002, 2004; KALMAN, 2003, 2004). Alfabetización es un término muy debatido y durante muchos años, esta problemática se focalizó en el cómo de enseñar a leer y escribir partiendo en la mayoría de los casos de las metodologías que los educadores utilizan en la escuela primaria. Es Paulo Freire, que en la década del '60, a partir de sus trabajos con adultos no escolarizados en el nordeste de Brasil, presenta otro modo de mirar y debatir sobre el significado y las implicancias de estos procesos educativos. El pedagogo brasileño niega el aspecto mecánico, vacío y estático de la lectura de la palabra cuando se la considera como una habilidad y destreza o técnica neutra. La importancia y relevancia de sus escritos se centran en considerar a la alfabetización como un acto político y romper con la visión neutra de la educación.

En este marco, Freire sostiene que el proceso de alfabetización es un acto de conocimiento donde el joven o adulto asume el papel de sujeto del conocimiento, y por ello es necesario que reflexione sobre el proceso de leer y escribir y el profundo significado del habla. En esta línea argumenta que el lenguaje oral es imposible sin el pensamiento y ambos remiten al mundo al cual refieren. Por esta razón, las dimensiones cognoscitivas del proceso de alfabetización

deben incluir su praxis, es decir, las relaciones de las personas con el mundo y el contexto de las acciones de los sujetos que, en conjunto, funcionan como organizadores de la experiencia de los sujetos.

En la década del 80 el antropólogo social inglés Brian Street (1984), desde la perspectiva de los NEL, observa la alfabetización a través de un amplio rango de contextos alrededor del mundo y rechaza la noción de la alfabetización sólo como la adquisición de destrezas y habilidades sin atender al contexto. El significado de la alfabetización, afirma, depende de las instituciones sociales y culturales donde se desenvuelve. Es este proceso a través del cual la lectura y la escritura son aprendidos como una construcción de significados por individuos particulares. La alfabetización de este modo, no puede ser separada de su significación política y cultural y tratada como si fuese autónoma. De hecho, el autor afirma que es más apropiado referirse a las múltiples alfabetizaciones que a una alfabetización.

A mediados de la década del '80, Street (1984) propone un acercamiento alternativo a partir de la construcción de modelos analíticos, diferenciando entre el modelo autónomo y el modelo ideológico. El primero, analiza la literacidad como variable independiente del contexto social, una variable autónoma cuyas consecuencias para la sociedad y para la cognición pueden derivarse de su carácter intrínseco (Watt, Goody, Olson, Ong son los investigadores de esta línea). El modelo ideológico analiza estas prácticas como prácticas sociales por su relación con otros aspectos de la vida social, ligadas no sólo a la cultura sino también a las estructuras de poder. En esta línea, se descarta una visión técnica asociada a una metodología de enseñanza y emergen los significados construidos a través de proce-

1 Este artículo es producto de reflexiones teóricas que emergen de dos investigaciones doctorales: Lorenzatti, M. del C. "Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad- Tosolini, Mariana No era solo una campaña de alfabetización. Las huellas de la CREAR en Córdoba".

sos históricos y políticos y los sentidos otorgados por los sujetos.

En este marco, identificamos un puente entre lo que propone Freire sobre la alfabetización como práctica política y la alfabetización como práctica social que sostiene Street. Nos interesa compartir con los lectores algunas reflexiones sobre las continuidades de ambos autores, Freire y Street, sobre el concepto de alfabetización/literacidad/letramento/cultura escrita (de manera indistinta), multimodalidad/ imagen en la enseñanza de la lectura y escritura de ambas perspectivas analíticas. Este análisis intenta recuperar la palabra del educador Paulo Freire y resignificar sus aportes a la luz de los NEL.

## ALFABETIZACIÓN COMO PRÁCTICA POLÍTICA Y SOCIAL

La relectura de las categorías propuestas por Paulo Freire y por Brian Street requiere comprender la dinámica compleja de sus contextos, pero también de los sujetos sociales que los proponen. En ese sentido, cabe señalar que ambos pensadores desarrollan sus conceptualizaciones desde lugares diferentes en términos de sus posiciones sociales y de las características epocales.

Freire realiza múltiples recorridos en su trayectoria de vida y se vincula con la alfabetización desde diferentes posiciones en cuanto a los modos de intervención pedagógica que realiza. Lo hace como abogado (experiencia más que breve), como maestro de adultos no escolarizados desde el Servicio Social de la Industria (SESI), desde las campañas de alfabetización en diferentes países (alfabetizando, asesorando) incluso en procesos revolucionarios y también, desde la función pública en su país. Esas distintas posiciones ocupadas en el campo educativo van perfilando además posicionamientos

que el pedagogo brasileiro asume frente a las corrientes teóricas sobre la alfabetización.

De modo singular, los desarrollos pedagógicos de Freire en las décadas del 60 y 70 están atravesados por las discusiones que articulan la alfabetización a procesos de adquisición por parte del pueblo de los elementos de la cultura dominante, particularmente la escritura. La educación y alfabetización como acto político que plantea Freire en esa época, tiene el sentido de lo político como expresión total de la vida.

Como manifestación de esa cosmovisión, la alfabetización se articuló a la formación del “pueblo” como necesidad para la organización que requería el cambio social. Así, ideas como pueblo, conciencia, revolución, cultura popular configuran en conjunto, un modo de entender la dinámica social que marcó política e ideológicamente los sentidos de la alfabetización como forma educativa dirigida a los “oprimidos” (TOSOLINI, 2018).

La década del 80 por su parte, inicia con profundos cambios en la estructura internacional que tendrán importantes consecuencias en la educación, particularmente frente al retorno de posiciones tecnocráticas y mercantilistas. La crisis del estado benefactor que desestructura un modo de concebir el estado, el acceso al gobierno de sectores de derecha (Tacher en Inglaterra-Regan en Estados Unidos), la finalización de las dictaduras en América Latina y la caída del bloque comunista hacia finales de la década proponen nuevos escenarios económicos, políticos, sociales y culturales (FILMUS, 1999).

En el mundo académico, en esta época, los investigadores buscaban dar respuesta a dos preguntas fundamentales sobre la problemática de la alfabetización: desde el punto de vista cognitivo ¿cuáles son las conse-



cuencias específicas de la alfabetización? Y desde el punto de vista social ¿de qué manera se relaciona la alfabetización con los contextos culturales? Crece la necesidad de mirar más de cerca la alfabetización y sus consecuencias en contextos y ambientes donde conviven varias culturas (KALMAN, 2000). La autora recupera el planteo de Erickson cuando reflexiona sobre la dependencia entre alfabetización y contexto de uso, y señala que esta posición cambia la manera de entender las capacidades intelectuales de un sujeto en tanto éstas están constituidas por las relaciones sociales con otras personas, los objetos con los que interactúa y en este sentido, el autor coloca al contexto dentro de la alfabetización.

Una de las investigaciones que se considera pionera es la que desarrollaron Scribner y Cole (1981) en una aldea de África Occidental donde estudiaron los diferentes usos de la escritura en cada uno de los contextos indagados (religioso, doméstico y espacios públicos) Kalman (2000) subraya dos innovaciones teóricas de este estudio. Por un lado, muestra a la alfabetización desde los diferentes usos del lenguaje escrito, y por otro, contextualiza el uso del lenguaje y lo arraiga al contexto de uso. Se incorpora el concepto de práctica de alfabetización entendida como una secuencia de actividades dirigidas a propósitos específicos que utiliza una tecnología particular y sistemas de conocimientos singulares.

En ese momento histórico, Brian Street y su equipo inglés, desarrollan investigaciones desde un enfoque etnográfico, en contextos distintos para entender los sentidos que les otorgan los sujetos a sus aprendizajes. Se estudia la cotidianeidad de las prácticas de cultura escrita o literacidad, lo que la gente hace con la lectura y la escritura porque no ocupa un lugar en el pensamien-

to como un conjunto de habilidades, sino que es una actividad humana, y como tal esencialmente social (BARTON; HAMILTON, 1998). Estos desarrollos investigativos se van desarrollando en Estados Unidos, México, Perú, Colombia, Brasil, Argentina (Farr, Kalman, Zavala, Trigo, Verdiani Tfouni, Lorenzatti, respectivamente, son algunos investigadores).

En Brasil, esta perspectiva teórica se conoce como letramento como traducción de literacy. Tfouni (2009) sostiene que “las personas aprenden a leer informaciones que son necesarias para la organización de sus actividades”<sup>2</sup>; es decir, se recuperan los usos sociales de la lectura y escritura y es allí donde se producen sentidos y significaciones. Son acciones social e históricamente situadas.

La ubicación de Freire y Street en los contextos de producción de su obra nos permite comprender los sentidos políticos de sus desarrollos teóricos. Freire introduce la importancia de considerar el contexto de las acciones de los sujetos y sostiene que el proceso de alfabetización implica dos contextos interrelacionados. Uno de ellos es el de auténtico diálogo entre alumnos y educadores (que favorece el proceso de abstracción para analizar la realidad) y otro el contexto real y concreto de los hechos, la realidad social donde viven las personas. Pero no es suficiente esta simple relación, es necesaria una relación de comunicación entre los sujetos (FREIRE, 1975). Sostiene además que, desde el punto de vista epistemológico, el conocimiento es algo socialmente constituido y desde el punto de vista histórico, ninguna práctica educativa puede ser comprendida sin referencia al contexto en que ella se da.

2 “as pessoas aprendem a ler informações que são necessárias para a organização de suas atividades” (La traducción es de las autoras).



Desde los NEL, Street (1993) apunta a la necesidad de estudiar las prácticas de literacidad en relación con las características de la vida social y cultural, la dimensión institucional y las jerarquías de poder imbricadas en ellas. Si bien se trata de

[...] procesos internos en el individuo, las prácticas letradas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales. Así, las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113).

Estos posicionamientos de los autores, comparten una base epistemológica similar en cuanto a los procesos de apropiación según los planteos de Vigotsky. Tal como desarrolló el soviético, hay un doble proceso de incorporación de los conocimientos que es primero intersubjetivo, para luego interiorizarse individualmente. Esos procesos se hallan posibilitados por la apropiación de instrumentos mediadores (ZIPEROVICH, 2004). En esa misma línea, Leontiev (1981) señala la importancia de la actividad de los sujetos porque está comprendida en el sistema de relaciones sociales y no existe fuera del mismo. La actividad se realiza en distintas condiciones, con otras personas, o sólo pero cada actividad depende de la posición que ocupa cada persona en la sociedad, de las condiciones en que ha nacido y vivido.

En la investigación desarrollada por Tosolini (2018) la alfabetización aparece vinculada a procesos de organización social. Allí la actividad de los sujetos en la apropiación del código escrito, se encuentra entramada en la realización de diferentes acciones que cobran sentido en las relacio-

nes sociales entabladas por los sujetos del barrio. En efecto, es posible identificar en la campaña de alfabetización desarrollada en Argentina entre 1973 y 1975, formas comunitarias de organización de los grupos en torno tareas tales como la búsqueda de espacios para el funcionamiento de los centros de alfabetización, gestión de los recursos necesarios para desarrollar las prácticas educativas como pizarrones, cuadernos, entre otros. El funcionamiento de los grupos de alfabetización como grupos operativos de aprendizaje propició usos de la lectura y la escritura vinculados a distintos espacios sociales, institucionales y a los propósitos de intervención política (TOSOLINI, 2018).

Lorenzatti (2018) desde la perspectiva de los NEL con enfoque contextual y relacional, analizó las prácticas de cultura escrita de una señora que no lee y escribe de manera convencional, las acciones y los propósitos comunicativos y sociales de las actividades desarrolladas, los recursos materiales y simbólicos de cultura escrita presentes en distintos eventos comunicativos, sus usos, y las percepciones que tiene acerca de la cultura escrita y de sí misma como lectora y escritora. Pudo observar que estas acciones están constituidas en el marco de prácticas más amplias y atravesadas por las condiciones políticas, institucionales y sociales. Por ejemplo, en las instituciones públicas, ella escribió sus nombres para certificar algún dato y presentó varios documentos en distintos momentos del trámite administrativo. Sin estos documentos no es posible pensar en acciones diversas ya que los documentos se constituyen en instrumentos mediadores de esas prácticas.

Esta práctica de literacidad situada responde a las demandas institucionales y los actores conocen de qué manera participar. Saber qué y saber cómo no son categorías

universales, se tratan de conocimientos que se van apropiando en la vida cotidiana (HELLER, 1997). Los sujetos de esta manera van respondiendo a las situaciones sociales que se le presentan y van configurando los contextos a partir de su experiencia vivida. Estas maneras de actuar van demostrando también los valores que le otorgan a los documentos para ser presentados en estas entidades. Las instituciones solicitan objetos escritos para certificar, acreditar y darles entidad material a las personas que acuden para solicitar algo. En este sentido, la literacidad no es neutral, es funcional a las instituciones y se enmarca en relaciones de poder en espacios sociales específicos, independientemente de la transcripción que realizan del código, es decir de cómo firman los sujetos, si deletrean o si firman convencionalmente.

A la vez, la señora reconoce el valor jurídico y administrativo de estos “papelitos” y sus consecuencias sociales y por esta razón los guarda y/o archiva con mucho cuidado en su hogar. Por ejemplo, en el caso del pago de los impuestos, guarda las boletas pagas como manera de defenderse frente a algún cobro extra que suele suceder en las instituciones. Los documentos van constituyendo a los sujetos como ciudadanos participantes más allá de la firma de su nombre. Es la historia de las relaciones sociales establecidas lo que le van otorgando identidad a la literacidad. Es la dimensión ideológica de la literacidad la que permite analizar cómo la posesión y uso de los documentos son parte de la construcción de la ciudadanía.

Desde diferentes contextos de producción, tanto la obra de Freire como de los distintos autores de la perspectiva de los NEL (Street, Kalman, Barton y Hamilton, Zavala, Lorenzatti) observamos una complementariedad analítica que refleja continuidades

en los modos de comprensión de los procesos de alfabetización que exceden ampliamente la mirada restringida de la enseñanza del código escrito.

## **MODOS DE LEER EL MUNDO ANTES DE LA PALABRA**

En la obra de Freire (1965, 1992) el lugar del contexto refiere a la dinámica histórico-social específica en la cual los sujetos construyen su experiencia de vida. Entonces el contexto no se presenta como una abstracción o telón de fondo, sino que es la manifestación concreta de condiciones económicas, sociales, políticas, ideológicas y culturales que se materializan en distintos espacios institucionales en los que los sujetos desarrollan sus prácticas.

El autor recuerda sus primeros conocimientos del mundo, “que anteceden la lectura de la palabra”, en el patio de su casa, en sus relaciones con sus hermanos mayores y sus padres; identifica:

los textos, las palabras, las letras de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros [...]; en la danza de las copas de los árboles soladas por fuertes vientos que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, ríos, arroyos [...] en el silbo del viento en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las flores [...] en la densidad de los árboles, en la cáscara de las frutas (FREIRE, 2001, p. 96).

Estos decires de Freire ayudan a comprender lo que implica leer el mundo antes de la lectura de la palabra y allí se enmarca la necesidad de trabajar, en los procesos de alfabetización, con las palabras provenientes del universo vocabular de los grupos de adultos. Porque es allí donde se expresan los conocimientos cotidianos (en el sentido

de HELLER, 1997) que construyen en sus contextos concretos de vida.

El conocimiento cotidiano, muchas veces negado e invisibilizado, se convierte desde la perspectiva de Freire en contenido de la enseñanza. En un sentido similar a lo desarrollado por la Escuela Argentina de Psicología Social, es posible apreciar una concepción de conocimiento que parte del análisis de las palabras habituales, de las situaciones sociales de los grupos, de sus organizaciones y sus necesidades para constituirse en objeto de reflexión por parte de los sujetos que conforman los grupos de alfabetización. Desde estos posicionamientos, el funcionamiento de los grupos implicaba procesos de objetivación que permitirán la transformación de las condiciones de opresión (TOSOLINI, 2018a).

En los pasos del método freireano se condensan los sentidos sobre las prácticas sociales de los grupos de alfabetizandos, los que, partiendo de fotos y láminas, construyen narrativas interpretativas de esas imágenes que involucran distintos aspectos de la cultura y de las relaciones sociales de los sujetos. Se puede apreciar en entrevistas realizadas a alfabetizadores<sup>3</sup> que en algunos casos, el proceso de reflexión se producía a partir de materiales que aportaban los alfabetizandos como revistas o libros con determinada información. Otro objeto de conocimiento se constituía a partir de saberes y tradiciones recuperadas a través de la oralidad de los sujetos como la preparación de infusiones, rituales para curar determinadas enfermedades, conocimientos producto de la práctica de algún oficio, entre otros, según señalaron los coordinadores entre-

vistados (TOSOLINI, 2018a). Estas prácticas permiten visualizar

[...] los sentidos de la alfabetización como una práctica social en tanto los usos de la escritura se insertan en otras prácticas sociales y tienen un sentido social en esos contextos. Pero además estarían expresando, la objetivación como sujetos sociales y posibilitando formas de participación en las instituciones de su barrio (TOSOLINI, 2018a, p. 297).

Desde la perspectiva de los NEL, específicamente desde la semiótica, se encuentran continuidades en el concepto de multimodalidad (KRESS, 2003) que implica reconocer recursos modales involucrados en la realización de mensajes (palabras, discursos o escritura; imágenes, música, objetos como modelos tridimensionales). En este marco, el modo de escritura es uno más, no el único, es el modo preferido de élites políticas y culturales. El autor diferencia entre los modos representativos, es decir aquello que una cultura hace disponible como el medio para hacer el significado y los medios de diseminación que son aquellos que la cultura hace disponibles como el medio para distribuir estos significados como mensajes (el libro, la pantalla de la computadora, la revista, el video, la película, la radio, la charla etc.).

En la investigación desarrollada por Lorenzatti (2018) se analizan los modos en que una señora de nula escolaridad se diferencia de una amiga que, como ella, no fue a la escuela en la infancia. Manifiesta que, a su amiga,

[...] le encanta decir (...) ah yo no sé leer... Ah (...) no puedo pagar impuestos, no puedo pagar la luz (...)" Contrasta estas expresiones con su propia historia y enfatiza: *'Uno tiene ojos y pies y manos para caminar. Yo me comparé con un cieguito una vez (...) como ser... al no saber leer' pero destacó 'yo tengo ojos y veo que está la nube, que está el árbol, que está la piedra, que está todo eso... ¡¡ ¿por qué*

3 Entrevistas realizadas en la investigación doctoral "No era solo una campaña de alfabetización. Las huellas de la CREAR en Córdoba" (TOSOLINI, 2018).

*no sobrevivir la vida?!'* (LORENZATTI, 2018, p. 145 - Cursiva de la autora).

Estas expresiones son importantes para desanudar las visiones tradicionales que algunos sectores sociales, políticos y educativos tienen sobre las personas de nula o baja escolaridad como ignorantes e ingenuos para quienes hay que implementar programas de alfabetización y enseñarles a participar y moverse por el mundo.

La señora vive en un ambiente letrado. En las paredes del comedor se encuentran colgados de un clavo distintos “papeles” que son las boletas de los impuestos; también hay un almanaque y tres imágenes religiosas con oraciones escritas. En la puerta de su heladera cuelga imanes con diferentes formas y también se encuentran tarjetas de invitaciones a eventos barriales.

**Figura 1:** Registro fotográfico de la pared del comedor.



**Fuente:** Archivo personal de autores.

En esta investigación también se observa que la señora no sólo hizo uso de la imagen gráfica, la oralidad, la escritura y los números, sino que, en cada espacio social estudiado, apeló y usó herramientas mediadoras y a personas, de acuerdo a los propósitos de la

acción. En este marco, la autora refiere a un proceso de multimodalidad mediada. Es importante entender cuáles son las regulaciones sociales que están en juego en los distintos espacios, para qué se utiliza cada uno de los modos representativos y las herramientas mediadoras, cuál es el potencial de cada modo, para quién y por qué se usan. El sentido que le otorgue cada persona a cada uno será diferente en función de los propósitos de la actividad humana y los contextos en que se desarrolla.

**Figura 2:** Registro fotográfico de la heladera con objetos escritos.



**Fuente:** Archivo personal de autores.

Desde el punto de vista de los NEL, se entiende que los espacios sociales y las disposiciones físicas de los recursos de cultura escrita no son autónomos, se encuentran conectados entre sí a través de disposiciones institucionales, estructuras de poder e historias y sus significados son relevantes para las personas que los leen y los interpretan (STREET, 2003). Por ejemplo, en el espacio religioso la oralidad, la palabra oral, tiene el poder de determinar los caminos que cada fiel debe seguir, otorgando premios a quie-



nes obedecen y castigos a quienes se desvían del camino. El dogmatismo vinculado a la palabra religiosa condiciona las acciones de la señora y en este espacio se presenta sumisa, con una actitud de acatamiento a lo que dice la palabra del Señor. En tanto que, en las instituciones públicas, ella pregunta y los empleados responden; ella interpela, se muestra segura en sus interrogaciones y va orientando los pasos a seguir para buscar soluciones a su problema, pregunta para saber (LORENZATTI, 2018).

En la obra freiriana, la multimodalidad está presente en dos sentidos articulados: por un lado, en el reconocimiento de los distintos modos de otorgar significado a la realidad social y, por otro lado, en su propuesta de alfabetización a partir del uso de las imágenes para propiciar el análisis de la realidad y generar procesos de objetivación para comprender lo que sucede en el contexto de los sujetos estudiantes de los círculos de cultura.

Esos dos sentidos señalados se expresan en los usos de las formas de lectura y escritura de Freire que se adaptaron en diferentes propuestas de alfabetización. Es posible advertir en la investigación de Pérez Navarro y Tosolini (2019) articulaciones entre las propuestas de alfabetización desarrolladas en Chile y Argentina y el proyecto político ideológico de desarrollo nacional. En efecto, las campañas desarrolladas en esos países en el periodo 1965 - 1975 estuvieron influenciadas por las ideas freireanas en el uso del método y de las láminas. Es posible identificar entonces, la selección de palabras generadoras que fueran significativas para los grupos y en articulación al proyecto político de estos países como, por ejemplo: Pueblo - Sindicato - compañero (PÉREZ NAVARRO, 2020; TOSOLINI, 2018). Estas palabras integraban en el caso de argentina a un

conjunto de 25 palabras con sus correspondientes láminas en la que se codifican situaciones existenciales para cada palabra.

**Figura 3:** La imagen para la palabra delegado.



**Fuente:** Compilación de los materiales de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción. Ministerio de Educación. Argentina. 2008.

Las imágenes/láminas utilizadas como herramienta motivadora de la reflexión expresan diferentes elementos de la cultura y situaciones que implican relaciones sociales. En el caso del delegado involucra las relaciones entre trabajadores y patronos en el marco de condiciones de producción. El proceso de reflexión de los grupos estaba pautado con orientaciones específicas para los coordinadores con el objetivo de producir el diálogo entre los alfabetizandos, como así también objetivos específicos para la escritura.

De esa manera, la lectura del mundo y el lugar que los sujetos ocupan en él, era antecedente de la lectura de la palabra escrita. Desde esa perspectiva se promovía la inserción de los procesos de alfabetización en formas de organización social y de conscientización. La alfabetización entonces, era

una práctica social inserta en otras prácticas de organización de los grupos, de análisis de sus problemáticas, de búsqueda de recursos y de los espacios necesarios para que funcionen los centros de alfabetización (TOSOLINI, 2018).

## A MODO DE REFLEXIONES FINALES

En este artículo procuramos compartir nuevas miradas a la teoría freiriana desde los NEL. En el desarrollo de nuestras investigaciones y trabajos extensionistas con educadores de jóvenes y adultos observamos continuidades en los postulados que responden a distintos contextos de producción.

En ambas perspectivas teóricas el contexto de alfabetización es un espacio social vital donde los sujetos desarrollan su vida cotidiana, donde interactúan con objetos escritos y usan la literacidad con diferentes propósitos. Las prácticas de cultura escrita se desarrollan en un contexto social y en el marco de relaciones sociales. En estas prácticas se apropian de conocimientos. Se aprende con el otro. Se aprende a leer con otros lectores y escritores. Sólo de esta manera se entienden los procesos de apropiación, en términos sociales y de ninguna manera centrados en los procesos cognitivos individuales de los sujetos. Se amplían las fronteras tradicionales del concepto de alfabetización entendido como simple decodificación del texto escrito, como la adquisición mecánica de habilidades y destrezas para reproducir materiales impresos, para firmar un documento.

“La lectura del mundo precede la lectura de la palabra” dice Freire (1982 p. 11). ¿De qué manera leer el mundo antes de leer la palabra? Se puede leer el mundo y la realidad que rodea a los sujetos si comprendemos la naturaleza social de la literacidad.

Esto significa centrar la mirada en las relaciones sociales de los sujetos, considerar la presencia de los distintos modos representativos (música, imagen gráfica, discurso, escritura, entre otros); de los medios de distribución del mensaje (radio, televisión, computadora, teléfonos fijos y celulares) y la presencia además de los instrumentos mediadores (simbólicos y humanos). Kress (2003) sostiene que el modo de escritura será cada vez más desplazado por la imagen en muchos dominios de comunicación pública, aunque la escritura se mantenga como el modo preferido de la cultura dominante.

La multimodalidad forma parte de los procesos de literacidad y arroja luz para comprender cómo viven las personas que nunca fueron a la escuela. Si leer es el proceso de convertir un lenguaje en significado la lectura no está restringida a los libros, sino que se despliega a partir de las imágenes, las señales, las pantallas, los colores, los olores, las formas de los productos, entre otros. La convergencia de estos aspectos permite estudiar la complejidad de los procesos de cultura escrita de las personas jóvenes y adultas.

Decía Paulo Freire (1965) que el hombre está en la realidad, dialoga con ella y de esta manera va humanizándola, va temporalizando los espacios geográficos. Desde los NEL entendemos que la participación en instituciones y en redes sociales ofrece oportunidades de interactuar con textos de diferentes formatos, relacionarse con distintas personas, exponer sus puntos de vista, sus opiniones y escuchar las ajenas. En esta línea, destacamos la importancia de comprender que estas prácticas se desarrollan en el marco de relaciones de poder que permiten establecer quién lee y quién escribe en cada evento, cómo se lee y escribe en los distintos espacios sociales.

## REFERENCIAS

- BARTON Daniel; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London; New York: Routledge, 1998.
- BARTON Daniel and HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. *In: Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú ed.). Perú, 2004.
- FILMUS, Daniel. **Estado Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo**. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Acción cultural para la libertad**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Sao Paulo: Cortez/Autores Asociados, 1982.
- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. México: Siglo XXI, 1965.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**. México: Siglo XXI, 1992.
- FREIRE, Paulo. **La importancia de leer y el proceso de liberación**. 14. ed. México: Siglo XXI, 2001.
- KALMAN, Judith. ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. *In: N. Editores (Ed.). Antología Lecturas para la Educación de Adultos*. México: Editorial Limusa S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores, 2000. (v. 3, Programas del INEA, p. 496).
- KALMAN, Judith. **Escribir en la plaza**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic**. México: Biblioteca para la actualización del maestro. Siglo XXI, 2004.
- KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.
- LEONTIEV, Alekséi Nikoláyevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- LORENZATTI, Maria del Carmen. **Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad**. Mexico: Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL), 2018.
- MINISTERIO de Educación. Presidencia de la Nación. **Homenaje a la CREA**. Buenos Aires: Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, 2008.
- PEREZ NAVARRO, Camila. Campaña Nacional de Alfabetización y Programa Nacional de Educación de Adultos en Chile (1962-1970): análisis comparativo de los manuales de enseñanza. *In: ESCALANTE, Carlos (Coord.). Experiencias nacionales de alfabetización de Adultos. América Latina en el Siglo XX*. México: El Colegio Mexiquense, 2020. p. 197-216.
- PEREZ NAVARRO, Camila.; TOSOLINI, Mariana. Apropiaciones y adaptaciones de la pedagogía de Paulo Freire en las iniciativas de alfabetización de adultos en Chile y Argentina (1965-1975). **Anuario de Historia de la Educación**, v. 20, n. 2, p. 111-128, 2019.
- SCRIBNER, Sylvia.; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- STREET, Brian. **Literacy and theory practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian. Recent applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. **Research in the Teaching of English**, v. 39, n. 4, p. 417-423, 2005.
- TOSOLINI, Mariana. Los sentidos de la Cultura Escrita en la CREA (1973-1975). **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 29, p. 282-303, jul./set. 2018b.
- TOSOLINI, Mariana. **No era solo una campaña de alfabetización: las huellas de la CREA en Córdoba**. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, 2018.
- VERDIANI TFOUNI, Leda. A escrita - remédio ou veneno? *In: AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia (Orgs.). Alfabetização hoje*. Sao Paulo: Cortez, 2009.
- ZAVALA Virginia; MIÑO MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Ed.). **Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.



ZAVALA Virginia. **(Des)encuentros con la escritura:** escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

ZIPEROVICH, Cecilia. **Comprender la comple-**

**jidad del aprendizaje.** Río Cuarto: Educando Ediciones, 2004.

*Recibido em: 23/07/2021*

*Aprovado em: 12/08/2021*

# DIALOGO, DESDE LAS PRACTICAS, CON PAULO FREIRE

*Mercedes Blanchard Giménez (UAM - España)\**

<https://orcid.org/0000-0003-2535-1950>

*Maria Dolores Muzás Rubio (Asesora de Centros Educativos - España)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-3297-3283>

## RESUMEN

Este artículo trata del encuentro de sus autoras con la Obra y la persona de Freire, y tiene como objetivo identificar qué planteamientos entraron en diálogo con los suyos, de manera que se convirtieron, a partir del encuentro, en puntos de apoyo importantes a lo largo de su trayectoria profesional. Las autoras de este artículo, en los años 80 del siglo XX, estaban empeñadas en formular claves que recondujeran un planteamiento educativo, generalizado en España, que miraba al almacenamiento de aprendizajes, y dirigirlo hacia una enseñanza-aprendizaje que favoreciera el desarrollo del pensamiento y la vinculación de aprendizajes con la vida, en donde el estudiante fuera el protagonista de su propia historia educativa. En su camino, ya se habían encontrado con las ideas y los planteamientos socioeducativos de Pedro Poveda: la importancia del crecimiento de la persona y cómo educar para comprender la realidad; y más tarde con educadores prestigiosos como Feuerstein y Kolhberg, con la construcción del pensamiento y el crecimiento Moral. En esta búsqueda, sintieron el impulso de sus ideas eje, en su encuentro con Paulo Freire a propósito de su reflexión sobre la práctica, en la necesidad de la pregunta como origen del conocimiento, en el desarrollo del pensamiento crítico para la transformación social, desde una comunicación interactiva con los iguales y en el diálogo colaborativo con los otros.

**Palabras clave:** Teoría-práctica; educación liberadora; crecimiento personal; transformación social.

---

\* Doctora en Pedagogía. Máster en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Trainers en Instrumental Enrichment Research. Profesora titular de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Trabaja en asesoramiento a profesorado en Centros en España y en países de América Latina. Investigadora y autora de publicaciones en diversos países de Europa y América. Sus temas de Investigación e Innovación son la Educación inclusiva, Formación Inicial y Continua del Profesorado, Metodologías inclusivas, Orientación y Tutoría, Investigación-Acción. E-mail: [mercedes.blanchard@uam.es](mailto:mercedes.blanchard@uam.es)

\*\* Máster en Dirección y Gestión de centros educativos. Trainers en Instrumental Enrichment. Research Institute, Hadassah-Wizo-Canadá. Postgrado em Orientación. Licenciada en Pedagogía. Coordina procesos formativos y de innovación con profesionales de la educación en las siguientes áreas: Inclusión y Atención a la Diversidad, Elaboración Proyectos de Aprendizaje como respuesta a los intereses y necesidades educativas y sociales, Orientación y Acción Tutorial, Metodologías inclusivas. Desarrolla procesos de Investigación-Acción y asesoramiento a profesorado en distintas Comunidades Autónomas de España y en diversos países de Europa y América Latina. Investigadora y autora de publicaciones en diversos países de Europa y América. E-mail: [doloresmuzas@gmail.com](mailto:doloresmuzas@gmail.com)

## ABSTRACT

### DIALOGUE, FROM THE PRACTICES, WITH PAULO FREIRE

The authors of this article deal with the encounter with the work and the person of Freire, and their objective is to identify which approaches entered into dialogue with theirs, in such a way that they became important points of support throughout their professional career. They had the need to find keys, in the 80s of the 20th century, that would redirect a teaching that looked at the storage of knowledge towards a Teaching-Learning that favored the development of thought and the linking of learning with life, where the student was the protagonist of his/her educational history. On their way, they had already encountered the ideas of Pedro Poveda: the importance of the growth of the person at the center of education and how to educate to understand reality; and later with prestigious educators like Feuerstein, Kohlberg, with the construction of his thought and moral growth. They felt the impulse of their central ideas in their meeting with Freire in the reflection on practice, on the need for the question as the origin of knowledge of critical thinking for social transformation, from an interactive communication with peers and peers in collaborative dialogue with others.

**KEYWORDS:** Theory-practice; liberating education; personal growth; social transformation.

## RESUMO

### DIÁLOGO, A PARTIR DAS PRÁTICAS, COM PAULO FREIRE

Este artigo trata do encontro de seus autores com a Obra e a pessoa de Freire, e tem por objetivo identificar quais abordagens dialogaram com as suas, de modo que se tornaram importantes pontos de apoio ao longo de sua carreira profissional. Os autores deste artigo, nos anos 80 do século XX, tiveram a necessidade de encontrar chaves que redirecionassem um ensino que visasse o armazenamento da aprendizagem para um Ensino- Aprendizagem que favorecesse o desenvolvimento do pensamento e a vinculação da aprendizagem à vida, onde o aluno foi o protagonista de sua história educacional. No caminho, já tinham encontrado as ideias de Pedro Poveda: a importância do crescimento da pessoa no centro da educação e como educar para compreender a realidade; e posteriormente com educadores de prestígio como Feuerstein, Kohlberg, com a construção de seu pensamento e crescimento moral. Sentiram o impulso de suas ideias centrais no encontro com Freire na reflexão sobre a necessidade da questão como origem do conhecimento, no desenvolvimento do pensamento crítico para a transformação social a partir de uma comunicação interativa com pares em diálogo colaborativo com outros.

**Palavras chave:** Teoria-prática; educação libertadora; crescimento pessoal; transformação social.

## INTRODUCCIÓN

Para las autoras de este artículo, el encuentro con personas, poblaciones, contextos vulnerables, marcó para siempre su trayectoria profesional, como educadoras y orientadoras, iniciando un proceso de búsquedas, desde planteamientos inclusivos, que les ha llevado a un compromiso creciente con la tarea educativa de colectivos y contextos más desfavorecidos, en diferentes sentidos, y a la formulación de planteamientos y creación de estrategias como respuesta a las necesidades y realidades con las que han ido desarrollando su tarea educativa.

Y este momento que nos está tocando vivir a nivel mundial consideramos que es especialmente importante porque marca una etapa de incertidumbre, de cansancio, de inseguridad, de pérdida de personas cercanas, de gran precariedad laboral, de disminución de bienes personales y sociales; y a la vez de solidaridad, de cercanía, de compromiso, de cuidados, de importancia de una búsqueda conjunta a nivel global y de unos acuerdos internacionales encaminados al respeto y el cuidado del planeta.

En este contexto, cobra sentido este centenario de alguien como Paulo Freire, que apostó su vida por tener una mirada “siempre” atenta al mundo más desfavorecido, con la esperanza y la confianza en el crecimiento del ser humano.

El encuentro con la Obra de Freire se produjo en los años 80, al mismo tiempo que con otros autores, como Feuerstein con su teoría sobre la Modificabilidad Cognitiva Estructural y su Mapa Mental, o el desarrollo del Potencial de Aprendizaje; o con las teorías de Kohlberg sobre cómo favorecer el desarrollo moral de las personas. Todos ellos trabajaban para favorecer el crecimiento personal y los procesos de desarrollo integral. Previamente, estas autoras se habían

encontrado con Pedro Poveda, pedagogo humanista español, del siglo XX, fuertemente comprometido con la educación popular, reconocido a nivel mundial por la UNESCO en el año 1974.

Cuando estas autoras comenzaron a reflexionar y a buscar nuevas respuestas, llegó la oportunidad del Congreso “Nuevas Perspectivas Críticas en Educación” (1994) en Barcelona y del encuentro con Paulo Freire, una persona cercana que atrapó a los asistentes con sus palabras, al comenzar su conferencia diciendo que le había entrado la duda de si desarrollar la conferencia que llevaba escrita, (él mismo afirmo que le gustaba lo que llevaba escrito) pero que prefería dialogar con los presentes, porque al cerrar una reunión se debe implicar mucho más: abrir una temática, plantear nuevos compromisos... Y, en el caso de aquel congreso, se había reflexionado y debatido sobre “nuevas perspectivas críticas de la educación”.

Su aportación sí que abrió una profunda temática al hacer una reflexión sociopolítica del papel de la educación, llamando la atención sobre la creencia de que la educación por si sola iba a provocar transformación.

Como bien sabemos, en su planteamiento, todo esto no es automático. La educación sólo provocará transformación en la persona si favorece su pleno desarrollo en una comunicación dialógica con la mirada puesta en la realidad, “donde educador y educando aprenden al mismo tiempo, donde la palabra es diálogo y el diálogo es creación, compromiso, transformación” (Freire), dando respuesta a preguntas y a problemas todavía no identificados y que provoquen transformación de los contextos.

Para que esto suceda es necesaria la intencionalidad en el profesorado, que es el

agente principal, haciendo relación entre teoría y práctica a partir procesos de reflexión-acción-reflexión con otros profesores, pues -como dice Darling Hammond (2012)- todo depende de lo que el profesorado sepa y quiera hacer.

En este diálogo con Paulo Freire, desde los distintos contextos en los que hemos trabajado (escuelas públicas, centros concertados, organismos estatales), situamos nuestro artículo.

## EL PENSAMIENTO EN LA OBRA DE FREIRE Y SU INFLUJO EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

De entrada, es importante puntualizar que, a Freire hay que leerlo, pero no de cualquier manera. Lo mejor es leerle como él mismo sugiere, sin hacer de sus libros escrituras sagradas. Uno ha de leer a Freire, como él indicaba, para estimularse a pensar por su cuenta. Es bueno pensar con Freire, pero no obligatoriamente pensar de manera idéntica a él (AYUSTE; TRILLA, 2020).

Para Freire, como señala Verdeja (2019, p. 3):

El principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario. Freire siempre albergó las posibilidades del cambio y la transformación. Por este motivo defiende la esperanza como una virtud muy importante en la práctica educativa de cualquier docente.

Y esto, no es solo para un continente y para una época, sino que se convierte en una actitud para cada aquí y cada ahora, porque en todos los continentes y en todas las épocas nos encontramos con la desigualdad, la pobreza, la injusticia social... a pocos metros o a Kms de nuestra casa, en nuestro contexto cercano o en nuestro contexto menos cercano, mundial. El espejismo del desarrollo

también se hace a costa de otros. Sólo es cuestión de estar atento y saber mirar a la realidad queriendo descubrirla y comprenderla.

No debemos olvidar que cuando Freire (1997) habla de esperanza y de la posibilidad de cambiar el mundo, es plenamente consciente de las dificultades y obstáculos existentes. A pesar de ello, siempre mantuvo la esperanza de que es posible cambiar. A raíz de lo anterior, señala lo siguiente:

Al hablar con tal esperanza de la posibilidad de cambiar el mundo, no quiero dar la impresión de ser un pedagogo lírico o ingenuo. Al hablar de esta forma, no desconozco lo difícil que se hace, cada vez más, implicarse a favor de los oprimidos, de aquellos a quienes se les impide ser (FREIRE, 1997, p. 55).

En la primera mitad de la década de los 70, España vive bajo la dictadura, de manera que la libertad de expresión, la universalidad de la educación y los demás derechos democráticos fundamentales, no gozan de ningún respeto en la sociedad de ese momento histórico. Es por ello que, la pedagogía freiriana se va introduciendo en España de forma clandestina. De hecho, hasta 1975 (año en que muere el dictador), la única versión de la "Pedagogía del oprimido" que circuló en España fue una edición pirata, multicopiada, que alguien se preocupó de traducir, reproducir y distribuir clandestinamente por determinados círculos pedagógicos.

De hecho, el propio Jaume Trilla relata en su artículo (AYUSTE; TRILLA, 2020), que conserva de entonces un ejemplar fotocopiado y que, en una de sus visitas a España, Paulo Freire se interesó mucho por conocer la historia de esa edición pirata de su libro más emblemático y valoró el mérito de aquellos editores clandestinos.

A partir de ese momento,

Con palabras freirianas, podría decirse que era una sociedad emergente del silencio de cuarenta años, que descubría la vida asociativa y la participación como elementos culturales y la necesidad de poseer los instrumentos básicos de la lectura y la escritura como herramientas indispensables (BOTHEY; FORMARIZ, 1989, p. 33).

Expresión clara de lo que significó en aquel momento el pensamiento de Freire en aquellos años, es la entrevista que publicó *Cuadernos de Pedagogía* en 1975. En ella Paulo Freire, siendo consciente de la influencia de su método de alfabetización en nuestro contexto, insistía en la necesidad de evidenciar el carácter político de la educación y discutir sobre la cuestión del poder, más que en el simple análisis de métodos y técnicas. En este sentido, decía que, “en vez de sobreestimar ingenuamente los métodos, los descubría sirviendo ciertos fines, en función de los cuales tales métodos son creados y reformados las veces que sea necesario”.

A principios de los 80, cuando se está estrenando la España democrática, Freire es ya considerado un clásico entre nosotros (BLANCO, 1982). El discurso freiriano pasó a ser una referencia obligada no sólo en el ámbito de la educación de las personas adultas, sino también para la pedagogía en general. El nombre de Freire pasó a formar parte de los pedagogos del siglo XX junto a Montessori, Decroly, Ferrer y Guardia, Makarenko, Neill, Dewey, Freinet, entre otros, influyentes en nuestros planteamientos educativos del momento.

Sin embargo, en pleno cambio institucional y búsqueda de referentes educativos, también se manejaban afirmaciones, por parte de algún representante institucional, tales como “menos Freire y más Ausubel. Freire sirve para la Iberoamérica

de los años 60, pero para la Europa de los años 80 lo que necesitamos es Ausubel”. Ya no se hablaba ni se dejaba hablar de educación para la transformación social, sino de adaptación curricular a cada individuo. (FLECHA, 2007, p. 2).

Tomando como referencia a Verdeja (2019) y aplicando alguna de sus orientaciones prácticas a la apuesta que en este momento tiene la educación en España por asumir en la práctica un enfoque inclusivo, podemos encontrar en la pedagogía de Paulo Freire una serie de orientaciones que señalamos, a continuación:

a) Una escuela inclusiva necesita estar abierta al cambio y a la multiculturalidad. Para Freire, estamos hablando de una escuela flexible democrática, que vive la diversidad como un valor. Resulta imprescindible que la escuela tenga presente la identidad cultural del contexto en el que se desarrolla la educación y es de ahí de donde aprende formas y estrategias para desarrollar su tarea educativa. El lenguaje no es solo un instrumento de comunicación, sino que, además es el reflejo y la estructura del pensamiento y la cultura de un contexto. Freire apunta la importancia de contar en la escuela con profesorado de diversidad de culturas.

b) Un profesor capaz de desarrollar una reflexión crítica sobre su propia práctica docente. Freire plantea en todo momento un modelo de profesor reflexivo, crítico, investigador, humilde, tolerante, competente, apoyado siempre en la esperanza. Sólo a partir de ahí podremos ir construyendo una escuela inclusiva capaz de aportar inclusión a la sociedad que vivimos.

c) Un planteamiento de la educación consciente de sus componentes sociopolíticos. Para Freire la educación no es una actividad neutra, por lo que no puede ser



abordada solo desde un enfoque metodológico o técnico. En el substrato de todo ello hay una fuerte convicción de la importancia de la construcción intercultural basada en el diálogo y la justicia social.

d) Educación problematizadora frente a educación bancaria. Es, esta, una de las principales aportaciones de la pedagogía de Freire implica que, frente a la educación bancaria –transmisión de contenidos– se apuesta por una educación problematizadora –análisis crítico de temáticas sociales–. Que el estudiante sea sujeto activo en la construcción de su propia historia, es hoy uno de nuestros principios más trabajados en el marco de la escuela, y es uno de los principios básicos más desarrollados por Freire y del que podemos extraer enfoques y estrategias vitales para su implementación en nuestra práctica docente.

e) Escuela democrática que promueve la participación de toda la comunidad educativa. Para Freire, la participación de alumnado, familias y profesorado en el planteamiento y desarrollo de las escuelas y del currículo es básico y fundamental. Freire apuesta por un modelo educativo centrado en la comunicación dialógica donde, la curiosidad profunda y reflexión crítica se constituyen como principales métodos de conocimiento. Un modelo de educación que, más allá de abordar unos determinados contenidos, reflexione acerca de las posibilidades que tenemos los seres humanos, de cambiar el mundo.

En definitiva, Freire nos invita a trabajar por desarrollar un modelo de educación que reflexione acerca de las posibilidades que tenemos los seres humanos, de cambiar el mundo y que haga posible la implicación del alumnado como protagonista y sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una educación cuestionadora y crítica

## ¿CÓMO LA EDUCACIÓN PUEDE FAVORECER EL DESARROLLO DE PERSONAS COMPROMETIDAS CON LA SOCIEDAD? CLAVES QUE NOS DA FREIRE

Es muy claro y repetido su preocupación por que, desde la educación, se haga crecer personas comprometidas en la transformación de la sociedad.

### Freire fue un Pedagogo humanista y un filósofo: ¿Quién era para él la persona?

Freire (1990, p. 63) dice que “[...] toda práctica educativa implica por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo”.

Para definir su concepto de persona, podemos partir de una afirmación que hace en su libro *Pedagogía del Oprimido*:

En ese libro definí al hombre y a la mujer como seres históricos que se hacen y se rehacen socialmente [...] en cuanto seres incompletos, inacabados, inconclusos [...]. Los árboles o los otros animales [...] no se saben interminados. Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados [...]. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana que reside la posibilidad de la educación (FREIRE, 2006, p. 20).

Considera a la persona como un ser en relación, en comunicación: “es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (FREIRE, 1976, p. 28).

Y, por supuesto, en igualdad, que le da la posibilidad de decir su palabra libre y críticamente y no como un objeto, en una relación opresor-oprimido, de dominación, pues la dominación trae deshumanización.



“La condición de existencia la da el rompimiento con la enajenación y al romper con esta, no sólo se liberan los oprimidos, sino que también se liberan los opresores, humanizándolos” (PINEDA, 2007, p. 49).

Cuando alguien está oprimido no puede decidir por sí mismo. Esta posibilidad de decidir por sí mismo es

[...] la base de la posibilidad de ser de las personas. Aquellas que no pueden decidir por sí mismas no existen, no son; y, por lo tanto, la lucha debe orientarse a posibilitar la capacidad de decisión de todos. Esto sólo puede lograrse, según Freire, con una educación que les permita a los seres humanos asumirse como tales (PINEDA, 2007, p. 49).

### ¿Qué era educar para Freire?

No es saber cosas, ni sólo tener conciencia de lo que sucede, sino que es generar intencionalidad y compromiso en el proceso de transformación de la realidad.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (FREIRE, 1970, p. 35).

Esta educación que libera necesita del apoyo y de la interacción con los otros, aprendiendo juntos, hasta conseguir la transformación de la realidad, porque “La ayuda auténtica [...] es aquella en cuya práctica se ayudan entre sí todos los comprometidos, creciendo juntos en el esfuerzo común de conocer la realidad que se están esforzando en transformar [...]” (FREIRE, 1970, p. 15).

Y que es necesario conocer el contexto de las personas para que la educación adquiera sentido y pueda responder a lo que estas tengan entre manos, de manera que sirva para su vida y ayude a su propia liberación.

Sabemos que el 90% de nuestra población, o un poco más, está formado por campesinos. La enseñanza que estamos organizando va a tomar este hecho en consideración [...] a través de ella, el alumno deberá poder participar, como sujeto, en las transformaciones necesarias de su comunidad (FREIRE, 1970, p. 62).

Para Freire educar es un proceso de liberación de la persona hasta que se hace capaz de que construir una relación entre el sujeto y la realidad y el cambio social. En este sentido Santos (2003), con base en resultados de investigaciones y experiencias educativas ratifica:

El contexto de vida de los y las educandos (as), de educadores (as), las inmensas dificultades de conciliar educación-vida, educación-trabajo, revelan que necesitamos [...] rediscutir el proceso educativo íntimamente vinculado a la vida, a la cultura, a las creencias, a los valores, a los intereses, a las necesidades de los sujetos, así como al proceso de producción de la vida, por medio del trabajo (SANTOS, 2003, p.128).

Ese proceso se encuentra en el contexto del problema y vivencia de una pedagogía para la libertad, de una educación como proceso de emancipación y de garantía de la dignidad humana (SANTOS, 2003).

### El rol de los educadores y de los alumnos

En primer lugar, es importante subrayar que Freire habla de educadores y no de docentes o profesores, destacando su función de “sacar” (educere = hacer salir, extraer, dar a luz”) lo mejor de cada alumno para que lo

desarrolle. Es una mirada hacia dentro de la persona, por parte del profesor, pero también por parte del propio alumno.

Por eso, advierte que, por otro lado, por parte del alumno hay un intento de comprender el mundo, aún sin saber leer ni escribir. Desde pequeños, existe esta característica que llamamos curiosidad, que Freire (2006) considera como el motor esencial del conocimiento.

La curiosidad nos empuja, nos motiva, nos lleva a desvelar la realidad a través de la acción. Curiosidad y acción se relacionan y producen diferentes momentos o niveles de curiosidad. Lo que procuro decir es que, en ese determinado momento, empujados por su propia curiosidad el hombre y la mujer en proceso, en desarrollo, se reconocieron inacabados y la primera consecuencia de ello es que el ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda (FREIRE, 2006, p. 22).

Freire (2012, p. 50) parte de la idea de que “nadie educa a nadie - nadie se educa a si mismo- los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”, de manera que los roles se cambian porque “El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (FREIRE, 2012, p. 72).

Y en distintos momentos de su obra, define cuáles son algunas de las tareas del educador:

1) Alentar la pedagogía de la pregunta:

Freire (1985) insiste en que es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta porque la escuela responde a cuestiones que los estudiantes no se han preguntado, no nos han hecho y, más adelante en su diálogo con Faundez, le relataba que en un curso de formación de jóvenes que se preparaban para ser profesores, se se atrevió a

hacerles la pregunta ¿qué es preguntar? El mismo decía:

Vivir la curiosidad. Testimoniarla al estudiante. El problema que, en verdad, le aparece al profesor, en la práctica, es de “espan-tarse”, al ir creando en los alumnos el hábito, como virtud de preguntar [...] para un educador en esta posición no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas (FREIRE, 2006, p. 5).

Además, plantea que los maestros y alumnos, se reúnen en el aula de clase para plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de sus vidas, de sus comunidades y del conocimiento que esperan construir. Esta actitud favorece el protagonismo del alumno y su aportación creativa.

[...] la curiosidad de los estudiantes, deben ser tomadas por el profesor como desafíos hacia él. En verdad, la reflexión sobre todo esto es iluminadora y enriquecedora tanto para el profesor como para los alumnos. (FREIRE, 2006, p. 2).

Este modo de trabajar ayuda a los educandos a aprender a comprender la realidad, logrando la “simplicidad” que no minimize la seriedad del objeto estudiado.

2) Utilizar el diálogo (o construcción dialógica), no sólo como principio democrático, para favorecer el cultivo de la curiosidad y de la inteligencia esperanzada, sino para ayudar a los alumnos a tomar decisiones éticas. Para ellos, los educadores necesitan vivir la ética en la vida diaria. Esto, dice Freire (2006, p. 27), “es mucho más importante que el tema de la biología, si somos profesores de biología”. Lo realmente importante es ser referentes éticos para nuestros alumnos.

O como decía en *Pedagogía del Oprimido* (2012):

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al

ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen (FREIRE, 2012, p. 61).

Ghiso (2000) decía que el diálogo, en Freire:

[...] es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar [...] una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación. El diálogo aparece como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes (GHISO, 2000, p. 2).

3) Luchar por una pedagogía crítica, es decir, por un modo de enseñar que ayude a los estudiantes a cuestionar las teorías y las prácticas, a no dar nada por sentado, que les lleve a pensar en apuestas que les liberen de forma individual y social y favorezca el cambio de las condiciones de vida y lo establecido, de manera que lleguen a alcanzar la conciencia crítica. Y que dé instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia. “Práctica que deberá basarse en la solidaridad” (FREIRE, 2006, p. 30).

4) Favorecer que el alumno exprese con sus propias palabras la realidad del mundo que va conociendo, lo que hará que asuma su condición humana y la repercusión de su respuesta personal, junto a las respuestas de cada ser humano, haciéndose responsable de su mundo. Por eso, tenemos que favorecer una educación que cambie a las personas... “Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar” (FREIRE, 2006, p. 64).

### Huellas de Freire en nuestro enfoque educativo

Cuando él va a Barcelona en 1994, invitado

por las comunidades de aprendizaje al Congreso Nuevas perspectivas críticas, las autoras de este artículo estaban comprometida en dos trabajos muy empeñativos:

- Con un grupo de profesores muy creativos diseñando un programa para el Ministerio de Educación en España, que permitiera que los estudiantes que eran marginados por el Sistema Educativo antes de acabar la escolaridad obligatoria y sin ningún reconocimiento, pudieran permanecer en él, con un currículo globalizado, que se acercara más a sus intereses y que, al final, les permitiera obtener el título de la Secundaria Obligatoria: Los denominados Programas de Diversificación (MUZÁS; BLANCHARD; JIMÉNEZ; MELGAR, 2002).
- Y, por otro lado, en un proyecto de Innovación en Guadix (Granada) con una población muy deprimida, donde Pedro Poveda (1874-1936), el pedagogo español reconocido por la UNESCO a nivel mundial, en 1911 había optado por dar de comer y educar a la población marginal, cuidando de todos: organizando clases de adultos y sobre todo para los niños, creando las escuelas del Sagrado Corazón. Un Pedagogo que, como Freire, veía urgente que los educadores se identificaran su momento social “con la cabeza y el corazón en el momento presente”. Este Proyecto donde estuvimos trabajando como asesoras y que se prolongó desde 1993 a 2000, se planteó como diálogo y reflexión teoría-práctica con el profesorado, desde un planteamiento de investigación-acción. En él se puso el foco en las propias riquezas del contexto de Guadix,

con el protagonismo de los profesores que transformaron el currículo en algo vital, cercano. Y en donde los estudiantes aprendían de su realidad, amando y disfrutando de su propia cultura, llegando a transformar sus calles, sus jardines... y soñábamos con que también aquel nuevo enfoque educativo transformara sus vidas (MUZÁS; BLANCHARD; SANDÍN, 2000).

Estas dos experiencias hicieron que la escucha de Paulo Freire, en julio del 94 calara muy hondo en los dos momentos de su intervención, en la apertura y en la clausura del Congreso, donde hizo una reflexión socio-política de la educación y llamaba la atención sobre un cierto triunfalismo al creer que la Educación por si sola iba a provocar la transformación que la sociedad necesitaba.

Lo que llevábamos dialogando con el Ministerio de Educación y con el profesorado, en los proyectos mencionados más arriba, interaccionaron totalmente con sus palabras, con su enfoque y, subrayaban con fuerza, la idea de dar el protagonismo a los estudiantes, de una formación del profesorado desde las prácticas y para la transformación de la realidad

Las palabras de Freire y los encuentros posteriores con sus ideas han tenido un eco importante en nuestra trayectoria profesional que ha quedado reflejada de muy variadas formas:

- Por los contextos en los que hemos trabajado y
- por el modo de concebir la figura del educando y la del educador en permanente aprendizaje mutuo (BLANCHARD, 2014),
- en la constante relación teoría-práctica. Es este el modo de trabajo ordi-

nario con el profesorado, en los procesos propiciados en diferentes contextos educativos, para la realización de innovaciones, que parten siempre de las prácticas y las problemáticas vividas por el propio profesorado (BLANCHARD; MUZÁS, 2018),

- por la utilización de estrategias metodológicas que buscan el compromiso de profesorado y alumnado con la transformación del contexto cercano (BLANCHARD; MUZÁS, 2016)
- en el diseño y desarrollo de proyectos de innovación, en la elaboración de proyectos de aprendizaje, como estrategia metodológica y marco de programación, para que el profesorado pueda trabajar con los alumnos en el aula, en el desarrollo de prácticas de aula que llegan a cambiar el paradigma de referencia del profesorado en su vida profesional diaria.

## A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

La actualidad y futuro de Freire en este mundo postcovid, se percibe de forma total a la luz de los Futuros de la Educación de la Unesco (2020).

Freire, en el prólogo de la Educación como práctica de la libertad, entendía que la verdadera educación era praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Esta idea dialoga con la iniciativa mundial de la UNESCO, que plantea cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden conformar el futuro de la humanidad y del planeta. Cómo podemos repensar una educación comprometida con la realidad, lo que en este momento se ha convertido en una apuesta urgente.

Nos preguntamos cómo hemos tenido que llegar hasta aquí cuando ya tantos “profetas” de la educación, como Freire, que

nos estaban avisando de la inutilidad de un planteamiento bancario de la educación, y de la necesidad de una educación como práctica de la libertad, que previamente debía ser conquistada por el alumno, que debería poder pronunciar su propia palabra sobre la realidad, como protagonista, para aprender a transformarla. Y donde no hay más educando, ni más educador, sino educador-educando con educando-educador en una relación dialógica, que pide una postura de permanente reflexión-crítica-transformación que exige acción.

El interés que despierta en las nuevas generaciones, cuando ponemos sus obras en las manos de quienes comienzan su camino profesional, llama la atención por la conexión que se establece y la creatividad que genera. Es importante que, figuras como Freire, que hacen una puesta porque la educación transforme las realidades, sean conocidas con el fin de que se establezca ese diálogo problematizador que puede generar nuevas respuestas a las difíciles situaciones que ahora identificamos en nuestro mundo. Estamos en ese cruce de caminos: es nuestra la decisión de caminar en educación para una transformación de nuestras realidades egoístas, injustas e insolidarias, en otras donde se dé la lealtad, la solidaridad, y la justicia.

## REFERENCIAS

AYUSTE GONZALEZ, Ana; TRILLA BEORNET, Jaume. Paulo Freire y España. Influencia, encuentros, homenajes y mitos. **ECCOS, Revista científica**, Sao Paulo, p. 1-14, 2020.

BLANCO, Rogelio. **La pedagogía de Paulo Freire: ideología y método de la educación liberadora**. Madrid: Zero-Zyx, 1982.

BLANCHARD, Mercedes; MUZÁS, Maria Dolores (Coord.). **Transformando la sociedad desde las aulas. Un proceso de innovación educativa**. Madrid: Narcea, 2014.

BLANCHARD, Mercedes; MUZÁS, Maria Dolores. **Los Proyectos de Aprendizaje**. Madrid: Narcea, 2016.

BLANCHARD, Mercedes; MUZÁS, Maria Dolores. (Coords.). **Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente**. Madrid: Narcea, 2018.

BLANCHARD, Mercedes; MUZÁS, Maria Dolores. **Equipos docentes innovadores**. Colombia: ECOE; Madrid: Narcea, 2019.

BLANCHARD, Mercedes; MUZÁS, Maria Dolores. **Los Proyectos de Aprendizaje en Educación Infantil**. Madrid: Narcea, 2020.

BOTEY, Jaume; FORMARIZ, Alfons. Presencia de Freire en el nacimiento y evolución de las escuelas de adultos en Cataluña. **Temps d'Educació**, nº1, 255-272, 1989.

CRUZ, Eliseo. La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. **Educere**, v. 24, n. 78, p. 197-206, 2020.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Conversando con Paulo Freire. 1975. **Cuadernos de Pedagogía**, nº 7.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Discurso en su investidura como doctora honoris causa por la universidad de alicante**. 2012. Disponible en: <https://web.ua.es/es/protocolo/documentos/eventos/honoris/darling-hammond-linda-2012/discurso-de-linda-darling-hammond-en-su-investidura-como-dhc-en-enero-2012.pdf>. Accedido en: 7 jul. 2021.

FEUERSTEIN, Reuven. **Don't accept me as I am. Plenum**. New York and London, 1988

FEUERSTEIN, Reuven. **Enrichment**. University Park Press Baltimore. 1980

FEUERSTEIN, Reuven. **The Dynamic assessment of retarded performers**. University Park Press. Uniter States of America. 1979.

FLECHA, José Ramón. La presencia de Paulo Freire en España. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 29, p. 146-150, 2007. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica**



**de la libertad.** 17. ed. México: Siglo XXI Editores, 1976.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guinea-Bisau. Apuntes de una experiencia pedagógica en progreso.** México: Siglo XXI Editores. 1977.

FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

FREIRE, Paulo. Perspectivas críticas en educación, en el **Congreso Perspectivas Críticas en Educación.** 1994. Barcelona. Disponible en <https://lecturadiologica.blogspot.com/2015/11/paulo-freire-en-conferencia-impartida.html>. Accedido: 7 jul. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.** 11. ed. Madrid: Siglo XXI, 1997.

FREIRE, Paulo. **El grito manso.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del Oprimido.** Montevideo, Tierra Nueva, 1970 (Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores 1972).

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.** 1. ed. México: Siglo XXI, 2013.

GHISO, Alfredo Manuel. Sostener una mano o encadenar un alma. Legados de Paulo Freire para la conceptualización de la Pedagogía Social en América Latina. **Contexto e Educação**, Año 15, n. 59, p. 31-53, jul./set. 2000. Disponible en: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1231>. Accedido en: 14 jun. 2021.

KOHLBERG, Laurence. **Collected papers on moral developmental and moral education.**

Center for Moral Educations. Harvard University Cambridge. Mass. 1975.

MUZÁS, Maria Dolores; BLANCHARD, Mercedes; JIMÉNEZ, Angel; MELGAR, Carlos; REDONDO, Josu. **Diseño de diversificación curricular en Secundaria.** Madrid: Narcea. 1995. (2. ed., 1997; 3. ed., 1999; 4. ed., 2000; 5. ed., 2002).

MUZÁS, M<sup>a</sup> Dolores, BLANCHARD, Mercedes, SANDÍN, Teresa. **Adaptación del currículo al contexto y al aula.** Madrid: Narcea, 2000 (2. ed. 2004).

PERALTA, Maria Dolores. **Las escuelas de Pedro Poveda en las cuevas de Guadix.** Guadix: Instituto de estudios Pedro Suarez, 2003.

PINEDA IBARRA, Roberto. La concepción de "ser humano" en Pablo Freire. **Educare**, v. 12, n. 1, 47-55, 2007.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Pedagogia emancipatória: uma experiencia em educação de pessoas jovens, adultas e idosas.** Passo Fundo: UPF, 2003.

TRILLA, Jaume. (Coord.). **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.** Barcelona: Graó, 2001.

UNESCO. Futuros de la Educación. Aprender a transformarse. 2020. Disponible en: <https://es.unesco.org/futuresofeducation/>. Accedido en: 7 jul. 2021.

VERDEJA MUÑIZ, María. Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente. Orientaciones para una escuela intercultural. **Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales**, n. 42, p. 7-7, 2019.

*Recebido em: 13/07/2021  
Aprovado em: 07/09/2021*

# EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: INTERDISCURSIVIDADE ENTRE PAULO FREIRE E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Ângela Cristina Alves Albino (UFPB)\*

<https://orcid.org/0000-0003-2452-1444>

Afonso Celso Scocuglia (UFPB)\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-1002-5047>

## RESUMO

O artigo apresenta uma análise em torno dos conceitos de autonomia e emancipação em Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Destaca a tensão histórica que ancora tais conceitos aos ideais de liberdade e democracia em um projeto de modernidade incompleto e, ainda, indagativo. O pensamento dos autores está entrelaçado numa perspectiva interdiscursiva de compreensão da emancipação como processo de reinvenção da humanidade. Os destaques conceituais se dão nas redefinições, bem como na compreensão ideológica apresentada por cada um. A objetividade engajada sugerida pelos autores é reafirmada em contraposição à falsa visão de neutralidade das teorias para o encaminhamento de pensar/agir político crítico, na tensão histórica entre regulação e emancipação. O percurso de análise interdiscursiva, ainda segue em busca de problematizar a indagação: como a escola nessa tensão histórica entre regulação e emancipação pode pensar possibilidades emancipatórias, como um constante devir? Por fim, destaca-se a potência de pensar autonomia e emancipação como movimento e luta constante no processo de construção de articulações coletivas com vistas ao fortalecimento dos setores populares.

**Palavras-chave:** Autonomia; Emancipação; Interdiscursividade.

## ABSTRACT

### EDUCATION FOR AUTONOMY AND EMANCIPATION: INTERDISCURSIVITY BETWEEN PAULO FREIRE AND BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

The article presents an analysis around the concepts of autonomy and eman-

---

\* Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC). Diretora Estadual da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE). E-mail: [angela.educ@gmail.com](mailto:angela.educ@gmail.com)

\*\* Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Université de Lyon (França, 2009). Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0207215501662942>. E-mail: [acscocuglia@gmail.com](mailto:acscocuglia@gmail.com)



ipation in Paulo Freire and Boaventura de Sousa Santos. It highlights the historical tension that anchors such concepts to the ideals of freedom and democracy in an incomplete and still inquiring project of modernity. The authors' thought is intertwined in an interdiscursive perspective of understanding emancipation as a process of reinvention of humanity. The conceptual highlights are in the redefinitions, as well as in the ideological understanding presented by each one. The engaged objectivity suggested by the authors is reaffirmed in contrast to the false view of neutrality of theories for forwarding critical political thinking/acting, in the historical tension between regulation and emancipation. The course of interdiscursive analysis, still seeks to problematize the question: how can the school in this historical tension between regulation and emancipation think about emancipatory possibilities, as a constant becoming? Finally, the power to think of autonomy and emancipation as a movement and constant struggle in the process of building collective articulations with a view to strengthening popular sectors is highlighted.

**Keywords:** Autonomy; Emancipation; Interdiscursivity.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA Y LA EMANCIPACIÓN: LA INTERDISCURSIVIDAD ENTRE PAULO FREIRE Y BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

El artículo presenta un análisis en torno a los conceptos de autonomía y emancipación en Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos. Destaca la tensión histórica que ancla tales conceptos a los ideales de libertad y democracia en un proyecto de modernidad incompleto y aún inquisitivo. El pensamiento de los autores se entrelaza en una perspectiva interdiscursiva de entender la emancipación como un proceso de reinención de la humanidad. Lo destaca conceptualmente está en las redefiniciones, así como en el entendimiento ideológico presentado por cada uno. La objetividad comprometida sugerida por los autores se reafirma en contraste con la falsa visión de neutralidad de las teorías para avanzar en el pensar/actuar político crítico, en la tensión histórica entre regulación y emancipación. El curso del análisis interdiscursivo, todavía busca problematizar la pregunta: ¿cómo puede la escuela en esta tensión histórica entre regulación y emancipación pensar en las posibilidades emancipatorias, como un devenir constante? Finalmente, se destaca el poder de pensar la autonomía y la emancipación como un movimiento y una lucha constante en el proceso de construcción de articulaciones colectivas con miras al fortalecimiento de los sectores populares.

**Palavras-chave:** Autonomía; Emancipación; Interdiscursividad.

## INTRODUÇÃO

Temos ressaltado em vários escritos a relevância das conexões das ideias de Paulo Freire com outros pensadores. Em *Bases and Connections of Paulo Freire's "Thought in Action"* (SCOCUGLIA, 2019) destacamos os múltiplos diálogos e enlaces que sustentaram a construção do pensamento freiriano ao longo da sua trajetória intelectual.

Nesta trajetória predominou a ideia-chave da impossibilidade de um só modelo ou de um só autor abarcar a pluralidade e a complexidade das práticas educativas e das reflexões pedagógicas. Por isso mesmo, Freire construiu seu pensamento lastreado em Anísio Teixeira, Dewey, Vieira Pinto, Jaspers, Maritain, Hegel, Marx, Goldmann, Lukács, Amílcar Cabral, para citar alguns principais<sup>1</sup>. Dedicou parte da sua obra aos livros-dialógicos escritos com Frei Betto, Gadotti e Sérgio Guimarães, Ira Shor, Antonio Faúndez, Adriano Nogueira, com os integrantes do Instituto de Ação Cultural - IDAC (Rosiska de Oliveira, Claudius...), Myles Horton, entre outros. Ademais, suas ideias são entrelaçadas com Gramsci, Freinet, Fals Borda, Habermas, Piaget, Morin, Boaventura Santos e tantos outros (SCOCUGLIA, 2018, 2019).

É importante lembrar que, apesar do legado de Paulo Freire resultar dessas leituras, convergências e conexões, seu pensamento-ação nunca se deixou dominar/enjaular por nenhuma escola, tendência ideológica ou qualquer determinismo. Ao contrário, reconhecendo a necessidade fundante de diálogos teóricos permanentes e tecendo uma obra sequiosa de complementações,

1 Ver o livro *Paulo Freire – uma arqueologia bibliográfica* (Editora Appris, 2019), organizado por Sandro Pitano e outros. Trata-se de resultado de uma ampla pesquisa (colaboração de dezenas de pesquisadores) com os autores citados por Paulo Freire ao longo dos seus escritos.

nosso autor construiu um pensamento original e crítico que marcou a pedagogia da segunda metade do século XX e, certamente, demonstra uma prospecção atual vigorosa.

A nosso ver, uma das possibilidades exemplares e mais promissoras são as conexões teóricas com Boaventura de Sousa Santos. O sociólogo coloca as alternativas possíveis aos “globalismos localizados” e aos “localismos globalizados”, defendendo o “cosmopolitismo” e o “patrimônio comum da humanidade” como possíveis construtores da “globalização contra-hegemônica” (SANTOS, 2004), tendo como base as redes formadas, a partir dos movimentos sociais, incluindo os movimentos aportados no Fórum Social Mundial (FSM). Em convergência, podemos perceber a práxis de Paulo Freire como fortaleza do combate político e do convencimento pedagógico próprios dos jogos de força da luta pela hegemonia presentes, entre outros sítios, nos debates do FSM. De outro lado, quando Freire propõe o diálogo como arma dos oprimidos para lutarem contra seus opressores e a busca da consciência crítica como parte da sua epistemologia política, oferece aos militantes da globalização contra-hegemônica, como é o caso de Boaventura, alguns caminhos concretos de luta pela mudança social.

Ademais, a pedagogia crítica (que tem em Paulo Freire um dos seus principais construtores e referenciais prático-teóricos) e a utilização do legado freiriano e suas conexões - como alicerces político-pedagógico das globalizações contra-hegemônicas -, reforçam as teses defendidas por Boaventura. A ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a pedagogia da autonomia, a busca da justiça social (que não se separa da justiça cognitiva), entre outros conceitos, podem constituir antíteses da educação que hoje ajuda a sus-

tentar a globalização hegemônica e os novos arranjos mundiais do liberalismo.

Em suma, a partir do amálgama teórico construído por Freire ao longo da formulação do seu pensamento-ação, juntando o exemplo acima exposto, fica evidenciado que a possibilidade concreta de ser complementado e reinventado é uma das características mais atuais do pensamento de Paulo Freire e de toda carga político-pedagógica do legado freiriano (SCOCUGLIA, 2005, 2013, 2018, 2019, 2020). Mais do que isso: a nosso ver, tais conexões constituem uma das forças motrizes da atualidade e da reinvenção de sua práxis. Certamente, é uma das marcas predominantes nos 100 anos do seu nascimento.

Neste artigo pretendemos apreender os conceitos centrais de *autonomia* e *emancipação* em Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Trata-se de um bom exemplo de potência de cada um dos pensadores e, também, de possibilidade concreta de entrelaçamento de ideias e de interdiscursividade entre ambos.

## **AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS**

Autonomia vem do grego, palavra formada pelo adjetivo pronominal *autos*, que significa ao mesmo tempo “o mesmo”, “ele mesmo” e “por si mesmo” e *nomos*, que significa “compartilhamento”, “lei do compartilhar”, “instituição”, “uso”, “lei”, “convenção”. Assim, autonomia significa propriamente a competência humana em dar a si mesmo suas próprias leis. Ainda, filosoficamente, “autonomia” indica *a condição de uma pessoa ou de uma coletividade capaz de determinar por ela mesma a lei à qual se submeter*. Seu antônimo é “heteronomia” (BOTTOMORE, 1997). Os conceitos de emancipação e autonomia são extensões do que historicamente

tem sido bandeira de lutas sociais, como liberdade e democracia.

Na obra kantiana a autonomia é preconizada como ação individual – embora não esteja isolada no indivíduo – ao implicar numa moralidade, numa escolha racional que se preocupa com o bom. Tal atitude supõe uma atitude relacional. Assim, “a autonomia é o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (KANT 1974, p. 235). Como se vê, o conceito individualizado de autonomia em Kant indica a possibilidade de sua construção a partir da moralidade que é ato coletivo.

Ao historicizar a Pedagogia, Cambi (1999) situa a modernidade e sua ruptura com a Idade Média como uma revolução em muitos aspectos: geográfico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico.

A história da modernidade é marcada por suas antinomias: libertação e regulamentação da sociedade e dos indivíduos. Para Cambi (1999, p. 200), é na contemporaneidade que essa contradição, assumida como “estrutura inquieta”, revela a “incompletude” da modernidade.

A educação moderna ousa reclamar os direitos do indivíduo contra o poder do Estado, bem como expressar liberdade ao intencionar a formação do sujeito. Para Cambi (1999, p. 216), “daí em diante se torna liberdade da cultura escolar, à qual é permitido reprogramar-se nas diversas situações e em relação a finalidades também individuais; torna-se liberdade da escola, liberdade do ensino, liberdade do aluno”, que justificam na sua concepção alguns *slogans* oriundos da educação moderna.

A emancipação e a conformação da educação moderna tiveram funções importantes. A primeira como possibilidade de resgate do indivíduo que é o centro motor da modernidade. Para Cambi (1999, p. 218), é a

consciência de uma “complexa dialética entre alienação e redenção” que vai “inervar” a pedagogia que, embora se reconheça por um “desejo de emancipação”, age de forma conformista para realizar esse processo. O projeto da modernidade se encaminha incompleto e a oposição, a conformação e a emancipação, ao constituir a identidade pedagógica moderna, para o referido autor, animam “os fluxos dos fenômenos educativos e das elaborações pedagógicas por muitos séculos”.

Segundo Cambi (1999, p. 219), “emancipação e conformação ainda se confrontam como os núcleos em torno dos quais *deve* trabalhar o pensamento educativo contemporâneo” (e a práxis). Assim, conscientização e emancipação surgem fortemente como parte do ideário iluminista, são reforçadas na teoria crítica e reinventadas em Paulo Freire e em Boaventura de Sousa Santos. Por considerar o tema como problemática em desenvolvimento – especialmente no cotidiano escolar – há neste texto a tentativa de suscitar algumas reflexões articuladas ao pensamento destes autores.

Os pensamentos de Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos<sup>2</sup> estão ancorados na crítica social às formas desiguais de condução política e, também, na possibilidade de emancipação e reinvenção da humanidade. Ambos possuem a capacidade de dialogar criticamente ao articular e conferir significado às ações dos contextos locais e globais. É nessa perspectiva que pretendemos discutir os conceitos de autonomia e emancipação.

Os conceitos de *emancipação* em Boaventura e *autonomia* em Freire estão relacionados à questão da identidade. Ela apa-

2 Usaremos (preferencialmente) Boaventura para nomear este autor em função da sua ampla difusão.

rece em suas obras como condição imprescindível à liberdade. Em Freire, desde os seus primeiros escritos, quando reforça o caráter antropológico-cultural da educação e, em Boaventura, na defesa recorrente do respeito à diversidade cultural, não só porque defende as variadas visões de mundo, mas por acreditar que a partir dela se pode construir um paradigma de conhecimento e ação cosmopolita. Assim, enuncia a possibilidade de luta e resistência à globalização neoliberal.

Como pontos de partida para contextualizar as visões de autonomia e emancipação em Freire e Boaventura, cabe destacar duas colocações iniciais que, certamente, nos levarão a refletir sobre os possíveis entrelaçamentos dos conceitos e de seus autores, em suas próprias palavras.

A globalização contra-hegemônica, de que os movimentos e organizações congregadas no Fórum Social Mundial são um eloquente exemplo, é feita de uma enorme diversidade de ações de resistência contra a injustiça social em suas múltiplas dimensões. Contra a banalização e a instrumentalização da indignação moral procuram manter viva a ideia de que o capitalismo global (agora chamado de globalização neoliberal) é injusto, é hoje mais injusto do que há vinte anos e que, se nada fizermos, será ainda mais insuportavelmente injusto daqui a vinte anos. (...) O que será a globalização contra-hegemônica depende do que será a globalização hegemônica e vice-versa (SANTOS, 2004, p. 1-2).

Por seu turno, Freire (2007) compreende que

A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro a algo inexorável, castra as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para

mudar a natureza mesma da história. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da história como possibilidade, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (FREIRE, 2007, p. 14).

Em ambos os pensadores, o “pano de fundo” da conquista da autonomia e da emancipação é convergente e cada um, ao seu modo, situa os embates a serem travados e os sujeitos com os quais podem contar. Seja no *cosmopolitismo* ou no *patrimônio comum da humanidade*, expressos pelos movimentos sociais, bases da globalização contra-hegemônica para Boaventura, ou ainda, na história como luta, movimento e possibilidade (inérito viável) - que tem na educação um dos seus vetores principais, para Freire.

Vejamos, então, como Freire e Boaventura expressam esses conceitos em seus discursos e os possíveis entrelaçamentos discursivos das suas ideias.

## AUTONOMIA EM PAULO FREIRE

Paulo Freire é um autor de referência em estudos e práticas democráticas que destacam a autonomia como condição fundamental de o sujeito “ser mais”. O conceito de autonomia em Freire não está restrito a apenas uma de suas obras, embora sua última publicação em vida tenha sido a *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996).

No pensar freiriano é possível perceber a preocupação contínua em rever e reformu-

lar ideias. A humildade epistemológica do autor faz com que a obra permaneça viva, e a sua filosofia da práxis torna-se hoje extremamente atual para compreendermos os problemas e a vida que há na escola.

As condições da prática discursiva de Freire são as mais diversas, não é possível estabelecê-las apenas em um contexto geopolítico. Scocuglia (2003, p. 26) ressalta que para compreender o pensamento freiriano, dada sua complexidade, faz-se necessário percorrer suas propostas em tempo e espaço determinados (no Brasil, no Chile, nos EUA, na Europa e na África). O autor analisa o pensamento de Freire a partir de incursões temporais, dedicando um capítulo ao qual nomeia um dos títulos como “primeiro” Freire.

Em *Educação e atualidade brasileira* (2002) Freire defendia uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e construção da democracia burguesa/liberal. As correntes teóricas que fundamentam seu pensamento cristão progressista são, especialmente, as correntes existencialistas e personalistas.

Embora não haja no texto referência direta à “autonomia”, a obra *Educação e Atualidade Brasileira* se revela como modelo reivindicatório de os sujeitos (existencialmente) definirem a si mesmos a partir da compreensão cultural/contextual. Tal atitude, segundo Freire (1984, p. 60), pressupõe a luta pela autonomia dos sujeitos à medida que entende “que democracia não é especificamente uma ‘ideia’ ou uma ‘teoria’, mas um ‘clima cultural’”, em que “não será possível um trabalho educativo democrático verdadeiro ao qual faltem condições que constituam esse clima”.

Paulo Freire, inserido no contexto de trânsito democrático, acreditava que havia “condições externas” ou culturais para a

democratização no Brasil (década de 60). Naquele contexto afirmava que tínhamos as condições externas, mas nos faltava “organicidade educativa”.

Continuamos a insistir numa educação vertical, autoritária fundada numa autoridade externa que, desta forma, não pode ‘introjetar-se’ no educando brasileiro, dando surgimento à autoridade interna, ou à razão, ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à nossa formação democrática (FREIRE 2002, p. 64).

As denúncias em torno da submissão e falta de autonomia dos sujeitos em relação aos problemas do país e em especial da educação são enfatizadas ao se apropriar do conceito de “mutismo brasileiro” como posição “meramente expectante”.

Ao situar o início do processo civilizatório, habilita-se o humano para condição de “ajustado acomodado”. Nessa postura nos é exigida “uma dose mínima de razão ao homem em troca de um máximo de emocionalidade”. Esse “ajustamento” vinculado ao “mutismo” constituía-se no olhar de Freire (2002 p. 69) sobre nossa “inexperiência democrática”.

Naquele contexto (nacional-desenvolvimentismo) Freire já convocava a escola vista como: “desatualizada e ineficiente”, para a criação prática da democracia. Havia uma clareza histórica da transição democrática brasileira no seu discurso de exigência latente de forças. Para ele, não podia haver democracia numa sociedade escravocrata. Na obra: *Educação como prática de liberdade* rememora que a nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada “comercial” (FREIRE, 1984 p. 67). Esse reconhecimento é imprescindível para qualquer prática educativa ser autônoma, abordando seu tempo-espaço e conferindo significado ao traçado pedagógico.

A autonomia ainda nos primeiros escritos de Freire pode ser verificada na prática social constitutiva do que propôs como método de alfabetização. Autonomia como conceito “em si” e “para si”, de apreensão individual e coletiva do saber fazer reconhecida na proposta relacional que, como afirma Scocuglia (2003), traz como marca sua “essencialidade dialética”, o que possibilita recriação, reinvenção e ampliação por parte dos que optarem por tal proposta.

A obra de Freire se mostra ao longo do tempo uma obra complexa, perpassada filosoficamente por sua práxis. Ela se faz num saber militante. O eixo mediador das primeiras obras é o diálogo, categoria que vai permear todas as posteriores. O diálogo como ato que se dá numa relação de horizontalidade é a essência da educação conscientizadora, problematizadora. É colocado como palavra que se manifesta em duas dimensões: ação e reflexão, que se fazem *práxis*. Se esta palavra esgotar a dimensão da ação, torna-se “palavra oca” que não denuncia, que não representa compromisso de transformação, por isso mesmo inócua, sem vida.

O diálogo aqui pode ser considerado categoria central na busca pela autonomia como quando se compreende a não eliminação do outro. Para o autor autonomia é “instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico” (FREIRE, 1996, p. 126).

Paulo Freire entende que a autonomia é atributo da liberdade, uma vez que todo ato educativo é um ato político pelo fato de ser manifestação de poder. Poder dos que possuem e poder no processo de interação, mediação dos saberes com os sujeitos do processo educativo.



Em Freire a autonomia tem seu significado definido na perspectiva política e ideológica, algo pouco visto antes das suas obras. Há um entrelaçamento de exigências à função de ser mediador de conhecimento que transita da amorosidade à politicidade. Autonomia é movimento de libertação das cadeias do determinismo neoliberal, ao reconhecer que a história é tempo de possibilidades.

A metodologia de trabalho dos círculos de cultura assume uma dinâmica que convida o homem ao interagir crítico e consciente. Esse movimento representa, para Freire (2005, p. 70), um contraponto à educação bancária que se configura como um “estranho humanismo que reduz a educação à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais”. Os círculos de cultura podem ser geradores de autonomia e liberdade, uma vez que suscitam, nas pessoas, a consciência de que liberdade e autonomia são conquistas e não acontecem por decreto.

A autonomia em Freire (2005, p. 108) está relacionada com a libertação e tem relação intrínseca com o que considera “ser para si”. A consciência hospedeira do oprimido percorre um caminho estranho a si, trilhado pelos opressores. Para ele, “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra”, o que faz crer que as relações que se dão em espaços restritivos, autoritários e alienantes geram a heteronomia.

A temática autonomia é central nas reflexões do autor. Na obra *Pedagogia da Autonomia* destaca que o educador que trabalha com crianças deve “estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia” (FREIRE, 1996, p. 78).

A autonomia aparece como condição sócio-histórica de um povo que tenha se libertado das limitações que anulam a liberdade

dos sujeitos. Ao destacar os “saberes necessários à prática pedagógica”, denuncia situações de heteronomia que impedem o sentido político da ação educativa, da vocação do sujeito ser mais.

Assim, Freire (1996, p. 210) convida a pensar as condições de “ser menos” a partir da teoria da ação dialógica e antidiológica e propõe a síntese cultural como forma de se organizar, a fim de requerer o que é “humanamente humano”. Para ele, “na síntese cultural não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos”. Ressalta ainda a “insegurança vital” dos oprimidos como fragilidade constituída pelos opressores, exemplificando de forma direta o que ocorre no cotidiano.

*Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2005) apresenta dados e apostas teóricas de Freire, contextualizados no momento histórico, mas, ainda assim, mostra-se contemporânea especialmente por retratar a ação cultural como “uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la (...), ora no de transformá-la”. E reforça que “a ação cultural” ou está a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens.

Adverte-nos que “há por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. (...) Participar desses padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem a todo custo parecer com o opressor”. Há também o propósito de desconstruir um pouco a própria imagem que atualmente caracteriza a obra de Paulo Freire, a de um menino trabalhador, mas am-



pliar para outras formas muito mais sutis de opressão em nosso contexto social (FREIRE, 2005, p. 55).

Há um discurso de superação em sua obra, principalmente no que diz respeito ao desejo de suplantação de um modelo social por outro, e é importante refletir sobre a superação total a partir do próprio convite de Freire em seus escritos, quando pede para que os leitores caminhem além, a fim de superá-lo.

Freire (2005, p. 38) afirma que a libertação é um parto doloroso. “O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos que é a libertação de todos”. Mas confere a ideia de trânsito, dinâmica e permanência de luta humana quando remete a um homem não mais opressor e não mais oprimido, “mas um homem libertando-se”.

As histórias são construídas e é importante destacar que as reflexões sobre os relatos dos sujeitos, como toda análise humana é parcial, limitada como indica Freire (2005, p. 41) às formas de análise que “se alonga em posições solipsistas” que negam a realidade objetiva. Por isso, o cuidado de não cair num “simplismo ingênuo”, que caracteriza a subjetividade em função de “subjetivismo” e “psicologismo”.

As discussões correntes acerca dos direitos humanos estão em consonância com a afirmação de Freire (2005, p. 31) ao fazer a exposição de abertura de *Pedagogia do Oprimido*:

Mais uma vez os homens desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. (...) O problema de sua humanização, apesar de sempre haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central assume hoje, caráter de preocupação iniludível.

No decorrer de sua obra, ele continua a reclamar autonomia como conquista a ser alcançada. Instrumentalmente temos constituído “legalmente” o poder de a escola elaborar seu projeto político-pedagógico. Tal projeto ajudaria a escola a entender um pouco mais de sua cultura, de sua dinâmica interna. Em *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (1986, p. 76) Freire, ao dialogar com Shor e problematizar a politicidade que constitui o cerne da ação educativa, sublinha a importância de o professor não ter medo no espaço de trabalho e reitera que uma das “coisas boas” para o controlar é fazer um “mapa ideológico da instituição”. Situa que uma das primeiras coisas que se deve fazer ao se tratar de educação como ação política é conhecer o espaço que se ocupa. Em seguida, conhecendo as pessoas com as quais se pode contar, “a sensação de não estar só diminui o medo”. Eis mais uma dimensão de autonomia entendida por Freire no plano da coletividade.

Para Freire (FREIRE; SHOR, 1986, p. 72), o medo aparece como obstáculo à autonomia dos sujeitos do processo educativo. É preciso “entender os limites do medo”, uma vez que ele apenas sinaliza nossa humanidade. No entanto, é assertivo ao lembrar que “uma das questões mais sérias é aprender a posição em que está o limite. Você não aprende isso nos livros... você aprende através da prática... Você aprende sendo punido!”.

Autonomia também está no reconhecimento da cultura do outro. É importante entender as resistências, “a semântica e a sintaxe” das classes populares. Sem esse reconhecimento não seria possível “organizar programas de ação político-pedagógica” com e para elas (FREIRE 2007, p. 50). A luta pela escola pública como tarefa progressista e por processos de autonomia requer, no

conjunto deste pensamento, “clareza política e competência científica”.

O discurso de Freire (2007, p. 75) ressalta, de outro prisma, a autonomia como processo de ter vez e voz, tece com isso críticas à incoerência de uma prática educativa que se pretende progressista, mas que se realiza dentro de modelos verticais, em que professores e professoras são submetidos aos pacotes curriculares. Para exemplificar tal assertiva relembra sua passagem pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e destaca o quanto era difícil fazer uma administração democrática, que priorizasse autonomia da escola que, sendo pública, fosse também popular, em estrutura imbuída de autoritarismo.

Autonomia como processo de construção de “unidade dialética entre teoria e prática” requer necessariamente “o maior nível de participação democrática” de todos os envolvidos no processo educativo, quais sejam: pais/mães, alunos/alunas, professores/professoras, comunidade local (FREIRE, 2007, p. 76).

Freire entende, enfim, a autonomia como processo de construção coletiva e democrática, constante vir a ser que pressupõe forças linguísticas, conhecimento local, intercultural e entendimento político da tarefa de educar. É movimento em busca de conquista na escola e no cotidiano do professor, e precisa ser constantemente problematizada.

## EMANCIPAÇÃO EM BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Os contextos discursivos de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos têm um aspecto em comum no que diz respeito à pluralidade de trânsito político-geográfico. Em exílio, Freire transita por contextos sociopolíticos diferentes e tenta ler a história e a cultura de cada lugar para dar sentido à sua práti-

ca educativa. Boaventura assume a postura cosmopolita e, inclusive, trabalha com a temática ao mesmo tempo em que também transita nos diferentes espaços, felizmente não na condição de exilado.

Boaventura<sup>3</sup> vem publicando diversos trabalhos sobre globalizações hegemônicas e contra-hegemônicas. Defende com veemência a ideia de que os movimentos sociais e cívicos fortes são essenciais no controle democrático da sociedade e nas formas de democracia participativa, além de alicerçarem o que caracteriza como globalização contra-hegemônica (pela via do *cosmopolitismo* e defesa do *patrimônio comum da humanidade*).

Ao longo de sua obra, faz críticas contundentes às formas de conceber ciência na modernidade/contemporaneidade. Tem consciência global dos problemas sociais e atento olhar ao local, ao cotidiano, às práticas e movimentos como locus privilegiado de construção contra-hegemônica.

O livro *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social* (2007) pode ser comparado à *Pedagogia da Autonomia* por ser uma espécie de condensação do pensamento do autor em relação às temáticas esmiuçadas em obras anteriores: *Sociologia das ausências e Sociologia das emergências* (2002) regulação/emancipação, ecologia de saberes, colonialismo, democracia de alta intensidade. De fato, a obra é composição de

3 O professor é Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. É igualmente Diretor Emérito do *Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra* e Coordenador Científico do *Observatório Permanente da Justiça*. Pulicou trabalhos sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos, com tradução em espanhol, inglês, italiano, francês, alemão, chinês e romeno.

três seminários que, para ele, constituir-se-iam em obra posterior sobre emancipação. A partir dela é possível construir articulações com Freire e com a autonomia, apreendidas por algumas políticas educacionais contemporâneas.

Boaventura Santos (2007, p. 17) assume que a emancipação social é conceito central na modernidade ocidental, por vir sendo organizada na constante tensão entre regulação/emancipação e ordem/progresso. Para ele, de alguma forma vivemos em sociedade sob esta tensão, e as expectativas da população são certamente para pior. Por isso, alguns já não encontram sentido em discutir emancipação e vão assumindo em suas práticas o “fim da história”.

A ideia de emancipação deve ser cultivada, o que não parece coerente é pensá-la em termos modernos, “pois os instrumentos que regularam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação, essas formas modernas estão hoje em crise” (SANTOS, 2007, p. 18). Apesar disso, não há crise quando se defende a ideia de uma sociedade mais justa; “as promessas da modernidade – a liberdade, a igualdade e a solidariedade – continuam sendo uma aspiração para a população mundial” (SANTOS, 2007, p. 19).

O projeto sociocultural da modernidade em Boaventura Santos (2003) é visto como assentado em dois pilares: o da regulação e o da emancipação.

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante, sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda filosofia política de Rousseau. Por sua vez o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva

da arte e da literatura; a racionalidade moral prática da ética e do direito; a racionalidade cognitivo instrumental da ciência e da técnica (SANTOS, 2007, p. 77).

Embora a lógica da emancipação racional tivesse a intenção de orientar a vida prática dos cidadãos, estes acabam por se inserirem diferentemente no pilar da regulação. A primeira se dá entre o pilar da comunidade e racionalidade estético-expressiva em função de as ideias de identidade e comunhão serem condições necessárias à contemplação estética. A moral prática estaria associada de forma privilegiada ao pilar do Estado, por ter este a tarefa de definir o mínimo ético da sociedade ao se servir do monopólio da produção e distribuição do direito. A cognitivo-instrumental e o princípio de mercado estarão articuladas, não só por condensarem as ideias de individualidade e de concorrência, mas pela conversão da ciência, desde o século XVIII, em força produtiva.

O paradigma social da modernidade, na perspectiva de Santos (2003), foi constituído antes de o modo de produção capitalista se tornar dominante e possivelmente extinguir-se-á antes do respectivo modo de produção deixar de sê-lo.

Ele acredita que vivemos atualmente uma transição semi-invisível que de forma equivocada chamamos de pós-modernidade, na qual grandes teorias – a exemplo do marxismo – “não parece nos servir totalmente neste momento”. Para ele, embora haja um retorno ao marxismo em todo o mundo, até porque o mundo é ainda diagnosticado nesta perspectiva, o problema “é passarmos do diagnóstico para uma visão de futuro, questão que no marxismo nos traz muitos problemas” (SANTOS, 2007, p. 51).

Ademais, coloca que o materialismo histórico converteu o capitalismo em uma fase

de progresso da humanidade e deixou de fora uma questão que para ele é fundamental: a questão colonial. Afirma que em um dos textos de Marx há uma justificação, especialmente na Índia, do colonialismo como fator de capitalismo e para ele “colonialismo é capitalismo”, ressaltando a importância de sempre recordarmos isso.

Outra consequência dessa perspectiva foi tornar “invisíveis” outras formas de opressão/exclusão, a exemplo do racismo, sexismo, castas, entre outras. Faz ainda referência no marxismo à ideia problemática de unidade do saber, da universalidade do saber científico e de sua primazia. A teoria crítica tem sido bastante “monocultural”, enquanto a cada dia nos tornamos mais conscientes da “realidade intercultural” (SANTOS, 2007, p. 52).

Dentro de sua proposta de “ecologia de saberes”, em que não se deve ficar restrito apenas aos saberes científicos modernos, estes são importantes, “mas tem de estar incluído em uma ecologia de saberes mais ampla”. Ele destaca que alguns alunos ao entrarem na universidade aprendem muita coisa, mas podem desaprender muitas outras e nos questiona se vale a pena o que se aprende em relação ao que se desaprende ou esquece, uma vez que o processo de criar teoria “deslegitima” o conhecimento próprio (SANTOS, 2007, p. 54).

A ecologia de saberes é vista como utopia crítica de conhecimento emancipatório, enquanto a utopia do neoliberalismo é conservadora, “porque o que se deve fazer para resolver os problemas é radicalizar o presente”. Destaca que:

Essa é a teoria que está por trás do neoliberalismo. Ou seja: há fome no mundo, há desnutrição, há desastre ecológico; a razão de tudo isso é que o mercado não conseguiu se expandir totalmente. Quando o fizer, o

problema estará resolvido. Temos de mudar essa utopia conservadora para uma utopia crítica, porque também as utopias críticas da modernidade – como o socialismo centralizado – se converteram, com o tempo, em uma utopia conservadora. (SANTOS, 2007, p. 54).

O constructo discursivo de emancipação humana evidencia a necessidade de construirmos outras aprendizagens de utopia crítica, baseando-se na ideia que a hegemonia mudou, pois, até então se tomava a ideia do consenso, numa perspectiva gramsciana de que o que ela produz é bom para todos. Afirma haver hoje uma mudança nessa perspectiva de hegemonia, pois “o que existe deve ser aceito não porque seja bom, mas porque é inevitável”, por não haver alternativa (SANTOS, 2007, p. 55).

A utopia crítica, embora necessária, defronta-se com problemas como o do “silêncio e o da diferença”. O silêncio é explicado no modo como a cultura ocidental e a modernidade desenvolvem o contato colonial de desprezo e de silenciamento no contato cultural. O dilema explicitado por Boaventura (SANTOS, 2007, p. 55) é o mesmo que se impõe à problemática da construção autônoma e coletiva na escola, a qual evidenciamos mais adiante ao colocar o dilema que segue: “como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento”. Esse seria um dos grandes desafios no processo de pensar a reinventar-se para autonomia. Para ele, “a opressão, tal como a emancipação, a subjetividade é um palimpsesto em que formas mais extremas de desigualdades e de exclusão convivem com outras mais inclusivas e menos extremas” (SANTOS, 2007, p. 65). Por isso a necessidade de uma teoria política e sociológica que abarque tais empreendimentos.

Nesse interim, a emancipação tem relação direta com os processos de como concebemos a produção do conhecimento. Há indícios para repensar as perspectivas epistemológica, teórica e política em níveis mais amplos. Para um processo de construção de uma utopia crítica como elemento chave da emancipação, faz-se necessário passar de uma teoria crítica monocultural para multicultural, da dualidade estrutura/ação à ação conformista/ação rebelde, como também à questão do pós-colonialismo e dos dois sistemas de domínio hierarquizados que existem no capitalismo. São pistas que surgem como possibilidades para uma “democracia de alta intensidade” (SANTOS, 2007, p. 83).

É na transitividade discursiva sobre emancipação/regulação que Santos reconhece que temos apenas instrumentos hegemônicos para enfrentar a atual realidade, que são “as semânticas legítimas da convivência político-social”, tais como: a democracia, a legalidade e os direitos humanos. Por fim, o entendimento dele é que:

A emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social (SANTOS, 2003, p. 277).

É nessa perspectiva que ele considera e fortalece seu discurso acerca da globalização contra-hegemônica. De acordo com Boaventura Santos (2003, p. 35), esta visão alternativa de globalização fundamentar-se-á no marxismo perante a ideia da importância das articulações internacionais das lutas no contexto do capitalismo global.

O contexto local e suas conexões globais são enunciados como possibilidades de

construção de processos emancipatórios no terreno da igualdade e diferença e acima de fixações de sentido, pois “se é verdade que a paciência dos conceitos é grande, a paciência da utopia é infinita” (SANTOS, 2001, p. 38).

No discurso do autor há clara reivindicação de uma objetividade engajada para que seja pensada a democracia atual. Faz-se necessário, nessa direção, fugir do subjetivismo e da falsa visão de neutralidade das teorias, trazendo com isso uma questão não tão fácil de ser resolvida, mas que permite a estaticidade do pensar/agir político: como utilizar os instrumentos hegemônicos de que dispomos, seja no plano teórico ou epistemológico, para perceber o que está sendo excluído, marginalizado? Ainda nesta perspectiva, ao enxergar o espaço educacional como lócus de produção hegemônica, cabe-nos questionar: como a escola nessa tensão histórica de regulação/emancipação pode pensar possibilidades emancipatórias, como um constante devir?

## ALGUNS LAÇOS ENTRE PAULO FREIRE E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Em Freire e em Boaventura há preocupação com as formas hegemônicas de constituir o saber/poder nas relações socioeducativas. Para Fairclough (2001, p. 34), a intertextualidade é a “inserção do texto na história”, que por sua vez “responde, re-acentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes”. Por isso, reconhece que a relação entre intertextualidade e hegemonia é importante.

Alguns princípios da modernidade – liberdade, igualdade – vêm sendo ressigni-

ficados e continuam pretendidos na concepção de Santos (2007). Ao refletir numa perspectiva social mais ampla, o texto *Democracia* coloca que nos últimos vinte anos a democracia liberal representativa permaneceu e as outras desapareceram, e faz uma comparação com a biodiversidade ao afirmar que assim como ela está desaparecendo, estamos perdendo a “demodiversidade” como jogo competitivo que dava força à teoria democrática (SANTOS, 2007, p. 87).

Em relação com o pensamento de Freire está a ideia de Boaventura, de humanização e democracia, ao defender que “estamos expulsando gente da sociedade civil para o estado de natureza” em que temos uma “democracia representativa sem redistribuição social” e exemplifica que o texto do Banco Mundial, ao insistir no termo contratualismo, “não tem nada a ver com o contrato social, é o contratualismo individual” que, para ele, recriará uma forma de fascismo social (SANTOS, 2007, p. 88).

Em ambos, a liberdade “asfixiada” é uma leitura contemporânea feita da democracia. Como sinal, Freire aponta “a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 71).

Há clara preocupação dos autores em relação ao silenciamento dos sujeitos em relação às lutas por autonomia/emancipação. Em Boaventura Santos (2007, p. 55), como já foi destacado, a ideia de hegemonia atual vai além da ideia “do que é bom para todos”, para aceitação das coisas, não porque sejam boas, mas pela ideia de que são inevitáveis, e não apenas alternativa. Para Freire (1996, p. 71), isso seria um processo de “burocratização da mente” ou estado refinado de estranheza, de “autodemissão da mente”, ou

posição de quem entende a história como determinismo e não como possibilidade” de construção emancipatória.

Há nos textos dos autores uma denúncia ao silenciamento antropocultural que embarga a autonomia/emancipação. Para Boaventura Santos (2007, p. 55), “o silêncio é resultado do silenciamento”, pois há uma experiência histórica da modernidade e da cultura ocidental e de contato colonial de desprezo a muitas culturas. A análise colonial de Freire já aparece em suas primeiras obras e há intertextualidade com Santos à medida que coloca como problema o “ajustamento acomodado” vinculado ao mutismo entendido como posição meramente expectante do homem diante do processo histórico nacional. Destaca a dialogação como voz autêntica oposta ao mutismo e, sobretudo, que esta implica “a responsabilidade social e política do homem” (SANTOS, 2007, p. 64-65).

Outro aspecto de intertextualidade que emerge dos autores em relação às possibilidades de autonomia e emancipação é a ideia de utopia crítica ao contestarem o modo de produção de conhecimento que se opõe à ecologia de saberes trabalhada por Boaventura Santos (2007). Ele afirma que a utopia do neoliberalismo é conservadora porque pretende “radicalizar o presente”. Se existem problemas de várias ordens no mundo é porque “o mercado não conseguiu se expandir totalmente”.

O sentido de utopia crítica em Santos transcende o entendimento de utopia crítica da modernidade com o “socialismo centralizado” que na visão do autor “se converteram, com o tempo em uma utopia conservadora” (SANTOS, 2007, p. 54). Freire (2001) traz a mesma observação em seus escritos, mas ainda com algumas reservas, ao discorrer sobre a utopia na contempora-



neidade. Para ele é necessário transcender ao modelo negativo do socialismo soviético, como também ao paradigma do chamado socialismo real, para projetar novas experiências socialistas:

O discurso contra a utopia socialista – o discurso liberal ou neoliberal – necessariamente e obviamente enaltece o avanço do capitalismo. Eu me recuso a pensar que se acabou o sonho socialista porque constato que as condições materiais e sociais que exigiram esse sonho estão aí. Estão aí a miséria, a injustiça e a opressão. E isso o capitalismo não resolve a não ser para uma minoria. Eu acho que nunca, nunca na nossa História, o sonho socialista foi tão visível, tão palpável e tão necessário quanto hoje, embora, talvez, de muito mais difícil concretização (FREIRE, 2001, p. 219).

O Fórum Social Mundial aparece nos escritos de Boaventura como possibilidade concreta de (re)construção da utopia crítica como uma “crítica radical da realidade vigente, e a aspiração a uma sociedade melhor”. Para ele:

apresenta-se como alternativa ao predomínio da utopia conservadora do neoliberalismo – isto é, da crença utópica segundo a qual o mercado não regulado é a fonte do bem-estar socioeconômico e a bitola pela qual devem ser aferidas (ou melhor: descartadas) as demais alternativas” (SANTOS, 2005a, p. 26).

O autor destaca que o socialismo se encontra liberto da caricatura grotesca do socialismo real, tornando-se possível voltar a ser a utopia de uma sociedade mais justa e de uma vida melhor para todos.

Para os autores, autonomia/emancipação aparecem como processo, movimento e luta constante, em articulações coletivas culturais e identitárias, ou seja, um constante vir a ser com ampliação e fortalecimento de setores populares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos são referências neste diálogo por entendermos que estes assumem um discurso “historicamente situado” e, além de estabelecerem críticas às formas neoliberais de condução política da sociedade, não se fecham às limitações do processo, instigando o debate emancipatório. Na tentativa de entrelaçar os conceitos de Boaventura e Freire, a autonomia foi compreendida como projeto (histórico) da humanidade, como construção social e sua realização deve se dar como empreitada simultaneamente individual e coletiva.

O olhar (multi)(inter)cultural privilegiado dos autores, ocasionado pelo trânsito geográfico político dos seus textos, enriquece a aspiração utópica ao desenvolvimento de personalidades “autenticamente humanas”. É impossível aspirar humanização sem que esta não transite pelo contexto de luta política autônoma e emancipatória.

Autonomia e emancipação, portanto, não são concessões e podem ser compreendidas como processos de libertação, de conquista e de um constante *vir a ser*. A educação na perspectiva emancipatória é um tema que requer contínuos processos reflexivos. Em nosso entendimento, é o que garante a vida e o oxigênio dentro dos espaços educativos.

A identidade é, portanto, condição indispensável para a autonomia dimensionada na própria sociedade ou comunidade. Quanto mais distanciada estiver a escola, a instituição dos interesses da comunidade, menos autonomia conquistará e mais necessidade de autonomização surgirá para os sujeitos, pois a própria comunidade não encontrará referenciais para a construção desse processo.

No âmbito escolar, a autonomia do/no processo educativo e o currículo “gestado

coletivamente” podem agir “como antídoto ao hábito de simplesmente obedecer a mandados e ordens que vêm de cima, de modo técnico e impessoal – e, frequentemente, autoritário e dogmático” (SCOCUGLIA, 2005, p. 89).

Como diz Freire (1996, p. 140), “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos (...)”. Por seu turno, neste mesmo sentido, Boaventura chama nossa atenção para a “ecologia de saberes”, que pode lastrear a busca incessante do conhecimento que, para Freire, também é processo permanente da transitividade da consciência ingênua à consciência crítica.

Ademais, para além das conexões dos conceitos aqui trabalhados, podemos pensar em três dimensões quando procuramos convergências nos escritos de Freire e Boaventura. Algumas convergências gerais, fundantes, são notórias, mesmo diante de autores voltados para campos epistemológicos diferentes como o político-pedagógico e o campo sociológico. Outras convergências são mais específicas como é o caso, entre outros exemplos, do *diálogo* e do apelo à *consciência crítica* presentes nas duas obras e que podem ser pensadas como ideias complementares. Outros ainda são campos não explorados por um ou por outro e, por isso, espaços de pensamentos diferentes.

Certamente, são autores que têm partes das suas obras convergentes e complementares que merecem focos mais ampliados. O que chama atenção, no entanto, logo de início, é que ambos são militantes das causas que Freire chama de *hominização* (humanização permanente dos humanos) desde *Educação como prática da liberdade* (publicado no exílio em 1965) e, também, ambos são partidários radicais da mudança social e

da história como possibilidade e como alternativa ao que está posto. As convergências e os complementos de um lado e de outro a respeito das alternativas à dominação exercida pelos mecanismos sociais, políticos, culturais e educativos da globalização hegemônica nos remetem aos campos comuns da hominização, do combate à fatalidade histórica, da afirmação de contrapontos necessários à “construção possível de um mundo melhor” e dos possíveis mecanismos a serem buscados e/ou implementados. As propostas colocadas antes, no primeiro e segundo segmento deste texto, são eloquentes o suficiente para não necessitarem de repetição.

Em suma, ao nosso sentir, quando Boaventura coloca as alternativas possíveis aos globalismos localizados e aos localismos globalizados e investe no cosmopolitismo e no patrimônio comum da humanidade e para isso mostra a importância, por exemplo, das redes formadas no FSM, seu *corpus* de argumentação pode ter em Freire seu “braço político-pedagógico” no sentido do combate e do convencimento tão próprios do jogo pela hegemonia. De outro lado, quando Freire propõe o “diálogo como arma dos oprimidos para lutarem contra seus opressores” e a busca da consciência crítica como política do conhecimento, oferece aos militantes da globalização contra-hegemônica, como é o caso de Boaventura, alguns caminhos concretos de luta pela mudança social.

Mais ainda, quando a *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2005), obra central de Paulo Freire escrita no emblemático 1968, completa mais de cinco décadas de convencimento mundial em torno das denúncias da opressão (inclusive pela via educacional) e dos anúncios das possibilidades de um homem e de uma mulher renovados pela esperança de se reconstruírem e reinventarem

o mundo, encontra na pujança dos escritos de Boaventura de Sousa Santos alguns complementos necessários para continuar viva e prospectiva.

Portanto, ao comemorarmos o centenário de nascimento de Paulo Freire em 2021, notamos toda a potência nos diálogos e intertextualidades da sua obra e reconhecemos neles uma das suas fortalezas atuais e prospectivas para o futuro. Hoje, muitos estudos nessa direção demonstram a necessidade de pesquisas que possam investigar e aprofundar (ainda mais) as bases e conexões do legado freiriano. As escolas, as educadoras e os educadores, as famílias, os grupos e as sociedades, enfim, todos os sujeitos interferentes nas múltiplas possibilidades dos processos educativos, certamente, usufruirão e terão novos subsídios para as conquistas da autonomia e da emancipação dos oprimidos, dos “esfarrapados do mundo” e dos subalternos da globalização hegemônica e do liberalismo excludentes.

O entrelaçamento de teses de Freire e Boaventura constitui exemplo forte e contundente dessa *história como possibilidade do novo*, ou ainda, desse *inédito viável* fundado numa *ecologia de saberes* autônomos e emancipatórios. É precisamente por isto que estão suscitando crescente interesse de investigação e requerendo novos estudos e pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BOTTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FRANCO, Cambi. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.).

**Pedagogia dos sonhos possíveis/Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 78-96.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LAFER, Celso. **O moderno e o antigo conceito de liberdade**. Ensaios sobre a liberdade. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini (org.). **Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica**. Curitiba: Appris, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Crítica da Governança Neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 72, p. 7-44, out. 2005a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 237-280, outubro de 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As tensões da modernidade**. 2002b. Disponível em: www.

dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html. Acesso em: jan. 2020

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos em debate**. Entrevista. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura\\_e.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html). Acesso em: dez. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Entrevista**. 2004. Disponível em: [www.ces.fe.uc.pt/BSS/documentos/JornalOGLONov2004.pdf](http://www.ces.fe.uc.pt/BSS/documentos/JornalOGLONov2004.pdf). Acesso em: jan. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Entrevista** concedida à Universidade Federal de Minas Gerais em out. 2005b. Disponível em: <http://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm>. Acesso em: jan.2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fórum Social Mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005c.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCOCUGLIA, Afonso C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 4. ed. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso C. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. **Revista Filosofia e Educação**, v. 10, n. 1, p. 200-232, 2018. doi:10.20396/rfe.v10i1.8652006.

SCOCUGLIA, Afonso C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, Lisboa (Portugal), p. 81-92, 2005.

SCOCUGLIA, Afonso C. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa**: as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro: DP et alii, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso C. *Bases and Connections of Paulo Freire's "Thought in Action"*. In: TORRES, Carlos A. **The Wiley ... The Wiley Handbook of Paulo Freire**. New York (USA): Wiley. 2019. p. 123-145.

SCOCUGLIA, Afonso C. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, Porto (Portugal): CIIE/Edições Afrontamento, 2006. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Afonso.pdf>. Acesso em: fev. 2020

SCOCUGLIA, Afonso C. Pedagogia do oprimido: um ícone aos 50 anos. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 56, Porto (Portugal): CIIE/Edições Afrontamento, 2020.

*Recebido em: 15/07/2021*

*Aprovado em: 20/08/2021*

# EPISTEMOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO MEDIADOR DO CONHECIMENTO EMANCIPADOR

*Volnei Fortuna (UPF)\**

<https://orcid.org/0000-0003-3047-2300>

*Eldon Henrique Mühl (UPF)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-3047-2300>

*Elisa Mainardi (UPF)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-3968-4839>

## RESUMO

O artigo tem como proposição analisar a pedagogia problematizadora de Freire, tendo o diálogo como princípio epistemológico. Buscar-se-á esclarecer as justificativas que fundamentam a proposta pedagógica freireana para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e ativos na luta pela transformação das situações de opressão. A hipótese é que a visão pedagógica sustentada em uma epistemologia dialógica tem ainda fortes implicações políticas, éticas e pedagógicas que podem contribuir para a transformação do mundo

---

\* Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), em 2011. Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais (2012), pelo IFIBE, e Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional, pelo IFRS, *Campus Sertão* (2013). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (2015) e doutor pelo mesmo programa. Atuou como professor do IFRS, *Campus Sertão*. Participante voluntário do Grupo de Pesquisa “A relação Teoria e Prática na formação do educador: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural”, da Universidade de Passo Fundo. E-mail: [fortunavolnei@gmail.br](mailto:fortunavolnei@gmail.br).

\*\* Licenciado em Filosofia, mestre e doutor em filosofia e história da educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pós-doutorado na universidade do Minho, Portugal (bolsista Capes), em 2013. Professor de filosofia da educação e do programa de pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, atuando nos cursos de mestrado e doutorado. Desenvolve pesquisa na área de fundamentos da educação, teorias educacionais, educação em direitos humanos e formação de professores. Autor de artigos, capítulos de livros e da obra *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo* (2020). Organizador de diversas obras em colaboração com outros autores. Foi diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo em dois mandatos e participou de diversos conselhos da universidade e de outras instâncias do sistema educacional. E-mail: [eldon@upf.br](mailto:eldon@upf.br).

\*\*\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (1996), especialista em Orientação Educacional, pela Universidade de Passo Fundo (1998), mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2001), doutora em Educação nas Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), tendo realizado estágio doutoral (sanduíche) na Universidade do Minho – Uminho-Braga-Portugal (2013). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, desde 1996, e têm atuado nas atividades de extensão e de pesquisa. Participa do grupo de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na formação de educador”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em planejamento, didática, currículo e avaliação educacional, formação de professores, educação indígena, educação popular e educação em direitos humanos. E-mail: [emainardi@upf.br](mailto:emainardi@upf.br).

por meio da educação, à medida que permite compreender as injustiças, a opressão e o autoritarismo como decorrências de práticas não dialógicas em diferentes contextos de educação. A práxis pedagógica freireana mantém-se atual e necessária por estabelecer o exercício do diálogo como princípio insubstituível na formação de sujeitos livres e autônomos, tornando-os protagonistas dos processos de transformação da realidade e do contexto em que vivem. O que sustenta esse potencial é sua visão epistemológica que procura validar e tornar eficaz o conhecimento produzido pelos indivíduos no seu cotidiano, na luta pela autonomia e pela emancipação.

**Palavras-chave:** Freire; epistemologia dialógica; autonomia; emancipação.

## ABSTRACT

### EPISTEMOLOGY FOR A PROBLEMATIZING EDUCATION: DIALOGUE AS A MEDIATING PRINCIPLE OF EMANCIPATORY KNOWLEDGE

This paper aims to analyze Freire's problematizing pedagogy, having the dialogue as its epistemological principle. It will try to clarify the justifications that underlie Freire's pedagogical proposal to form reflective, critical, and active subjects in the struggle for the transformation of oppressive situations. It is hypothesized that the pedagogical vision supported by a dialogical epistemology has strong political, ethical, and pedagogical implications that can contribute to the transformation of the world through education, as it allows us to understand injustice, oppression, and authoritarianism as a consequence of non-dialogical practices in different educational contexts. Freirean pedagogical praxis remains current and necessary because it establishes the exercise of dialog as an irreplaceable principle to form free and autonomous subjects, making them protagonists of the processes of transformation of reality and the context in which they live. What sustains this potential is its epistemological vision that seeks to validate and make effective the knowledge produced by individuals in their daily lives in the struggle for autonomy and emancipation.

**Keywords:** Freire; dialogical epistemology; autonomy; emancipation.

## RESUMEN

### EPISTEMOLOGÍA PARA UNA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA: EL DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO MEDIADOR DEL CONOCIMIENTO EMANCIPADOR

Este trabajo pretende analizar la pedagogía problematizadora de Freire, teniendo como principio epistemológico el diálogo. Se tratará de aclarar las justificaciones que sostienen la propuesta pedagógica de Freire para la formación de sujetos reflexivos, críticos y activos en la lucha por la transformación de las situaciones de opresión. Se hipotetiza que la visión pedagógica sostenida en una epistemología dialógica tiene fuertes implicaciones políticas, éticas y pedagógicas que pueden contribuir a la transformación del



mundo a través de la educación, ya que permite comprender la injusticia, la opresión y el autoritarismo como resultado de prácticas no dialógicas en diferentes contextos educativos. La praxis pedagógica *freireana* sigue siendo actual y necesaria porque establece el ejercicio del diálogo como principio insustituible en la formación de sujetos libres y autónomos, haciéndolos protagonistas de los procesos de transformación de la realidad y del contexto en el que viven. Lo que sostiene este potencial es su visión epistemológica que busca validar y hacer efectivo el conocimiento producido por los individuos en su vida cotidiana, en la lucha por la autonomía y la emancipación.

**Palabras clave:** Freire; epistemología dialógica; la autonomía; emancipación.

## INTRODUÇÃO

Os questionamentos sobre os limites e paradoxos epistemológicos apresentados por Freire para sustentar sua pedagogia dialógica e problematizadora têm sido recorrentes. Neste texto, realizar-se-á uma exposição sobre a concepção epistemológica da pedagogia de Freire, tendo o diálogo como principal princípio de construção do conhecimento. Buscar-se-á demonstrar as exigências e possibilidades que a condição ontológica do ser humano para o diálogo estabelece para que ocorra o desenvolvimento de um saber emancipador e a constituição histórica de sujeitos autônomos.

O ato formativo, tanto individual como coletivo envolve, segundo Freire, uma noção epistemológica de conhecimento enquanto forma de agir racional no mundo. Em toda a ação humana faz-se presente alguma forma de saber, ou seja, um certo grau de conhecimento que dá origem ao desenvolvimento de um pensar que pode assumir um caráter epistemológico crítico e transformador. Em outros termos, o ser humano, enquanto ser atuante no mundo, sempre desenvolve, concomitantemente, uma certa atitude cognitiva, ética e política, que apresenta potenciais emancipadores.

Ocorre que na sociedade opressora e, especialmente, no contexto em que predomi-

na a educação autoritária, este conhecimento nascido do agir cotidiano de cada indivíduo ou de coletivos, nem sempre é considerado como um saber válido do ponto de vista epistemológico. Freire problematiza esta concepção e aponta a necessidade de se levar em conta este saber como ponto de partida para a implementação de uma educação transformadora. Portanto, o ato de educar, no entender de Freire, implica oferecer possibilidades de criação ou reinvenção de conhecimentos do cotidiano, nascidos das experiências e alimentados pela luta e pela tradição da cultura popular. Dependendo da concepção acerca da constituição do conhecimento, isto é, da visão epistemológica do educador, ele poderá promover uma educação ou libertadora ou bancária. A compreensão epistemológica é, pois, um fator determinante para o desenvolvimento de uma pedagogia dialógica e emancipadora.

Qual é a epistemologia que fundamenta a pedagogia dialógica e problematizadora de Freire? Quais são as referências de que se socorre Freire para dar sustentação a sua compreensão de conhecimento? Qual é a finalidade do conhecimento pedagógico e que exigências precisam ser atendidas para que a educação se torne emancipadora?

Analisar e esclarecer estas questões são os objetivos deste texto, considerando as críticas e resistências que têm aparecido, desqualificando a visão epistemológica e, conseqüentemente, a eficácia pedagógica da proposta que Freire apresenta. Para tanto, partimos de uma retomada dos principais pressupostos e referenciais do pensamento freiriano, destacando dois aspectos: o surgimento das questões epistemológicas em Freire, envolvendo conhecimento, subjetividade e historicidade e; a construção de um olhar crítico do conhecimento tendo o diálogo como exigência epistemológica para a formação da autonomia e da emancipação humana.

Nossa preocupação é buscar esclarecer o quanto Paulo Freire apresenta uma teoria de conhecimento potencialmente eficaz para uma educação libertadora, possibilitando acolher mais profundamente a consciência incorporada no cotidiano dos indivíduos como fonte de transformação, tanto da ação pedagógica, quanto da ação política em diferentes contextos.

## O SURGIMENTO DAS QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS EM FREIRE: CONHECIMENTO, SUBJETIVIDADE E HISTORICIDADE

A epistemologia de Freire implica na crítica ao saber dominante e a potencialização do saber do dominado. Considera que a educação emancipadora só ocorre na medida em que o homem e mulher se reconhecem como seres históricos<sup>1</sup>, isso quer dizer, como seres

1 Para Freire, o sujeito é um ser histórico, que se faz e refaz na história. Por ser histórico, é inacabado e está em um constante vir-a-ser. Este vir-a-ser se dá no cotidiano e se realiza pela linguagem, ou seja, na interação com o outro. Quando esta relação é impedida, o ser humano acaba negando sua própria condição humana. Impedir o diálogo e promover o silêncio representa des-

em constante construção, envolvendo todas as dimensões da vida humana. A constituição de cada indivíduo se dá na interação com os outros. Seu modo de ser, sentir e pensar decorrem da sua condição de ser inconcluso, em permanente constituição.

A concepção de Freire sobre conhecimento sofreu diferentes influências em sua trajetória histórica. Foi, porém, a sua sensibilidade em compreender a própria experiência formativa que o influenciou profundamente na constituição de sua visão sobre o conhecimento e a condição humana.

Cresceu em um ambiente marcado pela dominação, opressão e pobreza. Filho de uma família de classe média, além das mazelas normais de um cotidiano vivido em um contexto de muitas carências, sua família sofreu forte impacto com a crise de 1929. Além da pobreza, havia um elevado número de analfabetos, aos quais era negado o direito de acesso ao conhecimento, ao ler e ao escrever, ao direito de votar, o que facilitava o processo de dominação dos donos do poder.

Freire cresceu fazendo uma leitura de realidade e entendeu que havia algo de errado no contexto em que vivia, que precisava ser transformado. Sendo educado desde pequeno na “pedagogia da perguntar” e na busca do entendimento dos fatos que o cercavam, aprimorou sua sensibilidade reflexiva e isso o levou ao descobrimento de questões sociais e históricas que vão alimentar toda sua vida de educador e de pesquisador. Com o passar do tempo, percebeu que a sociedade se move por interesses econômicos e que o poder, de modo geral, atende o interesse dos mais ricos e poderosos. O trabalho realizado no Departamento de Serviço

tuir o indivíduo de assumir sua condição humana de ser livre pelo uso da palavra. Por isso, a educação tem papel central neste processo de constituição humana à medida que ela for capaz de promover o exercício do diálogo.

Social (SESI) oportunizou o diálogo com diferentes grupos e pessoas, levando-o a conhecer novas realidades e novos problemas sociais, educacionais e econômicos que os envolviam. O contato direto com a coletividade e a realidade cotidiana dos indivíduos, o levou a entender a real dificuldade que o sofrimento diário e a falta de perspectiva de uma vida digna, causavam nos indivíduos.

Reconhece, de outra parte, que nas falas dos indivíduos se revelava um saber que expunha com muita clareza as contradições da vida em um contexto de exploração e pobreza. Um exemplo dessa sabedoria é o caso que ele relata de uma fala de um operário que explicita, através de uma comparação de modos de vida, a grande diferença que existe entre quem vive a experiência da exploração e quem apenas sobre ela fala, ainda que seja o próprio Paulo Freire. Sobre tal contradição, Freire destaca a capacidade de análise do trabalhador, expressa na seguinte manifestação:

Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor faz agora. Isso tudo cansa também. Mas – e continua – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas de banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança (FREIRE, 1997, p. 27).

Freire revela, na sequência do texto, o sentimento que tal depoimento provocou: à medida que o operário falava de sua experiência de sofrimento cotidiano, ele ia afundando-se em sua cadeira diante da sabedoria e da análise social que o trabalhador desenvolvia. Conclui dizendo que ele

jamais esqueceu aquele momento. Tal experiência se tornou referência na formação do pensamento epistemológico e pedagógico de Freire.

A experiência no SESI possibilitou, também, o contato com uma nova concepção de educação, a educação popular. Por influência da educação popular, ele foi lapidando suas convicções pedagógicas, epistemológicas, políticas, éticas e a entender a educação como uma práxis política que dever ter como finalidade a construção de um mundo mais justo e a formação de um sujeito mais humano.

Na atualidade, a proposta educacional freireana é conhecido e adotado no Brasil e no exterior, envolvendo diversos movimentos sociais, organizações populares, conselhos de comunidade, instituições, escolas e até alguns setores do sistema público de educação. Esta adesão decorre, conforme destaca Gadotti, da proposição transformadora que traz em seu bojo:

Sua pedagogia continha a percepção clara da cotidianidade discriminatória da nossa sociedade até então preponderantemente patriarcal e elitista. Apontava soluções de superação das condições vigentes, avançadas para a época, dentro de uma concepção mais ampla e mais progressista: a educação como ato político. Tudo isso era no Brasil que ainda reproduzia, impiedosa e secularmente, a interdição dos corpos dos desvalorizados socialmente, que, assim, viviam proibidos de ser, ter, saber e poder (GADOTTI, 1989, p. 36).

Este poder transformador da pedagogia freiriana foi o motivo de sua prisão e de seu exílio de 1964 a 1980. Sua proposta de alfabetização como uma prática de conscientização e leitura do mundo, foi visto como uma ameaça, um perigo aos olhos dos opressores. Por isso, em 1964, com o Golpe Militar, teve que deixar o país, exilando-

se inicialmente na Bolívia e, logo a seguir, no Chile, onde escreveu sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido* (1968). Mais tarde vive uma temporada nos EUA e depois seguiu para a Suíça. Em Genebra atuou como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Pelo seu trabalho educativo, atuou na África, na Ásia e na Oceania, sempre em defesa dos oprimidos da sociedade. Sua passagem no exílio, junto a seus companheiros de luta, fortificou ainda mais a crença na construção de uma sociedade mais justa, formadora de sujeitos construtores de sua própria história.

O que podemos identificar na trajetória de Freire, é sua atitude crítica, incansável e esperançosa na busca por uma educação capaz de atender a diversidade, procurando identificar nos diferentes contextos, o potencial de emancipação existente. É o fator principal de mobilização desta potencialidade, fundamenta-se no diálogo, na interação comunicativa e na busca da compreensão do pensamento que os sujeitos desenvolvem em sua ação cotidiana. Pensar o pensar dos indivíduos é uma das principais preocupações de Freire quando dialoga com eles. O que pensam, como pensam, por que pensam e como compreendem o que pensam, são as questões que o orientam em sua prática. Trata-se de pensar e compreender a epistemologia que se faz presente na forma de ser e pensar do oprimido e explorado.

A concepção de Freire é a de que todo o ser humano tem capacidade cognitiva de criação, interpretação e transformação dos seus conhecimentos. Ele é um ser com possibilidades de “ser mais” e de se libertar pela reflexão. Seu conhecimento não é algo estático, positivo, definitivo, mas um processo em constante construção e aprimoramento. O que ocorre, é que tal conhecimento não é

considerado e reconhecido como válido em um contexto de dominação de uma cultura opressora, como é o caso da educação escolar brasileira. Ele percebeu que a concepção de conhecimento trabalhado nas escolas se reduzia ao exercício de apropriação e reprodução mecânica de informações. Diante dessa circunstância, ele começou a desenvolver uma nova forma de educar, propondo uma educação voltada à construção e reconstrução de saberes decorrentes das práticas de produção da própria existência humana.

A forma de abordar a concepção de conhecimento que Freire propõe, faz com que a relação ação-reflexão, enquanto a práxis, contemple a conjuntura das relações humanas para a emancipação de indivíduos e grupos. A consciência que emerge decorre da reflexão acerca da ação cotidiana mediado pelo diálogo e a reciprocidade que se estabelece com outrem. Tal práxis não acontece por um processo individualista ou passivo, mas sempre depende de situações contextuais e das relações que surgem entre sujeitos em situação de aprendizagem. São estas relações de interação dialógica que produzem as alternativas epistemológicas emancipadoras.

Na *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire enfatiza constantemente a educação como um processo dialógico e prático, apontando para a necessidade de revisão nas práticas pedagógicas reprodutivistas, baseadas na repetição e na “transmissão” de conhecimentos prontos. É preciso superar a educação narradora ou dissertativa, que torna o educando um ser paciente, um mero ouvinte:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A

sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1987, p. 57).

A educação, como geradora do crescimento humano, do ser-mais, não pode sustentar-se em uma relação de desiguais, em que o educador é o centro do processo gnosiológico e o educando um mero espectador daquilo que lhe é repassado. Embora diferentes e possuindo saberes distintos, a condição de se colocarem na igualdade de condições para o diálogo é imprescindível na formação humana.

Freire cedo percebe a necessidade do diálogo como um princípio formativo de uma identidade humana livre e autônoma. Sua crítica centra-se na percepção de que a educação tem sido utilizada como meio de opressão e não de libertação. Na educação opressora há ausência do diálogo e o educando não é desafiado a se envolver com a produção do conhecimento e com sua conscientização. No processo de educação bancária, o educador é o dono do saber e o educando mero depósito de saberes produzidos por outros. A educação bancária impede o desenvolvimento global do educando, impossibilitando ao sujeito tornar-se produtor do seu saber, como destaca Freire (1987):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da

ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 58).

Como podemos perceber, na visão bancária de educação, a concepção epistemológica predominante é a de que o conhecimento é uma doação baseada na ideia que existem saberes de validade universal que precisam ser introduzidos na cabeça do educando para que só então ele se torne capaz de construir ou reproduzir conhecimentos. É uma concepção opressora que visa a acomodação mental e política do oprimido, se conformando à ideologia que o domina e o explora. Trata-se, pois, de uma domesticação e não de uma conscientização. Tal educação somente possibilita a adaptação e não uma inclusão ativa do sujeito no mundo, ficando visível o interesse do opressor de impedir a conscientização do oprimido. Quanto mais acomodado e dependente o sujeito estiver, maior será o processo de dominação, não havendo risco à classe dominante de manter o saber que lhe interessa.

A posição contrária entende o ser humano como um ser capaz de saber, de invenção, de interação, de transformação. A proposição de Freire é promover “a educação *com* o educando, e não *para* ele. [...] A prática educativa é sociointerativa entre homens e mulheres, sujeitos de histórias individuais e coletivas” (SILVA, 2001, p. 33).

As provocações de *Pedagogia do Oprimido* (1987) nos desafiam a repensar o papel da educação que, com a sua prática opressora, perde a função de formadora de conhecimento crítico e humanizador. A escola, de modo especial, é desafiada a analisar as limitações do conhecimento que promove, levando em consideração a função que lhe cabe de promover a autonomia e a liberdade de cada educando.

A utilização de métodos que tratam o sujeito como um objeto, negando sua dimensão histórica e a validade de seus saberes, gera acomodação e passividade diante da realidade, o que descaracteriza o verdadeiro papel do conhecimento. Percebe-se que o fator limitador de tal visão epistemológica está na desconsideração da capacidade intelectual do aluno de pensar e transformar a realidade em que vive. A “visão “bancária” anula o poder criador do educando ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz ao interesse dos opressores.

Produzir conhecimento desvinculado do cotidiano do sujeito é um dos principais limites da educação bancária. Ao não elaborar os saberes cotidianos e se ocupar com definições prontas, a educação impede a reflexão acerca da realidade que efetivamente interfere na vida das pessoas. Diferente é o conhecimento que é buscado para ajudar a esclarecer e potencializar a reflexão e a prática cotidiana.

Os opressores não pretendem transformar a situação que oprime, mas adequar a mentalidade dos oprimidos, mantendo a ideia de que as circunstâncias são alheias à vontade humana e se mantêm por um determinismo que escapa ao poder dos próprios indivíduos. Isso Freire denomina da concepção fatalista da história ou a construção de uma consciência ingênua sobre a realidade da opressão. Com isso, a opressão se mantém de forma segura, sendo que, o educando passivo no processo formativo, assume esta visão fatalista. Isso impede o surgimento de um pensar autêntico vinculado com a real situação produzida pela exploração dos dominadores.

Sob o aspecto especificamente pedagógico, podemos destacar quatro situações que Freire aponta as limitações desta prá-

tica opressiva: “a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente” (FREIRE, 1987, p. 59).

O que Freire constata é que tal prática produz a ideia de que os educandos são ignorantes e precisam ser instruídos pelo educador. Tal prática desestimula e destrói a capacidade de curiosidade da criança, do jovem, do educando, condição primeira para que o conhecimento surja. São práticas que limitam a busca do conhecimento autônomo e livre:

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um de seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 1987, p. 64).

Na prática da educação bancária torna-se efetiva a negação da possibilidade de um pensamento autêntico e crítico, vindo do educando. As iniciativas são sempre do educador, dono do poder e do conhecimento. É uma metodologia que visa o controle e a manipulação dos indivíduos e, por isso, produz a morte do sujeito, seu silenciamento. É a prática de necrofilia.

Para confrontar tal pedagogia, precisasse de uma metodologia sustentada no reconhecimento da validade do saber oriundo do próprio sujeito, de cada indivíduo, do conhecimento popular. Precisa-se de uma



prática que envolva efetivamente o educando na construção dos conhecimentos. Isso implica compreender que a consciência está em permanente ação, recebendo e processando “pedaços da realidade”. O saber que surge nunca é total e definitivo, mas o resultado de compreensões que decorrem das vivências que se constituem cotidianamente. Tais compreensões expressam as limitações e potencialidades que a própria realidade opressora produz. Por isso, elas precisam ser levadas em consideração e refletidas, conforme destaca com propriedade Brandão (1985):

Mesmo quando se concebe que a tarefa do ensino é, substantivamente, a reprodução de formas acumuladas de saber constituído como inteligência e a inculcação de *habitus* socialmente legitimados na conduta das gerações emergentes, é a partir de uma compreensão do modo de vida e da lógica do pensar de cada cultura, em cada sociedade, que é possível equacionar métodos proveitosos e realizar um ensino criativo e, ao mesmo tempo, eficaz (BRANDÃO, 1985, p. 119, grifo do autor).

Promover o contato do educando com uma cultura dominante é de fundamental importância para seu desenvolvimento intelectual e cultural. No entanto, tal apropriação não deve impedir ou desqualificar o conhecimento e a compreensão crítica da lógica do pensar da cultura popular e do modo de vida de cada indivíduo, de cada grupo social. A educação que mantém o sujeito totalmente desconectado da realidade efetiva que o envolve e o insere em um contexto alienado que o impossibilita de compreender seu conhecimento sobre sua própria realidade, não é libertadora e precisa ser confrontada. Isso exige uma nova visão epistemológica que possibilite a validação crítica dos saberes populares. Somente a partir do momento em que os oprimidos tiverem domínio so-

bre os saberes que se fazem presentes na realidade e que vivem, obterão poder de ação e de transformação. A negação do devir, da possibilidade de ser mais, faz com que não se compreendam nem como sujeitos e nem como responsáveis pela realidade em que vivem. O ser humano negado e privado de sua possibilidade de ser mais, não é livre, muito menos, sujeito de sua história.

### **A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR CRÍTICO DO CONHECIMENTO: O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO DA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO**

Neste tópico buscaremos desenvolver uma análise de como Freire desenvolve seu projeto de educação a partir de uma perspectiva crítica de conhecimento, estabelecendo uma conotação com a formação do sujeito e da sociedade em seu desenvolvimento cotidiano. Primeiramente, destacaremos a cultura popular cotidiana como fonte original do conhecimento a ser potencializado pela sua transformação em saber crítico e emancipador, tanto subjetiva quanto objetivamente. Em um segundo tópico, analisaremos o papel do diálogo como princípio epistemológico e pedagógico na construção de um saber de transformação ideológico, político e cultural, tornando possível o desenvolvimento de uma cultura popular crítica.

Uma observação inicial sobre a visão de Freire acerca da construção do conhecimento humano emancipador, é a de inverter a ideia de que a ciência produz o conhecimento popular e que os saberes eruditos surgem de forma independente, sem a influência da cultura popular. Toda a ciência é produto de alguma cultura popular que se especializa e se independiza da cultura popular, retroagindo sobre esta última com o fim de impor sua dominação. Esta dinâmica é que precisa

ser denunciada e retomada, esclarecendo os fatores que interferiram no processo de transformação de um saber popular em um saber de exploração. Trata-se de esclarecer, inicialmente, como a cultura cotidiana se torna alienada sob o domínio de determinada cultura considerada erudita ou de validade universal.

Um primeiro fator desta alienação é a desconsideração do papel instituinte do conhecimento humano pela cultura, especificamente pela cultura popular. A cultura popular não pode ser considerada um saber menor e fragmentado da realidade. Ao contrário, tal cultura é a expressão mais radical das resistências e das lutas contra a dominação e a imposição de visões culturais colonialistas. Ela decorre da ação social de indivíduos e grupos e sempre envolve aspectos cognitivos e valorativos. Chauí (1979), Brandão (1985), Fávero (1983), apenas para citar alguns, destacam esta dimensão fundante da existência de todo o ser humano no mundo a partir da cultura que o envolve. A cultura popular é a cultura do oprimido, do explorado, do excluído, do discriminado. É a cultura que o povo cria como subalterno, como expropriado pelo poder econômico e político dominante. Ela é uma cultura parcialmente alienada, que traduz a violência da situação opressora, mas ao mesmo tempo, é a cultura da resistência, da luta, da inconformidade, da indignação.

Portanto, a cultura popular, assim como a educação popular, não pode ser desconsiderada como principal fonte da construção de um conhecimento crítico e transformador, pois tanto a compreensão da realidade, quanto a descoberta das possibilidades de mudança, só se tornam efetivas se atingirem a cultura e a educação que se constituem cotidianamente, especialmente a cultura popular.

Levar em consideração a cultura popular e o conhecimento cotidiano a ela inerente, não decorre de uma opção de preferência do agente ou do educador, mas uma exigência ou necessidade implícita de um projeto formativo que se destina à emancipação. Os saberes e valores não só precisam ser conhecidos, mas reconhecidos e analisados, considerando a história de sua constituição e o sentido que manifestam na atualidade.

Cabe ressaltar, portanto, que o fato de considerar o conhecimento popular como central na formação, não significa assumir ingenuamente tal conhecimentos e valores. Sua apropriação dever ser problematizadora e ater-se à “essência do ser da consciência”. Como alerta Freire, a conscientização:

[...] identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência (FREIRE, 1987, p. 67, grifos do autor).

Trata-se de recuperar a junção conhecimento-consciência a partir de uma suposta nova prática “cujo o elo é a unificação da ciência com a educação e cujo o destino é a transformação do conhecimento em consciência e da consciência na ação coletiva que fortaleça [...], o poder de transformar o seu mundo” (BRANDÃO, 1985, p. 87).

Isso nos leva ao segundo tópico da nossa análise, qual seja, a necessidade de uma epistemologia dialógica, de construção coletiva, para a formação da condição objetiva da realidade social e da transformação da estrutura de poder. Isto nos traz a questão de explicitar porque o conhecimento emancipador depende da prática pedagógica dialógica.

Para iniciar, cabe esclarecer, o que é diálogo. Segundo Bohm (2005), o termo diá-

logo provém do grego envolvendo a junção dos termos dia (através) e logos (palavra ou significado). O diálogo é, portanto, um fluxo de significados que os indivíduos produzem quando se encontram em interação. O diálogo não depende do número de pessoas, mas exige sempre a presença e a participação dos que estão em interação. Ele constitui uma ação que só existe quando ocorre a participação dos indivíduos e o compartilhamento das concepções dos concernidos. Pelo fluir dos significados, surge a constituição de novas compreensões e novas formas de agir com a realidade e com os outros indivíduos.

Uma outra condição para que ocorra o diálogo é a exigência do reconhecimento do outro. Colocar-se em diálogo implica reconhecer o outro como portador de um saber válido, ainda que parcial ou fragmentado. Cada ser humano possui uma compreensão da realidade que cabe ser posta em análise, pois ela representa um sentido produzido no contexto submetido a um processo de esclarecimento.

Para Freire, somente pelo dizer da palavra de cada ser humano é que se chegará ao conhecimento da realidade, enquanto construção dos seres humanos em um determinado contexto e tempo histórico. É estando juntos e problematizando dialógicamente a realidade que vivem, que os indivíduos se dão conta da vida que estão vivendo e dos saberes que possuem. O diálogo possibilita a socialização dos conflitos, das contradições, dos problemas, das potencialidades, dos valores e das perspectivas que a situação apresenta. Somente a interação dialógica torna possível um olhar crítico e social, fazendo com que os sujeitos se conheçam e busquem promover uma vida mais digna e justa.

O diálogo torna possível a saída dos indivíduos do estado de coisificação imposta

pela situação opressora em que vivem. Pelo diálogo o indivíduo se torna sujeito de sua história, esclarece as contradições em que vive, descobre possibilidades de mudança. Para Freire, a principal preocupação epistemológica deve ser a de assegurar que se desenvolva o processo de conscientização sobre a desumanização existente. Só ao se pronunciarem é que os indivíduos promovem o conhecimento sobre a opressão que vivem, como bem destaca Jorge (1981):

A consciência crítica tem como objetivo levar os homens a assumirem o papel de conhecerem a desumanização. Este conhecimento que eles fazem, no fundo, não é apenas uma reflexão teórica, mas uma reflexão que leva a uma tomada de atitude diante do mundo desumanizado. Daí que este conhecimento não é, apenas, uma relação teórica, homens oprimido-mundo opressor. Este conhecimento leva os oprimidos a enfrentarem as situações desumanas nas quais se encontram. Por isso tal conhecimento é reflexão sobre uma prática e *a prática é o modo certo de conhecer e agir certo* (JORGE, 1981, p. 49, grifos do autor).

A construção do conhecimento dialógico estabelece como necessariamente implicados entre si o agir e o teorizar. Aliás, esta é a condição do surgimento da cultura como um fato humano universal. Somos humanos por termos a condição de produzir cultura, ou seja, por sermos seres que se fazem na e pela cultura.

Na constituição cultural, ação e reflexão são processos concomitantes e em constante imbricação. O diferencial fundamental da condição humana é o surgimento da capacidade de simbolizar e de se expressar sobre o mundo, sobre a natureza e sobre si mesmo. Na capacidade de simbolizar, o sujeito passa a perceber a razão de ser da sociedade e os desafios existentes no mundo, dentre eles, o desafio de sua humanização.

No entanto, o desenvolvimento da cultura da humanidade é um processo conflitivo, contraditório, dialético. O ser humano surge como um ser cindido e a cultura traduz esta condição, ainda que possa ser produtor de sua cultura, ele não consegue superar as contradições que decorrem do fato de ser finito, contraditório e ambivalente. O desejo de ser imortal, infinito, mas de se perceber um ser para a morte; de desejar a plena realização, mas conviver com inúmeras frustrações vida afora; de ser solidário e amoroso, mas se sentir solitário e não suficientemente amado; de ser virtuoso, mas se dar conta que comete erros e injustiças; de ser corajoso, mas que tem medo da vida e do seu destino, produzem formas culturais muito diversificadas e, por vezes desesperadoras. Diante de tais circunstâncias, surge uma multiplicidade cultural e uma pluralidade de respostas que se expressam na luta entre culturas. O medo e a insegurança levam os indivíduos e grupos a estabelecerem formas culturais pelas quais tentam assegurar sua dominação. Apropriam-se dos meios de sobrevivência e de controle e produzem ideologias que assegurem e justifiquem seus privilégios e dominação.

Freire (1997) destaca que na atualidade são duas as formas ideológicas que se confrontam na formação cultural: os sectarismos fundados nas verdades universais e as acomodações pragmáticas aos fatos. No primeiro caso temos a tentativa da imposição cultural pela sobrevalorização do conhecimento dos grupos sociais e políticos dominantes, em detrimento da cultura popular e dos saberes cotidianos. No segundo, a desvalorização do modo de viver e dos conhecimentos populares reduzindo-os à produtos sem poder de contestação, de resistência e de confronto crítico com a cultura dominante. Contra tais posições, ele defende um ra-

dicalismo crítico e uma sensibilidade pedagógica, voltada para uma formação cultural sustentada no conhecimento cotidiano dos grupos oprimidos e na denúncia da opressão a que estão submetidos. Considerar o saber existente - o senso comum popular - não significa manter o conhecimento existente, mas promover a sua transformação em um saber capaz de promover a transformação da concepção de mundo e da realidade opressora.

O educador brasileiro expressa com clareza sua posição sobre este ponto quando escreve: "Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do 'senso comum', também não é possível aceitar a prática educativa que, zelandando o 'saber de experiência feito', parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)" (FREIRE, 1997, p. 59). Trata-se, pois, de não absolutizar a verdade dos opressores e nem de subestimar o conhecimento dos oprimidos, mas de desenvolver uma práxis que denuncie a arrogância de uns e a falsa humildade de outros.

Para enfrentar tais limitações, ele insiste na ideia de que a educação não pode ser um ato de narrar, depositar, transferir ou transmitir conhecimento. Pelo contrário, ela tem que permitir aos indivíduos a descoberta de suas potencialidades cognitivas, de seu agir ético, estético, político. O ato de ensinar e aprender dialógico tem a finalidade de levar o sujeito a descobrir e desenvolver, junto com outros, novos conhecimentos, levando em consideração os saberes que já possuem. Trata-se de uma igualdade de condições para que todos possam participar do diálogo, onde não há o que sabe e o que nada sabe. Todos têm o direito a dizerem sua palavra e a se pronunciarem sobre o que está sendo analisado. É uma igualdade política que possibilita, mesmo entre saberes distin-

tos, a construção de um senso comum capaz de mobilizar a luta pela transformação da realidade opressora. Não há possibilidade de diálogo se não houver esta predisposição política para a busca da interação. Daí a sua concepção sobre uma pedagogia do conflito, que explicita “o antagonismo entre as duas concepções, uma, a ‘bancária’, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador – educandos, a segunda realiza a superação” (FREIRE, 1987, p. 68).

A relação dialógica e comunicativa proposta por Freire implica em fazer da educação um exercício para o protagonismo. A dialogicidade, neste caso, é fundamento e caminho para o reconhecimento dos seres humanos enquanto homens e mulheres que buscam sentido para o ser mais, assumindo a condição de construtores da própria existência.

O conhecimento, segundo propõe Freire, deve iniciar pela contextualização e a problematização, para, na sequência, tornar-se um ato de reconstrução e transformação consciente dos saberes inicialmente identificados como determinantes em cada contexto. Todo o processo implica, por isso, em ser um diálogo vivo entre educadores e educandos. O ato de educar, humanizar e conscientizar não implica apenas o ensinar ler e escrever palavras, mas de ensinar a ler e escrever o mundo, pensando e ressignificando a existência. Para tanto, a prática pedagógica deve ser um exercício da problematização e de conscientização:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados compre-

dem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 70).

A liberdade se constrói na responsabilidade de assumir-se como sujeito histórico. O papel da educação, nesse processo, é de ajudar os envolvidos a perceberem a necessidade de se pronunciarem como seres portadores de saberes e de valores. A educação libertadora de Freire implica em possibilitar ao educando questionar e indagar para que seu conhecimento se torne um ato de conscientização. “A conscientização esta evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 1979, p. 28). Quanto mais conscientes estiverem os educandos e maior for sua competência na busca do conhecimento, maior será a possibilidade de transformação da realidade de opressão.

A ideia de emancipação surge da capacidade do ser humano de pensar e de se expressar pela linguagem. A partir do momento em que ocorre a “invenção da existência” através da linguagem, surge a possibilidade de transformação do mundo pela emergência de sujeitos capazes de ação política e de consciência ética. Pois, como afirma Freire (1996):

No momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por consequência necessária comunicabilidade

do inteligido, já não foi possível *existir* a não ser disponível a tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiura do mundo, quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo a imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo a radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei que também é possível intervir para melhorá-las (FREIRE, 1996, p. 52, grifos do autor).

Como podemos constatar, a educação libertadora sustenta-se numa visão de abertura para a realidade pela conscientização, pela inserção política e leitura crítica do mundo. O mundo é uma invenção dos humanos capazes de linguagem, de cultura, de comunicação. Para tanto, é preciso desenvolver uma forma de conhecer e produzir saberes acerca da forma de ser do cada indivíduo e de cada cultura no mundo. O conhecimento da forma de ser só se torna acessível pelo diálogo, por uma práxis comunicativa. A ação emancipadora não pode prescindir, portanto, da compreensão dos saberes e dos valores que surgem cotidianamente, reconhecendo os outros como sujeitos capazes de diálogo.

A importância epistemológica do diálogo Freire apresenta em diversas obras. Mas é importante esclarecer a noção de conhecimento que ele desenvolve e a epistemologia que sustenta tal concepção.

Inicialmente temos que considerar a questão da necessidade do método no desenvolvimento do conhecimento pelo diálogo. Paulo Freire insiste na importância do método e da rigorosidade na construção do conhecimento em sua pedagogia. Como destaca em *Pedagogia da Autonomia*, é “tão fun-

damental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção de conhecimentos ainda não existentes” (FREIRE, 1996, p. 28). Não é possível conhecer e, portanto, falar corretamente sobre o objeto de nosso diálogo, sem conhecer o “ciclo gnosiológico” em que o objeto foi desenvolvido. Em decorrência, uma das tarefas primordiais do educador democrático “é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1996, p. 26). Não existe ensino qualificado sem pesquisa e nem pesquisa que tenha sentido se não for possível transformá-la em ensino. O verdadeiro processo dialógico exige o desenvolvimento da curiosidade epistemológica.

Esta exigência do rigor epistemológico Freire apresenta no segundo parágrafo do capítulo terceiro de *Pedagogia do Oprimido*, quando escreve: “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra” (FREIRE, 1987, p. 77). Evidencia-se, pois, que toda e qualquer ação do sujeito, para que tenha validade, tem que ser conduzida pela ação e reflexão, ou seja, deve ser práxis. Caso contrário, cai-se num verbalismo ou no palavreado vazio, num mero “blábláblá” que torna as palavras alienadas e alienantes. Para que a ação e reflexão não caiam num relativismo ocioso, em um mero dizer, ele precisa ter, necessariamente, uma base epistemológica, ser práxis verdadeira, baseada no rigor epistemológico.

O diálogo, enquanto manifestação da palavra autêntica, tem como predisposição a transformação do mundo. A ação dialógica acontece na pronúncia do mundo e no encontro dos sujeitos na busca da conscientização e da transformação do mundo. O direito de dizer sua palavra é condição



primeira para que o diálogo se realize. “É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 1987, p. 79). Segue-se a necessidade de os demais se colocarem na condição de sujeitos da escuta, desenvolvendo a pedagogia da escuta. Desta forma, o diálogo proporciona inclusão, abertura ao outro, relacionamento equitativo e, sem dúvida nenhuma, muitos conhecimentos.

O educador e educando dialógicos e críticos precisam ser sensíveis para perceberem que ambos carregam em si uma capacidade imensurável de agir, criar, transformar e lutar pela libertação. É preciso atentar, porém, que a inserção crítica dos sujeitos no mundo não ocorre pela apropriação das regras do poder ou meramente pela capacidade de manipular objetos e técnicas e, sim, como “resultado do diálogo e da luta política *com* o povo e não *para* o povo, para a transformação radical deste mundo opressor” (SCHNORR, 2001, p. 79, grifos da autora). No exercício do diálogo, “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; [...] transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1987, p. 41). Além de um ato de amor, o diálogo estabelece confiança e esperança, tornando-se encontro para o ser mais. Logo, “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceita a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 1987, p. 82).

Disso decorre a necessidade da relação dialógica nos processos pedagógicos, pois

só ela possibilita a humanização e a práxis libertadora. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B” (FREIRE, 1987, p. 84). Ela abre um leque de discussões e visões de mundo que ampliam a prática da ação dialética:

A ação dialética é a descoberta rigorosa e criativa da razão de ser das coisas, é a recusa do autoritarismo, da manipulação, da invasão cultural, recusa da educação como, apenas, transmissão de conhecimentos. É reinventar a educação como parte fundamental do processo revolucionário (SCHNORR, 2001, p. 84).

E conclui logo adiante a mesma autora: “A superação da dominação implica na compreensão desta dialeticidade, deste movimento permanente” (SCHNORR, 2001, p. 86).

A importância da dimensão epistemológica da proposta de Freire revela-se, pois, na sua compreensão de todo o conhecimento ser um meio de ação com o contexto e de interação com os outros. O saber enquanto resultante da investigação, leva os sujeitos a determinadas situações que o instigam a refletir sobre sua própria “situacionalidade”, agindo sobre ela. “Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quando não só pensarem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuarem sobre a situação que estão” (FREIRE, 1987, p. 100, grifos do autor). Complementa Freire, logo adiante: “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 1987, p. 102).

A dialogicidade em Freire envolve, além desta dimensão epistemológica, outras exigências que qualificam a própria investigação e a construção do conhecimento: amor,

confiança, fé, esperança, humildade, reconhecimento, postura ética, justiça, liberdade e igualdade. São princípios que favorecem a aproximação entre educador e educando, permitindo a ressignificação da existência de ambos, qualificando o seu saber e sua forma de ser e agir. Na visão de Freire, o sujeito só se constitui integralmente em seu conhecimento quando pelo seu saber aprender a ser com os outros, reconhecendo-se nos outros e, simultaneamente, sendo por eles reconhecido. O conhecimento que não produz a humanização e a dialogicidade, precisa ser questionado quanto à pertinência de seus princípios e finalidades.

O diálogo só é possível se os sujeitos tiverem um profundo amor ao mundo, à natureza e aos seres humanos: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 80). Percebe-se no diálogo um ato de amor comprometido e corajoso com a vida humana e todas as demais formas de vida. Para realizar este ato de amor, não basta, porém, estar aberto ao diálogo. É preciso saber ser sensível à compreensão do mundo, da natureza e de todos os seres, humanos ou não. Para tanto, o conhecimento exerce um papel importante, à medida que apresenta esclarecimentos e desenvolve explicações que ajudam a agir e interagir de forma prudente diante das diferentes e complexas situações que se apresentam cotidianamente.

A dialogicidade implica, além disso, na necessidade de se levar em conta uma dimensão, muitas vezes pouco considerada, mas fundamental, na formação humana: a educação como ação política. Conforme ressalta Kohan (2019):

É importante notar que o princípio, o meio e o fim de uma educação freiriana são políticos: a) o fim: uma sociedade não opressora, sem oprimidos e opressores; b) o meio:

uma educação problematizadora e verdadeiramente dialógica como exigência radical de toda a revolução autêntica, e: c) o fim: o princípio [...] que qualquer ser humano pode aprender a ler [...] se encontrar as condições apropriadas para fazê-lo (KOHAN, 2019, p. 230-231).

Como uma ação social, a educação não pode deixar de ser política, pois mais do que um processo de acesso ao conhecimento universal, ela tem a tarefa de tornar os indivíduos seres politizados que saibam lidar com o poder instituído, como cidadãos defensores da democracia e da justiça social. Inserir-se no mundo como sujeitos é a principal finalidade da educação para Freire. Esta finalidade defendida por Freire é destacada por Kowarzik (1982), quando declara:

Uma pedagogia da libertação objetiva uma educação que possibilita ao homem em desenvolvimento “inserir-se no processo histórico, como sujeito (...). Com a determinação deste objetivo a educação constitui também uma ocupação política, ao aprender facultar ao homem em formação tornar-se sujeito de sua práxis individual e livre de objetivos estranhos e sujeito a práxis histórico-social em solidariedade com os outros. Uma educação que pretende realizar isto, desde o começo não pode se utilizar de métodos de “domesticação” e opressão em relação aos educandos, mas precisa ser determinada através de uma práxis “dialógica e problematizante”, que reconhece que a libertação dos educandos só é possível pela sua própria libertação, e que por isto procura métodos que fazem dos educandos sujeitos de seu processo educacional (KOWARZIK, 1982, p. 70-71).

Na perspectiva apresentada por Kowarzik (1982), a educação autêntica desenvolve-se em conjunto, em que todos se tornam responsáveis pela libertação comum, não de forma impositiva, mas reflexiva, pelo confronto das diferentes compreensões que nascem das contradições da vida coti-

diana. A tarefa do educador na formação humanizadora dos sujeitos consiste em contribuir na problematização das contradições e limitações das compreensões existentes, promovendo o potencial de transformação que a própria contradição possibilita. A problematização, sendo historicamente contextualizada, torna-se fonte de alternativas diante da alienação, opressão e desumanização. Para tanto, não há uma alternativa ao educador senão a de assumir junto com os educandos a luta pela sua libertação. Daí a enfática conclusão de Kowarzik (1982) ao se referir à pedagogia de Freire:

Toda a pedagogia precisa ser hoje uma pedagogia dos oprimidos. Nenhum pedagogo que pretende levar a sério sua tarefa educativa pode se eximir desta tomada de partido pela libertação dos oprimidos. Desde sempre o “problema central dos homens” é a humanização das relações humanas; toda a atividade política e pedagógica dos homens para com os homens tem um compromisso fundamental com este objetivo (KOWARZIK, 1982, p. 72).

O diálogo como práxis é uma exigência indispensável na educação proposta por Freire, pois só nesta condição a humanidade se faz e refaz pela prática libertadora. Na práxis dialógica, homens e mulheres questionam, refletem, problematizam e se encontram no mundo, construindo sua existência. No caso específico da educação, a carência do diálogo é o que aliena o educando, fazendo-o receptor pacífico que memoriza e repete saberes, sem ter clareza do que foi repassado, não questionando a validade do que recebeu. A pedagogia problematizadora aponta diversas potencialidades que criticam as novas formas de dominação, fomentando e fortalecendo a epistemologia da cultura do saber do oprimido. O “diálogo deve ser, concomitantemente, ação/reflexão, portanto, práxis. Ao mesmo tempo que

refletimos e enunciamos o mundo em que vivemos, agimos para a sua transformação” (TORRES, 2001, p. 247). Nesse processo, o saber não se traduz na posse individual de um conceito ou de um conteúdo do qual o sujeito se apropria. O saber é o resultado de uma construção comum que pode ser aprimorada no decorrer do desenvolvimento do pensar crítico, pela participação, a criatividade, a cooperação de todos os envolvidos. É a partir do compartilhamento dos saberes em uma comunidade de comunicação que surge o conhecimento efetivamente emancipador. Somente mantendo o diálogo e permitindo a participação de todos os concernidos que a educação se tornará emancipadora. A libertação autêntica é a humanização dos indivíduos em processo de compreensão e de transformação da situação em que vivem. Essa é a principal contribuição de Freire e de sua pedagogia.

## CONCLUSÃO

O objetivo fundamental da pedagogia de Freire é libertar o oprimido da realidade desumanizadora, da coisificação, da situação de objeto e do ser menos, tornando-o sujeito de sua ação e da sua história, reconquistando sua vocação histórica de ser-mais em si e com os outros. Para tanto, ele precisa se sustentar em uma epistemologia que surge e se desenvolve no coletivo, por parâmetros equitativos, capazes de criar e recriar conhecimentos compartilhados. A epistemologia pressuposta na pedagogia freiriana desafia os sujeitos a serem participantes do processo e a analisarem a relação teoria e prática de forma problematizante, observando se há congruência entre a forma de agir/pensar e a finalidade a que se destina a ação. Os autores do conhecimento precisam avaliar se existe coerência entre o que dizem e o que fazem, se o pronunciamento

sobre a realidade se transforma em prática e se a prática promove o conhecimento teórico. Mas mesmo as incongruências, quando ocorrem, não devem ser desconsideradas, mas transformadas em questões a serem esclarecidas e transformadas. Trata-se de aprender com os erros, reconstruindo tanto a teoria como a prática.

A referência epistemológica freireana, como vimos, tem como principal preocupação a formação de sujeitos críticos, autênticos, autônomos e livres, tendo como princípio orientador a emancipação e conscientização humana. A educação não pode se isentar desta responsabilidade de exercer suas tarefas e formar sujeitos conscientes, que exerçam a solidariedade em prol da dignidade humana, da liberdade e da justiça social.

A visão de ciência e de conhecimento proposta por Freire é de ser uma ação transformadora no enfrentamento da situação de opressão, articulada com alegria, esperança, utopia, emancipação. O ser humano é um ser que necessita de um conhecimento que promova a esperança e produza utopia. Mesmo diante de situações em que predominam processos alienatórios e a descrença, a educação pode tornar-se fonte de novas perspectivas de vida.

A esperança é um importante princípio da práxis dialógica de Freire. Ele a considera uma necessidade ontológica que precisa ser alimentada pela luta concreta de transformação da situação opressora. Escreve Freire: “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” (FREIRE, 1997, p. 11).

No contexto atual de políticas neoliberais que buscam impor escolas orientadas para o mercado, para a competição, para a seleção

dos mais aptos, para o empreendedorismo, a crítica de Freire à educação bancária se torna ainda mais necessária. Na proposição de uma escola em que os professores são reduzidos a componentes de um sistema quase totalmente robotizado, em que os currículos se limitam a roteiros de treinamentos e de instruções burocratizados e os educando são tratados como meros treinandos para o mercado, a pedagogia dialógica freiriana apresenta-se como um importante referencial crítico e de resistência “Mais do que nunca” ou “mais do que sempre” o legado de Freire apresenta-se como uma referência que procura manter viva uma visão humanizadora e crítica da educação, alimentando ideais que colocam educadores e educandos na condição de protagonistas de uma educação voltada à emancipação, à autonomia, à libertação e à justiça social.

## REFERÊNCIAS

- BOHM, David. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1980.
- FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire: pensamento e ação no magistério.** São Paulo: Scipione, 1989.

JORGE, J. Simões. **A Ideologia de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981.

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

KOWARZIK, Wolfdietrich-Schimed. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

SCHNORR, Gisele Moura. Pedagogia do oprimido. *In:* SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire:**

vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 69-100.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. Pedagogia como currículo da práxis. *In:* FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 33-41.

TORRES, Rosa María. Os múltiplos Paulo Freire. *In:* FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 231-250.

*Recebido em: 23/07/2021*

*Aprovado em: 15/08/2021*

# O ENSINO E A EXTENSÃO NA PERSPECTIVA FREIREANA NO ÂMBITO DA UNEB

*Tânia Regina Dantas (UNEB/MPEJA)\**

<https://orcid.org/0000-0002-0953-512X>

*Adriana dos Santos Marmorini Lima (UNEB/PROEX)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-2020-9090>

## RESUMO

Esse artigo tece uma breve introdução acerca do legado de Paulo Freire e potencializa a discussão sobre as concepções de Freire a partir de dois eixos temáticos: um sobre o ensino e o outro sobre a extensão na perspectiva freireana com foco no campo educacional. Tem como objetivo principal socializar experiências e vivências, aprofundando uma discussão profícua acerca das concepções freireanas no campo da educação de jovens e adultos. Caminha na direção de uma abordagem qualitativa, com ênfase em pesquisa bibliográfica centrada nos relatos de experiências de duas pesquisadoras unebianas. Ressalta o legado histórico, filosófico e humanista de Paulo Freire como tendo um valor incalculável. Como resultados, destaca a experiência da Uneb, bem como as singularidades e os desafios encontrados no ensino e na extensão no contexto de uma universidade pública, comprometida ética e politicamente com o ser humano. Expõe os resultados do Edital PROAPEX 042/2021, no qual foram aprovados 05 programas e 21 projetos de diferen-

---

\* Doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona – UAB (2009). Mestre em Ciências da Educação pela Université de Paris 8 (1981). Mestre em Didática e Organização Escolar pela UAB – Espanha (2005). Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Pesquisadora e Parecerista Ad-Hoc da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ex-Coordenadora e Docente Permanente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Exerceu os cargos de Assessora da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e de Diretora Pró-Tempore do Departamento de Educação (DEDC), campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Criadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão do DEDC-I. Participante da criação do Fórum EJA Bahia (2000). Ex-Editora Geral da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Editora Geral da Revista RIEJA. E-mail: [taniaregin@hotmail.com](mailto:taniaregin@hotmail.com).

\*\* Doutora pelo Programa Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento UFBA (2018). Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Especialista em Alfabetização (FAEBA/IAT) e em Informática Educativa - UEFS (1997). Exerceu os cargos de: Diretora do Campus IX-Barreiras (2000-2003), Gerente de Extensão Universitária (2006), Pró-Reitora de Extensão da UNEB (2007-2011), Vice-Reitora da UNEB (2012-2013), Chefe de Gabinete da Secretaria de Políticas para Mulheres do Estado da Bahia (2014). Realizou um estágio doutoral no Programa de Doutorado Sanduíche, na Universidade de Aveiro Portugal, pesquisando sobre Gênero e Gestão por mulheres. Atualmente, exerce a função de Pró-Reitora de Extensão da UNEB e integra os grupos de pesquisa da mesma universidade: ENLACE – Estudos sobre gênero e Sexualidade, EDUCATIO – Planejamento e Gestão e educacional e NGEALC – Estudos Africanos e Afrobrasileiros em Línguas e Culturas, ambos registrados no CNPq. Presidiu o FORPROEX – Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições públicas de Educação Superior do Brasil (2019-2020), atualmente vice-presidente do mesmo Fórum. E-mail: [asmlima@uneb.br](mailto:asmlima@uneb.br).



tes departamentos da Uneb que abarcam ações em comemoração ao Centenário de Paulo Freire. Nas (in)conclusões aludem ao inacabamento defendido por Freire, de que como seres inacabados como *presenças no mundo*, estamos sempre na busca de algo melhor, que nos transforme e reafirme a nossa humanidade.

**Palavras-chave:** Ensino; Extensão; Desafios, Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

### TEACHING AND EXTENSION FROM THE FREIREAN PERSPECTIVE AT UNEB

This article is a brief introduction of Paulo Freire's legacy and potentialize the discussion on Freire's conceptions from two main topics: teaching and university extension from the Freirean perspective on education. It also aims to socialize experiences, improving a meaningful discussion about Freirean conceptions on youth and adult education. To do so, this study is based on the qualitative approach, emphasizing the bibliographical research focusing the experience reports of two researchers from UNEB and highlights the historical, philosophical, and humanistic legacy of Paulo Freire as invaluable. As a result, we point out the experience of UNEB, as well as the singularities and challenges found in teaching and university extension in a public university, ethically and politically committed to the human beings. It presents the results from the public notice PROAPEX 042/2021, in which 05 programs and 21 projects from different departments of UNEB that held the celebration of Paulo Freire's centenary. The outcomes allude the human inconclusion stated by Freire, that as inconcluded human beings and a presence in the world, we are always seeking something better that changes us and reaffirms our humanity.

**Keywords:** Teaching; Extension; Challenges; Youth and Adult Education.

## RESUMEN

### LA ENSEÑANZA Y LA EXTENSIÓN EN LA PERSPECTIVA FREIREANA EN EL ÁMBITO DE UNEB

Este artículo ofrece una breve introducción sobre el legado de Paulo Freire y amplía la discusión sobre las concepciones de Freire desde dos ejes temáticos: uno sobre la enseñanza y otro sobre la extensión en la perspectiva *freireana* con un enfoque en el campo educativo. Su principal objetivo es socializar experiencias y vivencias, profundizando una fructífera discusión sobre las concepciones de Freire en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Avanza hacia un enfoque cualitativo, con énfasis en la investigación bibliográfica centrada en las experiencias de dos investigadores de la UNESCO. Destaca el legado histórico, filosófico y humanista de Paulo Freire con un valor incalculable. Como resultado, destaca la experiencia de UNEB, así como las singularidades y desafíos encontrados en la docencia y en la exten-

sión en el contexto de una universidad pública, comprometida ética y políticamente con el ser humano. Presenta los resultados del Aviso PROAPEX 042/2021, en el que se aprobaron 05 programas y 21 proyectos de diferentes departamentos de UNEB, que abarcan acciones en conmemoración del centenario de Paulo Freire. Las (in) conclusiones aluden a la incompletitud que defiende Freire que, como seres inacabados como presencias en el mundo, siempre estamos buscando algo mejor, que nos transforme y reafirme nuestra humanidad.

**Palabras clave:** Docencia; Extensión; Desafíos, Educación de Jóvenes y Adultos.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo resulta de uma parceria entre o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Trata-se de um encontro entre duas pesquisadoras no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se propõem a discutir acerca de suas experiências em trabalho educativo acerca das ideias de Paulo Freire tanto no contexto do ensino como no da extensão no âmbito dessa Universidade. O objetivo desse texto é, justamente, socializar as nossas experiências e vivências aprofundando uma discussão profícua acerca das concepções freireanas no campo da educação de jovens e adultos. Isso porque os caminhos da/para a educação de jovens e adultos no Brasil foram construídos, sem sombra de dúvidas, a partir do legado de Paulo Freire.

A metodologia abordada tem base em uma perspectiva qualitativa, na direção de uma pesquisa bibliográfica centrada nos relatos de experiências das pesquisadoras envolvidas.

Começamos lembrando que pouca gente estuda ou estudou Paulo Freire como um filósofo, mas o seu pensamento foi influenciado por vários filósofos como Sartre, Marx, Hegel, Habermas, Gramsci, Morin, dentre

muitos outros, e na verdade as suas ideias educacionais se inserem no âmbito da filosofia da educação.

O legado histórico, filosófico e humanista de Paulo Freire tem um valor incalculável. De acordo com Ivanilde Apoluceno Oliveira “Paulo Freire nos deixou em 1997, com um grande legado, um pensamento educacional e uma prática educativa comprometida com a luta por um mundo melhor e mais justo” (APOLUCENO, Live. Plataforma Youtube, 2020).

É importante ressaltar que “a reflexão se apresenta como uma perspectiva fundante do pensamento freireano, não há possibilidade de uma prática crítica se não houver o movimento de ação-reflexão-ação. É esse movimento contínuo que contribui para alavancar a prática pedagógica do(a) professor(a)” (OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 31).

Nessa direção, este artigo tece uma breve introdução acerca do legado de Paulo Freire e potencializa a discussão sobre as concepções de Freire, a partir de dois eixos temáticos: um sobre o ensino e o outro sobre a extensão na perspectiva freireana com foco no campo educacional. Convém ressaltar que as experiências aqui relatadas tiveram protagonismo no âmbito da Uneb. Apresenta, ainda, as (in)conclusões

aludindo ao inacabamento defendido por Freire, de que como seres inacabados estamos sempre na busca de algo melhor que nos transforme e que reafirme a nossa humanidade.

## **EIXO TEMÁTICO 1: O ENSINO EM UMA PERSPECTIVA FREIREANA: SINGULARIDADES E DESAFIOS**

Importante destacar que na construção deste artigo foi preciso lembrar a permanente defesa da diretividade do processo educativo, por parte do Freire, que se evidencia como uma das marcas das suas propostas epistemológicas e pedagógicas. Segundo ele, é “fato incontestado que a natureza do processo educativo é sempre diretiva” e que “o educador tem papel distinto do educando, embora deva estar aberto à sua própria reeducação” (FREIRE, 1985, p. 76). O professor deve sempre ter um papel diretivo, mas não autoritário, como nos adverte Scocuglia (2021).

Sabemos que a educação em Freire é humanista porque defende a humanização dos homens na medida em que rejeita toda forma de manipulação humana e pretende dimensionar o homem como o sujeito da educação em uma articulação entre o existencial, o político e o ético (DANTAS; OLIVEIRA; 2020).

O ensinar, para Freire (2011), exige uma série de condições: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética, ética, corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do risco, aceitação do novo, rejeição de qualquer forma de discriminação e reflexão crítica.

A experiência da UNEB, no tocante ao ensino com base nas ideias de Paulo Freire, vem se materializando em diversos campi. No campus I, podemos citar que, desde 2013, esse trabalho tem se consolidado com

a oferta do Componente Curricular Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Concepções Freireanas em Educação, ministrado aos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos pela professora Tânia Dantas.

Esse Componente Curricular vem abrangendo como propósitos: responder às questões do cotidiano do professor, propondo caminhos aos nossos educadores que desejam trilhar por uma educação libertadora; analisar a concepção expressa na “Pedagogia da Esperança”, enquanto necessidade ontológica que precisa ancorar-se na prática e não pode prescindir da prática para tornar-se concretude histórica, na promoção de transformações sociais (DANTAS, 2020)

Dentre os seus principais objetivos destacam-se: apresentar aos alunos as concepções de Educação de Paulo Freire, suas principais ideias, implicações e influências na EJA, através de algumas das suas principais obras, produzidas antes e após o exílio; evidenciar a importância da concepção freireana da educação no contexto atual, analisando aspectos políticos, econômicos e sociais frente às desigualdades históricas dos dias atuais; discutir os diferentes conceitos e interpretações da concepção freireana nas relações educação/ambiente/sociedade contemporânea, com vistas à organização curricular da EJA (DANTAS, 2020).

Com base na experiência vivenciada pelos alunos do MPEJA, foram acrescentados à proposta de ensino os seguintes objetivos específicos: analisar as experiências vivenciadas por Paulo Freire em São Tomé e Príncipe, de alfabetização e pós-alfabetização e seus impactos, publicadas após sua chegada do exílio; compreender o método de alfabetização de Paulo Freire que tem como ideia central a “educação como prática da liber-

dade”, produzida e desenvolvida na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido”; discutir a concepção bancária em oposição à concepção dialógica da educação, no âmbito do livro “Pedagogia do oprimido” e outros (DANTAS, 2020).

Dentre as estratégias adotadas, pretendeu-se, a partir da compreensão das principais concepções de Freire, oportunizar aos discentes as condições de: a) (re) existir, criticamente, a leitura do mundo, através da superação da percepção mágica da realidade, “a doxa” pelo “logos” da realidade; b) discutir, criticamente, a ultrapassagem de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de pessoas de iguais direitos, livres da concepção ingênua ou pessimista da educação; c) evidenciar a relevância de caminhos teóricos-metodológicos para a construção de estudos e pesquisas nas atividades da Educação Básica/EJA, com referência nas concepções freireanas em educação.

A avaliação dos alunos trouxe à tona a pouca familiaridade de alguns com os livros de Paulo Freire, a complexidade das ideias freireanas, a quantidade de livros publicados que abordam a educação de jovens e adultos.

As pesquisas no campo da educação vêm demonstrando que existe enorme necessidade de formar professores da EJA para que consigam construir um conhecimento sobre a prática, perceber as necessidades básicas de aprendizagem dos seus alunos, trabalhando de forma adequada e com autonomia as dificuldades e demandas específicas, formando seres críticos e pensantes, preparando-os para o mundo do trabalho.

Esse Componente, atualmente desenvolvido no contexto de uma pandemia, suscitou enormes desafios, visto que os alunos

não possuíam as ferramentas necessárias para sustentarem um ensino remoto durante todo o semestre. Também, em razão da limitação das aulas acontecerem por uma plataforma específica, bastante pesada e pouco interativa, e ainda os custos complementares para a docente e discentes em termos de *internet* com maior potência, aumento do consumo de energia na residência, entre outros.

O trabalho pedagógico nesse Componente teve como culminância a publicação, nesse ano, de um livro intitulado “Paulo Freire em Diálogo com a Educação de Jovens e Adultos”, com a participação de docentes, discentes e egressos do Programa MPEJA, professores de outros departamentos da UNEB, contando, ainda, com a colaboração de professores da Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Católica de Salvador (UCSal) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), o que se constituiu em um grande desafio para todos os envolvidos.

Outro desafio se trata de trabalhar um currículo na EJA que atenda diferentes dimensões, âmbitos pessoal, social e profissional, concepções críticas de educação, expectativas e experiências significativas dos educandos. Dialogando como Rué (2001), ele nos aporta algumas pistas para se estabelecer um planejamento curricular nesse campo, quais seriam:

- Centrado em condutas e experiências de aprendizagem;
- Oferecer e criar oportunidades e possibilidades de participação do aluno no processo educativo;
- Flexibilidade e estar sempre aberto às finalidades nem sempre totalmente previsíveis;

- Ser produto de deliberações coletivas.

Há outros desafios importantes em termos do campo mesmo da EJA, a qual necessita de ser visibilizada e afirmada não só como um campo de militância, mas, sobretudo, como um campo de pesquisa e de formação de professores.

Ao concordar com Zeichner (2009), recomendamos, também, “uma agenda de pesquisa” para a investigação acerca da formação de professores na EJA. Essa agenda deverá incluir a relação da formação de professores com o aprendizado dos alunos, discutir semelhanças e diferenças dos processos formativos, descrever os contextos em que as pesquisas estão sendo desenvolvidas, aperfeiçoar as formas de avaliação do professorado, sugerir pesquisa aplicada em forma de intervenção educativa e pesquisa-ação nas escolas da EJA.

## **EIXO TEMÁTICO 2: A EXTENSÃO EM UMA PERSPECTIVA FREIREANA**

A extensão universitária é compreendida enquanto uma das dimensões acadêmicas que indissociável do ensino e da pesquisa sedimenta a universidade. Daí sua relevância social, política e educacional para quem dela participa, tanto dentro quanto fora da academia.

A Política Nacional de Extensão foi construída, desde 1987, a partir de amplos debates realizados pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão (FORPROEX) e, desde então, os documentos elaborados nesse espaço legítimo e democrático de reflexão e proposição tem se constituídos em fontes norteadoras das políticas extensionistas das instituições públicas brasileiras de ensino superior.

Sob a égide da dialogicidade, preconizada por Freire, a extensão se caracteriza pela relação transformadora da universidade e da sociedade. Na aproximação com as demandas sociais, educativas, culturais e tecnológicas, a universidade encontra o estímulo e o motivo para produzir “ciências” que sejam respostas aos problemas da sociedade. Nessa interação dialógica, docentes, técnicos universitários e estudantes com os diferentes saberes, conceitos, experiências dos mais diversos grupos populares, todos/as aprendem e ensinam em um movimento constante, o que Santos (2020) denomina de “ecologia de saberes”.

Pela premissa da relação dos/as extensionistas com os grupos sociais, e concordando com Freire (2009, p. 81) é preciso que tenhamos a compreensão que: “não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito”. Nesse sentido, fazer extensão significa construir conhecimentos junto com os grupos que a universidade dialoga, bem diferente de transpor para tais grupos um saber hierarquizado, verticalizado e já denunciado por Freire nos moldes de uma “educação bancária”.

Outra grande contribuição de Freire para as reflexões sobre a extensão universitária para além da relação estabelecida entre universidade e sociedade a partir da metodologia dialógica acima apontada, é a necessidade de reflexão constante sobre mudança e transformação social, o que nos leva a planejar ações extensionistas comprometidas com a emancipação e autonomia das pessoas com as quais dialogamos e que temos um compromisso político de suscitar a criticidade e a participação nos processos

decisórios do país. Para isso, sempre oportuno questionar: Quem somos enquanto sujeitos históricos? Qual sociedade queremos? Como podemos transformá-la? Cientes de que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2009, p. 81).

O terceiro elemento que se ancora nas ideias freireanas e coadunam com os princípios e diretrizes da extensão universitária é o compromisso social das universidades públicas com as causas populares. Nesse sentido, priorizar ações extensionistas que visem à superação das desigualdades sociais e exclusão existentes no país, passa a ser o principal foco do trabalho da universidade enquanto instituição social.

Para tanto, os currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como o desenvolvimento dos programas, projetos, cursos, prestações de serviços e atividades propostas de extensão universitária, devem se adequar atentando prioritariamente para a realidade sociopolítica, educacional, cultural e tecnológica do país a fim de concretizar o conceito de extensão: “Processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2012) que, por essa práxis, de fato, situa a universidade, enquanto espaço estratégico, promotora do debate, da reflexão e propositiva de mudanças.

A UNEB possui uma larga experiência e produção acadêmica oriunda da extensão universitária, sobretudo pela sua natureza multicampi, presente em todos os territórios do Estado da Bahia, como também por seu caminhar histórico e de forma dialógica junto com movimentos sociais e com os mais diversos grupos, que trazem consigo marcadores de vulnerabilidade e necessidade de políticas afirmativas.

Projetos de extensão são propostos e desenvolvidos por grupos de professores, técnicos e estudantes, envolvendo comunidades indígenas, quilombolas, ciganos, circenses, camponesas, comunidade LGBTQIA+ com a perspectiva de inclusão de pessoas deficientes, crianças, mulheres, jovens negros e negras.

Em 2020, diante do contexto de pandemia da Covid-19, foram lançados editais pela Pró-Reitoria de Extensão com foco no desenvolvimento de projetos voltados para as áreas de educação, saúde e comunicação, na perspectiva de orientar, acolher, planejar e estabelecer uma comunicação efetiva com a sociedade durante o processo de crise sanitária. Foram desenvolvidos 60 projetos ao todo, com resultados expressivos e produção de material didático disponibilizado nas plataformas digitais para acesso por todos/as.

Em 2021, com a experiência do ano anterior, todos os editais previamente planejados para o fomento das ações extensionistas na UNEB foram lançados com destaque para o Edital PROAPEX 042/2021, elaborado para apoio aos projetos que tragam em seu bojo a essência do pensamento freireano, com culminância das ações desenvolvidas em comemoração ao seu centenário. Para tanto, foram aprovados 05 programas e 21 projetos.

O quadro, a seguir, expressa a dimensão quantitativa das ações extensionistas da UNEB em meio à pandemia, no tocante às ações registradas no Sistema de Registro e Acompanhamento da Extensão da UNEB (SISPROEX), com expressiva certificação de participação da comunidade acadêmica e externa em um período de 6 meses (janeiro a julho/2021), totalizando 3.577 certificados emitidos:



**Quadro 1** - Ações extensionistas 2021.

	Cultura	Educação	Direitos Humanos e Justiça	Meio Ambiente	Comunicação	Saúde	Trabalho	Tecnologia e Produção	TOTAL
Projeto de Extensão	31	188	28	11	23	72	16	11	380
Outros / Especificar	2	13	1	0	0	4	0	1	21
Curso	2	29	2	1	3	1	1	1	40
Evento	2	17	1	3	0	3	0	0	26
Produção e Publicação	0	4	0	0	0	7	0	2	13
Prestação de Serviços	0	1	0	0	1	2	0	0	4
Programa	1	4	2	1	0	6	0	0	14
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>256</b>	<b>34</b>	<b>16</b>	<b>27</b>	<b>95</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>498</b>

**Fonte:** Gerência de Extensão da UNEB/dados coletados do SISPROEX.

De acordo com Sousa (2000), “se existe, na história da universidade brasileira, uma área que se preocupou em manter vínculos com a sociedade é, certamente, a extensão, mesmo tendo enfrentado enormes resistências”. Assim sendo, a resistência dos fazeres extensionistas demarcam um campo nas universidades de: interação dialógica entre diferentes saberes, produção científica oriunda de uma práxis, afinamento e luta por um contínuo compartilhamento de todas as Ciências a todas as pessoas, resguardando, assim, o direito constitucional à educação e às aprendizagens.

Um dos grandes desafios da extensão universitária tem sido o reconhecimento de suas produções no âmbito acadêmico e externo. Para isso, Freire nos leva a uma reflexão, ao afirmar que “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. [...] Na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam com seu conteúdo” (Freire, 1977, p. 67). Assim sendo, as vozes da comunidade externa e interna reverberam

o sentido e a relevância dessa dimensão acadêmica tão importante para a formação cidadã de todos/as que dela participam.

A grande projeção para o futuro da extensão está pautada na afirmação de Souza (2009), quando expressa:

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino (SOUZA, 2009).

O caminho traçado é a inserção da extensão nos currículos como base da formação acadêmica dos estudantes. Uma discussão em voga e que tem se consolidado a partir da implementação das Diretrizes Nacionais para a Extensão Universitária, propostas pelo Conselho Nacional de Educação em 2018. Temática que poderemos abordar em outro trabalho.

Retomando o olhar para a extensão universitária da UNEB, há que se regis-

trar a importância do percurso e fortalecimento das ideias freireanas, consolidadas pelo protagonismo dessa instituição, com a criação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja), um espaço formativo de alfabetizadores que, durante mais de uma década, participaram ativamente da proposição para elaboração de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se concretizaram com o desenvolvimento de programas governamentais, a exemplo do AJA Bahia e o Todos pela Alfabetização (TOPA), em todo o estado da Bahia. Um trabalho realizado pelas mãos dos docentes, monitores e técnicos da UNEB que se dedicaram à erradicação do analfabetismo via processo formativo de educadores alfabetizadores de EJA.

Ademais, o coletivo do Neja originou pesquisas e produções científicas a partir dessas experiências formativas que corroboram, hoje, com a circulação desses conhecimentos através da Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos como também da Revista internacional de Educação de Jovens e Adultos, ambas inscritas no Portal de Periódicos, sob a responsabilidade dos/as pesquisadores/as da UNEB.

Enfim, uma trajetória extensionista marcada por um fazer comprometido com a produção de saberes e formação humana para a superação das desigualdades sociais, políticas, econômicas e sociais que assolam o estado da Bahia.

## (IN)CONCLUSÕES

As experiências relatadas neste artigo, pautam a presença intensa dos estudos de Paulo Freire nas ações acadêmicas da UNEB, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociável.

Arroyo (2005, p. 20) assevera que a “EJA vem encontrando condições favoráveis para

se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas”. Isso porque na contemporaneidade se fala de uma EJA para além de uma modalidade escolar, mas de um modo de fazer educação que tem suas peculiaridades, demarcadas por sujeitos (professores e alunos) que têm suas histórias de vida, seus saberes extraescolares, experiências diversas, suas subjetividades que colaboram na construção das suas identidades.

Assim, quando se potencializam as demais dimensões humanas, além da cognitiva, também se rompe com a concepção reducionista e a concepção bancária de educação, tão criticadas por Freire, nas quais a EJA é vista apenas como local de suprimento das carências de escolarização e onde, equivocadamente, se desenvolvem formas mecânicas de aprendizagem. Os sujeitos da EJA precisam ser valorizados na sua inteireza, como sujeitos históricos, produtores de conhecimento e saberes válidos, com suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia e cultura. Para tanto, é crucial que essa reconfiguração na forma de perceber e interagir com o outro perpassa, primeiramente, pelos nossos processos de formação docente.

Trazemos Paulo Freire (2014, p. 33) no seu livro “Pedagogia da Indignação”, ao dizer que “como ser humano, não devo nem posso abdicar da possibilidade que veio sendo construída, social e historicamente, em nossa experiência existencial” de, intervindo no mundo [...] comunicar o inteligido”.

Sabemos que há um longo caminho a ser percorrido para potencializar o verdadeiro valor do que já se produziu até então, bem como outros conhecimentos e saberes que possam ainda vir a ser produzidos e que sejam difundidos, refletidos e reinventados

para as novas gerações, pois, assim, as premissas freireanas trilharão um futuro em que a educação verdadeiramente seja emancipatória e a sociedade igualitária. Para tal, a universidade, enquanto *lócus* de produção de saberes e conhecimentos, tem um papel fundamental na construção desse porvir.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A. G. C.; GOMES, Nilma. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 19-52.
- DANTAS, Tânia R.; OLIVEIRA, Maria O. de M.; A Obra de Paulo Freire: contribuições para uma experiência em EJA na pós-graduação. *In*: DANTAS, Tânia Regina; OLIVEIRA, Ivanilde A.; OLIVEIRA, Maria Olívia de M.; ALVES, Érica V. **Paulo Freire em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020, p.39-52.
- DANTAS, Tânia Regina. **Plano de Ensino do Componente Curricular Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Concepções Freirianhas em Educação**. Salvador: Plataforma Microsoft Teams, (digital), 2020.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FORPROEX. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Documento Final do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – 1987. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília: Ed. UnB, 1987.
- OLIVEIRA, Ivanilde A.; SANTOS, Tânia L. Paulo Freire na vida pessoal e na prática de docentes da Educação de Jovens e Adultos. *In*: DANTAS, Tânia Regina; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; OLIVEIRA, Maria Olívia Matos de; ALVES, Érica Valéria. **Paulo Freire em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 23-38.
- RUÉ, Joan. **La acción docente en el centro y en el aula**. Madrid: Síntesis Educación, 2001.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOUSA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

*Recebido em: 05/08/2021  
Aprovado em: 07/09/2021*

# SABERES ARTÍSTICOS EXPERIENCIAIS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

*Dileide Matos do Nascimento (IE-ULisboa)\**

<https://orcid.org/0000-0002-6665-7342>

*José Jackson Reis dos Santos (UESB)\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-9575-2683>

*Carmen Cavaco (IE-ULisboa)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-8261-7650>

## RESUMO

O estudo<sup>1</sup>, situado no campo do ensino da arte na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, tem como objetivo compreender a origem e as características de saberes artísticos experienciais de estudantes dessa modalidade, bem como sentidos atribuídos à arte por docente e estudantes. De natureza qualitativa e de cunho fenomenológico, a pesquisa foi realizada numa escola da rede municipal de ensino da Bahia, incorporando princípios e procedimentos da pesquisa biográfica e colaborativa. Reflexividade crítica, inéditos viáveis, narrativas de si, arte-educação, entre outros, foram conceitos nucleares do estudo. O artigo argumenta que os saberes artísticos experienciais se (re)elaboram por meio de processos mobilizadores interiores e/ou exteriores, individuais ou coletivos, fomentados ao longo da experiência de vida. Com a investigação realizada, a arte passou a ocupar um lugar especial na vida de estudantes e docente, potencializando movimentos de cria-

---

\* Doutoranda em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-Portugal (IE ULisboa), na especialidade de Formação de Adultos. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na Linha de Pesquisa Ensino, Sociedade e Cultura (2018). Grupo Colabor(Ação): estudos e pesquisas em educação de pessoas jovens, adultas e idosas do DFCH/UESB. E-mail: [dileidenascimento@edu.ulisboa.pt](mailto:dileidenascimento@edu.ulisboa.pt)

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn-UESB). Coordenador do Grupo Colabor(Ação): estudos e pesquisas em educação de pessoas jovens, adultas e idosas do DFCH/UESB. E-mail: [jackson.santos@uesb.edu.br](mailto:jackson.santos@uesb.edu.br)

\*\*\* Doutora em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Adultos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação Formação. Áreas de investigação: formação de adultos, formação experiencial, reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, políticas públicas de educação de adultos, investigação biográfica. E-mail: [carmen@ie.ulisboa.pt](mailto:carmen@ie.ulisboa.pt)

1 Os resultados apresentados neste artigo são oriundos da pesquisa realizada no contexto do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil, em 2018, aprovada em 10 de Março de 2018, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Título e autoria da dissertação: "Processos artísticos experienciais mobilizados por estudantes da Epjai em ateliês de pesquisa-formação: origens e características" (Dileide Matos do Nascimento).

ção artística, de desconstrução e (re)construção de concepções sobre a arte nessa modalidade de educação.

**Palavras chave:** Ensino de arte. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Processos artísticos experienciais. Saberes experienciais.

## ABSTRACT

### ARTISTIC EXPERIENTIAL LEARNING: A STUDY IN THE CONTEXT OF EDUCATION FOR YOUNG, ADULT AND ELDERLY PEOPLE

This text<sup>2</sup> aims to analyse the origin and characteristics of artistic experiential learning of young, adult, and elderly students. The research was carried out in the education of young people, adults, and the elderly, in the field of art education. This is a qualitative research, with phenomenological approach, was carried out in a school in the municipal in Bahia. This study is based in principles and procedures of biographical and collaborative research. Critical reflexivity, untested feasibility, biographical narrative, art education, among others, were core concepts of the study. The article argues that artistic experiential learning is re-elaborated through internal and/or external mobilizing processes, individual or collective. Those experiences originate experiential learning throughout life. With this research the art started to occupy a special place in the lives of students and teachers, enhancing movements of artistic creation, deconstruction, and reconstruction of conceptions about art.

**Keywords:** Art education. Education of young, adult and elderly people. Artistic experiential learning. Experiential learning.

## RESUMEN

### SABERES ARTÍSTICOS EXPERIENCIALES: UN ESTUDIO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES, ADULTOS Y ANCIANOS

El estudio<sup>3</sup> se ubica en el campo de la enseñanza del arte en la educación de jóvenes, adultos y ancianos, con el objetivo de comprender el origen y las características de los saberes artísticos experienciales de los estudiantes, así como los significados atribuidos al arte por docentes y estudiantes. De carácter cualitativo y fenomenológico, la investigación se llevó a cabo en una escuela del sistema escolar municipal de Bahía, incorporando principios y procedimientos de la investigación colaborativa y biográfica. La reflexividad

---

2 This article was based on research carried out in the scope of the Graduate Program in Education (PP-Gen), at the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brazil, in 2018. Title and author of the dissertation: "Artistic experiential process mobilized by Epjai students in research-training workshops: origins and characteristics" (Dileide Matos do Nascimento).

3 Los resultados presentados en este artículo provienen de una investigación realizada en el contexto del Programa de Posgrado en Educación (PPGen), en la Universidade Estadual do Sudoeste de Bahía (UESB), Brasil, en 2018. Título y autor de la disertación: "Procesos artísticos vivenciales movilizados por estudiantes de Epjai en talleres de investigación-formación: orígenes y características" (Dileide Matos do Nascimento).



crítica, los inéditos viables, las narrativas biográficas, la educación artística, entre otros, fueron conceptos centrales del estudio. El artículo sostiene que los saberes artísticos experienciais se (re)elaboran a través de procesos movilizadores interiores y/o exteriores, individuales o colectivos, fomentados a lo largo de la vida, con la experiencia. Con esta investigación el arte pasó a ocupar un lugar especial en la vida de estudiantes y docentes, potenciando los movimientos de creación artística, deconstrucción y reconstrucción de concepciones sobre el arte en este tipo de educación.

**Palabras clave:** Educación artística. Educación de jóvenes, adultos y ancianos. Saberes artísticos experienciais. Saberes experienciais

## 1. INTRODUÇÃO<sup>4</sup>

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Processos artísticos experienciais mobilizados por estudantes da Epjai em ateliês de pesquisa-formação: origens e características”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Brasil, em outubro de 2018. Nessa pesquisa, participaram 33 estudantes da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai), da Escola Municipal Lycia Pedral, do município de Vitória da Conquista, Bahia, no Brasil, e cinco colaboradores/as de pesquisa. Os resultados aqui apresentados, destacam experiências artísticas vividas com quatro estudantes e foram construídos tendo como centralidade dois objetivos: compreender a origem e as características de saberes artísticos experienciais de quatro estudantes da Epjai e compreender o sentido de arte apresentado por estudantes e docente da Epjai. Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa filiou-se na abordagem colaborativa e biográfica, por meio de quatro ateliês

artísticos de pesquisa-formação, inspirados nos ateliês biográficos de projeto (DELORY-MOMBERGER, 2006).

O ateliê de pesquisa-formação foi um dispositivo metodológico desenvolvido para impulsionar a construção de dinâmicas artístico-experenciais a serem analisadas nesta pesquisa, cujos conceitos centrais abordam aspectos como colaboração, dialogicidade, reflexividade crítica, práxis, respeito aos saberes do outro, situações-limite, inéditos viáveis e escutas sensíveis (FREIRE, 1996, 2005, 2010; IBIAPINA, 2008; DESGAGNÉ, 2007; BARBIER, 2002; SANTOS, 2011; SANTOS; NASCIMENTO; MORAIS, 2017), em diálogo com outros/as pensadores/as e conceitos que estruturam os núcleos centrais da pesquisa.

A problemática da pesquisa engloba as questões da compreensão das origens e características de processos artísticos experienciais, mobilizados por estudantes da Epjai. Nesse sentido, relaciona-se a arte e a educação, com base nos interesses profissionais e acadêmicos comuns entre as pessoas envolvidas na pesquisa. O percurso artístico experiencial fez e faz parte da formação dos/as pesquisadores/as, por meio de seu envolvimento com as temáticas tanto da Epjai, da formação de adultos e de adquiridos experienciais, quanto da arte em seus

4 No decorrer deste artigo, a expressão Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, assim como sua sigla- Epjai, será privilegiada por apreender a necessária demarcação, nesta modalidade educativa, dos espaços, necessidades, especificidades e singularidades das pessoas de diferentes temporalidades de vida.



caminhos acadêmico-profissionais. Compreender, sob mais uma perspectiva, a arte e a educação, interconectadas, amplia as possibilidades de aproximação entre universidade e escola; saber acadêmico e os saberes experienciais; a arte e a Epjai.

O campo da formação docente para atuação profissional na Epjai, no contexto da educação básica, caracteriza-se por avanços e desafios (SANTOS, 2011). Ao longo da história desta modalidade, a formação de profissionais tem sido um desafio, envolvendo iniciativas no âmbito das políticas públicas em diferentes instâncias (federal, estadual, municipal). No ensino da arte, há reflexos dessa mesma natureza, mais ainda a partir do momento em que se tornou componente curricular obrigatória, conforme explicita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394/96, artigo 26: § 2º5 (BRASIL, 1996). A dificuldade sentida neste domínio é mencionada em muitas pesquisas, que apontam essas questões como pertinentes e importantes para a implementação de melhores condições tanto para a Epjai, quanto para o ensino da arte na Educação (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Segundo o banco de teses e dissertações da Capes, os anos de 2013 a 2017 contribuíram com uma produção acadêmica significativa de 241 teses e, dentre estas, apenas uma relaciona a arte à Epjai, considerando-se 35 teses cujas temáticas são a arte, a educação, o ensino, a formação e a cultura.

Diante dos esforços de/as pesquisadoras/as da arte e da Epjai, que tentam compreender os desafios e perspectivas dos dois campos, percebe-se que a relação entre eles, ainda se faz insípida, o que justifica a importância do desenvolvimento de pesqui-

sas no intuito de avançar, cientificamente, nessas duas áreas, entrelaçando possibilidades destas em suas mútuas relações com o espaço escolar. Nessa perspectiva, e com base no levantamento bibliográfico sobre a temática, verificou-se a necessidade de intensificar as pesquisas que têm a arte e a Epjai como centralidades, compreendendo as mobilizações de saberes artísticos experienciais de estudantes da Epjai, em ateliês de pesquisa-formação, buscando, desse modo, fortalecer as discussões e reflexões sobre a importância de se aproximar e desenvolver experiências de formação da arte no âmbito dessa modalidade educativa.

## 2. CAMINHOS PERCORRIDOS COLABORATIVAMENTE

Na sequência, apresentamos uma breve síntese do que ocorreu em cada um dos quatro ateliês de pesquisa-formação, evidenciando o contexto no qual desenvolvemos a construção das informações, buscando fazê-los compreensíveis. No total, foram desenvolvidos quatro ateliês, tendo a pesquisa biográfica e colaborativa como proposta central nesse contexto.

O primeiro ateliê ocorreu no dia 11 de abril de 201 e teve como temática “A técnica artística da Aquarela”, cujos objetivos de pesquisa foram: conhecer os colaboradores/as e estudantes da pesquisa e alguns elementos de sua trajetória de vida; identificar indícios de experiências artísticas mobilizadas em seu cotidiano de vida. Os objetivos de formação deste ateliê foram: contextualizar e discutir a técnica “Aquarela”; introduzir a técnica artística “Aquarela”; compreender a fluidez da técnica para o trabalho com aquarela; refletir e dialogar, coletivamente, sobre a Arte.

O segundo ateliê aconteceu no dia 18 de abril de 2018, com a temática “Aquarela e Mo-

5 § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

bilização Artística”. Este ateliê teve como objetivos de pesquisa: compreender o contexto de constituição das experiências adquiridas na trajetória de vida de estudantes da Epjai, que fundamentam novas mobilizações artísticas. Os objetivos de formação deste ateliê foram: aprofundar as habilidades no uso da técnica “aquarela”; compreender a necessidade de utilizar adequadamente os instrumentos e materiais da “aquarela”; relacionar os elementos desenhados em aquarela com seus devidos nomes; refletir coletivamente sobre a Arte e a necessidade de retroação em alguns momentos, em elementos da técnica, para maiores avanços futuros.

O terceiro ateliê de pesquisa-formação aconteceu no dia 25 de abril de 2018, com a temática “Aquarela e Mobilização das experiências em Arte”. Este ateliê teve como objetivos de pesquisa: identificar e compreender as experiências artísticas mobilizadas nas trajetórias de vida e de formação dos/as colaboradores/as e de estudantes da Epjai; identificar as características que constituem as experiências artísticas de estudantes da Epjai. Os objetivos de formação foram os seguintes: adquirir mais aprofundamento sobre a técnica “aquarela”; utilizar adequadamente os novos acessórios para a técnica “aquarela” (sal e esponja); refletir coletivamente sobre Arte e a necessidade de empenho na organização para absorção dos elementos da técnica “aquarela”; refletir sobre a importância de exercitar o olhar e a memória afetiva na construção de composições artísticas.

O quarto ateliê de pesquisa-formação aconteceu no dia 8 de agosto de 2018 com a temática “Aquarela, Mobilização de Experiências em Formação Artística”. Este ateliê teve como objetivos de pesquisa: compreender o conceito de Arte e o lugar que ela ocupa nas vidas dos estudantes e da docente

da Epjai. Os objetivos de formação foram os seguintes: refletir sobre o potencial artístico na produção de diferentes obras de Arte; refletir sobre o conceito de releitura e sobre a necessidade da Arte na vida e no contexto da cultura.

Os ateliês promoveram, entre outros aspectos, momentos nos quais a relação pedagógica, de pesquisa e formação, se constituiu, horizontalmente, mobilizando todo o grupo na construção coletiva do percurso. As pessoas jovens, adultas e idosas, mulheres e homens, culturalmente diversos da Epjai, encontraram espaço para discutir o que sabiam sobre o tema gerador daquele encontro – a arte. Falaram o que entendiam conjecturando a temática e os desafios da técnica artística escolhida, a aquarela, para os ateliês de pesquisa-formação, num diálogo com todo o grupo, em sua heterogeneidade. Pesquisadores/as da universidade, colaboradores/as colegas do mestrado, colegas da turma de Epjai, professora e coordenadora da escola, refletiram, colaborativamente, sobre as possibilidades formativas mediatizadas pela realidade e pelos/as sujeitos/as ali presentes (FREIRE, 2005). Esse processo metodológico mais detalhado pode ser consultado na dissertação de mestrado (NASCIMENTO, 2018). As dinâmicas promovidas nos ateliês de pesquisa-formação são analisadas neste texto em diálogo com estudiosos/as do campo da Epjai, do ensino de Arte, assim como em categorias analíticas abordadas em obras de Freire (1996, 2005, 2010).

### **3. CONCEPÇÕES DE ARTE E O LUGAR QUE OCUPA NA VIDA DOS SUJEITOS**

#### **3.2 Concepções de arte**

As discussões sobre subjetividade e arte suscitaram muitos questionamentos sobre

as concepções de arte e o lugar que esta ocupa na escola, na vida de estudantes e na prática docente. As memórias transcritas na pesquisa marcaram um processo dialógico e reflexivo, criaram uma reflexividade crítica emergente de situações-limite e que convergiu em inéditos viáveis (FREIRE, 2005), no sentido da desconstrução de antigas concepções sobre a arte.

Nos trabalhos realizados nos ateliês, com orientações iguais para os/as estudantes, as interpretações foram muito particulares do que seria uma imagem da natureza onde apenas um barco ou dois estariam à deriva e sem comando (numa leitura de imagem realizada no grupo). Por vezes, os trabalhos dos/as estudantes, mergulhados em subjetividade, causavam uma estranheza em alguns colaboradores/as, que, perplexos com os resultados abstratos, baseados em referências figurativas e na concepção de arte que tinham internalizadas, acreditavam que deveriam trocar o suporte de papel apresentado para o/a estudante, por um novo, para que ele/a iniciasse outro trabalho que estivesse dentro dos estímulos visuais propostos. Estas subjetividades na pintura levaram-nos, posteriormente, a diálogos reflexivos no grupo.

No quotidiano os “nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir; daí sofrermos de uma carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que vemos” (ARNHEIM, 2005, p. 8). A surpresa de quem não compreende a liberdade criadora do universo artístico evidencia a concepção de Arte (pré)conceituosa, formada num contexto cultural estabelecido e desprovido do ponto de vista da formação de uma sensibilidade estética. Isso configura uma limitação do olhar, o que foi dialogado nas sessões coletivas, na tentativa de pro-

mover reflexões e processos de desconstrução das concepções constituídas, ampliando o processo crítico de pensar sobre o próprio pensar e sobre o processo educativo. Uma concepção mais ampliada sobre a arte não se consegue de um momento para o outro e não é apenas por meio das habilidades com as técnicas artísticas que se coloca frente ao entendimento do que é Arte. Portanto, construir uma concepção de arte, no sentido amplo, necessita desconstruir estruturas rígidas e estabilizadas de anos de formação que privaram os sujeitos de experiências com a arte. A concepção da beleza e da feiura para a humanidade iniciou-se há séculos e, desde então, vem povoando o pensamento de artistas, filósofos e pesquisadores.

### 3.3 Lugar ocupado pela Arte na Epjai e na prática docente

Para os/as estudantes implicados na pesquisa a arte estava cercada por uma barreira intransponível, muito distante deles/as, por ser delegada apenas aos artistas (LENGRAND, 1971). Essa distância, não estava apenas cercada por uma muralha cultural, estava resguardada por formas “[...] opressoras com que o paradigma epistemológico-pedagógico hegemônico os pensou, tratou e alocou [...], nas políticas públicas, nas políticas da educação, na EJA” (ARROYO, 2017, p. 87). Para além dessas prerrogativas legais, pedagógicas, políticas, percebemos uma modalidade segregada, esquecida. Na Epjai “[...] o adulto tem de ser auxiliado nos seus esforços [...], através de instituições apropriadas que lhe tragam constantemente os meios e as motivações de que necessita para o seu estudo” (LENGRAND (1971, p. 88). A arte na Epjai tem lugar, assim como em qualquer caminho formativo.

Ao transcrever os relatos das memórias, percebemos um lugar de culpa em que se

encontrava a docente, tomando para si e à sua busca formativa o peso por não ter se apropriado dos conteúdos artísticos, sentindo-se incapaz de trabalhá-los na Epjai, “na minha prática pedagógica, o Ensino de Artes tem estado em lugar secundário e, no caso específico da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, tem sido inexistente” (NASCIMENTO, 2018, p. 95). A esta afirmativa, Freire (1996, p. 53) intervém: “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”. Refletir sobre novas possibilidades por meio da linguagem artística fez transparecer uma incompletude na formação e, também, do lugar da arte em sua prática, uma incompletude não dela, mas de um sistema educativo que vem mantendo aparências curriculares. Numa outra perspectiva, encontra-se ratificada a angústia docente na afirmação: “Eu não estava com a câmera focada; [...]. Eu estava, assim, pasmada com tudo aquilo. E tudo foi, para mim também, muita novidade, [...] eu não tinha

visto isso na prática (NASCIMENTO, 2018, p. 97). Para Arnheim (2005, p. 9), “[...] conceitos errôneos costumam bloquear o caminho daquele que trabalha sem orientação”. Aqui percebemos que diferentes olhares sobre a arte podem possibilitar um variado número de novos inéditos viáveis sobre velhos conceitos, internalizados socialmente.

## 4. MOBILIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS DE ESTUDANTES DA EPJAI

### 4.1 Dona Maria Élia e seus trabalhos em croché

O primeiro exercício de aquarela proposto para a turma de estudantes da Epjai, após a apresentação e contextualização histórica da técnica, foi a realização de pinceladas em quadrículas simples, com cores variadas para que os/as estudantes compreendessem como a tinta aguada, variavelmente úmida, se espalharia em contato com o papel seco e também em contato com outras pinceladas sobrepostas.

Figura 1: Exercício em aquarela



Fonte: Nascimento (2018, p. 102)

Figura 2: Exercício em aquarela



Fonte: Nascimento (2018, p. 102)



A Figura 1 mostra um dos trabalhos realizados por um dos estudantes, seguindo as orientações indicadas.

A Figura 2 mostra o trabalho realizado pela estudante Dona Maria Élia (67 anos).

Os dois trabalhos foram realizados com as mesmas orientações. A pretensão, nesse primeiro momento, era apresentar, na prática, os tipos de pinceladas da técnica de aquarela. Cada uma delas era realizada pela primeira autora deste trabalho, em uma folha de papel separada e os/as estudantes deveriam repetir as orientações observando os resultados. O estudante cujo trabalho se apresenta na Figura 1 copiou os movimentos demonstrados pela primeira autora desse artigo. Dona Maria Élia, cujo trabalho se apresenta na Figura 2, preferiu seguir por um caminho próprio, cuja mobilização interior se revelou, quando numa conversa mais aproximada, ao final do ateliê, ela contou, animada sobre o curso de croché (trabalho manual de tricotar linhas e lãs), que havia iniciado fazia pouco tempo. Segundo Freire (2005, p. 93), “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”.

O movimento realizado pela estudante, no momento de enfrentamento da aprendizagem artística, nunca antes vista, a fez trazer de sua situação, biograficamente determinada (SCHUTZ, 2012), as experiências prévias sedimentadas na forma similar a uma experiência emergente, concebida como sendo a repetição de algo já experienciado anteriormente. Desse modo, a estudante realizou, segundo suas linhas de relevância e interesse particular, a escolha mais adequada de transformar uma experiência prévia em conhecimento artístico, ampliando seu estoque de conhecimento (SCHUTZ, 2012).

## 4.2 José Francisco: a casa verde e seu caminhão de picolé.

Caminhando entre as mesas durante os ateliês, os trabalhos e as atitudes do estudante José Francisco (39 anos) chamaram nossa atenção. Nada o desviava de seu trabalho com as tintas e os pincéis. Exigiu, educadamente, que os materiais chegassem mais rápido à sua carteira. Solicitou a cor vermelha, que não estava em seu godê. Na expectativa de ver o vermelho cobrir o papel, deixou uma lição de respeito e igualdade: Encheu o papel de verde.

Ele logo optou por delimitar um retângulo. Era para cruzar as linhas e José Francisco figurou, num retângulo, que tomou toda a folha (Figura 3). Pintou de verde todo o seu retângulo; depois, sacou uma caneta esferográfica azul para os detalhes do desenho e perguntou se estava bonito. O seu retângulo verde logo se transformou em casa, que mais parecia um sobrado, com uma grande porta de duas lâminas e uma janela à esquerda.

**Figura 3:** “Casa Verde” – José Francisco (39 anos)



**Fonte:** Nascimento (2018, p. 104).

No segundo ateliê, ele reiniciou da mesma forma geométrica e nos presenteou com o desenho de um caminhão e um carro (Figura 5). Sua pintura, apesar de ser iniciada com a aquarela, foi concluída com a caneta e com lápis em cor, também verde, embora, dessa vez, com duas figuras humanas: uma delas feita com caneta esferográfica azul; a outra em uma transparência quase de invisibilidade. Uma análise de cada traço, no que diz respeito à escolha ou falta dos elementos no desenho, com certeza, seguiria pelo caminho de uma análise psicológica, no entanto, esse não era o objetivo da pesquisa. Assim, pela linha do potencial criativo demonstrada pelo estudante, consideramos o mais apropriado, a fim de assinalar o sentido ordenador e configurador de seu trabalho, sabendo que a tensão emocional, implementada pela ideia de certo e errado na Arte, implicou uma força crescente no ato criador (OSTROWER, 1987).

Ao fotografar seu trabalho sendo desenvolvido, percebeu a aproximação da primeira autora deste artigo e iniciou uma narrativa: “Sou vendedor de picolé e logo cedo faço meu trajeto nos bairros vizinhos da escola, empurro meu carro e grito: “Olha o Picolé!”. Outro dia desenhei minha casa verde! Vou comprar meu caminhão de picolé, verde também!” (NASCIMENTO, 2018, p.103-105). Nesse momento, inicia-se um desvelar da realidade do sujeito e, com ela, o desvelar de suas mobilizações internas. A casa e o caminhão traziam a cor da esperança. As pessoas, em garatujas<sup>6</sup>, aparecem da barriga para cima, parecendo estar nas janelas do caminhão. Teve um certo cuidado com os detalhes dos dedos, todos em traçados palito. Assim, “o desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumen-

<sup>6</sup> Estágio inicial do desenvolvimento do desenho.

to de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão” (DERDYK, 1994, p.20). Se houve alguém que soube trabalhar bem a transparência da aquarela, foi José Francisco. O que seria do Cubismo<sup>7</sup> de Pablo Picasso, se não existisse, dentro de cada um, “Josés” e “Franciscos” com seus desenhos de referências sonhadoras e situados em memórias afetivas e culturais diversas? José Francisco trouxe para seu desenho o sonho de uma mudança social, demarcada também por sua constante presença na sala de aula da Epjai.

Seus desenhos trazem a simplicidade e o singelo nas linhas, e a aparente regressão ao estágio do desenho da infância, significando o momento, na vida, em que teve que abandonar a escola para iniciar o trabalho vendendo “pecolés”. Imposição da vida difícil que levava desde a infância com muita dificuldade financeira e reflexo da desigualdade social imposta às famílias das classes populares no Brasil. Nenhum dos/as estudantes, na pesquisa realizada, teve contato com Arte após o período da infância. É de imagens e lembranças guardadas na memória, para muitos, longínquas, que retiram as formas e habilidades para os desenhos de hoje.

José Francisco (39) inicia seu trabalho artístico tentando transformar seu sonho em realidade numa inabalável dependência recíproca dicotômica homem/mundo, percebendo a realidade como processo, captando-a em constante devir, porquanto “não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’

<sup>7</sup> “Por volta de 1905, estimulado pelos fauvistas e pelos pós-impressionistas, Picasso abandonou gradualmente o lirismo melancólico de sua Fase Azul e adotou um estilo mais vigoroso que trazia em suas características de figuração as distorções angulares com traços violentamente disformes”. (JANSON e JANSON, 2009, p. 365).



permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (FREIRE, 2005, p.95). Treze anos, temporalmente mais cedo, Pablo Picasso, aos 26 anos, representa pessoas e objetos em múltiplas facetas, mostrando uma realidade vigorosa e disforme (Figura 4), o que Cézanne deixa claro em sua máxima sobre o cubismo: “Na natureza tudo está modelado segundo três módulos fundamentais: cilindro, cone e esfera” (CARPI, 1992, p. 52). José Francisco amplia a máxima de Cézanne complementando os módulos fundamentais com o cubo, assim como a representatividade estética criada por Picasso em seus trabalhos.

Picasso (Figura 4) chega ao cubismo num árduo trabalho realizado por meio de

inúmeras pesquisas, nas viagens e contatos com seus pares (JANSON; JANSON, 2009). No caso de José Francisco, o trabalho, também, foi realizado arduamente, entretanto, com duas diferenças: primeiro, suas viagens trouxeram, no grito, o pão de todos os dias para a mesa e, segundo a vontade de avançar em relação aos processos de escolarização e em outras profissões o trouxe de volta à escola apenas aos 39 anos. Aquilo que, para Picasso (26), foi a saída do lirismo melancólico da Fase Azul, para José Francisco (39), representa a possibilidade de saída do grito: “Olha o picolé!”, divisando sonhos de dias melhores, nos quais o som do caminhão de picolé ampliará a possibilidade de uma mesa farta.

**Figura 4:** “Buste de Femme au chapeau” Pablo Picasso (26) – 1939



**Fonte:** [https://media.mutualart.com/Images/2017\\_10/26/22/222049744/3f093004-4920-42de-aa6c-8f444d765e5b.jpeg](https://media.mutualart.com/Images/2017_10/26/22/222049744/3f093004-4920-42de-aa6c-8f444d765e5b.jpeg).

**Figura 5:** “Caminhão de Picolé” José Francisco (39 anos)– 2018



**Fonte:** Nascimento (2018, p. 106).

### 4.3 Fáblio e sua pintura do vento

Foi a amorosidade freireana que permeou aquele espaço, no qual o estudante Fáblio, “[...], talvez por sua humildade [...] e sua ca-

pacidade de amar que possibilitaram a sua ‘comunhão’[...]” (FREIRE, 2005, p. 196), com a primeira autora desse texto e demais colaboradores/as. Uma recepção, indubita-

velmente, dialógica, transformada em colaboração. Encantado e de olhos fixos, Fábio ouvia a história da aquarela, com atenção, escutando detalhes de como ela surgiu, em que lugar e de como era utilizada no meio artístico. A cada orientação, ele chamava, de sua carteira, e não parava até que algum colaborador esclarecesse dúvidas ou elogiasse seu trabalho. Numa solicitação, ele pediu que iniciássemos as linhas da vela do barco (Figura 6) que ele desejava pintar. Com traços muito seguros, realizou todo o restante do desenho e, quando questionado, disse que já fizera muita arte na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição a qual frequentou.

**Figura 6:** “O Vento” – Fábio (42 anos)



**Fonte:** Nascimento (2018, p. 109).

Encantada pela desenvoltura singular apresentada pelo estudante, uma colaboradora solicitou que ele parasse por conside-

rá-la acabada. Fábio, contudo, continuou a pintar e, assim que a pesquisadora se aproximou, falou: “Não posso parar de pintar. Agora é a hora do vento! Estou pintando o vento!” (NASCIMENTO, 2018, p.108). Ostrower (1987, p. 5) considera “[...] a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”.

O trabalho realizado pelo estudante expressava essa necessidade criativa mobilizada pelo que Schutz (2012) chama de seu estoque de conhecimentos. Representou a leveza do vento em cores delicadas, pinceladas fortes que representavam os barcos correndo na água, as velas cheias, demonstrando que o vento as preenchia e aquele vento em cores degradês do rosa ao lilás; perpassando por alguns tons de azul claro, distinguia-se do céu azul e das velas do barco. Este projeto artístico foi válido, fez sentido para ele e liberou sua criatividade. Suas mobilizações anteriores lhe imprimiram um fazer artístico ousado e corajoso. Sem medo das cores e dos pincéis, transmitiu uma identidade, ao mesmo tempo, forte, na determinação de cada pincelada, e delicada, na escolha e no uso das cores.

Numa conversa mais detalhada com ele, afirma: “Já sou pintor, aprendi tudo na Apae!” Segurança, confiança e a autoestima elevada lhe davam a certeza de que seu trabalho estava feito com qualidade. Desse modo, fundamentados em Ostrower (1987), podemos iniciar uma compreensão de que a natureza criativa de Fábio se elabora também no contexto cultural e a Apae promoveu momentos nos quais ele se apropriou de saberes, evidenciando o que a autora chama de “[...] dois polos de uma mesma relação: [...] criatividade que representa as potencialidades de um ser único e [...] criação [...] a realização dessas potencialidades já dentro do quadro [...]” cultural (OSTROWER, 1987, p. 5).

**Figura 7:** “Autorretrato” – Fábio (42 anos)

Fonte: Nascimento (2018, p. 110).

Em outro momento, no terceiro ateliê realizado, Fábio desponta com o que podemos chamar de ápice do universo artístico, ou seja, quando o artista se revela num autorretrato (Figura 7). Essa potência criadora nasce, segundo Ostrower (1987, p. 27), das “[...] potencialidades de diversificação. Cada decisão que se toma representa assim um ponto de partida, num processo de transformação que está sempre recriando o impulso que o criou”. Desse modo, ele consegue reviver, a cada nova criação, o sentimento de prazer vindo da aprovação de seus pares. Podemos, assim, considerar essa atitude de diversificação, utilizada por Fábio, como mais uma característica de suas experiências anteriores, no sentido de sempre estar abastecido pelo prazer da aprovação.

Outra evolução no trabalho de Fábio é a comprovação da identidade na obra de Arte,

que vai além da representação do que seria sua imagem. Esse momento foi vivenciado e presenciado pela primeira autora do artigo, quando “ele se aproximou (da professora) e solicitou a ficha que continha a escrita do seu nome, falou baixo, como se não quisesse que ninguém o escutasse” (NASCIMENTO, 2018, p. 110). Talvez por não se sentir seguro nessa tarefa da escrita, tanto quanto na pintura.

A identidade representada nas telas teve início no século XVII. O Astrónomo (em neerlandês: *De Astronoom*), é uma pintura a óleo sobre tela do mestre holandês *Johannes Vermeer*, datada de 1668 e conservada no Museu do *Louvre* em Paris, França. A obra está assinada e datada: “IV Meer MDCLXVIII”. A partir disso, vários pintores começaram a assinar suas telas e trabalhos. A tela de Vermeer demonstra como Fábio pode sentir as necessidades e ter a mesma sensibilidade de um artista holandês do século XVII, qual seja: a representação de si mesmo, num ato corajoso de descortinar-se e a identificação de sua obra, em um espaço de visibilidade, bem demarcado. Esse processo demanda a promoção de “[...] um diálogo com [...], adolescentes, jovens e adultos sobre como se veem, como se pensam nesses percursos. Como se pensam na condição de periféricos. [...], que autoimagens constroem e levam?” (ARROYO, 2017, p. 36). Para Fábio, alguns itinerários de sua vida colaboraram com a construção de sua autoimagem, aumentando sua autoestima, dignificando seus enfrentamentos e seu trabalho na Epjai.

#### 4.4 O mundo dos símbolos e a leitura das imagens experienciados por Gessi

Conhecer o estudante da Epjai, Gessi (75 anos), foi mais uma das inúmeras surpresas durante essa pesquisa. De comportamento



pacato, quase não se ouvia a voz. Chegou durante o segundo ateliê, em 18 de abril de 2018, acompanhado por outro estudante, também novato na atividade. Sentaram-se próximos e observavam com atenção todos os passos das colaboradoras, pois precisavam se inteirar do processo. Uma movimentação muito interessante se iniciou no ateliê, conduzida pelos estudantes. Ao invés de cobranças por novas atividades, os/as estudantes, que já haviam se apropriado da maneira de pincelar e diluir a tinta da aquarela, espontaneamente, colocaram-se a orientar os novatos, colaborando com o processo de desenvolvimento da técnica artística, estimulando-os, encantando-os e se (re)encantando pela arte.

O Senhor Gessi estava experimentando cores e formas variadas. Percebeu-se que, em cada movimento, havia uma intencionalidade, que, naquele instante, ainda não estava clara, contudo, parecia estar bem claro para ele, pois demonstrava segurança com o pincel e com a escolha das cores. Um tra-

balho em que a cor amarela prevalecia mais que o verde e o marrom, aparecendo em linhas curtas e levemente onduladas. Vários símbolos fluíam do papel e muitas reflexões surgiram, pois, grande parte do que era visto ali não parecia ter algo relacionado ao cotidiano dele, tirando as curtas linhas, levemente onduladas, marrons e verdes, que se assemelhavam à terra, por vezes, forrada de vegetação. Sua criação era intensa e tomava a folha completamente. Ele havia escolhido o lugar e a cor de cada símbolo criado com muito cuidado (Figura 8).

Ao ser questionado pela escolha de traços, símbolos e cores, ele não deu nenhuma pista do que poderia ser aquele universo íntimo. Estava concentrado, cobrindo com tinta, delicadamente, os desenhos já anteriormente realizados com lápis grafite. Ao analisar o trabalho mais detidamente, muitas reflexões e subjetivações obrigaram-nos a cuidar com mais rigor das análises para evitar uma psicologização das informações que afloravam nos ateliês.

**Figura 8:** “Exercício em Aquarela”- Gessi (75 anos)



**Fonte:** Nascimento (2018, p. 110).

A resposta iniciou seu descortinamento numa das sessões coletivas de diálogo realizada entre as colaboradoras, a professora e a primeira autora deste texto, momentos de diálogos em que a história de vida do Sr. Gessi veio à tona. Trabalhador rural por muitos anos de sua vida e com pouco tempo de aposentado, nunca teve oportunidade de ir à escola. Encontrou esse tempo agora, após a aposentadoria e, motivado pelos filhos, se matriculou na escola. Seu filho lia as lições e ele as gravava na memória e “de cor” as repetia para a professora, em sala de aula, quando ela o chamava para revisar a leitura.

Como todo processo criativo, que Edwards (2002) sistematizou em cinco fases, a iluminação chegou como um relâmpago. Era a escrita egípcia que se assemelhava aos códigos e símbolos elaborados pelo Senhor Gessi em sua obra. Uma mistura das três escritas: a hierática, a demótica e a hieroglífica (Figura 9). Cheia de linhas retas e curvas, configura-se, também, seu início do processo de alfabetização nessa escrita simbólica criada por ele, talvez pelo fato de necessitar se perceber, de certa forma, num lugar com mais autonomia.

**Figura 9:** Escritas egípcias

ESCRITURAS DEL ANTIGUO EGIPTO					
Jeroglíficos					
Jeroglíficos cursivos					
Hierático (escritura en libros)					
Hierático (escritos comerciales)					
Demótico					
Griego	Χερ	Έτεπ	Δλλεδ	Ερηη	Ανκ
Copto	Ⲭⲉⲣ	Ⲭⲉⲧⲉⲡ	Ⲁⲗⲗⲉⲧⲥ	Ⲉⲣⲉⲛ	Ⲁⲛⲕ

Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/16/C%2BB-Egypt-Fig2-LetterDevelopment.PNG>

O Senhor Gessi utiliza também, além das lembranças e recordações como estratégia de aprendizagem, a leitura de imagens. Assim, “[...] a imagem como matéria-prima torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos” (BARBOSA, 2007, p.16). Nesse contexto, o estudante socializa, por meio da obra, o sentimento de que só o compreendemos da superfície de nossas perspectivas analítico-acadêmicas. A profundidade fica para ele. O Senhor Gessi “[...] criou uma estratégia para ele aprender, ou seja, às vezes, é um pensamento mais complexo do que realmente ele necessitaria. Ele desenvolveu uma estratégia muito mais difícil, que é conseguir guardar um trecho grande na memória (NASCIMENTO, 2018, p.115).

A leitura do mundo se torna mais fácil a partir das imagens, pois estas representam, visualmente, as coisas. Alguns dos códigos desenhados na aquarela do Senhor Gessi são letras bastão e algumas letras cursivas. Todavia, ele também criou alguns códigos indecifráveis, reunindo traços retos e curvos sem definição. Criou uma forma de escrita pictórica, talvez, buscando restabelecer sua relação sujeito-mundo, pois “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra [...], o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 2005, p. 12).

Nesse contexto, as estratégias da escrita imagética impulsionam a criatividade, cabendo à escrita a criação e a fixação de símbolos, em contraponto à dificuldade de encontrar sentido na reunião de letras e sílabas. Palavras têm vida e contextos sociais e é essa busca por sua palavra que o liga à escola. Assim, seus desenhos estão povoados de imagens de seu imaginário simbólico, misturando tipos de letras com linhas aleatórias, demonstrando, por meio do de-

senho e da pintura, necessidades guardadas em sua memória afetiva. Essas imagens, se transformam em linguagem narrativa atribuindo forma ao vivido e às suas experiências, uma espécie de narrativa de si, ou seja, um “[...] lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (DELORY-MOMBERGER 2014, p. 54).

## 5. PARA CONTINUAR A REFLEXÃO, ALGUNS PONTOS (IN) CONCLUSIVOS

Tendo como referência os objetivos de desenvolvimento da pesquisa, pode-se afirmar que a origem de qualquer processo mobilizador se encontra internalizada no próprio “eu”, seja em superficialidade ou em profundidade, de fácil ou de difícil acesso; encontra-se, armazenada no estoque de conhecimento (SCHUTZ, 2012), que cada indivíduo acumulou ao longo de suas experiências de vida-formação (JOSSO, 2004). Em superficialidade, ela se configura no estoque de fácil acesso, como no caso de lembranças de experiências vividas, rapidamente relacionadas com a nova experiência, a exemplo de Dona Maria Élia (67 anos), que encontrou, na experiência artística recente, o croché, sua experiência mobilizadora que a levou a criar novas e criativas formas na aquarela.

Em profundidade, essa experiência pode ser recuperada e ressignificada do interior do “Eu”, sem que ele mesmo tenha, ao menos, consciência desse fato, percebendo-o num lampejo mobilizador que se incorpora à nova experiência. Para este tipo de mobilização, encontra-se o exemplo do Senhor Gessi (75 anos) e da sua criação pictórica de uma escrita singular, cuja experiência mobilizadora está profundamente situada em seu estoque de conhecimento. Nesses

casos, a profundidade da experiência entranha-se no “Eu” do estudante e não se consegue acessá-la de forma espontânea para uma análise mais acertada (SCHUTZ, 2012; CHARLOT, 2013).

Em mais um esforço de aprofundamento da temática, ainda podemos dizer que essas mobilizações de experiências anteriores podem estimular conexões por meio de elementos sensoriais perceptíveis e imperceptíveis. Dos perceptíveis, fazem parte: odores, imagens, cores, texturas, formas e sons, todos facilmente acessados por meio de nossos sentidos, lembranças, memórias afetivas. Os imperceptíveis são aqueles que nos levam ao desencadeamento da experiência mobilizadora, através da vivência de momentos significativos, por vezes, por meio de choques traumáticos. Na busca de vestígios que pudessem desvelar os segredos do processo de criativo na busca dos tipos de mobilizações artísticas experienciais, deparamo-nos, por meio das observações dos trabalhos colaborativos nos ateliês, com uma diversidade de fatores, aos quais podemos chamar de características mobilizadoras. Destacamos, aqui, três dessas características mobilizadoras centrais, percebidas na análise das informações.

A primeira se refere às características mobilizadoras pessoais, em que a Arte encontraria refúgio no conceito de gosto, provavelmente uma subcaracterística mobilizadora que possibilitou, nos ateliês, a escolha da paleta de cores. Ainda nessa categoria de característica pessoal das experiências mobilizadoras, podemos trazer a afetividade (outra subcaracterística), na qual a memória afetiva estaria à frente de muitas mobilizações. Nesse caso, situa-se, por exemplo, o desenvolvimento artístico autônomo de José Francisco (39 anos) e seu caminhão de picolés, característica da experiência artísti-



ca pessoal mobilizada numa subcaracterística afetiva.

A segunda se refere às características mobilizadoras cognitivas. Nesse âmbito, a Arte percorreu, com maior ou menor trânsito: primeiro, a depender da quantidade e qualidade das experiências artísticas mobilizadoras que o estudante havia guardado em seu estoque interior de experiências criativas; segundo, a depender de seu conhecimento de mundo. Essa característica tem, assim como as demais, vários desdobramentos, indicando possibilidades de outras e mais aprofundadas pesquisas.

A terceira se baseia em características mobilizadoras sócio-político-culturais, compreendida, nos ateliês, de forma muito clara, no momento em que percebíamos o imenso fosso existente entre a tríade sócio-político-cultural e a necessidade formativa dos/as estudantes, da professora e dos/as colaboradores/as desprovidos/as, em sua maioria, da respeitabilidade política e impedidos de conhecer a construção artístico-histórica de sua própria cultura.

Assim, a origem desses processos mobilizadores, anunciados até aqui, encontram-se nas memórias de baixa ou alta conectividade dos estudantes da Epjai, que, em colaboração, ajudaram a concretizar essa pesquisa. A origem do processo de mobilização tem íntima relação com as variadas características facilitadoras do processo experiencial artístico, pois é a partir dele que as experiências anteriores são aproveitadas e reconfiguradas. A relação de proximidade entre a origem e as características dos processos de mobilização das experiências artísticas de estudantes da Epjai reside nos fatores internos e externos. Desse modo, as origens das experiências artísticas estão no interior do estudante, mais precisamente no interior de sua biografia, pois é a partir do

“querer” e do “ser” que ele se move em busca de novas experiências. Nessa perspectiva, é apenas após o enfrentamento com a nova experiência que ele mobilizará, por meio das características pessoais, cognitivas, sócio/político/cultural, dentre outras, as experiências anteriores.

Nessa pesquisa, a colaboração não foi apenas e, simplesmente, uma proposta metodológica. Para além disso, ela significou humildade, construção de amizades, ampliação da fraternidade e da solidariedade, tornando-se força coletiva em momentos desafiadores do processo. A colaboração entrou nos ateliês de pesquisa-formação transvestida de vigor científico, por meio de movimentos formativos apoiados na dialogicidade, na reflexividade crítica, nos inéditos viáveis, na amorosidade, princípios defendidos por Paulo Freire (1996, 2005, 2010) e fundantes desse processo. Foi, por meio de momentos recheados de atenção e cuidado, que todos entraram naquele que era seu ateliê, utilizando os instrumentos e ferramentas do labor artístico, explicitando uma expertise artística e retirando, com capricho de cada gota de tinta, o tesouro do artista, sua obra de arte.

Do ponto de vista do sentido e da concepção de arte e o lugar que ela ocupa para estudantes, para a docente e para a Epjai, podemos afirmar que os ateliês tiveram um papel importante para educandos/as e docente da Epjai, posto que eles iniciaram uma desconstrução de pré-conceitos sobre a concepção de arte há muito enraizados. Como num primeiro passo de uma longa caminhada, a Arte ocupou um lugar muito especial em suas vidas, tomando forma dentro de seus mundos da vida e da escola, com suas limitações, desafios, curiosidades e desejos. Assim, numa revelação de pequenos fragmentos de suas histórias de vida, puderam, as pessoas jovens,

adultos e idosas da Epjai, demonstrar que a arte pode ser realizada com simplicidade, sem que se tire dela a força e a intensidade; a delicadeza e a beleza; a fruição e os contextos. A arte possibilita a cada um a oportunidade de (trans)formação, de desconstrução e reconstrução de concepções, quando os chamam a experienciar (viver, sentir, perceber) o mundo e expressá-lo por meio de suas lentes, de olhares diversos.

## REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. Tradução: IvonneTerezinha Faria. São Paulo: Pioneira. Tomson Learning, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite - do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Plano. Brasília: Série Pesquisa em Educação, v.3, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, 2a Reimpressão, 2007.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**- Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/leis/2017/13.415.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996**- estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em <[https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: 13 jul. 2021.

CARPI, Lúcia Garcia de. **História del arte: las vanguardias del siglo xx**. Madri: S.A.E.P.A. Ediclube,1992.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. São Paulo:

**Educação e Pesquisa**, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago., 2006.

\_\_\_\_\_. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2. ed., Natal: Edufrn, 2014.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Panda Educação, 1994.

DESGAGNÉ, Serge. Université Laval | Québec | Canadá. Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal: v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o artista interior**. Tradução de Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Claridade, 2002.

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

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

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun./Jul./Ago., p. 108-194, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTG-m8zD/?format=pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro, 2008.

JANSON, Horst Waldemar. JANSON, Anthony F. **Iniciação a história da arte**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo- 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Viana. São Paulo: Cortez, 2004.

LENGRAND, Paul. **Introdução à educação permanente**. Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 1971.

NASCIMENTO, Dileide Matos do. **Processos artísticos experienciais mobilizados por estudantes da EPJAI em ateliês de pesquisa-formação: origens e características**. Orientador: José Jackson Reis dos Santos. 2018. 173f. il. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEd- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 25 de Outubro de 2018. Vitória da Conquista. Bahia, 2018.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_, Fayga. **Universos da arte**. 24 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários à docência na educação de jovens e adultos**. Orientadora: Márcia Maria Gurgel Ribeiro e Orientadora Associada: Maria Manuela

Franco Esteves. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SANTOS, José Jackson Reis dos; NASCIMENTO, Dileide Matos do; MORAIS, Paula Varlanes Brito. **CONSTRUÇÃO DE DADOS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: uma proposta baseada em Paulo Freire**. In Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, IV, 2017, Salvador. **Anais**. Salvador: UNEB- MPEJA, 2017. P. 01-03.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2012.

*Recebido em: 20/07/2021*

*Aprovado em: 16/08/2021*

# CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO DIGITAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

*Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)\**

<https://orcid.org/0000-0002-3650-8055>

*José Walter Silva e Silva (UNINOVE)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-2372-9780>

*Renata Pereira Pardim (UNINOVE)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-7760-8511>

## RESUMO

Este artigo discute o círculo epistemológico em sua versão digital, uma proposta metodológica de pesquisa que consiste na apropriação reconfigurada de conceitos freirianos, sobretudo os fundantes dos círculos de cultura. Enquanto este último tem como foco o processo de formação, o círculo epistemológico assume uma modalidade substantivamente investigativa. Para tanto, faz-se necessário estabelecer duas condições fundamentais. A primeira refere-se a uma dimensão de natureza técnico-operacional, na qual devem ser garantidos os instrumentos necessários ao acesso de pesquisadores(as) às ferramentas digitais. A segunda diz respeito à dimensão gnosiológica, pela qual são percorridos conceitos da tradição freiriana, dentre os outros, incompletude, inconclusão, inacabamento, diálogo e comunicação, os quais servem tanto para caracterizar sujeitos da pesquisa, quanto a realidade pesquisada e os achados de tal estudo. O diálogo configura-se como o principal instrumento, seja para a investigação, seja para o tratamento dos dados coletados. Para a construção do conhecimento dialógico, neste contexto, torna-se necessário a abertura para um novo processo pedagógico que se instaura, sobretudo, em decorrência da educação remota no contexto da pandemia da Covid-19. Assim, no círculo epistemológico digital, os(as) pesquisadores(as) devem estar atentos para um comportamento facilitador das práticas dialógicas, enfrentando e superando os discursos hegemônicos e fundamentalistas, já que qualquer atitude antidialógica compromete o próprio processo da pesquisa. Este estudo, metodologicamente, configura-se, portanto, numa leitura teórica, a partir do referencial freiriano, sobre as possibilidades e desafios da investigação científica, por meio da resignificação do círculo de

---

\* Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional de Educação (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Doutor em Educação. E-mail: / jason@uninove.br / [jasonmafra@gmail.com](mailto:jasonmafra@gmail.com)

\*\* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). E-mail: [waltersilva@uni9.edu.br](mailto:waltersilva@uni9.edu.br)

\*\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). E-mail: [rppardim@uni9.edu.br](mailto:rppardim@uni9.edu.br)

cultura, que, na experiência estudada, converte-se em círculo epistemológico digital.

**Palavras-chave:** Círculo de cultura; Círculo epistemológico; Paulo Freire; Diálogo; Metodologia da pesquisa.

## ABSTRACT

### THE DIGITAL EPISTEMOLOGICAL CIRCLE: A PROPOSAL METHODOLOGY

This article discusses the epistemological circle in its digital version, a methodological research proposal that consists of the reconfigured appropriation of Freirian concepts, especially those founding cultural circles. While the latter focuses on the formation process, the epistemological circle takes on a substantively investigative modality. For that, it is necessary to establish two fundamental conditions. The first refers to a dimension of a technical-operational nature, in which the necessary instruments for researchers' access to digital tools must be guaranteed. The second concerns the gnosiological dimension, through which concepts of the Freirian tradition are covered, among others, incompleteness, inconclusion, incompleteness, dialogue and communication, which serve both to characterize the research subjects, as well as the researched reality and the findings of such study. Dialogue is configured as the main instrument, whether for investigation or for the treatment of collected data. For the construction of dialogic knowledge, in this context, it is necessary to open up to a new pedagogical process that is established, above all, as a result of remote education in the context of the Covid-19 pandemic. Thus, in the digital epistemological circle, researchers must be aware of a behavior that facilitates dialogic practices, facing and overcoming hegemonic and fundamentalist discourses, since any anti-dialogical attitude compromises the research process itself. This study, methodologically, configures itself, therefore, in a theoretical reading, from the Freirian framework, on the possibilities and challenges of scientific research, through the redefinition of the circle of culture, which, in the studied experience, becomes a circle digital epistemological.

**Keywords:** Culture circle; Epistemological circle; Paulo Freire; Dialogue; Research methodology.

## RESUMEN

### CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO DIGITAL: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Este artículo analiza el círculo epistemológico en su versión digital, una propuesta de investigación metodológica que consiste en la reconfiguración de los conceptos *freirianos*, especialmente los fundadores de los círculos de cultura. Mientras que este último se centra en el proceso de formación, el círculo epistemológico adquiere una modalidad sustancialmente investigadora. Para eso, es necesario establecer dos condiciones fundamentales. La

primera se refiere a una dimensión de carácter técnico-operativo, en la que se deben garantizar los instrumentos necesarios para el acceso de los investigadores a las herramientas digitales. La segunda concierne a la dimensión gnosiológica, a través de la cual se cubren conceptos de la tradición *freiriana*, entre otros, incompletitud, inconclusión, cosas no acabadas, diálogo y comunicación, que sirven tanto para caracterizar a los sujetos de investigación, como a la realidad investigada y sus descubrimientos. El diálogo se configura como instrumento principal, ya sea para la investigación o para el tratamiento de los datos recogidos. Para la construcción del conocimiento dialógico, en este contexto, es necesario abrir un nuevo proceso pedagógico que se establece, sobre todo, como resultado de la educación a distancia en contexto de la pandemia Covid-19. Así, en el círculo epistemológico digital, los investigadores deben de ser conscientes de un comportamiento que facilite las prácticas dialógicas, enfrentando y superando los discursos hegemónicos y fundamentalistas, ya que cualquier actitud antidialógica compromete el propio proceso de investigación. Este estudio, metodológicamente, se configura, por tanto, en una lectura teórica, desde el marco *freiriano*, sobre las posibilidades y desafíos de la investigación científica, a través de la redefinición del círculo de la cultura, que, en la experiencia estudiada, se convierte en un círculo epistemológico digital.

**Palabras clave:** Círculo de cultura; Círculo epistemológico; Paulo Freire; Diálogo; Metodología de investigación.

## INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 conduziu as pessoas para um processo de isolamento social, produzindo novas realidades no mundo do trabalho e da comunicação. A utilização de ferramentas tecnológicas digitais tem se constituído, nesse contexto, como uma das principais estratégias para diminuir as distâncias entre as pessoas ao redor do mundo. Seria bastante natural, nesse processo de ampliação da utilização das tecnologias, pensar na potencialidade das ferramentas comunicativas digitais, também, enquanto possibilidades para elaboração de novas metodologias de pesquisa científica. Emerge, assim, o círculo epistemológico digital<sup>1</sup>

como uma possibilidade tributária dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire. Enquanto os círculos de cultura, que tiveram início no final na década de 1950, voltavam-se, basicamente, para o aspecto formativo, o círculo epistemológico digital, que comporta também uma dimensão formativa, converte-se numa proposta de metodologia de pesquisa, assumindo, portanto, como propósito central, a dimensão da investigação científica.

Para desenvolver essa reflexão, partimos da apresentação de conceitos freirianos fundamentais constitutivos dos círculos de cultura, de forma a estabelecer as relações entre comunicação e produção de conheci-

---

Julho (Uninove), conduzidas remotamente pelo professor José Eustáquio Romão, no primeiro semestre de 2020, em função da Pandemia do COVID-19.

---

1 Quem sugeriu a inclusão do adjetivo “Digital”, ao conceito de Círculo Epistemológico, foi o professor Ronaldo Lasakoswitsck, no contexto das atividades docentes desenvolvidas no doutorado em Educação da Universidade Nove de



mento. Apresentamos, em seguida, as condições técnico-operacionais necessárias tanto ao desenvolvimento de tal metodologia quanto à construção de seus propósitos gnosiológicos. No primeiro momento, são apontadas as exigências de uma pesquisa prévia acerca das condições de acessibilidade aos recursos tecnológicos inerentes às tecnologias de comunicação, incluindo aí a qualidade de *software* e de *internet* disponíveis aos(às) pesquisandos(as). No segundo momento, adentrando à dimensão gnosiológica, são apresentadas as condições conceituais calcadas na tradição do pensamento de Paulo Freire.

Como se poderá observar, para estabelecer o círculo epistemológico digital, dentre outros aspectos, é fundamental que pesquisadores(as) não apenas conheçam os mecanismos para estabelecimento de práticas dialógicas, mas, sobretudo, que estabeleçam uma atitude crítica com relação à cultura hegemônica. Nesse sentido, não se trata apenas de abandonar conceitos antigos, mas de cuidar para que a linguagem, explícita ou tacitamente, não seja reprodutora das marcas racistas, machistas, transfóbicas, dentre outras, tão arraigadas na cultura tradicional.

Na penúltima parte, discutimos uma metodologia possível para a realização do círculo epistemológico digital, sem, com isso, estabelecer um roteiro prescritivo, mas, ao contrário, sugerindo algumas inspirações indispensáveis à proposta aqui apresentada.

Por fim, trataremos de algumas problematizações para suscitar a reflexão sobre cuidados necessários ao exercício dessa metodologia, sobretudo, considerando o contexto digital. Longe de encerrar o debate, que aqui só iniciamos, nas considerações finais, teceremos algumas ideias voltadas ao estabelecimento de conexões entre as partes constitutivas deste texto.

## O CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO

O Círculo Epistemológico Digital inspira-se, antes de tudo, nas ideias do “Círculo Epistemológico”. Proposto por um grupo de pesquisadores(as) vinculados(as) aos Institutos Paulo Freire, liderados(as) por Romão (ROMÃO *et al.*, 2006), o Círculo Epistemológico emerge como metodologia de base para o trabalho de investigação científica, desenvolvido numa rede internacional de pesquisa do projeto “Globalização e educação”, no ano de 2005. Como sugere o próprio nome, por sua vez, essa proposta aporta-se nos círculos de cultura. Conhecidos como um dos pilares da educação popular brasileira, os círculos de cultura surgiram na década de 1950, em Pernambuco, no contexto dos Movimentos de Cultura Popular (MCP). Paulo Freire foi um dos estruturadores dessa proposta que se tornou o fundamento para a elaboração de seu método de alfabetização de adultos e das posteriores atividades educativas, seja no contexto latino-americano, seja nas diversas atividades de formação desenvolvidas na África e em outros países.

Como se pode observar em seus numerosos escritos, Freire remete-se aos círculos de cultura em quase todo o seu trabalho de educação popular, focalizando sempre o aspecto formador dessa metodologia. Todavia, pela própria ontologia do ato educativo, como ensina o mestre recifense, o círculo de cultura comporta em si, necessariamente, a dimensão investigativa, já que, para a educação libertadora proposta por ele, toda ação formadora é uma *didascália*, isto é, aprendizagem e ensino como dimensões de uma mesma realidade. Seguindo a proposta do próprio Freire, na qual não devemos apenas reproduzir suas ideias, mas reinventá-las, o Círculo Epistemológico Digital configura-se, portanto, numa tentativa de reinvenção necessária ao contexto contemporâneo.

A instalação de um ambiente favorável aos(as) pesquisando(as) de um Círculo Epistemológico Digital funda-se no princípio freiriano de que ação educativa, seja de natureza investigativa, seja de natureza interventora, ocorre para que as pessoas se assumam protagonistas de suas falas. Assim, a enunciação dos sujeitos pesquisadores(as), que se faz no exercício de enunciarem a sua própria palavra, deve ser objeto de aguçada atenção e sensibilidade do(a) pesquisador(a), posto que tal enunciação exige o estabelecimento de relações dialógico-comunicativas<sup>2</sup>, sem as quais restaria, apenas, persuasão e desumanização.

Para avançarmos nas considerações acerca dos elementos constitutivos de um Círculo Epistemológico Digital, urge apresentar, ainda que sucintamente, o pensamento de Paulo Freire acerca da indispensável relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes e objeto cognoscível. Essa etapa é fundamental para que a leitora e o leitor

compreendam a perspectiva freiriana de comunicação e a sua relação com o conhecimento. Diferentemente das abordagens positivistas, que individualizam o sujeito na sua relação cognitiva com o objeto, ou das pós-modernas, que esvaziam o sujeito das metanarrativas que orientam percepções específicas sobre o objeto, Freire destaca a impossibilidade de produção do conhecimento sem a coparticipação de outros sujeitos, além do indispensável papel “mediatizador” do objeto no ato cognoscente. Para Freire (1979):

O sujeito pensante não pode pensar sozinho (*sic*); não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre (*sic*) o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação (FREIRE, 1979, p. 66).

Não é difícil entender a relação apontada por Freire entre comunicação e conhecimento. Para ele, é a partir da comunicação, dos aspectos que a compõem e de como ela própria é percebida, que ocorre o ato cognoscente. Freire diz que, ao se expor ao conhecimento, o objeto “dispara” a comunicação entre o sujeito pensante (individual) e o sujeito coparticipante (sujeito transindividual<sup>3</sup>) acerca dos conhecimentos coleti-

2 Alguns(mas) leitores(as) podem classificar essa expressão formulada por Freire (1979, p. 67) como redundante, argumentando que toda a comunicação pressupõe um diálogo; ou seja, naturalmente, o diálogo estaria implícito em toda e qualquer forma de comunicação, flexibilizando bastante o seu aspecto conceitual. Contudo, Freire nos alertará para o *modus operandi* de processos falsamente comunicativos, cuja natureza é substantivamente antidialógica, já que a “invasão cultural” confere uma das suas principais características opressoras. Trata-se, assim, de um processo, dentre outras características, marcado eminentemente pela persuasão da propaganda, pelos apelos dos slogans, pela falsa generosidade dos “depósitos culturais” e dos mitos, elementos normalmente utilizados para coisificar os sujeitos e não para emancipá-los. Na visão de Freire, a verdadeira comunicação jamais se apoiará em instrumentos que promovam a passividade do sujeito, que impeçam sua interação dialógica acerca do conteúdo do objeto, porque “o que caracteriza a comunicação enquanto êste (*sic*) comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1979, p. 67).

3 Apesar de Freire não utilizar o termo “sujeito transindividual”, ainda que o conhecesse, (pois as discussões feitas pelo sociólogo francês Lucien Goldmann sobre consciência real e consciência possível foram recorrentemente incorporadas em suas discussões sobre conscientização), é evidente a aproximação do “sujeito co-participante” freiriano com o “sujeito transindividual” goldmanniano. Observamos essa semelhança, dentre outros lugares, na explicação que Löwy faz sobre o sujeito transindividual: “Goldmann não questiona as descobertas de Freud: é verda-

vamente produzidos sobre ele, quer seja no nível da *doxa*, que induz os sujeitos à compreensão mágica da realidade, quer seja no nível do *logos*, que, problematizando a *doxa*, busca conhecer a realidade por meio da razão crítica. É na comunicação entre os sujeitos pensantes e coparticipantes, estabelecida pelas mediações do objeto em um determinado fenômeno sociocultural, que ocorre o conhecimento. Segundo Freire (1979, p. 69) “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

A relação entre comunicação e produção do conhecimento traz consigo a necessidade de os sujeitos interlocutores compreenderem os signos linguísticos estabelecidos no diálogo, sob pena de inviabilizá-lo, comprometendo, por conseguinte, a inteligibilidade da comunicação e a produção do conhecimento. Se essa preocupação sempre esteve presente nos escritos formativos de Freire, destacadamente na denúncia que fez das práticas antidialógicas características das abordagens extensionistas dos agrônomos chilenos na década de 1960, ela também se faz presente, hoje, no âmbito da pesquisa, como condição para operacionalização dos Círculos Epistemológicos Digitais.

Longe de querer propor uma “cartilha”

---

de que a vida psíquica individual liga-se à libido e todo comportamento humano individual possui uma dimensão libidinal. Entretanto, as ações históricas, o domínio da natureza, a criação cultural não podem ser entendidos em sua significação, nem explicados em sua gênese senão partindo de um sujeito coletivo, ou antes, transindividual. Esse último não deve ser confundido com o misterioso sujeito coletivo proposto por Durkheim, ou seja, com uma consciência coletiva que se situaria fora ou ao lado da consciência individual: ele designa os grupos humanos, as coletividades nas quais os seres humanos pensam e agem juntos” (LOWY, 1995, p. 185, grifos do autor).

para a instalação de um ambiente comunicativo favorável ao Círculo Epistemológico Digital, o que resultaria numa forma emplumada de exercer o antidiálogo e numa contradição freiriana *in limine*, faz-se indispensável destacar a relevância de aspectos que, *a priori*, deverão estar presentes na prática desse instrumento. É que, na tradição freiriana, a investigação científica nunca está alheia à sua intencionalidade política, qual seja, ação de conhecer a realidade para nela intervir. Nesse sentido, é possível identificar a presença de duas dimensões no esperado ambiente dialógico-comunicativo a ser instalado.

A primeira, de natureza instrumental, envolve uma grande variedade de fatores relacionados à tecnologia da informação, dado que o Círculo Epistemológico proposto aqui assume a modalidade virtual. Nesse sentido, emergem duas questões fundamentais que se complementam: o acesso às conexões digitais e a qualidade dos equipamentos utilizados pelos(as) pesquisandos(as). Como dito, questões dessa ordem são inerentes à instalação de um Círculo Epistemológico Digital, podendo, se não devidamente verificadas, comprometer profundamente o andamento das atividades e, no limite, impedir a ação dialógico-comunicativa. Para tanto, faz-se indispensável a realização de uma pesquisa prévia sobre a acessibilidade de conexão digital dos(as) pesquisandos(as), de forma que o(a) pesquisador(a) conheça em que condições ocorrem as conexões com a *internet*, a qualidade/velocidade dessas conexões, bem como a configuração dos equipamentos que os(as) pesquisandos(as) utilizarão. A identificação do *software/aplicativo/portal* mais adequado para as às condições dos(as) pesquisandos(as) e aos objetivos propostos é outra questão que se agrega às anteriores. Nesse

sentido, é impossível não observar o impacto da atual pandemia na popularização das redes sociais e dos *softwares*/aplicativos nas atividades virtuais. Catapultados pelo isolamento social imposto como forma de prevenção à Covid-19, esses meios de conexão vêm sendo utilizados por todo o planeta como substitutivos das atividades que, até há pouco, eram realizadas presencialmente. Contudo, se tais adaptações vêm inflando a sua popularização, elas também vêm fornecendo pistas importantes dos problemas decorrentes do uso intensivo desses meios, sobretudo em situações que amplificam as suas finalidades originais. São pistas, portanto, que o(a) pesquisador(a) deve estar atento(a) para evitar decisões precipitadas e casuísticas, como o que vem ocorrendo com diversas instituições educacionais. Por inexperiência, falta de estrutura ou visão pedagógica equivocada, as ações pedagógicas dessas entidades têm sido amplamente contestadas por educadores/as e alunos/as e especialistas.

A inexperiência dos(as) docentes, discentes, famílias e demais agentes envolvidos no processo educativo; a inadequação/inexistência das condições mínimas de conexão e de equipamentos necessários, dentre outras questões que ainda serão abordadas nesta seção, comprometem profundamente a relação dialógico-comunicativa. Assim, ainda que a popularização desses softwares/aplicativos/portais tenha sido potencializada, recentemente, a escolha por um ou outro equipamento de conexão deve estar alinhada, de um lado, com os propósitos e metodologia do(a) pesquisador(a), respeitando as limitações operacionais e funcionalidades de cada um deles e, de outro, com a acessibilidade e a familiaridade (domínio operacional) dos(as) integrantes em relação a eles.

Como se observa, o ambiente físico em que se encontra cada participante e os seus desdobramentos relacionados à produção audiovisual (conforto acústico, iluminação, segurança da transmissão, dentre outros), também são questões que se ligam aos aspectos tecnológicos do Círculo Epistemológico Digital. Nesse momento, a participação do(a) pesquisador(a) far-se-á indispensável para a orientação dos(as) pesquisandos(as), pois é esperado que muitos deles(as) apresentem pouca familiaridade com problemas típicos da produção de conteúdos.

A segunda dimensão, igualmente importante, diz respeito à relação pedagógica de natureza dialógico-comunicativa. Para tanto, primeiramente, há que se construir novos acordos ou combinados necessários ao estabelecimento do diálogo. São acordos que passam tanto pelas construções coletivas sobre a melhor maneira de qualificar a participação, quanto pela estruturação e uso do ambiente físico, em que se encontram cada participante e os seus desdobramentos (conforto acústico, iluminação, ambiente de acesso etc.)

As questões pedagógico-operacionais a serem construídas entre os(as) participantes do Círculo Epistemológico Digital é de fundamental importância, para que a atividade não se perca nos extremos do voluntarismo, este sim, um falso acordo. O voluntarismo é uma forma dissimulada de autoritarismo, já que os excessos de flexibilização e improviso corrompem as possibilidades do diálogo. Um autêntico acordo deve envolver e estimular a participação dos(as) pesquisandos(as), mas, igualmente, a do(a) pesquisador(a), pois a inibição do diálogo pode decorrer, justamente, pelo desrespeito e a não assunção dos(as) participantes ao que foi acordado coletivamente. Uma vez que o conhecimento ocorre em um ambiente dialógico, esse acor-

do deve considerar, dentre outros aspectos: as especificidades dos(as) participantes; as formas respeitadas de solicitar e garantir a fala de todos(as); a objetividade das participações, evitando desvios que desloquem o foco do tema discutido; o equilíbrio, considerando o tempo de realização dos encontros e do uso da palavra (quando a dinâmica da proposta requerer a forma depoimento/apresentação); a importância das diferentes formas de expressão (visual, gestual, linguística, vocabular, dentre outras); o respeito às diferentes leituras de mundo. Em outros termos, vale dizer que o acordo é o instrumento necessário para legitimar a participação democrática dos(as) integrantes.

Mesmo que os(as) participantes estejam comprometidos(as) com a relação dialógico-comunicativa, pode ocorrer que eles(as) não percebam comportamentos inibidores do diálogo, pois não incorporaram os elementos pactuados nas suas práticas. Em casos como esse, ou de natureza semelhante a esse, faz-se necessário que sugestões comportamentais sejam discutidas no grupo, a fim de garantir o cumprimento do acordo construído coletivamente. Dessa forma, sugestões comportamentais podem emergir sob a forma de simples orientações procedimentais, como a anotação de questões para serem apresentadas em momento oportuno, ou assumir formas mais complexas, sobretudo naquelas situações que envolvem posicionamentos sociopolíticos e religiosos conflitantes. Nesses casos, a substituição de termos potencialmente ofensivos (geralmente consagrados pela sociedade machista, homofóbica, racista) por outros, efetivamente inclusivos, podem ser um ponto de partida para a revisão de leituras do mundo menos permeáveis, propensas a abordagens fundamentalistas, sejam elas religiosas, políticas ou de outra natureza.

Duas observações devem ser feitas em relação às sugestões comportamentais. A primeira é que elas devem estar sempre alinhadas com o objetivo da implantação do Círculo, garantindo a execução do acordo combinado coletivamente. A segunda é que fenômenos antidialógicos jamais podem ser naturalizados ou dispensados de uma análise sociológica por parte do(a) pesquisador(a). Pelo contrário, é a partir do “estranhamento” de fenômenos dessa natureza, sobretudo se eles estiverem entranhados na leitura do mundo dos(as) pesquisandos(as), que o exercício de abstração compreensiva do fenômeno por parte do(a) pesquisador(a) poderá levá-lo(a) à identificação de singularidades constituintes do fenômeno, capazes, inclusive, de revelar estruturas significativas ainda não percebidas nem previstas no desenho inicial da pesquisa.

Também é possível que os membros do grupo percebam a necessidade de sugerir correções metodológicas pertinentes à condução do(a) pesquisador(a), momento em que ele(a) deverá demonstrar maturidade para rever métodos e procedimentos a fim de promover as mudanças necessárias à continuidade dos trabalhos.

Outra importante questão de ordem operacional refere-se ao indispensável caráter flexível que deve ter o roteiro a ser construído pelo(a) pesquisador(a). Ainda que a flexibilidade seja semelhante aos dos roteiros das pesquisas semiestruturadas em profundidade, os roteiros dos(as) pesquisadores(as) dos Círculos Epistemológicos Digitais devem atuar como instrumentos de provocação e de animação dos(as) integrantes. Devem ser roteiros instigantes que possibilitem constantes interações teóricas, empíricas e existenciais. Nesse momento, o(a) pesquisador(a) já deve estar convicto(a) de que o conhecimento decorrerá do diálogo a

ser estabelecido entre os(as) participantes, mas também de que tais interações poderão refazer o desenho inicial da pesquisa, possibilitando uma reorientação investigativa marcada pela influência do sujeito transindividual. É justamente a capacidade de estabelecer profundas interações dialógicas-comunicativas, interações epistêmicas capazes de apontar correções no desenho original da pesquisa, logo no seu início, que torna essa práxis diferenciada. Jamais essa diferenciação pode ser interpretada como manifestação de um espontaneísmo que relega ao segundo plano o planejamento ou o rigor metodológico. Pelo contrário, além de permitir a conjugação de diversas técnicas de coleta de dados durante o seu processo de produção de conhecimento, essa metodologia comunicativa possibilita a compreensão e o exercício consciente da incompletude, da inconclusão e do inacabamento, especificidades dos seres humanos e dos processos do conhecimento, que se expressam a partir das interações epistêmicas do(a) pesquisador(a) com o sujeito transindividual (ROMÃO *et al.*, 2006).

Apresentadas as questões pertinentes à dimensão técnico-operacional, outra gama de questões de natureza dialógica comporá, agora, a dimensão gnosiológica do Círculo Epistemológico Digital.

A primeira delas refere-se ao pleno conhecimento dos(as) participantes acerca da definição, dos princípios e das expectativas que envolvem o Círculo Epistemológico Digital, bem como o objeto da pesquisa em andamento – esse último, aliás, o indispensável ponto de partida de qualquer pesquisa social. É esse procedimento inicial que possibilitará o acesso dos(as) integrantes do Círculo às especificidades do método, às bases teóricas nas quais ele se assenta, além das expectativas do(a) pesquisador(a)

com a sua implantação. Tão importante, portanto, quanto promover a compreensão acerca do objeto é promover a compreensão do método, afinal, o conhecimento coletivo que resultará da pesquisa deverá voltar-se, em forma de intervenção, para o universo pesquisado do qual fazem parte os(as) próprios(as) pesquisandos(as).

Em função das relações estabelecidas entre o objeto e os(as) pesquisandos(as), que os(as) impedem de apontar para o objeto, posto que eles(as) interagem no mesmo universo, faz-se indispensável provocá-los(as) a respeito da consciência do papel político que eles(as) desempenham na construção coletiva do conhecimento. Aqui se estabelece um momento de dupla provocação, pois, conscientizar-se do papel que desempenha nesse universo é também conscientizar-se do papel político de construir o conhecimento que poderá transformá-lo(a)<sup>4</sup>. Fala-se, aqui, de uma práxis epistemológica impossível de ser apartada nessa metodologia comunicativa, porque voltada à intervenção da realidade.

Eis a razão pela qual a provocação da consciência política dos(as) pesquisandos(as) torna-se indispensável à relação dialógico-comunicativa do Círculo Epistemológico Digital. Se, em certa medida, já foi discutida a importância dos(as) participantes preservarem um ambiente propício e estimulante ao diálogo, tão importante quanto instalar tal ambiente é inibir atitudes antidialógicas, seja dos(as) pesquisandos(as) seja do(a) pesquisador(a). Afinal, como observou Romão *et al.* (2006), há uma relação de autoridade associada à pesquisa que projeta no(a) cientista uma condição de detentor(a) do poder do conhecimento, situação cujo rompimento não é fácil, implicando uma desconstrução social.

4 Na verdade, transformá-los(as), pois sujeito e o objeto se transformam mutuamente.



Se é na comunicação com o sujeito transindividual que o sujeito individual constrói o conhecimento, mediatizado pelo objeto, estabelecer relações dialógicas-comunicativas torna-se, portanto, uma questão central na produção do conhecimento e na condução do Círculo Epistemológico Digital. Também é uma questão central a permanente provocação quanto à identificação de ações potencialmente transformadoras da realidade investigada, afinal, é exatamente isso o propósito desta metodologia: possibilitar, por meio de uma relação dialógico-comunicativa, a produção de conhecimentos a partir das realidades epistêmicas dos(as) participantes. Ciente da importância dessas provocações, dos efeitos que elas podem promover para a compreensão e transformação da realidade, o(a) pesquisador(a) volta-se a ela e aos(às) pesquisandos(as), animando-os(as) a pensarem em inéditos-viáveis sobre uma realidade cada vez mais desnaturalizada.

## METODOLOGIA

Para implementação do círculo epistemológico digital, além das dimensões sobre as quais discorreremos anteriormente, compreendemos ser indispensável a explicitação do conceito de diálogo em Paulo Freire, tendo em vista ser esta uma categoria central desta proposta. Em Freire, parte-se do pressuposto de que as verdades não são absolutas, mas relacionais, isto é, constituem-se enquanto representações históricas, sociais e parciais, dependendo, portanto, da perspectiva e do contexto. Todavia, elas se elevam cientificamente quando produto do sujeito transindividual. Segundo os estudiosos freirianistas:

As verdades coletivas – ainda incompletas, inconclusas e inacabadas, mesmo que produzidas pelo sujeito transindividual – supe-

ram as verdades individuais e/ou resultantes da mera somatória das perspectivas, por causa da introdução de um novo elemento no Círculo Epistemológico (ROMÃO *et al.* 2006, p. 8).

Promover um ambiente facilitador do diálogo é um dos primeiros compromissos para as pessoas que almejam utilizar essa metodologia de pesquisa. O diálogo nessa perspectiva diferencia-se de outras formas, como o diálogo socrático, a retórica ou os círculos de discussão, pois, na visão do pensador brasileiro, ele não é mera forma de transmissão do estabelecido, mas, antes de tudo, um processo de construção do conhecimento. Assim diz o teórico da “Pedagogia do Oprimido”: “O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podendo, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 2001, p. 65).

Freire recorda que o diálogo faz parte da natureza histórica do ser humano, algo que compõe para o nosso processo de humanização. Somos seres com condições para encontrarmos-nos e refletirmos de maneira dialógica sobre a realidade que vivenciamos. É como uma postura que adotamos perante a vida, na qual selamos nosso relacionamento. Tecemos nossas relações com as demais pessoas, diante desta postura de dialogar, de construir junto as considerações e os achados sobre a vida.

Por ser uma postura diante da vida, não é possível o desenvolvimento de um conjunto artificial de técnicas para dialogar. Da mesma forma, não poderá o diálogo autêntico transfigurar-se, meramente, em uma maneira de nos tornar amigos das pessoas. O diálogo não cumpre uma função recreativa, ele é a maneira como concebemos a forma de lidar com os demais seres humanos. Nos

comunicarmos com as pessoas, em processo de mediatização com a realidade social. Assim, o diálogo não é um bate-papo, uma conversa fiada ou algo do tipo.

Nesta perspectiva gnosiológica, ele se apresenta como uma condição cognitiva e pedagógica, já que, por meio dele, podemos não apenas produzir saberes autênticos, mas, ao mesmo tempo, construir relações democráticas com as pessoas com as quais nos propomos a dialogar. Para que aconteça uma situação dialógica existem diversos condicionantes. Um deles é a humildade, sem a qual torna-se impossível construir uma relação horizontal, indispensável ao estabelecimento de uma comunicação democrática. A humildade, também, possibilita-nos reconhecer verdadeiramente os “saberes de experiência feitos”, que acompanham as pessoas com as quais iremos nos comunicar. Quando nos colocamos na posição de sujeito que também aprenderá, aproximamo-nos mais qualitativamente das pessoas, já pelo respeito que evidenciamos nesse ato.

O diálogo é, em si, um ato político, além de metodológico, já que construído dentro de condições políticas. Para tanto, a responsabilidade dos envolvidos é algo primordial.

Construir conhecimento dialogicamente requer disponibilidade, visto não existir diálogo pela imposição ou num processo de opressão. Assim, a escuta ativa é uma outra condição indispensável para haver diálogo. Não precisamos “dar voz” às pessoas, se acreditamos que isso é uma condição humanamente ontológica. Mas se não criamos condições para escutá-las, de maneira atenta e sensível, negligenciaremos essa condição. Escutar não significa ser permissivo a qualquer fala ou qualquer demanda, já que o diálogo, também, pressupõe-se disciplina e estabelecimento de objetivos. Não há diálogo num vazio intencional.

Para a pesquisa, no Círculo Epistemológico Digital, o(a) pesquisador(a) deverá desenvolver um ambiente favorável, de maneira que pesquisandos/as pesquisadoras e pesquisadores consigam fazer essa interação comunicativa e dialógica. Para os(as) primeiros(as) estudiosos(as) dessa reinvenção freiriana:

O Círculo Epistemológico permite que o pesquisador e o pesquisando reflitam sobre o objeto investigado, mobilizados por uma questão geradora de debate. A partir dela, acontece a enunciação de situações existenciais, carregada de conteúdo emocional, manifesto pelo universo cultural vocabular. Ambos, pesquisador e pesquisando, analisam os temas e sub-temas codificados e decodificados, a partir dessas situações existenciais, mediados pela problematização das situações. Ao proceder dessa forma, eles denunciam suas condições existenciais, movidos pela ação-reflexão-ação e pela proposição de saídas para o impasse, anunciando novas possibilidades de intervenção na realidade (ROMÃO *et al.*, 2006, p. 181).

Durante todo processo de investigação, os dados coletados bem como os temas anunciados ou denunciados, devem ser tratados na mesma perspectiva dialógica. Desta maneira, pressupõe-se que não apenas dados objetivos, mas as impressões de pesquisadores/as também devam ser compartilhadas com pesquisandos/as. Trata-se de uma maneira de realizar pesquisa com e não sobre as pessoas e seus contextos, ou seja, uma forma em que ambos reescrevem “a história desse conhecimento” (ROMÃO *et al.*, p. 188).

## **CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO NO CONTEXTO DIGITAL: PROBLEMATIZAÇÕES**

Como observamos em nossas considerações até aqui, o diálogo é o elemento central para a construção do Círculo Epistemo-

lógico Digital. Se, de um lado, a sua concretização exige que participantes disponham de recursos tecnológicos e que detenham as condições técnicas para efetivação desta metodologia, de outro, ao apontar as dimensões indispensáveis para a realização de uma pesquisa nesta perspectiva, novos elementos se apresentam.

Embora a pandemia tenha acelerado a inserção de muitos/as usuários nos ambientes digitais, sobretudo com a popularização de diversas plataformas comunicativas, não podemos ignorar que num país com o histórico de desigualdades, como o Brasil, a exclusão digital é um fator significativo para inviabilizar essa proposta metodológica. Vale destacar que, no contexto atual de um governo negacionista e excludente, não há qualquer política, em nível federal, que aponte para a melhoria dessas condições.

O círculo epistemológico, realizado presencialmente, para atingir grande interação entre envolvidos, demanda esforço para os longos períodos de debates. O mesmo pode ocorrer no ambiente virtual. Entretanto, a exposição a longos períodos entre telas, tende a provocar outros desafios à comunicação, dentre os quais, maior desgaste físico e mental. Sendo assim, o(a) pesquisador e o(a) pesquisador(a) necessitam de uma postura mediadora atenta para evitar ou minimizar tal situação de esgotamento.

A proposta do círculo epistemológico, na perspectiva freiriana, considera que o levantamento de informações, dados, achados etc. não pode estar indiferente à dimensão da sensibilidade. É que, reconhecendo a subjetividade das relações, compreende a criação de vínculos afetivos entre as/os participantes. Pesquisandos(as) irão trazer elementos de sua realidade, por vezes, de duras experiências pessoais. A escuta aten-

ta do(a) pesquisador(a) tende a favorecer essas narrativas.

Em atividades presenciais, esses vínculos tendem a ser fortalecidos nos momentos de lazer ou de confraternização, em que as pessoas, por meio de gestos (olhares, cumprimentos e até mesmo abraços) exercitam a afetividade.

No ambiente digital, a construção desses elementos de acolhimento e afetividade, também, deve ser considerada. O(a) pesquisador(a) precisa buscar formas criativas para promover esse espaço de acolhimento. Atentar-se para a maneira como as vozes se apresentam; ficar atento(a) às câmeras frequentemente desligadas; estimular a fala de todos(as); fazer intervenções particularizadas etc. são ações necessárias ao processo de mediação.

O ambiente dos encontros, em geral, pelos limites das atividades remotas, não é terapêutico. Ainda que possa se revestir de uma experiência significativa para favorecer o bem-estar das pessoas, não é, naturalmente, acolhedor. Assim, é importante considerar uma postura de descontração, de alegria, utilizando-se, sempre que possível, de recursos multimodais capazes de promover um clima amistoso e de acolhimento. Como Freire assinala, frequentemente, o rigor da pesquisa acadêmica não precisa estar assentado num ambiente sisudo, excessivamente formal. Dentro de tantas preocupações, com instabilidade de conexão, mal funcionamento de aplicativos, além de outros problemas tecnológicos, é de fundamental importância que o/a pesquisador/a possibilite momentos de descontração, indispensáveis à confiança entre participantes. As linguagens artísticas e a multimodalidade podem ser recursos especiais para a construção desse ambiente digital favorável ao diálogo e à interação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, apresentamos a proposta do Círculo Epistemológico Digital, uma ideia de metodologia de pesquisa científica, inspirada nos círculos de cultura, de Paulo Freire e nos círculos epistemológicos. Propostos inicialmente para experiências presenciais, hoje apresentam-se ressignificados, na versão virtual, mediante o contexto pandêmico.

Para tanto, realizamos uma contextualização histórica acerca do círculo de cultura, retomando sua gênese e os conceitos fundantes da experiência freiriana. Além do diálogo, foram problematizadas outras categorias do círculo epistemológico, dentre as quais, incompletude, inconclusão e inacabamento. Trata-se de elementos condicionantes e, portanto, indispensáveis à realização desta metodologia, já que abordam não apenas os elementos relacionados às condições materiais de acesso às tecnologias, mas, da mesma forma, às questões basilares da comunicação freiriana.

Por fim, destacamos, nessa ressignificação, questões fundamentais que podem contribuir para a construção de uma postura coerente com a perspectiva dialógica dessa metodologia de investigação.

Distantes da ideia de finalizar o debate, ora apenas iniciado, encerramos esse texto,

com a perspectiva de que ele possa suscitar novas reflexões acerca das possibilidades de implantação de realização dessa proposta metodológica. Entendemos esse movimento como um esforço para cumprir um desejo insistente de Paulo Freire, ao falar de seu próprio legado, qual seja, o de que suas ideias e conceitos não fossem rigidamente seguidos, mas, constantemente, problematizados e reinventados.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

LÖWY, Michel. Lucien Goldmann ou a aposta comunitária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 183-192, abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a12.pdf>. Acesso em: 25 jul. de 2020.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vítor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. Círculo Epistemológico: Círculo de Cultura como metodologia de pesquisa. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 9, p. 173-195, 2006.

*Recebido em: 18/08/2021*

*Aprovado em: 06/09/2021*

# PAULO FREIRE: PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS

*Katia Siqueira de Freitas (UCSal)\**

<http://orcid.org/0000-0003-0984-814X>

*Gabriela Sousa Rego Pimentel (UNEB)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-4278-0573>

*Maria de Fátima Pessoa Lepikson (UCSal)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-3213-1721>

*Christiane Andrade Regis Tavares (UNEB)\*\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-3213-1721>

## RESUMO

O texto discute a trajetória de Paulo Freire, a atualidade e internacionalização do seu pensamento e a atuação educacional como necessárias para o equilíbrio das relações de poder na sociedade contemporânea. Resulta de uma revisão sistemática de literatura, que deixou clara a relevância das obras e ações desse educador que transcenderam o território nacional, sendo acolhidas e reverenciadas na América do Sul, África, Finlândia, América do Norte, e outros países. Freire defendia o diálogo como privilégio de educar política e culturalmente os oprimidos. Rejeitava o que cunhou como educação bancária sem diálogo ou questionamento sobre situações sociopolíticas. Deixou claro que educar é um ato político.

**Palavras-chave:** Educação bancária; Educação libertadora; Alfabetização; Internacionalização.

## ABSTRACT

### PAULO FREIRE: BEYOND FRONTIERS

The text discusses the impact of Paulo Freire's thought and writing about education and in particular how it addresses unequal power in contemporary society. It is based on a systematic literature review, and explains the

---

\* Doutora e pós-doutora em Administração da Educação pela The Pennsylvania State University. Professora e Pesquisadora da Programa de Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Líder do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Programas. Áreas de interesse: educação de adultos, gestão e avaliação da educação, cooperação sul-sul, BRICS. E-mail: [sfkatia@gmail.com](mailto:sfkatia@gmail.com).

\*\* Doutora e pós-doutora em Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). E-mail: [meg.pimentel@uol.com.br](mailto:meg.pimentel@uol.com.br).

\*\*\* Assistente Social pela Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania. E-mail: [maria.lepikson@ucsal.br](mailto:maria.lepikson@ucsal.br).

\*\*\*\* Doutora e Mestre em Políticas Sociais e Cidadania pela Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: [cregis110@gmail.com](mailto:cregis110@gmail.com).

relevance of his works and actions that transcended Brazil to gain major influence of educational thought in South America, Africa, Finland, North America, and other regions and countries. Freire's concept of critical pedagogy utilizes dialogue among human beings who are equals to educate the oppressed politically and culturally rather than banking education in which knowledge is imposed by the teacher without dialogue or questioning of socio-political situations. He made it clear that education is a political act.

**Keywords:** The banking concept of education; Education for liberation; Literacy; International education.

## RESUMEN

### PAULO FREIRE: MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS

El texto analiza la trayectoria de Paulo Freire, la actualidad e internacionalización de su pensamiento y actuación educativa como necesarias para el equilibrio de las relaciones de poder en la sociedad contemporánea. Es el resultado de una revisión sistemática de la literatura, que dejó obvia la relevancia de las obras y acciones de este educador que trascendieron el territorio nacional, y fueron acogidas y veneradas en América del Sur, África, Finlandia, América del Norte y otros países. Freire defendió el diálogo como un privilegio para educar política y culturalmente a los oprimidos. Rechazó lo que llamó educación bancaria sin dialogar ni cuestionar situaciones sociopolíticas. Dejó claro que educar es un acto político.

**PALABRAS CLAVE:** Educación bancaria. Educación emancipadora. Alfabetización. Internacionalización.

## INTRODUÇÃO

A grandiosidade do pensamento inovador de Paulo Freire com relação à educação e seus desdobramentos não podem ser capturados em uma só escrita, decorrendo então a incompletude deste texto e de tudo que tem sido revelado sobre ele, tanto no Brasil quanto no exterior. Em comemoração ao seu centenário de nascimento, muito tem sido escrito e publicado em jornais, periódicos e revistas científicas, muito tem sido postado nos *sites*, muitas *lives* realizadas e apresentadas durante todo o ano de 2021, que coincide com o segundo período da pandemia da COVID-19.

Este artigo tem como objetivo apresentar a dimensão internacional das ideias de Paulo Freire e sua influência na educação

mundial. Para tanto, é relevante situar Paulo Freire em seu contexto de origem e comentar algumas das contribuições e avanços do internacional e globalmente destacado educador Paulo Freire. Quem foi ele e que impacto socioeducacional ofereceu ao Brasil e ao mundo são esses alguns dos aspectos abordados a seguir. Desta forma,

a intenção é levar o leitor a uma incursão das ações e obras de Paulo Freire sobre a dimensão que envolvem as tendências da internacionalização do seu legado. Salientamos que, o fenômeno da globalização e seus impactos colocam em causa os desafios de (re)aprender e "(re)conhecer maneiras de agir diante das inovações e das reformas educacionais, no contexto internacional e



em uma sociedade marcada pela intensificação dos fenômenos migratórios e da diversidade” (BONFIM; PIMENTEL; SOUZA, 2019).

Paulo Freire foi um educador brasileiro, nordestino, Pernambuco, nascido em 1921, em Recife, falecido aos 76 anos, em 1997. Por circunstâncias restritivas de ordem socioeconômico familiar, iniciou-se no campo educacional como auxiliar ainda adolescente, na própria escola onde estudava. Precisava ajudar no sustento da família devido ao falecimento de seu pai. Já graduado em direito, continuou com a docência, ensinando português e filosofia. Essa experiência prematura marcaria sua trajetória como educador. Conheceu na pele a necessidade de estudar e trabalhar em cedo na vida.

Tornou-se educador humanista de referência, não só no Brasil, por seu ideal de sociedade igualitária. Confrontava a educação bancária vigente, classificada como aquela que transfere acriticamente conhecimentos para os alunos, como se eles fossem bancos de depósitos de conteúdos e conhecimentos cristalizados, sem, contudo, entenderem o significado científico e político dos conceitos teóricos, nem as implicações políticas e socioeducacionais. Propunha ações da educação libertadora, como ele mesmo a cunhou. Deixou patente a pouca efetividade da educação bancária.

Em contraposição, trouxe à baila a conceituação de educação libertadora, que dialoga, indaga, questiona, humaniza, reflete e relaciona as implicações do conhecimento e a falta dele com o contexto sócio político e econômico. Militou pela alfabetização política e libertadora da população, em especial dos adultos. Ao mesmo tempo em que ensinava a leitura das palavras, os significados do letramento, discutia as privações sofridas por grande camada da população, o que o levou a ser considerado incômodo e até

mesmo indesejado para os padrões da elite dominadora à época. Consequentemente, deixou o Brasil abrigoando-se, inicialmente, na América do Sul (Bolívia e Chile) de onde seguiu para inúmeros outros países. Só em 1979, é anistiado e lhe é concedido o direito para retornar ao Brasil. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em publicação de 1999, afirma que em 1960 a taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais, no Brasil, era apenas 60%, em 1970 era 66%, em 80% era 75%, em 1991 era 80% (SOUZA, 1999).

Os resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) revelam que 3 em cada 10 brasileiros, cerca de 31,5%, têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, são considerados analfabetos funcionais (INAF, 2018). Como é possível rechaçar o trabalho de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, notabilizado pela rápida aprendizagem da alfabetização ao trabalhar com adultos? A resposta prende-se à politização, ao questionamento e ao diálogo esclarecedora da condição sociopolítica, que iam juntos com o processo de alfabetização.

Como professor, dedicou-se à educação dos oprimidos, à elaboração de um método de alfabetização que atendia melhor às classes populares e a libertava da opressão a partir de questionamentos estabelecidos em diálogos. Assim, a alfabetização básica se completava em tempo bem curto, a literatura registra em 40 dias. Tornou patente que no seu entendimento, os oprimidos eram mantidos nessa condição sem oportunidades educacionais de crescimento intelectual de forma deliberada pelas camadas da sociedade que a dominavam política e culturalmente. Acreditando na construção de relações democráticas mais justas

e equitativamente lineares, reconhecia nas comunidades, nas organizações populares e na luta dos trabalhadores, a possibilidade da formação de uma consciência crítica mediante o que chamou de educação libertadora. No campo internacional, deslanchou movimentos de participação coletiva voltados para a superação da colonização europeia que oprimia diferentes países e, em especial, o continente africano. Na perspectiva de Guimarães e Mikulec (2020, p. 61), na contemporaneidade, “as políticas educativas são marcadas pela influência das organizações internacionais, facto que atribui a muitas estratégias em desenvolvimento uma dimensão transnacional, assumindo estas entidades o papel de atores de mudança”.

Em decorrência do golpe militar sofrido pelo Brasil no ano de 1964, este educador, defensor da libertação da consciência do oprimido em relação ao opressor, foi exilado e com ele as ideias de educação libertadora. Como consequência do seu exílio, houve expansão territorial dos seus princípios, negados no Brasil, mas acatados e reverenciados nos países que o abrigaram, tanto no Continente Africano, quanto na América do Sul, nos Estados Unidos onde lecionou como professor visitante em Harvard, em Genebra-Suíça e muitos outros países. Enquanto isso, no Brasil, tudo em relação a Paulo Freire permaneceu proibido, inclusive o seu primeiro livro “Pedagogia do Oprimido”, escrito durante o exílio no Chile e publicado, em 1970, em países como o Uruguai e Estados Unidos. Já no Brasil a primeira publicação só foi em 1974. Seu retorno do exílio só ocorreu em 1979, quando recebeu permissão para pisar no solo brasileiro.

Não resta a menor dúvida que “a educação constitui-se numa força de desenvolvimento e promoção da cidadania das so-

iedades e das nações. Seu potencial para a transformação social ou, contrariamente, para a conservação das ideias é reconhecido” (FREITAS, 2020, p. 266). Assim, o impacto das ideias de Paulo Freire transcendeu seu tempo de vida, fronteiras e ideologias. Por um lado, é bastante popular, com cerca de 17 livros em *pdf* no *site*, que podem ser baixados sem custos por quem se interessar, e com muitas informações disponíveis de fácil acesso na *internet*. Por outro lado, é inovador e erudito. Suas marcas são profundas e seus tentáculos abraçaram o mundo. Entre 1971 e 1976, a sueca, artista plástica, Pye Engstrom esculpiu uma homenagem a sete destacadas personalidades, conhecidas mundialmente e igualmente contestadas por motivos políticos, como a “jornalista sueco-norueguesa Elise Ottesen-Jensen, a escritora sueca Sara Lidman, o líder chinês Mao Tse-tung, a ativista americana Angela Davis, o ecologista sueco Georg Borgström e o poeta chileno Pablo Neruda” (TEIXEIRA, 2018, s.p). Dentre elas, desponta Paulo Freire. Esta obra de arte foi inaugurada em 1976, em Estocolmo, capital da Suécia, onde está ainda.

Outro exemplo da internacionalidade de Paulo Freire, é o Paulo Freire Centre, centro na cidade de Tampere, Finlândia. Além desses exemplos, o Instituto Paulo Freire foi instalado no Brasil, mas também na Áustria e em pelo menos mais 10 países. Seu livro “Pedagogia do Oprimido” é o 99º livro mais pedido pelas universidades de língua inglesa e o terceiro autor mais citado mundialmente na academia no campo das humanidades. O *site* aventuras da história afirma que Paulo Freire tem tido mais destaque que Karl Marx (ÁUSTRIA, 2021; FINLAND, 2021; PAIVA, 2016). O quadro 1 apresenta algumas incursões sobre o legado de Paulo Freire pelo mundo.

**Quadro 1** – Dimensão internacional do legado de Paulo Freire.

PAÍS	DESCRIÇÃO
Alemanha	O método Paulo Freire é usado na integração de refugiados; na orientação de pessoas que trabalham com pacientes com Alzheimer; inspiração para um modelo de aprendizagem empregado em jardins de infância.
América Latina	Seu pensamento aliou-se aos ideais católicos humanistas para combater os movimentos antidemocráticos que se instalou na América Latina nos anos 1960.
Estados Unidos	No início de 1970, Dom Helder Câmara difunde as ideias de Freire nos Estados Unidos, quando começa a internacionalização do pensamento freireano para além da América Latina. Atualmente, algumas escolas seguem o método Paulo Freire
Finlândia	Publicação, em finlandês, de três livros com artigos de Paulo Freire.
Inglaterra	O livro “Pedagogia do Oprimido” é o terceiro mais citado em trabalhos acadêmicos na área de humanidades
Itália	Método de alfabetização de Paulo Freire utilizado em uma unidade escolar de Jardim da Infância italiana.
Kosovo	Acadêmicos criaram um projeto de ciência cidadã inspirado na pedagogia crítica de Paulo Freire
México	Homenagem a Paulo Freire, na obra “Odisea Acotepec – Verbo Alienante” (2014), da pesquisadora Naomi Gallardo
Portugal	O método Paulo Freire é usado na Escola da Ponte
Suécia	Homenageado com escultura
África do Sul; Áustria; Alemanha; Finlândia; Holanda; Portugal; Inglaterra; Estados Unidos; Canadá	Centro de Estudos Paulo Freire

**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir da revisão de literatura.

No prefácio do livro “Pedagógica do Oprimido”, na versão espanhola, publicada em Montevideo, Uruguai, em 1970, há uma epígrafe assinada por Ernani Maria Fiori que escreve “Aprender a decir su Palabra-El método de alfabetización del professor Paulo Freire” (FIORI, 1970, p. 7). Esta epígrafe resume o sentido da alfabetização desenvolvida por Paulo Freire que transcende as palavras e ascende ao sentido político na

sociedade desigual social e economicamente e busca a dimensão humana, calcada na “educação como prática da liberdade”, e a dimensão dialógica (FIORI, 1970, p. 10).

Quase dez anos após seu regresso ao Brasil, Paulo Freire ocupou o cargo de secretário de educação no município de São Paulo entre 1989 e 1991. A grande preocupação dele era elevar a qualidade da educação democrática, assim traçou quatro eixos sob os

quais sua gestão se pautaria: “1. Democratização da gestão. 2. Acesso e permanência. 3. Qualidade da educação. 4. Educação de jovens e adultos” (FRANCO, 2014, p. 104). Passados vinte e nove anos desde então, esses eixos continuam atuais e relevantes para o sistema de ensino público, para os estudantes e a sociedade. Enquanto Secretário de Educação por mais de dois anos, no período da prefeita Luiza Erundina, empreendeu a gestão democrática da educação, colocando suas convicções teóricas em ação, sempre aberto a participação e sugestão dos colaboradores. Anteriormente, já havia sido diretor do Departamento de Educação e Cultura e Superintendente do Serviço Social da Indústria no seu estado natal entre 1947 e 1954, assim como diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade de Recife em 1962, além de atuar na presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular no governo de João Goulart, coordenou também o Plano Nacional de Educação (PNE) no período em que Paulo de Tarso era Ministro da Educação. Em janeiro de 1964, torna público seu Plano Nacional de Alfabetização e no final de março do mesmo ano ocorre o golpe militar (FRANCO, 2014, p.105-106), a partir do qual já não é bem-visto.

As políticas educacionais não deram conta de resolver as questões consideradas relevantes pelo educador e gestor Paulo Freire, as soluções permaneceram inconclusas. A atualidade do pensamento e das preocupações de Paulo Freire em relação à opressão decorrente da educação bancária, autoritária sem diálogo, sem oportunidades de crítica e de troca de perspectivas, a inquietação com a educação de jovens e adultos, com a qualidade da educação e a gestão democrática continuam como questões essenciais na sociedade brasileira demandando soluções.

Toda a proposta de Paulo Freire encontra respaldo no respeito aos direitos humanos. Todavia, a preocupação dos direitos humanos com uma educação de qualidade e libertadora para todos, conforme prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável que, demanda alfabetização universal e reforça o conceito de educação de qualidade para todos dentre outros aspectos, ainda está por acontecer. De acordo com Pimentel (2019, p. 31), uma provocação para a Agenda 2030 do Brasil é garantir que os estudantes concluam a educação básica na idade certa, com ressalva para “a Educação de Jovens e Adultos que merece atenção, ratificando o acesso, a permanência e o sucesso na materialização das atividades pedagógicas no contexto escolar”.

## A CONTEMPORANEIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Ao retomar o pensamento de Freire na contemporaneidade é imprescindível discorrer sobre a importância, alcance, função e relevância na formação do pensamento pedagógico. Apesar da realidade mundial em constante movimento seu pensamento se mantém atual e ainda incomoda aos que pretendem impedir mudanças progressistas na educação. Os sujeitos não são mais os mesmos e os contextos mudaram. Mas o que temos de novo? O novo não dialoga com o passado em relações íntimas? De que forma as ideias de Freire interferiram nas realidades e contextos passados e como este processo ocorre hoje? Ainda é necessário enveredarmos nos estudos das obras de Freire com tanta literatura mais recente discutindo temas tão próximos e até mesmo iguais? Qual o alcance e a validade dos conhecimentos produzidos por ele? O que ainda não foi dito sobre seu pensamento, que possa ser

concebido como inédito diante de tantas reflexões e análises sobre sua vida, obra e pensamento? Questões como estas nos fazem retomar o sentido da educação, da escola e da escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos ao longo da vida como condição para a transformação de suas vidas, de suas realidades e da sociedade.

Novos contextos e velhas demandas enfatizam a importância do pensamento freireano na formação do professor nos dias de hoje. A educação ainda não apresenta índices satisfatórios de qualidade nem das condições de superação da dominação pela elite. Esses eixos ainda não foram superados ao ponto de oferecer melhores condições de vida, equidade e justiça social, bem como as transformações sociais de países que receberam a presença e ações de Freire em suas andanças pelo mundo. A persistência das contradições e a necessidade de mudança em meio à transitoriedade de nossa existência, do papel e compromisso como educadores e educadoras nos direciona inevitavelmente à leitura das obras de Freire e o trabalho com estas nos cursos de formação de professores.

A obra que Paulo Freire construiu ao longo do tempo como educador está presente nos cursos de formação de professores desde seus primeiros anos de trabalho e publicação. Escritas sobre a compreensão do mundo, democracia, justiça, liberdade, educação, comunicação, educação popular e formação de professores foram difundidas ao longo dos anos como uma expressão de sua formação e vivências na realidade brasileira e mundial, mesmo antes de seu exílio no Chile em meados dos anos 1960, quando o Brasil se encontrava sob o regime ditatorial. As reflexões de Paulo Freire, mais que teorias sobre os temas abordados, traduzem realidades, contextos e movimentos huma-

nos em direção à superação de contradições presentes na vida de sujeitos que, por fazerem parte de camadas populares, deveriam ser protagonistas de suas histórias na busca por melhores condições de vida.

A vasta obra freireana vem contribuindo para a formação de professores, repercutindo essencialmente na compreensão da realidade social brasileira pelos responsáveis pela educação. A partir das experiências com a alfabetização de adultos em Angicos, Rio Grande no Norte, e a relação com as comunidades populares e camponesas (FREIRE, 1983), foi possível desenvolver um pensamento basilar para o processo de educação, comunicação, escolarização e formação do pensamento político, como possibilidades de superação ou minimização das condições decorrentes de injustiças sociais.

A relação com as comunidades converge para a superação da ideia de sociedade enquanto representação objetiva das relações entre sujeitos, conforme o pensamento moderno, o que reforça a ideia de dialogicidade, troca, interação e partilha de objetivos comuns, mediados pela palavra, pela comunicação esclarecedora. Na visão de Scocuglia (2021, p. 14) os especialistas do mundo educacional elegeram um dos eixos centrais da obra e do legado de “Paulo Freire como o tema central da passagem do século XX para o XXI, além de prospectá-lo para o futuro do nosso presente. Para mim, o Relatório Delors e a Unesco reconheceram a obra e o legado de Paulo Freire como núcleo central da educação do tempo presente!”. Neste âmbito é crucial ter em conta que, na atualidade, e globalmente, é hoje fundamental enfrentar tanto o desafio qualitativo de promover o sucesso de estudantes crescentemente diversos nas instituições educacionais, atenuando as desigualdades educativas que persistem na sociedade mundial (ALVES, 2020).

O pensamento de Freire, difundido por muitas décadas, está presente em campos distintos do conhecimento e permanece atual nos cursos de formação de professores e gestores por tratar de questões que, apesar da evolução e desenvolvimento humano e social, ainda são necessárias à compreensão da realidade mundial. Enquanto processo educativo, as reflexões elaboradas por ele contribuíram para o fortalecimento da ideia basilar de que a educação é o caminho para a libertação das consciências, para a autonomia do sujeito e a consequente transformação da realidade. As demais questões tratadas constituem hoje o universo de aspectos importantes na formação de qualquer sujeito, haja vista a necessidade de enfrentamento de conflitos presentes na realidade contemporânea.

Situar o pensamento de Freire na contemporaneidade é, mais uma vez, revisitar contextos remotos e presentes, que se relacionam num ciclo de transformações que ainda precisam convergir para a consolidação de Estados democráticos, que tenham condição de educar para a liberdade, o exercício da cidadania, democracia e a defesa da justiça social (FREIRE, 1969). Neste momento em que forças antidemocráticas, embates e relações de poder ferem frontalmente os direitos humanos, presentes e em evidência em todo o mundo, a retomada do pensamento freireano consiste no reconhecimento da sua atualidade e importância. Para tanto, a sociedade precisa estar aberta para as transformações das condições que viabilizam a justiça social e as melhorias das condições de vida. É possível afirmar que seu pensamento transcende seu tempo de vida e permanecerá vívido enquanto as opressões sócias educacionais se mantiverem. Segundo, Tavares, Marinho e Furtao (2019, p. 45) a educação contribui para

a pretendida transformação e formação do sujeito. O papel social da educação na construção do “ cidadão perpassa pelas escolas e pelos espaços informais em que ocorre a educação, contribui para o entendimento da diversidade cultural e do enfrentamento das condições econômicas contrastantes”. Além do desenvolvimento da consciência e adoção de condutas positivas necessárias às mudanças sociais.

As mudanças podem ser viabilizadas por meio da educação a partir do momento que esta tenha como propósito a transformação dos sujeitos na direção da autonomia de pensamento, da gestão de suas vidas e estabelecimento de relações que contribuam para seu próprio desenvolvimento ao longo da vida. Esta não é tarefa fácil e parece transpor para a educação a responsabilidade pela transformação do mundo, mas é preciso ver pela ótica das implicações da educação na vida das pessoas. A escolarização possibilita a aprendizagem do sujeito em dimensões profissionais, mas esta não está desvinculada do desenvolvimento da consciência que cada um deve ter em relação ao mundo e ao contexto no qual está inserido, às dimensões humanas, éticas e políticas, como condições para as múltiplas relações em sociedade.

Na discussão acerca da educação e suas implicações nas mudanças sociais, Freire coloca a necessidade de uma sociedade aberta, em superação da denominada sociedade fechada que, segundo Freire (1979, p. 34) é instalada pela elite “sobre o povo e não com o povo”.

A necessidade de consolidação de Estados democráticos é o ponto de partida para a promoção da equidade e justiça social. Em condições democráticas as pessoas tem direitos assegurados de fato, e a educação é um dos meios que contribui para que o sujeito se constitua como protagonista de



sua história a partir do momento que compreende a interação entre outros e realidade social. A partir da educação é possível a compreensão da condição de sujeito que pode, mediante as relações com outros, definição de objetivos comuns e conscientização, transformar a condição de sociedade fechada em sociedade solidária e aberta ao diálogo e ao olhar cooperativo e construtivo de relações democráticas e lineares entre os sujeitos.

As mudanças são promovidas por aqueles que compreendem sua realidade, que possuem as condições de “ler o mundo” e empregar a “palavra” para transformar a si próprio e seu contexto (FREIRE, 1998). A palavra empregada como via de disseminação da ideologia dominante para manter o *status quo* pode, ao mesmo tempo, ser o meio para a libertação via conscientização. Por meio da palavra e da consciência é possível realizar a leitura de mundo e passar a compreender-se como protagonista de sua própria história.

Diante da ideia de educação e para além dos limites da escola, Freire explora em seus escritos conceito de homem, sociedade, democracia, justiça social, trabalho, formação e compromisso do professor (FREIRE, 1979), que hoje ainda constituem aspectos basilares nos cursos de formação de professores. O conjunto de componentes curriculares que integram o núcleo de fundamentos devem contribuir para a construção dos aspectos enunciados a fim de que os professores “saibam fazer”, mas que este esteja atrelado ao “ser, conhecer e viver juntos”, superando a formação estritamente didática, na perspectiva mecânica do termo, e alcance questões políticas e éticas. Mediante uma formação docente que proporcione a compreensão das questões enunciadas o professor poderá assumir um compromisso

social na educação dos sujeitos, como condição para transformações sociais.

Professores em formação precisam desenvolver a prática do questionamento e da problematização da realidade social, para que ao exercer a profissão possua as condições que viabilizam a pesquisa da própria prática. A pesquisa acadêmica, escolar e da própria prática pedagógica são dimensões que precisam ser apropriadas pelo professor em formação, ao passo que desenvolve as habilidades para este fim (FREIRE, 1996). Pesquisar é uma prática necessária à formação inicial e continuada de docentes, é o meio pelo qual será possível construir e, ao mesmo tempo, inovar, o campo teórico metodológico e desenvolver habilidades de compreensão, indagação, avaliação, proposição de soluções de problemas que possam surgir na realidade escolar e social.

Professores não são “salvadores da pátria”, mas devem ser concebidos como agentes de mudança, haja vista que sua formação contempla, ou pelo menos deve contemplar, competências, habilidades e atitudes, que mobilizadas pelas dimensões políticas e éticas, o fazem reconhecer o papel e a responsabilidade na educação (FREIRE, 1996). O pensamento de Freire volta-se para a superação do ensino bancário a partir do diálogo, da leitura e compreensão do mundo que implicam a ética e a política como meio para o desenvolvimento da consciência (FREIRE, 1980). Enquanto instituição social, a escola precisa se posicionar sobre a realidade atual e o professor, como um de seus protagonistas, é chamado a assumir uma posição que contribua para o cumprimento de seu papel profissional, humano.

Diante disso, as marcas deixadas em comunidades que vivenciaram seus projetos e demais ações educativas no campo da educação popular e extensão universitária se

veem como agentes de mudança, que podem superar as condições de subjugação, restrição ou mesmo ausência de garantia e efetividade de direitos humanos. O chamamento às obras de Freire inaugura na realidade atual a compreensão de que mesmo antes do movimento de internacionalização da educação, suas ideias e ações já se faziam presentes em países em busca de mudanças. Se ainda há condições conflitantes hoje e se os professores ainda precisam de currículos que contemplem dimensões humanas, profissionais, éticas e políticas, então Freire precisa ser lido, sentido e vivenciado por meio da promoção de ações junto à comunidade, na comunidade, com a comunidade e particularmente com os sujeitos que a copõem.

## **PAULO FREIRE – EDUCADOR E GESTOR – EXILADO NO MUNDO**

Não é exagero afirmar que Paulo Freire é um educador do mundo, um dos educadores mais lidos no mundo. Com o golpe militar sofrido no Brasil a partir do ano de 1964 e, diante de pensamento “libertador” e sua ação educador-conscientizadora, foi considerado subversivo e preso durante 75 dias, e posteriormente exilado. Sua experiência no exílio não o fez calar-se e nem “desesperançar” diante do da ditadura imposta ao povo brasileiro até o ano 1985. Como bem colocam Mazza e Spigolon (2018, p. 206), “ações, permanências e vidas no solo brasileiro são afetadas, em uma demonstração de poder arbitrário e abusivo, que persegue, expulsa e exila. A família Freire soma-se ao contingente de brasileiros exilados”.

Tendo saído da cadeia, não teve outra opção do que pedir asilo. Asilo esse que lhe possibilitou amadurecer ideias, fortalecer seu compromisso com os oprimidos e aproximar-se de realidades diversas, seja na

questão da alfabetização ou de lutas em defesa dos oprimidos. No exílio escreveu suas mais importantes obras. Obras estas publicadas em diferentes línguas e divulgadas em distintos países. Sem sombra de dúvida pode-se afirmar que a experiência de exílio lhe tornou um educador do mundo, um educador-político dedicado ao trabalho de formação de consciências críticas e negação de toda e qualquer realidade que se pautasse opressão e na negação da liberdade, que impedisse a emancipação do sujeito.

Afastado de seu país, inicialmente pediu asilo na Bolívia, onde foi convidado para atuar no Ministério da Educação, mas aí permaneceu por pouco tempo. Isto porque, tendo sido deposto o presidente Paz Estessoro, a Bolívia, como outros países Latino-americanos, passa a ser governada por uma ditadura perversa. Nesse contexto, Paulo Freire e outros pensadores se viram forçados a sair do país.

Parte, então, o nosso educador para o Chile. O presidente na época, Eduardo Montalva, era do Partido da Democracia Cristã. Sendo Freire um educador humanista-cristão não teve dificuldades de ser acolhido. Não só Freire, mas outros exilados, passaram a atuar em organismos do governo. Paulo Freire foi contratado para trabalhar no Instituto de Desarrollo Agropecuario. Embora tenha encontrado um governo pautado na democracia cristã, aos poucos pensamentos radicais da juventude chilena passaram a questionar essa democracia que apresentavam traços de uma burguesia modernista. A este respeito, Carvalho (2012, p. 46) destaca que sobre a reciprocidade da aprendizagem entre Paulo Freire e os movimentos revolucionários, “pode-se destacar que houve um aprendizado tanto no que diz respeito à disposição para a militância destes grupos organizados, como também sua

capacidade de articulação com os anseios da massa trabalhadora”.

No Chile, preocupou-se em conhecer as diferenças culturais, sempre sintonizado com sua experiência no Brasil voltada para uma educação de adultos de caráter libertador. Carvalho (2012, p. 48) transcreve uma fala de Freire que reflete essa preocupação:

O respeito às diferenças culturais, o respeito ao contexto a que se chega, a crítica à “invasão cultural”, à sectarização e a defesa da radicalidade de que falo na Pedagogia do Oprimido, tudo isso é algo que, tendo começado a ser experimentado anos antes no Brasil e cujo saber trouxera comigo para o exílio, na memória do meu próprio corpo, foi intensamente vivido por mim nos meus anos no Chile.

Na troca de experiências, sempre dialogadas, Freire, para além das suas ideias pedagógicas no campo teórico, envolveu-se com movimentos populares, desenvolveu trabalhos específicos na área de educação de adultos e escreveu duas de suas principais obras, a Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática da Liberdade. Especialmente, a primeira tornou-se referência mundial nas discussões sobre a educação libertadora e transformadora e foi traduzida em diferentes idiomas e utilizada em diversos cursos de educação

Em fala de Paulo Freire, trazida por Carvalho (2012, p. 52), é destacada a importância de sua vivência durante o exílio no Chile “Foi vivendo a intensidade da experiência na sociedade chilena, da minha experiência naquela experiência, que me fazia repensar sempre a experiência brasileira, cuja memória viva trouxe comigo para o exílio, que escrevi a Pedagogia do Oprimido entre 1967 e 1968”.

Do Chile Paulo Freire transferiu-se, por convite da Universidade de Harvard, para os

Estados Unidos da América, onde permaneceu por um ano. Apesar das possibilidades acadêmicas então lhe proporcionadas, Paulo Freire, educador da prática, optou mudar-se para Genebra, onde atuou por dez anos.

Em Genebra vinculou-se ao Conselho Mundial das Igrejas (CMI), atuou a serviço de grupos e povos mais necessitados, fundou o grupo dos exilados, desenvolveu projetos de ação educativa e estabeleceu redes e relações com diferentes países e continentes. A partir da CMI sua proposta de uma educação libertadora tomou dimensões universais (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005). Ainda em Genebra assessorou países africanos libertos da colonização europeia. A “empatia profunda” de Paulo Freire pelo continente africano, são descritos nas Carta de Guiné-Bissau, aí ele sentiu-se em casa e assumiu a causa da descolonização do povo oprimido pela colonização europeia.

## PAULO FREIRE NO CONTINENTE AFRICANO PÓS-COLONIAL

Refletir sobre os princípios e concepções pedagógicas inerentes ao pensamento de Freire, autor de Pedagogia do Oprimido, dentre tantas obras voltadas para a construção da autonomia dos povos oprimidos e submetidos a processos de colonização, particularmente no continente africano, nos remete, inexoravelmente, a trazer a complexidade da conjuntura social, econômica e cultural, na década de 1970 quando aí chegou este educador.

Vale ressaltar que os mecanismos opressores voltados para a população pobre e negra, que se mantiveram, mesmo após o período colonial no continente africano, são reveladores da dominação exercida pelas elites africanas e multinacionais. Tais elites reconheciam na África possibilidades de desenvolver seus interesses comerciais, e, a

partir daí, assumiram, sem culpa, uma cultura de dominação e de opressão dos nativos.

Diante do quadro de opressão, muitos nativos da África assimilaram as ideias opressoras, apesar de negarem a opressão, almejavam a vida do colonizador, ou passivamente reconheciam no domínio do opressor a sua superioridade, e, conseqüentemente, sua inferioridade. Estes se submetiam aos ditames dos colonizadores, negando-se a si mesmos. Romão e Gadotti (2012, p. 9) enfatizam que os fundamentos, os princípios, os valores, as projeções e os “ideais decalcados nas mentes colonizadas pelo opressor, acabam por transformar o oprimido em hospedeiro de seu próprio opressor. A partir daí, ele lê o mundo com os olhos e a partir da perspectiva da visão de mundo do opressor”, ficando muito mais difícil completar-se a tarefa da libertação.

Receavam os povos colonizados/os oprimidos, como dizia Paulo Freire, a própria liberdade e se sentiam incapazes de assumir e decidir sobre suas próprias vidas sem a imposição de um “mandante”. Isto porque, o assumir sua condição de ser liberto, implicaria na expulsão do opressor e a assumir-se como sujeito autônomo, sujeito se sua própria história, ser que vive e faz história.

Com o objetivo de contribuir para o processo de libertação do povo oprimido da África, Freire desenvolveu programas de educação de adultos aproximando-se de movimentos dedicados à libertação e descolonização africana. Durante seu exílio o então ministro da educação na República de Guiné Bissau, Amílcar Cabral, o convidou, em 1975, para participar, em conjunto com a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) para contribuir com o Programa Nacional de Alfabetização.

A pedagogia libertadora, que defende a relação de ensino-aprendizagem pautada

no diálogo, tornou-se “pedra fundamental” de seu agir militante. A relação dialógica, se constituía como uma alternativa para a emancipação à pedagogia operante nas escolas voltadas para a elite dominante. Nas palavras de Gadotti (1991), os membros do IDAC entendiam que as experiências não podiam ser transplantadas, mas vividas de acordo com cada cultura e local.

Visando a formação do sujeito autônomo, tecia críticas ao sistema capitalista que “explora e domina os corpos e mentes dos oprimidos, constituindo-se uma grande força geradora de condições materiais e ideológicas que moldam a consciência [...] Freire argumentava que aprender a superar a dominação é um trabalho difícil” (SEFATSA, 2020, p. 5). Entre os anos de 1975 e 1978, na condição de “educador militante” (GADOTTI, 1991, p. 62) dedicou-se a São Tomé e Príncipe. Estes países tendo conquistado a independência em relação à Portugal em 1975 convidaram Freire para desenvolver um programa de Alfabetização. Segundo Gadotti, com essa intervenção pedagógica, o ministro da educação destacou os resultados positivos alcançados com grande número de alfabetizados. Neste mesmo período, Freire deu apoio a Angola e Cabo Verde.

Ainda conforme Gadotti (1991), uma das suas principais obras, a “Pedagogia do Oprimido”, foi utilizada na África do Sul, no início dos anos setenta, pelo Movimento Cristão Universitário e pela Organização de Estudantes da África do Sul. A inserção dessa obra no país, se deu através de “cópias piratas”, uma vez que esta tinha sido banida do país no período do Estado do Apartheid.

A influência de Freire na África não se reduziu a processos de alfabetização, mas marcou, também, especialmente em 1980, movimentos de educação popular, educação de trabalhadores e, inclusive, o Comitê

Sul-Africano para Educação Superior (South African Committee for Higher Education – SACHED). Este comitê, formado em 1959, opunha-se à segregação nas universidades imposto pelo Estado do Apartheid. Forneceu apoio educacional para sindicatos e movimentos comunitários na década de 1980. Nesse mesmo ano, as correntes freirianas perderam a força em razão da militarização política.

As lições do livro “Pedagogia do Oprimido”, então implementadas em alguns países na África do Sul, além de contribuírem para discussões e formação de educadores militantes políticos, ressaltavam a formação e militância do negro nesses processos de educação-política-libertadora. Nessa perspectiva, foi que Stive Biko, referência de militante negro, e mais 14 ativistas, participaram de cursos para a formação de lideranças voltadas para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à cultura do povo negro e os ditames de seus colonizadores/opressores (BIKO, 1990). Nessa ótica é que se destacou a importância do reconhecimento da identidade negra. Isto porque, a constituição de uma identidade tornaria possível uma luta coletiva pelos seus ideais libertadores.

Como se pode perceber, a influência de Freire não se limitou a aspectos educacionais de caráter gestor e pedagógico, mas favoreceu a formação de militantes e organizações de trabalhadores de modo a provocar nos trabalhadores a reflexão sobre suas experiências da vida cotidiana, sobre como poderia superar sua condição de oprimido e, finalmente, agir de forma a resgatar a dignidade de seu povo, o povo nativo, o africano negro.

Importa dizer que, na visão de Ferreira (2020) a prática escolar, consiste na subversão do “pensamento colonial enraizado na

cultura do povo africano e promovido em práticas metodológicas pautadas nos moldes da inculcação de valores do povo português em detrimento da cultura de uma sociedade ativa e carregada de valores ancestrais, tradicionais, africanos” (FERREIRA, 2020, p. 339). Portanto, ratificamos a importância do método Paulo Freire como possibilidade para apontar caminhos para a prática “de liberdade e para a consciência política coletiva, por meio de uma aprendizagem crítica, ativa e reflexiva ao invés de uma alfabetização mecanicista, abstrata e alienante” (FERREIRA, 2020, p. 339).

As ideias de Paulo Freire, embora questionados em relação ao seu alcance diante da diversidade cultural e idiomas existentes no continente africano, influenciaram a educação sindical (Faculdade dos Trabalhadores – Workers College) em Durban, a organização direcionadas ao combate da violência política nas comunidades negras.

O pensamento freiriano foi base para a formação de uma consciência e posicionamentos críticos a partir da realidade vivida, fundamentada na sua concepção problematizadora no que tange à opressão e ao resgate da dignidade cruelmente violentada pelos opressores (colonizadores). A educação do oprimido, especialmente na África do Sul, reforçou a compreensão da importância atribuída à produção coletiva do conhecimento, contrária ao pensamento bancário, ou seja, da figura do professor como autoridade inquestionável e detentor absoluto do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire, brasileiro, nordestino, formado em direito e professor, falecido aos 75 anos, completou o centenário de nascimento em 2021, recebendo inúmeras homenagens no mundo acadêmico. Tornou eviden-



te a educação opressora sem diálogo, vigente principalmente entre os anos de 1960 e 1980. Manteve-se firme na luta pela democratização das ideias e dos povos mediante a educação libertadora, rechaçando a pedagogia da opressão na condução da educação dos oprimidos. Apresentou ao mundo a educação libertadora, com base no diálogo, no questionamento das condições sócias e políticas do país e no vislumbrar de oportunidades desafiadoras e criativas politicamente. A força democratizante das lições dadas por Paulo Freire com relação à relevância da educação libertadora teve grande impacto em muitas e variadas nações, desde a América do Sul, até países do Continente Africano, passando também pela Europa e Estados Unidos.

Suas ideias e ensinamentos sobre educação e a visão de que educação é, sim, um ato político carregado de ideologia, rompeu barreiras e fronteiras, tornando-o internacionalmente conhecido e venerado como educador e gestor da educação, embora muito mais conhecido como educador que gestor; exceto pelas forças políticas que preservam a opressão e a ignorância da população com receio da autonomia das pessoas e a mudança do *status quo* dos dominadores que não desejam correr o risco de perder a força da dominação.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mauro Bueno. Paulo Freire no Conselho Mundial das Igrejas em Genebra. **Estudos Teológicos**, v. 45, n. 2, p. 107-116, 2005.

ALVES, Mariana Gaio. Participação de jovens e adultos no ensino superior em Portugal: desafios quantitativos e qualitativos. **Policy brief do IE-ULisboa**, v. 1, p. 1-6, junho de 2020.

AUSTRIA. **Paulo Freire Zentrum**. Disponível em: <https://www.pfz.at/paulo-freire-zentrum/paulo-freire-center/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BIKO, Steve. **Eu escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.

BONFIM, Natanael Reis Bonfim; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; SOUZA, Mateus Santos. Contexto da internacionalização na contemporaneidade: desafios e perspectivas da Universidade do Estado da Bahia. **Rev. FAEBA - Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 112-126, maio/ago. 2019.

CARVALHO, Marco Antonio Batista. Paulo Freire e o Exílio no Chile: uma contribuição recíproca para uma visão de mundo. In: Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia (org.). **Paulo Freire, anistiado político brasileiro**. Ministério da Justiça. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Brasília, 2012.

FERREIRA, Luís Carlos. Por uma alfabetização descolonizadora e cidadã na perspectiva freiriana: a educação de adultos em Moçambique. In: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto. **Como alfabetizar com Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia del oprimido**. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva, Biblioteca Mayor, 1970.

FINLAND. **Paulo Freire Centers Worldwide**. Disponível em: <https://paulofreirefinland.wordpress.com/paulo-freire-centers-worldwide/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

FRANCO, Dalva de Souza. A Gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 103-121, set./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Katia Siqueira de. Educação e políticas sociais. *In*: IVO, Anete B.L. (coord.) *et al.* **Dicionário temático, desenvolvimento e questão social - 110 problemáticas contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq, 2020, p. 264-270.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1991.

GUIMARÃES, Paula; MIKULEC, Borut. (Org.). Aprendizagem ao longo da vida e União Europeia: a instrumentalização da educação de adultos. **Laplage em Revista** (Sorocaba), v. 6, n. 2, p. 59-75, mai./ago. 2020.

INAF. **Indicador Alfabetismo Funcional 2018**. São Paulo: Ação Educativa. Instituto Paulo Montenegro, 2018.

LEPIKSON, M. de Fátima. A Atualidade da Educação Popular. *In*: SOUZA, Elizeu (org.) **Caderno de Metodologia do Ensino Superior/Associação Cultural e Educacional da Bahia**. Centro de Estudos de Pós-Graduação Olga Mettig – CEPOM, 2002. p. 127-142.

MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima Imaculada. Educação, Exílio e Revolução: o camarada Paulo Freire. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 7, p. 203-220, jan./abr. 2018.

PAIVA, Vitor. **Paulo Freire é terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo**. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. O Brasil e os desafios da educação e dos

educadores na agenda 2030 da ONU. **Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educa-**

**ção e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 1, n. 3, Núm. Esp. p. 22-33, 2019.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SEFATSA, Zamalotshwa. Paulo Freire e as lutas populares na África. **Tricontinental**. Dossiê n. 34, nov. 2020.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Prefácio: Paulo Freire (1921-1997-2021). *In*: DANTAS, Tânia Regina *et al.* **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. **O Analfabetismo no Brasil sob o enfoque Demográfico**. Brasília, abril de 1999. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2644/1/td\\_0639.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2644/1/td_0639.pdf). Acesso em: 17 abr. 2021.

TAVARES, Christiane Andrade Regis; MARINHO, Delyana Santana de Britto; FURTADO, Rosa Maria Silva. Extensão universitária e movimentos sociais no Brasil: a educação não-formal na construção de identidades individuais e coletivas. *In*: FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flavia (Org.). **Formação docente ampliada: o desafio do exercício de ser-estar docente na contemporaneidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 41-60. (v. 6).

TEIXEIRA, Lucas Borges. **Estátua de Paulo Freire na Suécia não é tributo a educadores**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2018/11/21/redes-sociais-exagero-boato-estatua-paulo-freire-suecia-tributo-educadores.htm>. Acesso em: 16 abr. 2021.

*Recebido em: 09/08/2021  
Aprovado em: 30/08/2021*

# QUELQUES DÉFIS DE L'ÉDUCATION EN CONTEXTE CONTEMPORAIN<sup>1</sup>

*Christiane Vollaire (CRTD-CNAM - França)\**

## RESUME

Le paradoxe du processus éducatif se manifeste fondamentalement par l'écart entre les attendus égalitaires d'un système d'éducation tel qu'il se légitime, et la réalité inégalitaire de son fonctionnement, produisant de violents effets de double langage. Il se manifeste aussi dans tout ce qui travaille, par ailleurs, à réfléchir et à organiser toutes les formes d'une éducation populaire. Il est donc impossible de concevoir un processus éducatif indépendamment de la variété des contextes sociaux qui le contraignent et en font un nœud d'antagonismes. Le défi essentiel qu'on devra alors affronter, parce qu'il est un creuset de ces antagonismes, sera celui des inégalités de classe et de territoire. Et c'est celui-ci que, dans la perspective d'une problématique d'émancipation, et en partie autour d'un travail de philosophie de terrain, je souhaite ici développer. Briser la fiction d'un monopole éducatif, c'est ainsi faire de ceux qui subissent les inégalités de classe et de territoire de véritables interlocuteurs dans un débat public sur les problématiques de l'éducation. Et c'est en même temps poser une exigence réciproque d'argumentation et de compétence, indissociable de la crédibilité des propositions. Cette entreprise commune est un travail nécessaire de réappropriation de l'histoire, qui ne dispense en aucun cas de l'effort redoutable indispensable à l'acquisition des savoirs, tant il ne saurait y avoir aucune naturalité possible du processus éducatif.

**Mots-cles:** Double langage; Education; Immigration; Politique; Subalternes.

## ABSTRACT

### SOME CHALLENGES OF EDUCATION IN A CONTEMPORARY CONTEXT

The paradox of the educational process is fundamentally manifested by the gap between the egalitarian expectations of an education system as it legitimizes itself, and the unequal reality of its functioning, producing violent double-talk effects. It is also manifested in everything that works, moreover, to reflect and organize all forms of popular education. It is therefore impos-

---

1 Pour le 28<sup>ème</sup> colloque de l'AFIRSE (Portugal): *Éducation et âges de vie*. Conférence de clôture. 29 janvier 2021.

\* Philosophe, chercheuse associée au Centre de Recherche sur le Travail et le Développement du CNAM, membre du programme Non-lieux de l'exil (EHESS, Institut Recherche Migrations), membre de la rédaction de la revue Chimères. Email: [crivol@free.fr](mailto:crivol@free.fr)

sible to conceive of an educational process independently of the variety of social contexts which constrain it and make it a node of antagonisms. The essential challenge that we will then have to face, because it is a melting pot of these antagonisms, will be that of class and territorial inequalities. And it is this that, from the perspective of a problematic of emancipation, and partly around a work of field philosophy, I wish to develop here. To break the fiction of an educational monopoly is thus to make those who suffer from inequalities of class and territory into real interlocutors in a public debate on the problems of education. And at the same time, it poses a reciprocal requirement of argumentation and competence, inseparable from the credibility of the proposals. This common endeavor is a necessary work of reappropriation of history, which in no way dispenses with the formidable effort essential to the acquisition of knowledge, as there can be no possible naturalness of the educational process.

**Keywords :** Double-talk. Education. Immigration. Politics. Subalterns.

## RESUMO

### ALGUNS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

O paradoxo do processo educacional se manifesta fundamentalmente pelo distanciamento entre as expectativas igualitárias de um sistema educacional, tal como é legitimado, e a realidade desigual de seu funcionamento, produzindo violentos efeitos de « dupla-linguagem ». Esse paradoxo também se manifesta nas atividades de reflexão e de organização de todas as formas de educação popular. Portanto, é impossível conceber um processo educacional independente da variedade de contextos sociais que o condicionam e o tornam uma mistura de antagonismos. O desafio essencial que teremos de enfrentar, por se tratar de um caldeirão desses antagonismos, será o das desigualdades de classe e territoriais. E é isso que, na perspectiva de uma problemática da emancipação, e em parte em torno de uma obra de filosofia de campo, desejo desenvolver aqui. Romper com a ficção de um monopólio educacional é, portanto, transformar aqueles que sofrem com as desigualdades de classe e de território em verdadeiros interlocutores em um debate público sobre os problemas da educação. E é, ao mesmo tempo, impor uma exigência recíproca de argumentação e competência, indissociável da credibilidade das propostas. Esse esforço comum é uma obra necessária de repropriação da história, que de forma alguma dispensa o formidável esforço imprescindível à aquisição de saberes, pois não pode haver naturalidade possível do processo educativo.

**Palavras chave:** Dupla linguagem<sup>2</sup>. Educação. Imigração. Política. Subalternos.

2 “Linguagem contraditória” talvez seja a expressão mais próxima a “double-talk”, na tradução para a língua portuguesa.

## RESUMEN

### ALGUNOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO

La paradoja del proceso educativo se manifiesta fundamentalmente por la distancia entre las expectativas igualitarias de un sistema educativo, tal como está legitimado, y la realidad desigual de su funcionamiento, produciendo efectos violentos de «doble lenguaje». Esta paradoja también se manifiesta en las actividades de reflexión y organización de todas las formas de educación popular. Por lo tanto, es imposible pensar en un proceso educativo independiente de la variedad de contextos sociales que lo condicionan y lo convierten en una mezcla de antagonismos. El reto fundamental que tendremos que afrontar, al ser un crisol de estos antagonismos, será el de las desigualdades territoriales y de clase. Y esto es lo que, desde la perspectiva de una problemática de la emancipación, y en parte en torno a un trabajo de filosofía de campo, quiero desarrollar aquí. Romper con la ficción de un monopolio educativo es, por lo tanto, transformar a quienes sufren las desigualdades de clase y territorio en verdaderos interlocutores en un debate público sobre los problemas de la educación. Y es, a la vez, imponer una exigencia recíproca de argumentación y competencia, inseparable de la credibilidad de las propuestas. Este esfuerzo común es un trabajo necesario de reapropiación de la historia, que de ninguna manera prescinde del formidable esfuerzo que es imprescindible para la adquisición de conocimientos, ya que no puede haber una naturalidad posible en el proceso educativo.

**Palabras clave:** Doble lenguaje. Educación. Inmigración. Política. Subalternos.

## INTRODUCTION

Le paradoxe du processus éducatif, et son défi fondateur à tous les âges de la vie, est qu'il vise à la reproduction sociale, tout en reconnaissant la nécessité d'un renouveau, supposé par la transmission intergénérationnelle elle-même. Mais cette nécessité du renouveau se manifeste aussi dans l'écart entre les attendus égalitaires d'un système éducatif tel qu'il se légitime, et la réalité inégalitaire de son fonctionnement. Elle se manifeste enfin dans tout ce qui travaille, indépendamment du système éducatif, à toutes les formes d'une éducation populaire.

Il est donc clair qu'un tel projet, par son ampleur même et ses propres contradictions, suppose pour chaque sujet une plu-

ralité d'intervenants, autant qu'un conflit d'interventions antagonistes. Et c'est du conflit même de ces interventions que se nourrit tout processus d'éducation. La genèse éducative n'a rien de linéaire et, pour cette raison même, elle s'oppose à la linéarité biologique, autant qu'aux injonctions parentales originelles : l'éducation n'est pas un développement continu, mais une suite de ruptures souvent violentes, qui échappent précisément à la volonté éducatrice de chacun des acteurs de ces ruptures. C'est la raison pour laquelle elle ne peut pas se réduire à ces procédés rectilignes que Foucault désignait comme « orthopédie », et dont son œuvre même tend, en montrant la généalogie, à briser la lé-

gitimité. Dans le contexte de la philosophie des Lumières, Rousseau affirmait, dans *Le Contrat Social*, que « la loi est éducatrice ». Ce qui signifie que le concept d'éducation est avant tout un concept politique et social, comme le dit, dans de nombreux pays, l'existence d'un ministère de l'Éducation nationale. Or tout processus éducatif réel tend à la fois à désirer et à briser la fiction d'un monopole éducatif. L'éducation scolaire, puis la formation technique ou académique, brise le monopole de l'éducation familiale, comme les réseaux d'internet brisent à leur tour le monopole de l'éducation scolaire et de la formation. Tout comme les affiliations affectives, sociales ou militantes briseront à leur tour le monopole virtuel de l'internet.

Il est donc impossible de concevoir un processus éducatif indépendamment de la variété des contextes sociaux qui le contraignent et en font un nœud d'antagonismes. Le défi essentiel qu'on devra alors affronter, parce qu'il est un creuset de ces antagonismes, sera celui des inégalités de classe et de territoire. Et c'est celui-ci que, dans la perspective d'une problématique d'émancipation, et en partie autour d'un travail de philosophie de terrain, je souhaite ici développer.

## DANS LES CONTRADICTIONS DU SYSTÈME ÉDUCATIF : LES EFFETS DU DOUBLE LANGAGE

### L'écart entre norme et réalité

Qu'éduquer soit à la fois la visée qui singularise chaque individu pour en faire un sujet, et celle qui remplit le programme d'une réponse à la nécessité sociale et collective, est déjà un paradoxe essentiel du processus éducatif. Déjà, s'imprégner de sa propre langue maternelle, c'est entrer dans l'appar-

tenance à un commun dans le temps même et par les moyens par lesquels on construit sa propre intériorité.

Mais en outre l'appartenance à un commun, l'intégration sociale au sein d'un État, ne se fait pas au sein d'une unité, mais au sein d'une source permanente de conflits et de rapports de pouvoir. Une société n'est pas le lieu fictif de l'intérêt général, mais le lieu réel de rapports de classe et d'effets de domination au sein desquels s'inscrit déjà le processus éducatif. Dans cette dynamique permanente, où aucune position ne peut être essentialisée, à quelles finalités multiples vont répondre les différentes instances éducatives, et plus particulièrement celles qui structurent un dispositif institutionnel d'éducation nationale ?

Ces contradictions, je vais en prendre l'exemple dans le système éducatif français, à partir d'un travail de philosophie de terrain mené en 2019 en banlieue Nord de Paris, à Stains. Là, un groupe de femmes décide d'organiser des États Généraux de l'Éducation dans les quartiers populaires. C'est la troisième année consécutive que ces États Généraux ont lieu : ils se sont faits d'abord à Montpellier, puis à Créteil. Ce que ces femmes constatent, de fait, c'est que l'organisation de l'école publique, dans le primaire comme dans le secondaire, ne répond pas aux exigences posées dans les fondamentaux du ministère qui en a la charge. Ce constat peut être fait à tous les niveaux du système éducatif. Mais elles se rendent compte que l'écart entre la norme posée et la réalité du fonctionnement est infiniment plus profond dans les lieux qu'elles habitent, et qui sont les banlieues des grandes villes.

La question de l'éducation leur apparaît donc déjà problématisable à partir de son ancrage territorial, et c'est des pro-



blématiques spécifiques au territoire sur lequel elles se trouvent, et dont elles expérimentent chaque jour les insuffisances en termes de dotation, qu'elles vont partir.

Or cette réflexion sur l'éducation suppose elle-même une mise en abîme du processus éducatif : élaborer une pensée critique sur le système éducatif, nécessite aussi de s'éduquer soi-même à l'analyse pour utiliser plus efficacement les données de sa propre expérience. Ainsi ma relation avec ce groupe devient-elle un véritable échange de savoirs: en échange de la transmission de leur expérience, dont j'ai besoin pour mon propre travail, je leur propose une éducation à la lecture des textes qui pourront leur servir à argumenter cette expérience, à en faire un objet d'analyse et de partage. Parallèlement se fera aussi une éducation à l'image (par le photographe Philippe Bazin) et un atelier d'écriture (par la journaliste Marina Da Silva), le tout coordonné par la médiatrice Zouina Meddour, militante du Mouvement de l'Immigration et des Banlieues.

### Un concept du double langage croisant terrain et théorie

C'est donc en travaillant les textes de la philosophe Hannah Arendt, et du sociologue Abdelmalek Sayad que les femmes de Stains vont construire un concept leur permettant de ressaisir les griefs qu'elles éprouvent à l'égard d'un système éducatif qui ne cesse de décevoir leurs attentes de reconnaissance pour elles-mêmes et de progrès pour leurs enfants. Ce concept est celui de double langage. La duplicité du pouvoir se lit ainsi dans l'écart entre les textes qui établissent le fonctionnement républicain de l'école, et la réalité des discriminations qui s'y font jour et s'en nourrissent.

Mais ce double langage est-lui-même inscrit dans l'histoire du peuplement des

quartiers où elles vivent, ainsi que dans leur propre statut et celui de leurs familles au sein de ce peuplement. Dans le même temps où se tient le discours républicain de l'égalité et de la fraternité, se vit au quotidien l'expérience de la discrimination, pour une population dont une large part a pourtant acquis la nationalité française. Il est difficile en effet de combattre des discriminations réelles, si la législation est supposée les interdire dans le temps même où elle les tolère et permet leur reproduction. Pierre Bourdieu écrivait, dans le texte d'une conférence de 1989: « Je voudrais évoquer aujourd'hui les mécanismes extrêmement complexes à travers lesquels l'institution scolaire *contribue* (j'insiste sur ce mot) à reproduire la distribution du capital culturel et, par là, la structure de l'espace social » (BOURDIEU, 1994, p. 20).

Ce concept de la reproduction des inégalités, appliqué à un système scolaire supposé permettre au contraire l'égalisation sociale, est au cœur des contradictions que Bourdieu désigne comme constitutives d'un ordre social républicain, dont la devise égalitaire entre en conflit avec les nécessités de son fonctionnement hiérarchisé. Et dont les prétentions à la dynamique sociale sont antagonistes de son rôle stabilisateur de maintien de l'ordre. Bourdieu attribue aux dirigeants politiques, c'est-à-dire aux technocrates responsables des politiques de l'enseignement, ce rôle précisément, d'associer le capital culturel (la manière dont l'accumulation des savoirs reconnus permet de négocier une position sociale) au capital économique, et par là de figer une école, réputée permettre l'ascension et le brassage social, dans la fonction contraire de perpétuation des privilèges:

La même position se retrouve dans l'ambivalence des mêmes dirigeants à l'égard d'un



système d'enseignement auquel ils doivent sinon leur position, du moins l'autorité et la légitimité avec lesquelles ils l'occupent. (...) Ils favorisent l'enseignement privé et soutiennent ou inspirent toutes les initiatives politiques visant à réduire l'autonomie de l'institution scolaire et la liberté du corps enseignant (BOURDIEU, 1994, p. 20).

## LE PROCÈS DE L'ÉDUCATION PAR L'IMMIGRATION

### Du texte de Sayad à la représentation théâtrale

C'est dans cette perspective que Sayad comprend la dimension déceptive de l'école, pour ceux qui sont par excellence les représentants des groupes exposés à la précarité sociale : les habitants des quartiers populaires « issus de l'immigration ». En 1985, Sayad écrivait sa contribution à un rapport demandé par le ministère sur la scolarisation des enfants de l'immigration. Mais, estimant n'avoir pas été entendu au sein de la commission chargée de rendre ce rapport, il en démissionnait avant même sa remise. On pouvait y lire :

On s'en remet à l'école, bien sûr, pour l'instruction à donner à l'enfant, mais, plus que cela, pour toute sa formation (intellectuelle et morale) et, sans doute, pour son *éducation* plus que pour son *instruction*. C'est dire que les attentes à l'égard de l'école sont très grandes, voire démesurément grandes, et, surtout, qu'elles sont globales : elles ne sont pas et ne peuvent pas être strictement « scolaires » - c'est-à-dire cognitives, telles les attentes que l'école sanctionne par ses propres moyens, ses verdicts (examens et diplômes) -, elles sont aussi (solidairement) *sociales, morales*. Parce que l'école ne répond pas à ces attentes, la *déception* qui s'ensuit se mue en accusation ou, plus exactement, elle ne peut s'exprimer que sous forme d'accusation et en termes d'*accusation* (SAYAD, 2014, p. 155).

La force de Sayad est d'entendre ce que recouvre cette accusation : c'est ce qu'il appelle « le procès de l'école au regard des immigrés », inversant de façon subversive la position du jugement scolaire, pour mettre au contraire les populations réputées subalternes et systématiquement objet de jugements discriminants, en position de sujet et de procureur. Il écrit :

Pour avoir beaucoup enquêté auprès des familles immigrées (surtout algériennes) sur l'état de la scolarisation de leurs enfants, j'ai appris, à ma grande surprise, que les immigrés font à l'école française un procès extrêmement sévère, mais un *procès silencieux*, qu'ils n'ont l'occasion de formuler qu'en aparté, entre partenaires « complices » (c'est-à-dire soumis au même traitement par l'école). Aussi pénible que soit l'accusation qu'ils portent de la sorte contre l'école, on ne peut ignorer qu'elle soit taxée de *racisme*. (...) Il est encore plus triste de constater que cette accusation n'est pas toujours, malheureusement, dénuée de tout fondement : non seulement elle correspond à la perception subjective que les immigrés ont du traitement sélectif (traitement qu'ils diraient *discriminatoire* s'ils pouvaient le qualifier) que l'école réserve à leurs enfants, et toujours au détriment de ces derniers, mais c'est souvent aussi que cette perception est *confirmée* ça et là *par maintes expériences* (SAYAD, 2014, p. 153-154).

La lecture du texte de Sayad va être ici déterminante : le groupe des femmes de Stains va se réapproprier l'idée du procès pour en faire l'objet d'une représentation théâtrale. Et là, avec l'appui d'une metteuse en scène et de trois comédiens, elles vont, dans le déroulement de États Généraux de l'Éducation en novembre 2019, jouer cette pièce dont elles ont écrit ensemble le texte à la suite des ateliers de philosophie et d'écriture. Ce travail va leur permettre de sortir des griefs particuliers portés contre

les enseignants ou les représentants administratifs ou éducatifs avec lesquels elles sont en relation, pour analyser la dimension structurelle des défaillances du système ou de ce qui le rend hostile. L'analyse se fera à deux niveaux : celui du double langage du système éducatif et celui de sa mise en perspective historique, concernant en particulier le rapport à l'immigration dans sa dimension postcoloniale.

### **Des pouvoirs entre filiation révolutionnaire et filiation réactionnaire**

L'histoire de l'École en France, depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, est en effet construite sur le double langage, parce que c'est une double histoire, issue d'un double héritage : celui de la Révolution française, revendiquant d'alphabétiser le peuple et de l'éclairer pour qu'il puisse jouer un rôle politique, et celui de la montée au pouvoir des classes bourgeoises, issues d'une contre-révolution.

En 1871, c'est par les Républicains que l'insurrection populaire de la Commune de Paris est noyée dans le sang. Celui qui co-organise la répression est Jules Ferry, maire de Paris. Mais dix ans plus tard, ministre, il est aussi le fondateur de l'École publique, gratuite, laïque et obligatoire. Jules Ferry veut l'alphabétisation des masses, mais c'est pour les instruire dans le respect des hiérarchies et des inégalités. Et, dans le même temps où il fonde cette école publique, il est un ardent promoteur de la nouvelle entreprise coloniale française, qui fait suite à l'abolition de l'esclavage. Le racisme, qui prend sa pleine expansion au XIX<sup>ème</sup> siècle, se fonde d'abord sur cette nécessité culturelle de rendre « naturellement » (c'est-à-dire biologiquement) inférieurs ceux qu'on veut exploiter économiquement.

Toutes ces torsions successives, d'une République anti-monarchiste mais anti-égalitaire, d'une éducation accessible à tous mais fondant les hiérarchies, d'un universalisme des droits de l'homme qui conduit à les bafouer et instaure les discriminations, d'une abolition de l'esclavage qui donne lieu à de nouveaux modes d'exploitation du travail, sont au cœur du double langage des politiques de l'éducation. Défendre l'École publique, c'est donc au final la défendre aussi contre ses propres inventeurs, et contre le mythe de son sens unique. C'est retourner contre leur affichage égalitaire les effets des textes dont les pouvoirs se servent actuellement pour aggraver les inégalités. C'est rendre à l'idée d'égalité son sens réel, à l'encontre des perversions d'un double langage qui tend toujours à la neutraliser.

Ce travail conduira à interroger le concept même de discrimination positive, à l'origine de la création des Zones d'Éducation prioritaires qui sont supposées bénéficier de financements spécifiques eu égard à des populations réputées « plus difficiles ». Discrimination positive est en effet une contradiction dans les termes, puisque discriminer, c'est produire de la division et de l'inégalité. Aucun de ces mots n'est connoté positivement, et ils sont dévalorisants. Comment va-t-on donc les « positiver » ? En produisant en surface un semblant d'égalisation, là où demeure en profondeur l'inégalité. On pallie les effets, mais on ne touche pas aux causes, qui demeurent structurelles.

Défendre des mesures simplement palliatives, s'avère donc très ambigu : à la fois nécessaire, puisque lorsqu'elles sont menacées, on perd des droits et c'est un recul social ; et pervers, puisqu'en les défendant on admet l'inégalité originelle, on risque de la légitimer et on paraît renoncer à la contes-

ter. La défense des acquis liés à la discrimination positive est donc tirillée entre deux exigences contradictoires. L'une est de promouvoir un droit commun, identique pour tous ; l'autre est de tenter d'améliorer en surface des conditions produites par une inégalité réelle, qu'on contribue implicitement à maintenir en profondeur.

Car, au niveau de l'École, une discrimination réelle existe, puisque les quartiers réputés « populaires » sont beaucoup moins dotés en termes de moyens que les quartiers peuplés des classes originellement favorisées. C'est sur cette discrimination-là (qui n'a rien de positif mais relève de la ségrégation) qu'il faudra d'abord mettre l'accent, pour défendre un droit à l'égalité en termes d'éducation.

L'ensemble de ces réflexions, auxquelles a mené le travail commun à partir des expériences et des textes, sera porté, symboliquement et réellement, sur le devant de la scène. Et quand la pièce s'achèvera sous les applaudissements, ce sera une explosion d'émotion : la conviction d'avoir pu enfin porter dans l'espace public ce procès jusque là, comme l'écrivait Sayad, silencieux. Une parole s'est libérée et c'est ce processus d'émancipation que doit viser, aux yeux de ces femmes, toute ambition éducatrice. Kant écrivait à la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, dans ses *Réflexions sur l'éducation* : « L'homme peut ou bien être simplement dressé, dirigé, mécaniquement instruit, ou bien être réellement éclairé » (KANT, 1996, p. 83). Si l'instruction est nécessaire, la lumière est ce qui fait de cette instruction un ferment de réflexion critique, et de la transmission elle-même un facteur de métamorphose, individuelle et collective. La convergence entre le récit d'expérience de ces femmes, la réflexion qu'elles en tirent et les munitions intellectuelles que nous pouvons fournir à

leur analyse, va produire le cocktail explosif d'une conscientisation collective.

## LA RÉAPPROPRIATION DE L'HISTOIRE COMME TRAVAIL

### L'histoire retournée par les présumés subalternes

On le voit par cette mise en abyme de la question de l'éducation, tout processus d'émancipation passe par la nécessité de se réapproprier l'histoire, de la connaître, de faire le lien entre histoire privée et histoire publique, de rapporter des problématiques qui semblent familiales et locales aux effets de la grande Histoire. Mais aussi de soumettre la grande Histoire à cette réappropriation populaire. C'est ce que propose l'historien américain Howard Zinn, en publiant *Un Histoire populaire des Etats-Unis*, proposant par exemple :

L'histoire de la découverte de l'Amérique du point de vue des Arawaks, l'histoire de la Constitution du point de vue des esclaves, l'essor industriel à travers le regard d'une jeune femme des ateliers textiles de Lowell, la guerre hispano-américaine à travers celui des Cubains, la conquête des Philippines telle qu'en témoignent les soldats noirs de Luson, l'Âge d'or par les fermiers du Sud, l'impérialisme américain de l'après-guerre par les péons de l'Amérique latine (ZINN, 2002, p. 15).

Ce déplacement du point de vue est sans doute la condition pour ouvrir de nouvelles perspectives. Il permet d'échapper à la violence injonctive du double langage des pouvoirs, comme aux effets pervers de toutes les formes de déni politique.

Dans la pensée spinoziste, ce n'est pas par l'exercice d'une volonté *ex nihilo* qu'on se rend libre, mais au contraire par la reconnaissance des déterminants qui nous lient. Et cette idée est au cœur de sa pensée

politique. Tout pouvoir, sur soi comme sur son groupe d'appartenance, s'exerce à partir d'un savoir de ce qui nous conditionne et structure les fondements de notre action.

Pour les femmes de Stains, portant leur regard et axant leurs perspectives sur un système d'éducation publique, il était difficilement pensable que la figure de Jules Ferry, figure tutélaire à l'origine de l'accès à l'école pour tous, puisse être aussi celle d'un des fers de lance de l'entreprise coloniale dont leur histoire est ensanglantée, et un fervent soutien de sa violence raciste. Mais elles savent qu'en tant que subissant en France le stigmatisme de l'immigration, elles sont précisément marquées de cette histoire coloniale, même pour celles qui sont nées sur le territoire français ou en ont acquis la nationalité. Faire le lien entre les deux visages de cette tête de Janus va donc avoir un véritable effet libérateur, leur permettant de mettre des mots et des noms sur des contradictions structurelles qu'elles n'avaient pas jusque là les moyens historiques de désigner, alors qu'elles en saisissaient parfaitement les effets.

Pour des groupes qui ont été trahis par les dirigeants de leurs pays d'origine au point de ne plus pouvoir y séjourner et d'être obligés de les quitter, il est bien difficile de se représenter pour ce qu'ils sont : les héritiers des luttes de leurs ascendants, qui ont remporté les guerres de décolonisation. De fait, les vainqueurs des guerres de décolonisation sont bel et bien les vaincus de la guerre économique menée au niveau mondial, qui conditionne l'explosion des processus migratoires. Mais se réapproprier l'histoire, c'est comprendre dans l'infériorisation des personnes issues de ces exils, une véritable perversion politique : celle qui tend à nier cette victoire originelle de la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, pour faire perdurer un ra-

cisme de fait que le droit pourtant prétend condamner.

En ce sens, les vainqueurs de la guerre économique actuelle sont bien quelque part les vaincus d'une guerre symbolique, ne pouvant pas légitimement revendiquer les discriminations qu'ils mettent en œuvre. Le double langage lui-même n'est à cet égard rien d'autre qu'un aveu de faiblesse des pouvoirs.

### **L'éducation comme exigence d'un effort**

Éduquer, ce pourrait donc être ici transmettre cette double histoire d'une République construite à la fois dans la lutte contre les privilèges de l'Ancien Régime et dans les trahisons qui ont fait des États modernes des reproducteurs de privilèges. Le prisme colonial est à cet égard doublement éclairant, puisque, comme le montre l'historien Olivier Le Cour Grandmaison, l'histoire coloniale fait doublement modèle de la reproduction des inégalités. À la fois parce que la gestion policière des populations « issues de l'immigration » dans les quartiers populaires se situe dans la ligne d'une brutalisation coloniale qui fait retour sur les métropoles, et parce que la brutalisation coloniale elle-même a pu être considérée comme un laboratoire de la répression des revendications sociales. Ce que montre la double intervention du fondateur de l'école publique, dans l'écrasement du mouvement populaire de la Commune de Paris, et dans son soutien à l'expansion d'un empire colonial.

Transmettre l'histoire, c'est donc transmettre les éléments pour comprendre et saisir un processus en cours, et participer ainsi à la question posée de façon réitérée par Michel Foucault « Qu'est-ce que notre actualité ? ». Mais c'est aussi, par là même, se réapproprier un *NOUS* transculturel et trans-gé-



nérationnel, visant au partage d'un capital symbolique à l'encontre de sa partition.

Or cela suppose une exigence. Car l'éducation n'est pas seulement une lutte contre l'amnésie ou le négationnisme historique. C'est aussi une lutte contre l'inertie intellectuelle : la subjectivation à la soumission – ou ce que La Boétie appelait au XVI<sup>ème</sup> siècle « la servitude volontaire » – est un processus entropique. Une éducation émancipatrice ne peut donc reposer en aucun cas sur une forme d'imprégnation naturelle des savoirs, mais sur une lutte pour reconfigurer des sujets rendus passifs et les réactiver. C'est cette dynamique de réactivation et de revitalisation qu'on peut observer dans une classe où les regards s'éveillent sous l'effet de la conscience d'un effort. Mais cette réactivation suppose un travail rigoureux de ceux qui veulent apprendre. Si elle relève bien de ce que Spinoza appelait « l'effort de tout être pour persévérer dans l'être », c'est un effort devenu conscient et volontaire. Et le volontarisme du processus éducatif nécessite l'exercice, l'entraînement, l'affrontement aux difficultés, comme en suppose toute volonté de progresser. En ce sens, participer à une émancipation réciproque au sein des quartiers populaires, c'est bel et bien adopter l'inverse d'une position humanitaire qui les poserait en victimes d'un système à la marge duquel on viendrait les secourir.

## LA CHARGE POLÉMIQUE ET SUBVERSIVE D'UN PROCESSUS ÉDUCATIF

Le concept d'éducation, qui fait l'unanimité sur sa nécessité, est pourtant porteur d'une puissante charge polémique. Et le rôle des éducateurs lui-même est à la fois lesté, alourdi du poids de cette charge, et dynami-

sé, mobilisé par les contradictions qu'elle véhicule.

Enseigner en quartiers populaires, est-ce ainsi participer d'une volonté d'équité sociale ou d'une entreprise de discrimination ? Exiger l'effort et le travail, est-ce s'inscrire dans une entreprise de pacification – au sens social ou colonial du terme –, ou est-ce au contraire fournir les moyens et les armes intellectuelles pour une action revendicatrice ? Ces moyens eux-mêmes peuvent-ils être acquis sur un court terme, ou nécessitent-ils au contraire une formation de long terme ? La formation des enseignants leur milieu d'origine, la sélection dont ils ont fait eux-mêmes l'objet, sont-ils les moyens pour un pouvoir de s'assurer leur docilité, ou sont-ils susceptibles au contraire d'être retournés en outils critiques par ceux qui en ont bénéficié ?

Il me semble que c'est de cette subversion des critères de la docilité en outils critiques, que peut relever une intention d'émancipation. Et c'est d'elle aussi que relève du reste toute acculturation. C'est cette subversion qui peut permettre que les processus de subjectivation, tels que les décrit Michel Foucault, ne participent pas nécessairement des dispositifs d'assujettissement. Une expérience m'en a été donnée en Angola, où, faisant un terrain comme infirmière, j'ai travaillé pour Médecins Sans Frontières dans le maquis de guérilla de l'UNITA. Maquis dont le paradoxe était à la fois d'être soutenu par les USA et l'Afrique du Sud de l'Apartheid, dans les dernières années de la guerre froide juste avant la chute des blocs, et d'être dirigé par Jonas Savimbi, formé lui-même dans la Chine maoïste et les guerres de décolonisation. Lors de cette expérience (autour de Jamba, dans le Sud-Est du pays, en 1986), je sortais de quatre formations différentes : deux

formations intellectuelles (en philosophie et en littérature comparée) et deux formations médicales (un diplôme d’infirmier et un diplôme de médecine tropicale).

Or, dans un contexte pourtant contraignant, ce terrain a été de fait une authentique expérience d’échange des savoirs, durant les quatre mois qu’a duré la mission, entre la jeune soignante fraîchement diplômée que j’étais, qui venait d’acquérir les éléments théoriques de la médecine en milieu tropical dont elle n’avait aucune pratique, et des cliniciens aguerris, ayant une large expérience pratique de ce type de médecine dans les conditions le plus dures, sans avoir eu le temps de la formation théorique. De part et d’autre, la soif de savoir était aussi intense que la reconnaissance du savoir de l’autre.

Pour ma part, ayant à organiser cette formation dans un hôpital de campagne, je me sentais dans la position de ce que le philosophe Jacques Rancière appelle « le maître ignorant ». Chargée d’enseigner, tous les soirs après la journée de travail hospitalier, une discipline dont je n’avais pas la moindre expérience et des pathologies (paludisme, parasitoses, épidémies) qui n’avaient pas cours dans mon pays d’origine, situé sous d’autres latitudes et bénéficiant d’un système de santé nationalement structuré. De l’autre côté, mes étudiants avaient à la fois l’expérience de ces pathologies et une pratique de l’organisation des soins en milieux dangereux et difficiles. Je n’avais eu par ailleurs en France que des responsabilités infirmières ; eux avaient des responsabilités de cliniciens, en charge de l’établissement des diagnostics et de la prescription des traitements. Je leur offrais donc les éléments théoriques qui leur permettaient de ressaisir et de synthétiser leur pratique ; et ils m’offraient l’apport inestimable – et à

mes yeux bien plus nécessaire – de leur expérience de terrain.

Et pourtant c’était moi qui, dans le partage des tâches, étais supposée être « le maître », du fait seulement d’une position de surplomb humanitaire qui relevait tout simplement, sur un terrain décolonisé en pleine guerre civile, de la position du médecin colonial. Mais c’est précisément cette conscience de l’usurpation, cette conviction d’être déplacée sur un terrain dont j’étais supposée occuper le centre, qui permettait que l’échange ait lieu dans une forme de reconnaissance réciproque, subvertissant l’institution originelle du surplomb et la reproduction implicite du geste colonial, pour les contredire par une pleine légitimation de la compétence de l’autre. Cette subversion peut faire modèle de bien des aspects de l’éducation populaire.

## CONCLUSION

Travaillant en Grèce, de 2017 à 2020, avec le photographe Philippe Bazin, sur la question des solidarités populaires face à des politiques économiques destructrices, je n’ai pas entendu seulement les soignants, les associations ouvrières, les mouvements de revendication écologique et les associations d’assistance matérielle, mais aussi les pédagogues engagés sur le terrain des luttes. Dans tous les cas, la volonté de solidarité engageait la conscience de l’intérêt commun qui liait les citoyens, dans la pluralité de leurs âges et de leurs conditions, non seulement entre eux, mais aux personnes en situation de migration. Conscience d’une histoire qui devait être partagée en dépit de la diversité contradictoire des expériences ; mais conscience aussi d’avoir à lutter contre les mêmes abus technocratiques. Conscience ainsi de constituer un *Archipel des solidarités*, titre



de l'ouvrage que nous en avons tiré (VOLLAIRE; BAZIN, 2020).

La question des échanges de savoirs, de leur transmission, de leur reconfiguration, s'est avérée liée à des problématiques historiques et politiques que nous ne soupçonnions pas au départ, et dont la conscientisation s'est faite à partir des entretiens. Solliciter la parole est déjà, pour le chercheur autant que pour son interlocuteur, un processus éducatif réciproque. Dans cette mesure, un regard critique porté sur les systèmes publics d'éducation ne doit pas seulement imposer les solutions alternatives d'une éducation populaire, mais faire de ces projets eux-mêmes une nouvelle expertise dans la reconstruction d'une formation et d'une éducation publiques dignes de ce nom.

Briser la fiction d'un monopole éducatif, c'est ainsi faire de ceux qui subissent les inégalités de classe et de territoire de véritables interlocuteurs dans un débat public sur les problématiques de l'éducation. Et

c'est en même temps poser une exigence réciproque d'argumentation et de compétence, indissociable de la crédibilité des propositions. Cette entreprise commune est un travail nécessaire d'entr'éducation, qui ne dispense en aucun cas de l'effort redoutable indispensable à l'acquisition des savoirs, tant il ne saurait y avoir aucune naturalité possible, à quelque âge que ce soit, du processus éducatif.

## RÉFÉRENCES

BOURDIEU, Pierre. **Raisons pratiques**. Paris: Seuil, 1994.

SAYAD, Abdelmalek. **L'École et les enfants de l'immigration**. Paris: Seuil, 2014.

KANT, Emmanuel. **Réflexions sur l'éducation**. Paris: Vrin, 1996.

ZINN, Howard. **Une histoire populaire des états-unis**. Marseille: Agone, 2002.

VOLLAIRE, Christiane; BAZIN, Philippe. **Un Archipel des solidarités**: Grèce, 2017-2020. Paris: Loco, 2020.

*Recebido em: 13/07/2021*  
*Aprovado em: 20/08/2021*

# RESENHA



# PAULO FREIRE: NARRATIVAS DE VIDA-EDUCAÇÃO

*Tânia Silva Novais (UESB)\**

<https://orcid.org/0000-0003-0015-7596>

*Cristiane Carmo dos Santos (UESB)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-6581-7770>

*Manuel João António Alfredo (UESB)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-1000-3670>

Esta resenha objetiva apresentar, de forma descritiva e reflexiva, a obra escrita pelo educador, pesquisador e autor brasileiro Sérgio Haddad, intitulada “O educador: um perfil de Paulo Freire”, publicada pela Editora Todavia, São Paulo, no ano de 2019.

Sérgio Haddad, doutor em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professor visitante no Centro de Estudos Brasileiros na Universidade de Oxford e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, atuou como membro do Conselho Técnico-Científico de Educação Básica da CAPES, do Greenpeace e Anistia Internacional, pesquisador nível A do CNPq e coordenador de Projetos especiais da Ação Educativa, demonstra, em seus inúmeros trabalhos, uma afinidade com a obra de Paulo Freire, visto que a Educação de Jovens e Adultos tem sido um tema recorrente em suas pesquisas.

Na referida publicação, Haddad apresenta os leitores com um perfil biográfico de Paulo Freire. Apresenta detalhes da sua his-

tória, com uma linguagem discreta e de fácil compreensão, permitindo o conhecimento de fatos, não apenas da obra de Paulo Freire, mas, também, da sua vida pessoal. Vale salientar que no decorrer do livro coexiste o tema fundamental do pensamento desse grande escritor: o diálogo com as camadas populares.

No atual contexto que relaciona Paulo Freire aos acontecimentos políticos, ora favoráveis, ora contrários, o perfil escrito por Haddad busca ressaltar a história do educador, evitando evidenciar os discursos ideológicos a ele relacionados.

Para despertar a curiosidade do leitor, o autor atribuiu um título a cada um dos treze capítulos, o que tornou a obra mais atraente. Além dessa particularidade, *O educador: um perfil de Paulo Freire*, traz em seu interior a chamada “lista de pessoas” - uma referência às personalidades citadas no decurso da obra.

O livro detalha a vida e a obra de Paulo Freire, em ordem cronológica, desde o seu nascimento, enfatizando sua trajetória de

\* Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen – mestrado e doutorado), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia. Coordenadora do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: [tania.novais2008@gmail.com](mailto:tania.novais2008@gmail.com).

\*\* Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen – mestrado e doutorado), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da rede estadual de ensino da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia. E-mail: [2021m0075@uesb.edu.br](mailto:2021m0075@uesb.edu.br).

\*\*\* Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen – mestrado e doutorado), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor na Escola de Magistério da Quibala, Kwanza-Sul, Angola. E-mail: [2021M0245@uesb.edu.br](mailto:2021M0245@uesb.edu.br).

educador, até o seu falecimento. Apenas o primeiro capítulo foge a essa regra. Trazendo como título *Um criptocomunista encapuçado sob a forma de alfabetizador*, expõe uma narrativa de fatos que levaram à prisão de Paulo Freire e o seu exílio na Bolívia, após sofrer perseguição por ter sido considerado “[...] um dos maiores responsáveis pela subversão imediata dos menos favorecidos” (HADDAD, 2019, p. 26) e ter seu método de alfabetização e sua atuação enquanto educador criticados.

No capítulo intitulado *Elza Maia Costa de Oliveira*, são destacadas as histórias da infância, do convívio familiar, das escolas pelas quais passou e as marcas que cada uma deixou em sua trajetória, as mudanças de casa e de cidade, assim como os impactos na sua vida e em suas relações sociais. É relatado o início da sua atuação profissional, bem como do seu “fazer educador”. Nesse percurso, enquanto se faz, conhece sua esposa, cujo nome dá título ao capítulo.

Para referenciar o título do terceiro capítulo, *A dureza da vida não deixa muito para escolher*, o autor aborda o trabalho de Freire no Serviço Social da Indústria (Sesi). Essa importante passagem na vida de Freire possibilitou a transformação da sua visão e compreensão de educação, pois praticava a dialogicidade e democracia ao criar o Círculo de Pais e Professores. Toda a sua experiência no Sesi foi transformada em uma tese de doutorado, sob o título *Educação e atualidade brasileira*, marco para a sua projeção nacional.

No capítulo 4, *Uma enorme lata de Nescau*, a afirmativa de Freire de que a escola brasileira tinha tradição antidemocrática leva-o a propor uma educação centrada no educando, na compreensão do seu papel de agente transformador. As experiências com o Movimento de Cultura Popular e com a família levaram-no a refletir sobre a educação

e sobre o que veio a ser conhecido como o Método Paulo Freire para a Alfabetização.

A difusão e utilização do Método Paulo Freire se dá num contexto de mobilizações populares, ocorrido no início dos anos 1960. O título do capítulo 5, *Hoje já não somos massa, estamos sendo povo*, faz jus à experiência de alfabetização em Angicos, fruto da difusão do método que valoriza a cultura do aluno com foco no ensinar a ler e escrever e, também, a compreender a realidade e atuar sobre ela, por meio das aulas de politização que eram ministradas ao mesmo tempo em que se alfabetizava.

A partir dessa experiência, Paulo Freire é convidado a liderar uma ação nacional de alfabetização de adultos que se transforma numa Política Nacional de Alfabetização, desarticulada em 1964, com a tomada do poder pelos militares.

O capítulo 6, *Viva o oxigênio!*, discorre sobre as dificuldades e novidades na vida de Freire no Exílio, revisitando o capítulo 1, quando explana sobre a sua experiência na Bolívia para, em seguida, adentrar à experiência vivida por ele e por sua família no Chile. A referência ao título do capítulo se deve ao fato de que só ao chegar no Chile pôde respirar tranquilamente, uma vez que a Bolívia também passava por um golpe de estado.

No capítulo 7, *Ninguém educa ninguém*, além das experiências nos Estados Unidos e na Suíça, países onde Freire passou ao sair do Chile são destaques nas produções intelectuais, como *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*.

O capítulo 8, *Uma caixa de Sonho de Valsa*, é a descrição sobre a vida e produção de Freire na Suíça. Ressalta o trabalho no Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e a criação do Instituto de Ação Cultural (IDAC), a partir dos quais resultou um convite para o trabalho com a alfabetização na Guiné-Bissau.

No nono capítulo, *África: o limite da utopia*, são analisadas as experiências de Freire, do ponto de vista do trabalho anterior e, também, com a equipe do IDAC, no desenvolvimento da alfabetização, que seriam colocadas em prática na Guiné-Bissau e, em seguida, em outros países africanos. A sequência de esclarecimentos acerca do contexto desses países; seus aspectos educacionais, políticos, linguísticos e culturais, bem como as dificuldades encontradas para a realização do trabalho, marcam o foco desse capítulo.

O retorno de Freire ao Brasil, após quinze anos de exílio, é o tema abordado no capítulo intitulado *As universidades deveriam correr para contratá-lo*, em referência a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), local onde Freire retomou o seu trabalho como professor no Brasil, para ver, em seguida, sua agenda amplamente requisitada por uma interminável rotina de palestras e encontros, bem como convites para lecionar em outras universidades.

É para *Reaprender o país* que a trajetória do pensamento de Freire e suas características são lembradas no capítulo 11. O autor relata as duras críticas dirigidas ao educador e às suas ideias, fazendo referência às suas obras que chegaram a ser banidas pelos governos autoritários da América Latina, a exemplo da Argentina. É nesse capítulo, ainda, que o falecimento da primeira esposa, Elza, e o posterior casamento com Nita são lembrados. Como ilustração desse fato marcante, estão dispostas fotos de diferentes momentos da vida do educador.

Na sequência, o capítulo 12, *Nós acreditamos na liberdade*, disserta sobre conceitos como descentralização, autonomia das escolas e a participação da comunidade escolar, no período em que Freire assume a Secretaria de Educação do Estado de São

Paulo. Nesse ínterim, seu trabalho sofreu duras críticas e, mesmo recebendo apoio e pedidos para que permanecesse no cargo, o desgaste da crítica, aliado ao desejo de ter mais tempo livre para se dedicar à família e aos livros, fizeram com que Freire deixasse o cargo vinte e nove meses após ter assumido a Secretaria.

A retomada da escrita de livros e a atuação de Freire após deixar a Secretaria de Educação, marca o último capítulo, intitulado *Minhas reuniões com Marx nunca me sugeriram que parasse de ter reuniões com Cristo*, que narra a rotina de viagens nacionais e internacionais, o lançamento do seu último livro, em vida, *Educação como prática da liberdade*, e a já fragilizada saúde do educador até o seu falecimento, em maio de 1997. A memória de Freire se mantém viva. Vários foram os prêmios recebidos e suas obras passaram a ser traduzidas em várias línguas, todavia, tanto quanto as homenagens, as críticas continuam. No Brasil, estiveram mais relacionadas ao viés político. O título do capítulo faz jus à resposta do educador em uma entrevista, quando questionado sobre ser cristão e sua aproximação com o marxismo. Por fim, a capacidade de se indignar sempre esteve presente na vida de Freire, tanto que deixou um texto inacabado, publicado posteriormente por Nita (sua esposa) em *Pedagogia da Indignação*, quando comenta o assassinato do índio pataxó, Galdino Jesus dos Santos, queimado vivo em 1997.

No que tange à relevância da obra, pode-se considerar que foi publicada em um momento oportuno, quando os estigmas e preconceitos sobre Paulo Freire ganham destaque nos últimos anos no contexto brasileiro. Por outro lado, o perfil apresentado é um facilitador da compreensão das ideias de Freire, especialmente para os novos lei-

tores e pesquisadores, mostrando a vida e obra do Patrono da Educação Brasileira, numa descrição clara, coesa e, ao mesmo tempo, instigante, contribuindo, até mesmo, para desmitificar os discursos ideológicos que fundamentam as críticas a esse incrível educador.

## REFERÊNCIA

HADDAD, Sérgio. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019. 256p.

Página eletrônica consultada: Currículo Lattes: <http://lattes.cnpqbr/5766441805995117>. Acesso em: 14. jul. 2021.

*Recebido em: 20/07/2021*

*Aprovado em: 25/08/2021*



# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN: 2595-6329

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos é um periódico semestral, temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

Pretende publicar artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação de Jovens e Adultos e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural.

A revista aceita trabalhos originais que analisem, debatam assuntos e temas de interesse científico-cultural na área de educação e da EJA, dentro das seguintes modalidades:

- Artigos: discussões teóricas, análises de conceitos, resultados de pesquisa;
- Resenhas: revisão crítica de publicação recente;
- Relatos de experiência: descrição de experiências significativas;
- Resumo: de teses e dissertações recentes.

A Revista RIEJA está organizada em 3 seções, a saber:

- Temática
- Estudos
- Relatos

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a temática específica do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em fluxo contínuo. A seção Relatos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos, Programas e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros

números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

## II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor científico, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas. Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor científico, em comum acordo com o(s) autor(es).

As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor científico.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

## II – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso.

Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Relatos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares).

## IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja> e para o endereço eletrônico do editor científico. O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome (s) do(s) autor(es), endereço residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, metodologia, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o título do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. Atenção: cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
4. Sob o título Referências deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. Peter Norton: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão linguística para não linguistas. Revista da FAECEBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. O Globo, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. Lex: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. Fracasso escolar: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. Anais... Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

**IMPORTANTE:** Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações bibliográficas ou de site, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os artigos devem ter, no máximo, 70 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 45 mil caracteres com espaços; as resenhas podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto. Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

Administração:

Editora Geral: Tânia Regina Dantas

E-mail: [drtaniadantas@gmail.com](mailto:drtaniadantas@gmail.com)

Editora Científica: Tânia Regina Dantas

E-mail: [drtaniadantas@gmail.com](mailto:drtaniadantas@gmail.com)