

organizadores

Marilde Queiroz Guedes

Cacilda Ferreira dos Reis

Atauan Soares de Queiroz

Nilza da Silva Martins

Educação e mudança social

o legado de Paulo Freire

organizadores

Marilde Queiroz Guedes

Cacilda Ferreira dos Reis

Atauan Soares de Queiroz

Nilza da Silva Martins

Educação e mudança social

o legado de Paulo Freire

| São Paulo | 2 0 2 2 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil



Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging e Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbidia e Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Jcomp - Freepik.com, WikiCommons
Tipografias	Swiss 721, MADE Sunflower, Sofia Pro
Revisão	Os autores e autoras
Organizadores	Marilde Queiroz Guedes, Cacilda Ferreira dos Reis Atauan Soares de Queiroz e Nilza da Silva Martins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação e mudança social: o legado de Paulo Freire /
Organizadores Marilde Queiroz Guedes, Cacilda Ferreira dos
Reis, Atauan Soares de Queiroz, et al. – São Paulo:
Pimenta Cultural, 2022.

Outra organizadora: Nilza da Silva Martins

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-594-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95941

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Educação. I. Guedes, Marilde Queiroz
(Organizadora). II. Reis, Cacilda Ferreira dos (Organizadora).
III. Queiroz, Atauan Soares de (Organizador). IV. Título.

CDD: 370.1

Índice para catálogo sistemático:

I. Freire, Paulo, 1921-1997

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-593-4

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2



Nossos agradecimentos aos autores e autoras desta obra, que no ano de 2021, quando se comemorou o Centenário de Paulo Freire, participaram do Projeto Extensionista que deu origem a esta obra, disponibilizando seus textos, análises, reflexões e pesquisas sobre a obra e o legado desse autor, referência para a educação brasileira e, quiçá, mundial.



Falar de Paulo Freire (...) é pensar em um ser humano em sua inteireza, embora incompleto, inconcluso e inacabado como ele próprio nos ensinou a nos ver. E o que significa a inteireza a que me refiro? É a inteireza de ser individual e coletivo a todo tempo e em todo lugar; é a inteireza de perseguir seus princípios e propostas com a mesma determinação durante toda a sua vida; é a inteireza de adotar uma postura do mestre que entende que todos, absolutamente todos, merecem sempre respostas, ainda que inconclusas e sempre provisórias, às suas indagações; é a inteireza de pôr em prática, ainda que o desafio seja maior do que se pode enfrentar, os seus projetos, os seus sonhos e esperanças. (CÉLIA LINHARES, 2008, p. 24).

SUMÁRIO

Olhares sobre o Centenário de Paulo Freire..... 11

**O Centenário de Paulo Freire (2021):
uma comemor(ação) como prática
de esperança e resistência..... 15**

Capítulo 1

**Esperança, Diálogo e Amorosidade
no Pensamento Freireano 19**

Maria Aparecida Vieira de Melo

Capítulo 2

**Qual o tempo da ESPERANÇA?
O Significado da Utopia na Práxis Freireana..... 36**

Camila Lima Coimbra

Capítulo 3

**Leitura e Escrita para a Transformação
Social: revisitando Paulo Freire 55**

Marilde Queiroz Guedes

Atauan Soares de Queiroz

Ananda Lima

Capítulo 4

**Paulo Freire e a gestão democrática
da educação: um legado ressignificado..... 80**

Marilde Queiroz Guedes

Emília Karla de Araujo Amaral

Capítulo 5

Desafios Contemporâneos da Pedagogia

da Indignação: os escritos de Freire

e a realidade brasileira 99

Nilza da Silva Martins

Cacilda Ferreira dos Reis

Capítulo 6

Educação na Cidade e/ou Cidade

Educadora? Reflexões inspiradas no livro

"Educação na Cidade", Paulo Freire 114

Valney Dias Rigonato

Capítulo 7

Pedagogia Freireana: esperança,

diálogo e amorosidade para o fortalecimento

da educação democrática..... 132

Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza

Sobre as organizadoras e o organizador 143

Sobre os autores as autoras 145



OLHARES SOBRE O CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE

Dois mil e vinte e um (2021) foi o ano consagrado às comemorações do Centenário de nascimento de Paulo Freire, educador, filósofo, escritor, patrono da educação brasileira. As celebrações desse importante evento aconteceram não só no Brasil, mas também em vários outros países da Europa, da África, da América Latina, da América do Norte, que reconhecem e valorizam a contribuição e o legado desse grande mestre para o campo da educação.

Com o desejo de nos juntarmos às diferentes instituições, que prestaram homenagens a Freire, ousamos desenvolver o Projeto de Extensão intitulado *Esperança, Diálogo e Amorosidade: categorias reflexivas do Centenário de Paulo Freire*, com o objetivo geral de refletir com professores/as, pesquisadores/as e estudantes da graduação e pós-graduação, sobre essas categorias, à luz do seu pensamento, na perspectiva de busca permanente de uma educação humanizadora, dialógica e libertadora, como sempre defendeu Paulo Freire.

O Projeto realizou nove ações entre os meses de maio a novembro de 2021, compreendendo seis webconferências, que versaram sobre as seguintes temáticas: (i) *Esperança, diálogo e amorosidade no pensamento freireano*; (ii) *Paulo Freire: diálogos contemporâneos*; (iii) *A contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire e as questões Étnico-raciais*; (iv) *Educação Popular e a Juventude Negra*; (v) *Entre Afetos e Esperança: dialogando sobre conhecimentos afrodiaspóricos e freireanos para a Educação de Jovens e Adultos*"; (vi) *Formação de Professores, Pedagogia da Humanização e Solidariedade: Paulo Freire, o ladrilhador da Esperança*".

As outras três ações foram os Círculos de Leitura, que tomaram como referência as obras *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*; *Educação na Cidade*; e *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Os círculos de leitura, baseados na concepção de círculos de cultura (FREIRE, 1967), constituíram-se como rituais de construção de vínculos, fundados epistemológica e metodologicamente na educação problematizadora e dialógica. Tendo como base a ação, reflexão e ação como processos contínuos e indissociáveis para a mudança e a mobilidade social, concebemos os círculos de leitura como eventos formativos dialógicos em que as pessoas se educam em comunhão.

Os três círculos de leitura, como eventos formativos situados, materializaram-se no diálogo em rede, nas teias digitais do ciberespaço, com trocas, interações, compartilhamento de experiências, saberes e (re)leituras do mundo e das obras freirianas. Os encontros buscaram estimular nossa comunidade de aprendizado a criticizar a realidade através do debate de situações desafiadoras, com diálogos potentes e ativos, de modo a cultivar “a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação” (FREIRE, 1967, 104). Tais círculos de leitura foram mediados por recursos tecnológicos na Plataforma *StreamYard* e transmitidos pelo canal do *YouTube* do curso de Pedagogia da UNEB, Campus de Barreiras. Assim, foi possível atender aos protocolos de saúde pública, ter a colaboração de pesquisadores/as e estudiosos/as da obra de Freire, de diferentes regiões do país, e instituições acadêmicas e científicas.

Além disso, as ações realizadas proporcionaram um ambiente de interação e debate entre pesquisadores/as e comunidade; deu visibilidade às pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento, com referenciais freireanos, por professores/as e estudantes tanto da graduação como da pós-graduação, e da educação básica; viabilizou o compartilhamento, a construção coletiva de conhecimentos e saberes

na perspectiva de um outro modo de se fazer educação e vislumbrar um mundo menos opressor e mais libertador. Os conhecimentos construídos, as práticas refletidas e a esperança no “inédito viável”, materializam-se nesta obra que ora apresentamos.

Sem dúvida, em termos de alcance e impacto social, nossa proposta de extensão superou as expectativas, considerando o envolvimento e o número de presenças virtuais e visualizações, no dia da realização dos eventos e *a posteriori*. Foi avaliado como o maior evento do DCH - Campus IX, na celebração do Centenário Paulo Freire. Um grande feito do Projeto foi o fortalecimento do diálogo entre instituições presentes em nossa região, quais sejam: a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); o Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Barreiras; o Instituto Federal Baiano (Ifbaiano), Campus Serrinha; a Academia Barreirense de Letras (ABL) e o Observatório do Plano Nacional de Educação do Território de Identidade Bacia do Rio Grande.

O referido Projeto de Extensão teve ambiência nos Grupos de Pesquisa: Formação de Professores e Currículo (Forpec/CNPq/Uneb), e no Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação do Campo (Gepec/CNPq/Uneb), coordenados, respectivamente, pelas professoras Dra. Marilde Queiroz Guedes e Dra. Nilza da Silva Martins.

Consideramos de suma relevância manter viva a presença de Paulo Freire entre nós. Como ele próprio sempre falou, a manutenção de sua presença, de seu pensamento, de sua pedagogia é possível com ações concretas de reinvenção do que ele defendeu, uma educação democrática e humanizadora, em que a esperança, o diálogo e a amorosidade sejam fundamentos básicos da educação.

Sabemos que o diálogo é um elemento intrínseco à natureza humana, tão bem explicitado por Freire, como processo de humanização dos sujeitos. Por isso, todas as suas obras trazem o diálogo como preocupação permanente. O diálogo com respeito às diferenças

de ideias e posições, quanto a necessidade humana de comunicação social é um imperativo na prática freireana. Para Freire (1967, p. 107) o diálogo “nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança (...) Só o diálogo comunica”. Acreditando nas potências formativas do diálogo e na educação como prática da liberdade, convidamos você, leitor e leitora, a refletir conosco, por meio da leitura desta obra, sobre o atual estado das coisas, sem jamais deixar de esperar.

Os Organizadores

O CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE (2021): UMA COMEMOR(AÇÃO) COMO PRÁTICA DE ESPERANÇA E RESISTÊNCIA

Todos os eventos realizados, em homenagem a Paulo Freire, educador, filósofo, nordestino, nascido em Recife, no dia 19 de setembro, primavera de 1921, independente do tempo e espaço, representam um ato político de resistência, uma vigília guardiã do seu legado e uma asserção da ressonância do seu pensamento nas conquistas advindas, especialmente, das articulações dos movimentos populares coetâneos, em suas lutas que nunca cessam.

No Brasil, considerando o período colonial, as reivindicações da população escravizada culminaram no esboço de um projeto abolicionista, ensaiado e anunciado em 1888, mas que, até os dias atuais, tal propósito ainda não se consumou, uma vez que, sem a reforma agrária, anseio do campesinato, e sem uma educação de qualidade, anseio geral das margens, o fosso das desigualdades, com suas injustiças sociais, alargam e alastram-se, expondo e ratificando a fragilidade dos discursos democráticos impressos e verbalizados como garantia aos cidadãos brasileiros dos seus direitos sociais.

Na colonialidade, vigente nesta segunda década do século XXI, acentuada e atualizada pela crise sanitária imposta pela Covid-19, testemunhamos, sem máscaras, como aqueles direitos se espedaçaram e vêm se espatifando sob a atuação das engrenagens do poder capitalista, de uma forma geral, no desprezo pelas vidas e na sua estima

pelo lucro a qualquer custo. Nesse cenário distópico, as comemorações do centenário de Paulo Freire, em 2021, revestiram-se de ativismo dialógico; reflexivo entre a luta e o luto; propositivo entre o silêncio simbólico e o grito que se reverbera aqui e acolá, em favor de transformações políticas, que assegurem as prerrogativas conquistadas, e as ampliem em consonância jurídica com as mudanças históricas funcionais em prol da humanidade e sua consciência holística.

Daqueles gritos, destaco a ação extensionista, *Esperança, Diálogo e Amorosidade: categorias reflexivas no centenário de Paulo Freire*, interposta e desenvolvida, de abril a novembro (2021), pelas docentes prof^a Dra. Marilde Queiroz Guedes e prof^a Dra. Nilza da Silva Martins (Uneb-Campus IX), em comunhão com outras mãos, representadas pelos Grupos de Pesquisa: Formação de professores e currículo – FORPEC (CNPq/Uneb) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (CNPq/Uneb), em acolhimento a essa atividade de encontro, reflexões e troca de saberes, envolvendo professores(as), estudantes de graduação e pós-graduação, especialmente, as pessoas acadêmicas das licenciaturas, e pesquisadoras da área de Educação.

Sob a tríade da Esperança, Diálogo e Amorosidade, a ação extensionista constituiu-se de 03 (três) mesas temáticas virtuais, realizadas a cada dois meses, abertas à recepção de estudiosas e estudiosos da obra freireana e assentadas no objetivo de discutir a relevância do pensamento freireano para o fortalecimento de uma educação democrática, humanista e libertadora. As temáticas apresentadas nas videoconferências dão corpo a este e-book, como uma outra experiência dialógica materializada neste suporte digital, cujos caminhos/links nos conectam em sensorial recepção ao texto “*Esperança, diálogo e amorosidade no pensamento freireano*, na autoria de **Maria Aparecida Vieira de Melo** a perscrutar, a lançar um olhar questionador àqueles três enunciados basilares, com o objetivo de analisar o nexos existente entre eles, educação e sociedade.

Na pronúncia do mundo, na sua problematização, **Camila Lima Coimbra** nos convida à reflexão, com seu texto, *Qual o tempo da Esperança? O significado da utopia na práxis freireana*. Ao assentar sua prosa questionadora nas palavras práxis, utopia, liberdade e esperança, diante das desigualdades sociais vigentes, a autora não busca respostas, mas enfatiza a importância dos sonhos como espaços vitais para a nossa existência, para a construção da nossa história. Na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire ressalta que o caráter histórico e a historicidade das pessoas são os pontos de partida da educação problematizadora, que enraizada no tempo presente se faz revolucionária, profética, sintonizada com “(...)seres mais além de si mesmos (...)” (FREIRE, 1987, p. 75)¹.

Em oposição, a concepção de educação bancária ainda persiste com seu caráter permanente, reacionário. Essas reflexões estão na base discursiva do texto “Leitura e escrita para a transformação social: revisitando Paulo Freire”, no qual as autoras, **Marilde Queiroz Guedes, Atauan Soares de Queiroz e Ananda Lima** exploram a leitura como ferramenta fundamental na problematização do mundo e o ensino da leitura e escrita como práticas emancipatórias rumo à transformação social. Na sequência, o texto “Paulo Freire e a gestão democrática da educação: um legado ressignificado”, as autoras **Marilde Queiroz Guedes e Emilia Karla do Amaral Pignata**, lançam um olhar crítico para os desafios sociopolíticos vigentes, revisitam a obra “*Educação na cidade*” (2005), e nos apresentam uma produção destacando a identidade político-administrativa de Paulo Freire, como gestor à frente da Secretaria Municipal de São Paulo (1989-1991), questionando de que forma essa experiência pode colaborar para a perspectiva de uma gestão democrática.

A obra “*Educação na cidade*” (2005) também constituiu ponto de partida reflexivo para o autor **Valney Dias Rigonato**. O texto

1 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 26.ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1999.

“Educação na cidade: cidade educadora?” ressalta as distinções freireanas entre espaço urbano e cidade, além de apresentar uma discussão necessária e urgente na Educação Básica e Ensino Superior, acerca das características pedagógicas da educação na cidade, tendo em vista os sujeitos da aprendizagem, sua família, seus percursos formativos, saberes e contextos culturais.

O texto “Desafios contemporâneos da Pedagogia da Indignação: os escritos de Freire e a realidade brasileira”, das autoras **Nilza Martins e Cacilda Reis**, apresentam discussão assentada na obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), destacando a nossa realidade contemporânea marcada pelo avanço de políticas neofascistas, de negacionismo da ciência e destruição de um projeto de nação, e a necessidade de uma Indignação articulada com o “esperançar” e a crença em que mudar é possível.

“Pedagogia Freireana: Esperança, diálogo e amorosidade para o fortalecimento da educação democrática”, configura-se como uma carta aberta, na qual sua autoria **Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza** se dirige a Paulo Freire em interlocução afetiva e epistemológica, com o propósito de discutir questões abordadas na Webconferência “Esperança, Diálogo, Amorosidade e Educação Democrática”. A escolha de uma carta, como encerramento deste E-book, está amparada pelas palavras basilares dessa produção, na substancial força que nos move e nos inspira a continuar acreditando no encontro solidário de mãos que se buscam e se querem coletivas na recusa à inércia.

Terezinha Oliveira Santos

Universidade Federal do Oeste da Bahia

Julho de 2022



1

Maria Aparecida Vieira de Melo

**Esperança, Diálogo
e Amorosidade
no Pensamento
Freireano**

INTRODUÇÃO

A apresentação da I Webconferência do Projeto Centenário de Paulo Freire/2021, sob a coordenação da professora doutora Marilde Queiroz Guedes da UNEB foi realizada sobre as categorias analíticas: esperança, diálogo e amorosidade. De tal modo, que metodologicamente foi realizado o mapeamento das obras de Paulo Freire que as abordavam. Então no conjunto das coisas ditas e escritas, mapeamos seis obras, quais foram: *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Indignação*, *Comunicação ou Extensão e Ação Cultural para Liberdade*. Nelas, fizemos as escavações das fraturas de texto sobre as respectivas categorias: esperança, amorosidade e diálogo. Feito este procedimento, realizamos a análise/descrição dos achados, compreendendo que todas as categorias analisadas culminam com a teoria do movimento. Este procedimento metodológico analítico/descritivo é cunhado por Foucault (2008) em sua obra arqueologia do saber, nela aprendemos operar metodologicamente com a análise arqueológica do discurso (AAD).²

O procedimento metodológico do mapeamento e da escavação nos levam aos achados das regularidades enunciativas nas obras analisadas. Desta maneira, as questões norteadoras desta análise foram: como se constitui o diálogo em Freire? Quais são as características da esperança? Em que implica a amorosidade em freire? No que tange ao conjunto das coisas ditas e escritas iremos agora explicitar como o discurso está posto sobre as três categorias que consubstanciam a nossa reflexão, a saber: diálogo, esperança e amor.

2 Para melhor compreender o desenvolvimento deste procedimento metodológico, recomenda-se a leitura de Alcântra, Marcos Angilus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). *Intersecções (Jundiaí)*, v. 6, p. 59-73, 2013.

Por conseguinte, ressaltamos que essas três categorias têm como nexos articuladores a teoria do movimento, a qual se propõe a intervir na realidade por meio de práticas pedagógicas emancipatórias, transformadoras e conscientizadoras dos processos formativos engajados socialmente e articulados por meio de um currículo socialmente justo.

O DISCURSO SOBRE O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE

Vamos discorrer sobre o enunciado: diálogo em Paulo Freire. Em suas obras, numas mais em outras menos Paulo Freire faz o aprofundamento epistemológico sobre a sua compreensão em torno do diálogo. Razão pela qual ele defendera uma pedagogia da pergunta. Deste modo, ressaltamos que exercer em sala de aula a pedagogia da pergunta é uma metodologia muito mais operativa do que a transmissão do saber, tendo ali, os estudantes, enquanto sujeitos passivos do processo da aquisição do conhecimento, sendo que eles podem e devem ser curiosos, questionadores, problematizadores da realidade e protagonistas de suas narrativas.

Podemos conceber o diálogo como fundamental para o processo de ensino/aprendizagem por meio de práticas comunicativas, integrativas, dialógicas e reflexivas entre estudantes e professores. Em sendo assim, Freire nos possibilita compreender o diálogo como a chave mestra para vivenciarmos práticas educativas que visem a conscientização, a libertação, a emancipação, a transformação, o engajamento e o empoderamento de crianças, jovens, adultos e idosos. Logo, o diálogo é o caminho salutar para romper com a cultura do silêncio, da subserviência, subalternização, exploração e escravidão.

Assim, podemos ver como está posto o diálogo nas obras analisadas, eis:

Quadro 1 - Enunciado Diálogo em Freire

DIÁLOGO					
Pedagogia da autonomia	Pedagogia do oprimido	Pedagogia da esperança	Pedagogia da indignação	Comunicação ou extensão	Ação cultural para liberdade
Problematizar a realidade; Abertura ao outro; Reflexão crítica;	Processo de humanização; Amor ao mundo e aos homens; Confiança; Educador dialógico;	Posição democrática; Respeito fundamental entre os sujeitos; Objeto cognoscível;	Cartas permite abertura ao diálogo; Diálogo histórico; Grupo popular pensar sobre sua história social;	Diálogo com o diferente; Ser dialógico é empenhar-se na transformação; Promove a conquista para ser mais; É comunicativo; Conscientização do sujeito	Estudar é assumir uma relação dialógica com o autor; A alfabetização acontece numa relação autêntica de diálogo; Engajamento dos sujeitos; É revolucionário;

Fonte: produção autoral, 2022.

O diálogo visa a possibilidade da problematização da realidade, esta que é concretizada por meio da interação, da comunicação, por meio do encontro com os sujeitos outros, mediante a sua diversidade cultural, favorecendo assim a reflexão crítica entre os educadores e os educandos que estão ensejados nos mais diversos espaços geográficos. Deste modo, em pedagogia da autonomia Freire se ocupa em nos despertar para a escuta, a atenção e a reflexão sobre o que as pessoas querem falar, problematizando assim a realidade.

Em pedagogia do oprimido, a categoria do diálogo cumpre a função de humanização, isto é, só dialogamos porque estamos abertos uns aos outros, rompe-se assim com verdades prontas e acabadas. Freire, também salienta o diálogo enquanto correlato da ação amorosa

presente nos homens e nas mulheres que são seres de emoção, de sentimentos e, por isso mesmo, são confidentes das problemáticas sociais que circundam a relação que é estabelecida entre educador e educandos mediada pelo processo dialógico.

No que tange a pedagogia da indignação Freire elucida que o diálogo é manifesto através de cartas, isso mesmo, a escrita favorece o encontro dialógico no ato das trocas de cartas, as quais possibilitam o diálogo com o mundo, destacando assim os acontecimentos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos, ambientais e emocionais que atravessam as narrativas humanas, favorecendo, portanto, o encontro das pessoas por meio dos mais diversos grupos populares.

Em Comunicação ou Extensão, Freire reafirma que o diálogo se dá com o outro. Este outro é distinto da gente e assim, conseqüentemente, o ser dialógico deve empenhar-se sempre para que por meio das ações dialógicas possam fomentar as transformações na base, empoderando os sujeitos dialógicos, que estão em permanente movimento, por meio de ações conscientes e críticas sobre a realidade, favorecendo com que o sujeito possa ser mais e melhor em sua humanidade. Logo, o diálogo é um artefato que empodera as pessoas, sendo elas protagonistas de suas narrativas. De certo modo, compreendemos que o diálogo promove a ruptura da cultura do silêncio.

Na obra Ação Cultural para Liberdade e outros escritos, Freire corrobora com a sua compreensão em torno do diálogo, como sendo este motivador, interativo, construtivo, e, sobretudo, comunicativo. A palavra é importante. Logo, precisa ser dita e ouvida, na medida que deve ser acolhida. Por esta razão, a relação dialógica estabelecida entre as mais diversas pessoas de um grupo social, vamos ter assim a prática da unidade na diversidade sendo tangenciada pela interculturalidade. Portanto, temos como correlatos do diálogo:

Esquema 1 - correlatos de diálogo em Paulo Freire



Fonte: Produção autoral, 2022.

Destacamos que o diálogo fomenta a participação ativa dos sujeitos envolvidos nos mais diversos coletivos sociais. Ressaltamos, portanto, que a prática dialógica atravessa ações pedagógicas de natureza interdisciplinar, pois a realidade é o nexos de compreendermos o porquê de tamanha injustiça social. Desta feita, o diálogo dar-se-á com a coletividade de forma horizontalizada, sem hierarquias entre as pessoas, pois todas importam no ato do vir a ser.

Portanto, Freire (1981, p. 15) nos disse “a educação é comunicação, é diálogo na medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados”. É na busca constante dos significados que o diálogo alimenta a teoria do movimento, possibilitando engajamentos sociais que alimentam a esperança nas ações realizadas para mudanças sociais que tanto são necessárias em nossa sociedade tão marginalizada por processos de violação dos direitos humanos. Tal como acontece nas práticas pedagógicas ensinadas pelos círculos de cultura criados por Paulo Freire.

O ENUNCIADO ESPERANÇA EM PAULO FREIRE

Identificamos que o diálogo é um ato de amor entre as pessoas, portanto, destacamos que a esperança fomenta abertura para ele. Pois, como sabemos existe a contradição, a negação e a dialéctica entre os sujeitos dos mais diferentes espaços sociais. Nesta perspectiva, iremos explicitar as fraturas de texto sobre esperança em Paulo Freire, eis:

Quadro 2 - Enunciado Esperança em Paulo Freire

ESPERANÇA					
Pedagogia da autonomia	Pedagogia do oprimido	Pedagogia da esperança	Pedagogia da indignação	Comunicação ou extensão	Ação cultural para liberdade
A esperança é ímpeto natural indispensável a experiência histórica; Há relação entre alegria e esperança; Esperança que anima;	A esperança é sinônimo de luta, de que/fazer;	Há uma esperança em nossos corpos; A esperança é uma necessidade ontológica; A esperança ancora-se na prática; A esperança é partejada na inquietação criadora;	A prática educativa libertadora é provocadora da esperança; A esperança é interdisciplinar; A matriz da esperança é a educabilidade do ser humano;	Esperança crítica – crenças; Esperança em ser mais;	Crítica esperança que pode mover os indivíduos a mudança; Espera só tem sentido quando cheios de esperança lutamos pela mudança; Realizar o possível hoje.

Fonte: autoria própria, 2022.

A esperança em Paulo Freire na obra pedagogia da autonomia é uma ação inerente ao ser humano, sobretudo, aqueles que vivem em condições menos favorecidas, como por exemplo, a esperança que o

homem e a mulher do campo têm ao lançar a semente na terra de que ela irá germinar e de que ela dará frutos, muitos frutos, como feijão se planta dez quilos e pode ser colhida uma tonelada ou sacas de sessenta quilos. Assim, a esperança cumpre a função de ser um elemento motivador, animador e alegre de que a mudança pode acontecer, de que a semente lançada dará bons frutos, de que as batalhas serão vencidas. A esperança é a combustão para superação dos processos minimalistas nos espaços políticos, econômicos, culturais, sociais, ambientais e emocionais que acarretam aos sujeitos que não se sujeitam mais as leis dos mais fortes, mas que vão à luta, para ter conquistas e conquistar mais direitos.

Já em pedagogia do oprimido, a esperança é sinônimo de luta, do que fazer diário, como é de práxis dos movimentos sem-terra, sem-teto, negro, quilombola, indígena, ciganos etc. vivem no movimento itinerante, constante em busca pelas reparações das violações, expropriações e expatriações sofridas ao longo da história, como a conquista das cotas pelo movimento negro. Por isso, a esperança é combustão que move com alegria e pobre sorri mesmo com fome, desnudado, descalço, com o pouco que se tem pode manifestar a esperança de que o giro vai acontecer, que a mudança está logo ali, que tudo vai melhorar. Nesta esperança motivante, é como uma luz ao final do túnel, tudo pode acontecer fruto do processo histórico de luta, de resistência, de resiliência e insistência na conquista dos direitos humanos indivisíveis, inalienáveis e fundamentais.

Em pedagogia da esperança, Freire reafirma que a esperança é uma condição ontológica do homem e da mulher, é uma ação inquietante que mobiliza, faz ir, movimenta a busca em prol da superação das situações-limites. Deste modo, é uma prática constante a ser realizada nos mais diversos contextos sócio-históricos, porque os seres humanos, são seres esperançosos. De tal modo, que a esperança nutre as ações que são praticadas nos diversos coletivos sociais, que se unem

por inéditos viáveis. O seu partejamento acontece nas possibilidades criadoras, inventoras, inovadoras e recriadoras, como a pandemia nos fez usar de modo diferente as tecnologias digitais da informação e da comunicação para fomentar o processo de ensino-aprendizagem remotamente. Ou seja, muitos professores desconheciam muitos artefatos tecnológicos, mas por necessidade da mudança e/ou adaptação ao trabalho remoto, eles passaram a usar, aprendendo no ato.

Em pedagogia da indignação, Freire destaca que a esperança conduz a prática libertadora, bem como, é interdisciplinar. Ou seja, a esperança faz com que a interdisciplinaridade aconteça com as práticas pedagógicas de forma articulada com as mais diversas disciplinas de campos de domínios diferentes, assim o conhecimento é elaborado a partir dos saberes socializados e organizados empírica e cientificamente. De tal modo, que a esperança educa o ser humano, pois a formação humana é uma ação essencialmente educada.

Na obra Comunicação ou Extensão está posto por Freire que a esperança é uma mola mestra para que seja crítica das situações limites, crenças em sua superação e na perspectiva em ser mais e melhor, viabilizando assim os enfrentamentos diários de contestação das realidades oprimidas, das situações de negação, ocultação, anulação e violação dos direitos humanos.

Em Ação Cultural para a liberdade, Freire destaca a esperança como chave que movimenta a mudança, os sujeitos vão a luta, buscam por seus ideários. Visam o engajamento social em prol das causas sociais que permeiam a superação das situações limites em busca do inédito viável. Desse modo, a esperança conduz a mudança, a transformação, a emancipação e a libertação das pessoas em seu processo de vir a ser mais e melhor.

Desta feita, ilustramos os correlatos da esperança em Freire, eis:

Esquema 2 - Correlatos de Esperança em Paulo Freire



Fonte: autoria própria, 2022.

A esperança para Freire é a combustão para um movimento ativo, contestador da realidade, sendo os sujeitos iluminados pela fonte de luz da esperança que lhes trazem alegria e entusiasmos em suas ações, de tal modo que a luta sempre terá a bandeira da esperança erguida e que a esperança sempre manterá os sujeitos erguidos na linha de frente dos diversos movimentos sociais para contestar as situações-limites que causam as injustiças sociais. Eis a compreensão de Freire sobre a finalidade da esperança:

Só a esperança que nasce do hoje e no hoje desta luta confere sentido ao futuro, não como vaguidade alienada ou como algo predeterminado, mas ao futuro como tarefa de construção, como “façanha da liberdade”. A conscientização se autentica nesta ida e volta que é, em última análise, a unidade dialética entre prática e teoria, em que aprendemos que a verdadeira paciência não se identifica, jamais, com a espera na pura espera. A verdadeira paciência, associada sempre à autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que, para

fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje (FREIRE, 1992, p. 19, grifos do autor).

Portanto, a esperança é a chave que torna possível no dia de hoje as possibilidades de vir a ser. Sendo estas de diversas maneiras, por variados meios para que as pessoas no ato da paciência ativa possam superar todas as formas de violação que são assujeitadas.

O ENUNCIADO AMOROSIDADE EM PAULO FREIRE

De qual amor Paulo Freire se refere em suas obras? Não, não é do amor romântico, não é do amor ágape, não é do amor Eros, não é do amor amado. Mas sim, do amor que leva a luta, a ira, a indignação, a superação dos processos de violação dos direitos humanos, que subtraem a dignidade humana. Certamente, a amorosidade em Freire não cumpre a função da cultura da paz sem a justa luta pela paz. Eis a sua compreensão em torno da amorosidade:

Quadro 3 - Amorosidade em Paulo Freire

AMOR					
Pedagogia da autonomia	Pedagogia do oprimido	Pedagogia da esperança	Pedagogia da indignação	Comunicação ou extensão	Ação cultural para liberdade
Postura amorosa do educador que respeita a dignidade e a autonomia do educando; É necessária as relações educativas; Direito de expressar o amor ao mundo;	Ato de amor com o qual se oporão ao desamor; Só na plenitude deste ato de amor, na sua existência, na sua práxis, se constitui solidariedade verdadeira;	Com o amor sem o que não há esperança; O revolucionário é animado pelo amor; A vida com amor; Amor sem manha, sem cavilações, sem pieguismo, de um amor armado;	Amor ao mundo no contexto do amor a vida; Amorosidade e afetividade são fatores básicos da vida humana e da educação; Os corações amorosos se emanam e fazem um mundo melhor;	Aceitação respeitosa do diferente; Humanismo científico deixa de ser amoroso;	Amor como libertação e não como posse patológica.

Fonte: autoria própria, 2022.

Em pedagogia da autonomia, Freire elucida dois elementos cruciais que advêm da postura do educador, quais sejam: a dignidade e autonomia. Pois, a dignidade e a autonomia do educando aos processos educativos devem ser respeitadas pelo educador. Tendo em vista que o processo de aprendizagem é a depender do ritmo de cada sujeito cognoscente. Desta feita, o ato de amorosidade está expresso pelo educador aos seus educandos quando de sua postura é de acolher as dificuldades que eles podem vir a ter em suas compreensões.

Na obra pedagogia do oprimido, Freire remete a atitude do amor contra o ato de desamor. É interessante notar que o desamor não exige qualquer ação do sujeito, a não ser o desapego, o dar as costas, o deixar ir, o é assim mesmo, o não tem jeito. O desamor desobriga o sujeito

a fazer absolutamente nada. Ao contrário da atitude amorosa, pois esta requer presença, cuidado, zelo, paciência, práxis, a indissociabilidade entre teoria e prática no campo educativo, é preciso o movimento, o engajamento, o enfrentamento e o acolhimento aos outros que estão em vulnerabilidade. É bem verdade que grupos sociais vulneráveis são solidários entre si, porque eles naturalmente se acolhem em suas limitações e lutam por suas superações, como os coletivos sociais do movimento sem-teto, sem-terra etc. A atitude amorosa leva as pessoas a luta, a busca ao encontro do inédito viável que não está dado, mas sim, será conquistado.

Em pedagogia da esperança, Freire vai nos dizer que só há amor por causa da esperança, isto é, a esperança alimenta o amor, o amor que move as pessoas em suas questões mais caras de sobrevivência, de superação das injustiças sociais, das violações dos direitos humanos que lhes são negados. Assim agem os revolucionários, os justiceiros, os guerreiros, todos os sujeitos que estão engajados em uma causa, estão porque amam a causa, acreditam na causa que defendem. Por isso, lutam! Em sendo assim, não há pieguismo, não há manha e nem birra, há sujeitos revolucionários animados pelo amor que lhe move a causa.

Na obra pedagogia da indignação, Freire elucida que o amor é a essência pura que consubstancia a natureza humana, pois somos seres de emoções, de sentimentos, de afetos. Somos os seres capazes de expressar em atitudes e palavras as ações de solidariedade, de compaixão, de cuidado, de proteção uns para com os outros. Nos movemos em relação ao outro porque o outro é nossa extensão e nós somos extensão do outro. As relações afetivas, elas são nutridas pelo amor que une, que agrega e que manifesta ações inerentes aos processos de subjetividade individual e coletiva. Desta feita, os sujeitos se unem às práticas que permeiam as ações em prol de dias melhores para um mundo melhor.

Na obra *Comunicação ou Extensão*, Freire nos inspira a necessidade de com o outro aceitar o outro em sua singularidade e especificidade, o horizonte de sentido e significados que constitui a subjetividade do outro. De tal modo que é preciso uma aceitação respeitosa as diferenças inerentes aos outros que constituem o coletivo social. Isto é, não se nega as diferenças presentes nos sujeitos singulares que constituem a essência do sujeito. Desta feita, precisamos compreender também a dimensão que permeia a elaboração do saber, o saber advém dos sujeitos, estes possuem suas crenças, seus valores, suas culturas e identidades, toda a diversidade empírica lhes constituem em sua sabedoria popular. Daí é preciso ficar atento ao cientificismo que rompe com o processo de humanização, pois a ciência tende a desumanizar os seres humanos quando se hierarquiza um único saber ou uma única forma de saber.

Por fim, a amorosidade em *Ação Cultural para Liberdade*, Freire explicita a dimensão do amor como um ato de libertação. Vamos lá! A libertação dos oprimidos, dos coletivos sociais subalternos e submissos a ordem dominante só pode acontecer pelo ato do amor armado, que leva a luta as pessoas em seus coletivos sociais. Desta feita, o amor nesta obra pressupõe o engajamento social e nunca, jamais uma posse patológica como pressupõe o ciúme dos casais enamorados, que tendem a se portar como possuidores uns dos outros. Em sendo assim, a liberdade é uma ação amorosa.

Portanto, elucidamos que o campo da educação é atravessado pela atitude amorosa, corajosa e comunicativa, que se dá na interação das pessoas no ato educativo, lutando contra a desigualdade social, as injustiças sociais e todas as formas de opressão, violação dos direitos humanos que corrompem a dignidade humana.

Destacamos que a amorosidade em Freire tem vários correlatos que são eles:

Esquema 3 - Correlatos de amorosidade em Paulo Freire



Fonte: autoria própria, 2022.

Por conseguinte, ressaltamos que o amor em Freire é uma atitude mobilizadora que move os coletivos sociais a lutarem por seus ideários. De tal modo, que para tal é preciso viver animados com a causa. Fazer a revolução por um mundo melhor pressupõe a criação de uma nova ordem social, menos injusta e mais igualitária nos direitos sociais para todos. Assim sendo, o amor pressupõe o respeito a individualidade e as diferenças dos sujeitos, o amor é liberdade, ação constante que mobiliza as pessoas em busca do inédito viável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um complexo social que suscita práticas pedagógicas dialógicas em prol do combate as injustiças sociais e para tal Freire nos apresentou em seu legado três ferramentas operatórias, quais são: diálogo, esperança e amorosidade. Estes enunciados corroboram para o entendimento de que os seres de relações inseridos em realidades e contextos distintos podem juntos lutarem para contestar as formas de opressão, alienação, negação, anulação e ocultação que

muitos grupos coletivos sociais precisam cotidianamente superar as adversidades, os conflitos e as barbáries que se são oriundas dos campos sociais, culturais, políticos, econômicos, ambientais e emocionais.

Desta feita, os objetivos que permearam esta análise/descrição favoreceram para compreendermos que o nexos existente entre os três enunciados é o movimento. Todo movimento carece de luta, ânimo, engajamento, solidariedade, compaixão, determinação, sensibilidade, formação. Isto é, o movimento consubstancia a formação subjetiva dos sujeitos dos coletivos sociais que estão inseridos em seus coletivos.

Salientamos que o diálogo é a chave da democracia. É por ele e por meio dele que as pessoas participam, interagem, comunicam, põem em evidência a realidade problematizada, contextualizando assim os problemas que emergem de sua realidade local, ampliando assim a sua consciência de classe e política.

Já no que consiste a esperança constatamos que ela é luz, é combustão de todo movimento para que as mudanças sociais aconteçam. Desta feita, a esperança cumpre sua função em alimentar os ideários dos coletivos sociais para verem a transformação que desejam no mundo implicada na práxis do diálogo que também permeia a luta por processos emancipatórios e transformadores.

Quando nos debruçamos sobre a amorosidade encontramos que é a essência do movimento, ou seja, a coragem, a ousadia, a determinação, a revolução dos acontecimentos sociais, políticos, culturais, políticos e econômicos que tangenciam as realidades de todos os contextos dos diversos sujeitos nos mais variados coletivos sociais.

Portanto, a tríade diálogo, esperança e amorosidade em Freire é para mim a chave de leitura que possibilita os giros fenomenológicos nos acontecimentos sociais.

REFERÊNCIAS

FOULCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1969]. Tradução de: Luiz Felipe Baeta Neves.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros inscritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

2

Camila Lima Coimbra

Qual o tempo da ESPERANÇA?:

O Significado da Utopia
na Práxis Freireana

O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialética dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante (FREIRE, 1979, p. 27).

INTRODUÇÃO

Esse texto é fruto de minha participação no Projeto Centenário Paulo Freire/2021, como palestrante da VI Web conferência com a temática: Formação de Professores, Pedagogia da Humanização e Solidariedade: Paulo Freire o ladrilhador do esperar, do departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia no dia 25 de novembro de 2021.

O convite para essa participação foi feito por Marilde Queiroz Guedes, minha parceira no Grupo de Pesquisa: Currículo: questões atuais, coordenado pela Professora Mere Abramowicz, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, lugar onde nós duas fizemos o Doutorado. Esses ladrilhos de esperança brotam de nossa caminhada, de nossos encontros de nosso processo permanente de humanização na convivência amorosa entre pares.

Nesse dia, depois de um ano inteiro de comemorações da vida e da obra de Paulo Freire, por meio do “Centenário Freireano Circulante” que coordenamos na Universidade Federal de Uberlândia e tantas outras ações que florificaram Paulo Freire para esse mundo afora, estávamos eu, Professor Roberto Marden de Lucena e a Professora Patrícia Cristina de Aragão para um diálogo com o tema da Formação, Humanização, Solidariedade e Esperança em Freire.

Esse texto pretende ser o registro dessa prosa, uma forma de denunciar uma realidade e anunciar uma práxis, como indica a epígrafe,

que tem sido desenvolvida no Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF-UFU), mais especificamente a criação-elaboração de um Curso de Extensão. Para isso, foi organizado com uma breve apresentação de meu lugar de fala, resgatando os temas da mesa e inserindo outras categorias freireanas³ no diálogo, buscando a pergunta: para onde sonhamos? Ou como intitulei esse texto: qual o tempo da esperança em Freire? O significado da utopia na práxis freireana.

Com a liberdade que uma prosa tem, convidei uma música para dar ritmo de fala a esse texto escrito. (Até sugiro que leiam escutando a música, caso seja possível). Como um prólogo ou como diria uma música de Anavitória, chamada “Amarelo, azul e branco⁴”:

Deixa eu me apresentar

Que eu acabei de chegar

Depois que me escutar

Você vai lembrar meu nome

Para me apresentar, destaquei quatro momentos que considero marcantes na trajetória profissional: o doutorado no Programa: Educação: currículo da PUC/SP habitado por Freire, iniciado em 2003 e concluído em 2007; a participação na construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 2006; a criação da disciplina Princípios éticos freireanos pelo Núcleo de Didática da Faculdade de Educação e, por fim, a coordenação do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF-UFU) em 2020.

- 3 Em Coimbra (2021), explico: “assumo minha rebeldia e a radicalidade necessária ao utilizar freireano, por respeitar a raiz (a ideia de enraizamento de Freire, presente em *Educação como prática da liberdade*) do nome, a identidade, a história, a cultura, o tempo de quem estamos adjetivando, subjetivando, dando sentido e significado ao nome que designa um educador como Paulo Freire. (...) Defendo, assim, que usemos o freireana/freireano por ser uma transgressão à linguagem, como poder de mudança de uma forma de escrita para uma dimensão concreta da politicidade, conceito-chave para entender Freire” (p. 130).
- 4 De acordo com entrevista das compositoras, a música fala sobre o Tocantins, lugar de origem da dupla, que retrata no título as cores da bandeira do estado. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/amarelo-azul-e-branco-significado/> Acesso em 08 de março de 2022.

É que eu sou dum lugar
Onde o céu molha o chão
Céu e chão gruda no pé
Amarelo, azul e branco

Desse lugar, de onde o céu molha o chão, do interior de Minas Gerais, das experiências e histórias que me constituem como professora, como pessoa, como um ser em busca de ser mais, em busca de sonhos. “Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar, significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã.” (IPF, 2022) Projetar também significa esperar.

Eu não posso desistir da esperança porque eu sei, primeiro, que ela é ontológica. Eu sei que não posso continuar sendo humano se eu faço desaparecer de mim a esperança e a briga por ela. A esperança não é uma doação. Ela faz parte de mim como o ar que respiro. Se não houver ar, eu morro. Se não houver esperança, não tem por que continuar o histórico. (FREIRE, 1993)

Esperança é respirar. Esperança é se ver e fazer na história. Esperança é vital. Sonhar é vital. Sonhar e esperar fazem parte da experiência vital em uma perspectiva freireana. Como aponta Freire em “Educação como prática da liberdade”

Entendemos que, para o homem [e a mulher]⁵, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem [e a mulher], **ser de relações** e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas **com o mundo**. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz **ser o ente de relações que é**. (FREIRE, 1967, p. 39, grifo nosso)

O ser humano, um ser de relações, de comunicação, histórico, cultural, um ser da práxis, um ser inacabado que com o mundo cria a

5 Para mudar o mundo, os trechos de obras transcritos nesse texto foram alinhados para a flexão de gênero.

sua história. Um ser de possibilidades. Um ser condicionado mas não determinado. A história não acontece, a história a gente faz.

O essencial como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, **precisa de ancorar-se na prática**. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se **concreto-de 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, 1992, p. 5, grifo nosso)

Essa âncora na prática, indica que não pode ser no discurso, mesmo que esperançoso, é na práxis, só assim tem a concretude histórica necessária. Esse conceito da esperança em Freire é importante para compreendermos como transformar a realidade. A transformação não está localizada na teoria, na abstração, nas ideias, mas com elas, está na práxis.

Partindo assim, das categorias da esperança, do sonho, do ser humano freireano a partir da práxis como mobilizadora da transformação necessária. Paulo Freire afirma em “Pedagogia do Oprimido”: “Somente na sua **solidariedade**, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma **unidade dialética**, é possível a práxis autêntica.” (FREIRE, 1987, p. 21, grifo nosso)

Uma práxis autêntica, forjada na ação humana, ação intencionalmente transformadora de uma sociedade opressora. Práxis exige busca, práxis exige luta, práxis exige o meio para a libertação. Na práxis está a possibilidade da construção da consciência crítica para a libertação. É ação e reflexão. Com isso, não posso substituir a práxis freireana por uma ideia simplificada de saber-fazer. A práxis exige a dimensão dialética, de que tantos outros conceitos fazem parte. Um conceito ontológico, epistemológico e metodológico de objetivar a transformação, à medida que ela se adjetiva como práxis autêntica. Em um dos verbetes do glossário do “Memorial Virtual Paulo Freire” ele diz:

Não é possível passar do senso comum, atravessar o bom senso e alcançar uma maior rigorosidade sem teoria. Porque a prática sozinha não dá. Nenhuma prática é a teoria de si mesma. O que é preciso é **analisar a prática para desembutir de dentro dela a teoria** que está lá e não é vista ou a teoria que ainda não está lá e que precisa ser vista é que é o trabalho da gente. (IPF, 2022, grifo nosso)

Como desembutir a teoria de dentro da prática? Como perceber a relação entre o que pensamos e o que fazemos na práxis educativa? Como ampliar a nossa leitura de mundo? Essas perguntas nos convidam a outra categoria freireana que consideramos fundamental: a utopia. Compreendendo “a utopia como a unidade, inquebrantável entre a denúncia e o anúncio” (FREIRE, 1987, p. 42). Utopia para Freire não é abstração, é realidade concreta. É a indignação provocada pelas injustiças, pelo desrespeito, pela retirada de direitos, pela opressão que nos provoca a denunciar para identificar as possibilidades concretas de anúncio na realidade. “Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens [e mulheres] possam **ser mais**. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas **compromisso histórico**.” (FREIRE, 1987, p.42, grifo nosso)

Categorias que vão se imbricando para a compreensão da realidade, da nossa leitura de mundo. “A **utopia**, porém, não seria possível se faltasse a ela o **gosto da liberdade**, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a **esperança** sem a qual não lutamos.” (FREIRE, 1992, p.51, grifo nosso) Utopia exige liberdade. Utopia mobiliza o ser mais. Utopia agarrada a esperança e ao sonho, liberta.

E finalmente, no livro “*Pedagogia da Autonomia*”, livro que considero de síntese exigente do pensamento de Paulo Freire, diferencia:

É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado,

estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. (FREIRE, 1996, p. 53)

E onde acontece a relação entre essas categorias? No sonho, na práxis, na utopia humana. “Inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro.” (FREIRE, 1987, p. 21). A transformação surge dessa criticidade na leitura de mundo freireana, ancorada ao projeto (sonho) do que esperamos para a educação, para a práxis educativa e para a nossa sociedade.

Quais utopias de uma práxis autêntica? O movimento do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, criado em 19 de setembro de 2020, tem sido esse espaço em que as utopias encontram um lugar em uma práxis que se pretende autêntica. De acordo com o Projeto:

A metodologia de trabalho do CEPF, ancorada nestes princípios, terá como organização dimensional alguns parâmetros. A **Identidade cultural** em que estão concentradas as ações que discutem as identidades docentes. Como nos constituímos como pessoas e profissionais? A **leitura de mundo**, com a finalidade de ampliar a nossa leitura da palavra, atravessada pela realidade. A **problematização**, como espaço educativo que implica conflito, esperança, transformação. Surge no encontro das identidades e a realidade. Neste encontro, construímos as **Autonomias**, registramos um “jeito de pensar” construído nesse encontro entre as Identidades e as leituras de mundo. O que fazemos após o conflito, mediatizado pelo diálogo, na realidade? Quais pensamentos construímos? Registros do “**Jeito de Pensar Docente**”, uma ideia em que estas reflexões sejam sistematizadas e possam ajudar nas nossas práxis. Compartilhar com o outro, dividir, é uma forma de viabilizar o encontro. Para estas materializações, algumas dimensões foram pensadas com estes conceitos, definições e

finalidades anunciados. A ideia de um Projeto agregador das dimensões de ensino, pesquisa e extensão, a partir dos seguintes “tempos do aprender junto”. (UFU, 2022)

O jeito docente inicial de pensar modifica-se, pois incorpora os jeitos de pensamentos docentes, no plural, com gentes, com utopias verdadeiras na construção de um grupo que pretende viver a coerência. Assim, construímos um caminho metodológico, em que os tempos e espaços foram organizados para a realização de um movimento que incorporasse as leituras de mundo, as identidades, as diversidades, por meio do diálogo. (Coimbra, 2021)

Essa lógica busca romper com as estruturas hierarquizadas, individualizadas, disciplinarizadas e padronizadas de formação, criando espaços que fazem sentido, que identificam e reconhecem as experiências dos sujeitos, que refletem sobre essas experiências coletivamente, por meio da práxis.

Os verbos de ação que gravitam neste CEPF, identificam a práxis como norteadora, em uma compreensão de que a mesma provoca a denúncia, indica o anúncio, cria os inéditos viáveis, reflete sobre as ações vivenciadas, analisa as leituras de mundo, compartilha o conhecimento e experiência produzidos e registra estas ações como movimento de criação da autonomia docente. (UFU, 2022)

Em cada tempo-espaço, o CEPF-UFU busca desde seu nascimento, o desenho de uma metodologia que integre, articule e entrelace o conhecimento, as histórias e as experiências. São cinco momentos: Em-leitura, Em-práxis, Em-contros, Em-pesquisa e Em-formação. O Em-formação, um tempo para nossa formação e para formação de outros, nossa relação com o outro acontece nesse espaço. Não há uma ordem, não há limites e nem amarras para que isso ocorra. O Círculo gira em espiral, percorre os princípios, percorre os objetivos, inclui outros tantos que se fazem na presença inspiradora de gentes com seus jeitos e seus pensares sobre e com o Paulo Freire. (Coimbra, 2021)

São tempos de um mesmo processo formativo que articula saberes e experiências no campo das utopias. Nesse movimento do CEPF-UFU, fomos procurados em 2020, por uma Organização da Sociedade Civil (OSC), no Bairro Élisson Pietro⁶ com uma demanda de aprofundamento, de conhecimento, em Paulo Freire. Fizemos duas reuniões virtuais, como forma de identificar os saberes, pois foi no auge da pandemia, também criamos um formulário para diagnóstico e elaboramos uma proposta de um Curso de Extensão, denominado: Princípios em Freire⁷.

O formulário-diagnóstico buscou algumas informações importantes para conhecimento da realidade e das pessoas interessadas em participar da proposta, tais como: a formação, a função na OSC, a música favorita, o filme favorito, a descrição sucinta do trabalho que desenvolve na OSC, no primeiro bloco. No segundo bloco, perguntas sobre Paulo Freire: o que conheciam, qual o livro já haviam lido, o que gostariam de conhecer e como gostariam de conhecer Paulo Freire. E em um último bloco de questões: sugestões o Curso, perguntas ou curiosidades sobre Paulo Freire, a descrição de um professor ou uma professora inesquecível e, por último, os princípios fundamentais para o trabalho na OSC.

As perguntas, curiosidades apresentadas nas respostas⁸, foram:

A cor preferida dele. (C1)

Pode ser uma vontade? Vontade de ficar craque pra ter mil e um argumentos pra defendê-lo e lutar junto. Saber argumentar!!! (I1)

- 6 O Bairro Élisson Pietro, popularmente conhecido como "Ocupação do Glória" é uma área localizada às margens da BR-050, na zona leste de Uberlândia. O terreno, originalmente pertencente à União, seria destinado a um novo campus da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Disponível em: <http://www.cohab.mg.gov.br/material-do-seminario-de-regularizacao-fundiaria/> Acesso em 08 de março de 2022.
- 7 A elaboração e criação do Curso, a mediação dos eixos, com a participação de muitas gentes, foi feita por Camila Lima Coimbra, Daniele Lopes Ferreira, Laís Alice Oliveira Santos, Letícia de Paula e Silva Andrade e Lorrane Stéfane Silva.
- 8 Foram doze respostas recebidas. Criamos um código para designar cada participante.

Qual a brincadeira favorita de Freire? (L1)

Sabendo que Freire foi influenciado por Marx e também por Foucault, além de podermos pensar em aproximações com Goffman (em relação as instituições totais), é inegável que todos e ele partem de uma sociedade burguesa, branca, machista e patriarcal, heteronormativa e capacitista como norma/ideal. Mas ainda assim, Freire propõe e desenvolve uma educação popular que não se sujeita a essa norma, pelo contrário, visa rompê-la. Fico me questionando quais autores, sujeitos, narrativas, histórias brasileiras que rompem com essa norma também atravessam sua experiência e seus escritos. E além disso, como pessoas para além norma foram inclusos nesse processo, desde a elaboração de seus pensamentos/escritos até a sua prática. (L2)

Ele tem filhos? (M1)

Tenho a curiosidade de saber o que Freire propunha como ações pra mudar a educação brasileira. (M2)

Sinto que não sei muito sobre a biografia do Freire, gostaria de conhecer mais. (M3)

Como as ideias de Freire podem estar presentes nas mais diversas áreas de atuação?(T1)

Vejo muitos trabalhos apoiados na teoria de Freire dentro dos assentamentos e aliados a luta pela reforma agrária e pela terra, gostaria de compreender melhor se é possível, quais contradições e quais encontros são possíveis entre o Sistema Freireano e o Terceiro Setor. (Y1)

Essas curiosidades demonstram o ponto de partida, a escuta necessária para atender as expectativas e necessidades do pessoal que trabalha na OSC. A curiosidade, a busca, as perguntas foram mobilizadoras da elaboração do Curso. Outra pergunta que contribuiu para o nosso diagnóstico, foi o que gostariam de conhecer de Paulo Freire, essas respostas foram importantes para a elaboração do Curso:

O livro Educação como prática de liberdade e mais de suas obras. (A2)

Gostaria de conhecer mais sobre suas abordagens e a aplicação delas na educação. (C1)

Saber mais sobre sua trajetória, embasamentos... Locais onde atuou e onde percorre seus pensamentos hoje em dia... Paulo Freire na prática se possível uma prática próxima a realidade do ABC. Gostaria também de me aprofundar mais na teoria e nos conceitos! (I1)

Gostaria de me aproximar mais de seu percurso e suas obras, suas influências e diálogos. (L1)

Tenho me aprofundado na pedagogia desenvolvida por Bell Hooks, que se constitui e fórmula seus escritos após conhecer Paulo Freire. Acredito que há um enorme destaque em sua obra em relação à classes sociais, política, economia e a pedagogia dominante. Mas também, pensando em interseccionalidade e no território de trabalho do ABC, pensarmos em gênero e raça é fundamental para nosso trabalho. Assim, gostaria de conhecer o Paulo Freire que nos permite olhar com sensibilidade e estruturalmente para esses aspectos. (L2)

Gostaria de saber como os seus conhecimentos se fundamentam e de aprofundar nas suas teorias sobre a educação, tentando assim enxergar minha prática com a ajuda de suas teorias. (M1)

Eu particularmente gosto de conhecer sobre a teoria que foi desenvolvida, o que ele defendia e como. (M2)

Gostaria de começar com o básico e avançar na teoria, pois conheço muito pouco ainda conhecer mais sobre a teoria e as suas diversas aplicações. (M3)

Gostaria de conhecer mais a teoria de Paulo Freire, aprofundar os conceitos e relacioná-los com as possíveis práticas. (T1)

Entender como o Sistema Freireano se articula com a política atual. (Y1)

Há diferenças nos quereres, mas talvez em comum, a ideia da práxis. Saber o que defende e como defende. A primeira palavra geradora surgiu dessa leitura da palavra.

A terceira pergunta respondida e que também nos ajudou na elaboração da proposta do Curso foi em relação aos princípios fundamentais para o trabalho na OSC:

Transparência, comprometimento, abnegação. (A1)

A inclusão das crianças no processo de criação das atividades e propostas da ONG, compreendendo a importância deles e de suas participações, enquanto membros ativos daquela comunidade e da ONG. Além disso, oferecer propostas que façam com que se tornem independentes e entendam que são capazes de alcançar qualquer objetivo que desejem. (A2)

Respeito, amor e comprometimento! (C1)

Do olhar atento e da fala cuidadosa. E firmar o "COM". Sempre. E amor... (I1)

O fundamental para mim é possuir uma postura crítica e coerente com o território e os sujeitos dali, e uma postura que esteja em movimento. Prezando sempre pelo protagonismo das crianças, adolescentes, suas famílias e comunidade. (L1)

Respeito, autonomia, honestidade, sensibilidade, cuidado e coletividade. (L2)

Empoderar para transformar. (M1)

Para o meu trabalho me apoio nos princípios da escuta atenta e cuidadosa, na busca por compreender aquela realidade e aquelas pessoas retirando generalizações, e na busca pela emancipação das crianças e adolescentes. (M2)

Busco ter uma escuta ativa tanto do que as crianças e adolescentes trazem quanto das demandas dos demais integrantes da comissão. Além disso, no último ano percebi a importância de investir na construção de vínculos com as comissões e com as crianças e adolescentes do projeto. (M3)

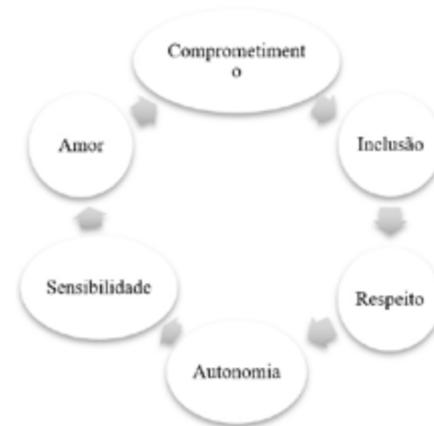
Autonomia, emancipação, protagonismo e potência. (M4)

Responsabilidade, vínculo, afeto e ética. (T1)

Acolhimento integral, entender que a construção do nosso trabalho é um processo, diálogo e transparência. (Y1)

Ao analisar essas respostas, percebemos as expectativas, necessidades e objetivos do Grupo de Voluntários/as dessa OSC, que buscou, em nosso Círculo, a possibilidade do aprofundamento e do conhecimento em Freire. Para nós, um grande desafio: como fazer um Curso de extensão, que atenda esses/as sujeitos? Na modalidade remota? Qual o tempo? E assim, o Grupo Circulante Em-formação do CEPF-UFU criou o Curso, a partir dos princípios da OSC sintetizando os pontos de aproximação com a práxis freireana, por isso o nome principiar em-Freire. Os princípios foram sintetizados na figura a seguir.

Figura 1 - Desenho dos princípios circulares para a criação do Curso



Fonte: elaboração autoral, 2022.

Além dos princípios, a pergunta inquietante também foi como aprender Freire com coerência epistemológica? Não só com a teoria, mas também com a possibilidade de vivenciar Freire? E assim, materializamos com os verbos de ação que deveriam acompanhar o Curso:

Figura 2 - Desenho metodológico do Curso



Fonte: elaboração autoral, 2022.

Pensando nos princípios, nos verbos, nos/as sujeitos, construímos os eixos a partir das categorias que emergiram dos encontros virtuais e do formulário-diagnóstico. Parece que o tempo é sempre pequeno para conhecer Paulo Freire, mas tínhamos que desenhar uma proposta para apresentar a OSC e fomos desenhando outras categorias emergentes: conscientização e libertação.

Assim, para materializar essas ideias, escolhemos dois livros de Freire que dariam sustentação ao Curso: “Pedagogia do Oprimido” e “Educação e Mudança”. Esse tempo de leitura, fez parte do tempo de atividades assíncronas do Curso. As atividades síncronas, com tempos virtuais de encontro remoto, aconteceram ao longo de 4 (quatro) sábados, no período da manhã. O Curso de Extensão “Principiar em Freire”, com 40 horas, cadastrado no Sistema de Extensão da UFU sob o n. 24678, foi organizado nos seguintes eixos:

- a. Leitura de partida: Pedagogia do Oprimido
- b. Eixo I. Contextualização histórica. Tempo para localizar o pensamento freireano em relação às teorias educacionais, com a sua

biografia e bibliografia. Contextualizar o pensamento freireano no tempo histórico, cultural e social.

- c. Eixo II. Categorias e princípios: **ser humano**. A definição, a epistemologia do pensamento freireano sobre o “ser mais”.
- d. Eixo III. Categorias e princípios: **conscientização e libertação**. As categorias base do pensamento freireano: conscientização e libertação. Compreensão dos termos, dos sentidos e dos significados do processo de conscientização e libertação na Pedagogia do Oprimido.
- e. Eixo IV. Categorias e princípios: **práxis e dialogicidade**. As categorias base do pensamento freireano: práxis e dialogicidade. Compreensão dos termos, dos sentidos e dos significados de práxis e de dialogicidade.
- f. Leitura de síntese: Educação e Mudança

Uma proposta que consideramos simples, de acordo e nas condições que tivemos, pois a pandemia não nos permitiu o encontro presencial, o que também impede a vivência de muitos dos princípios freireanos, porém, como o próprio nome do Curso anuncia, a ideia foi principiar em Freire, trazer alguns princípios de aproximação e que propiciassem o diálogo e as transformações necessárias a uma práxis da esperança, na utopia de Freire.

A tentativa, nessa prosa, de trazer a pergunta: qual o tempo da esperança? Não tem a intenção de responder, mas de explicitar em uma práxis, o significado da utopia. O tempo da esperança, da construção, do diálogo, é o tempo presente. Dialogar com Freire nessa experiência de elaboração coletiva desse Curso, com uma demanda concreta, com especificidades, com sujeitos concretos foi uma luta pela utopia da esperança em Freire. Esse é o tempo da esperança, da práxis, do pensar

e agir na transformação. Do sonho como projeto de um anúncio, de possibilidades construídas por meio do diálogo, coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro com quem comecei, Anavitória na música:

Ao meu passado

Eu devo o meu saber e a minha ignorância

As minhas necessidades, as minhas relações

A minha cultura e o meu corpo

Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje?

Não sou escrava dele

A liberdade, a utopia e a esperança não têm lugar assentado nessa nossa sociedade injusta e desigual, é importante construir utopias freireanas em que possamos contar a nossa história. A história não deve e nem pode nos aprisionar, pelo contrário, nos faz conscientes de nosso compromisso, de nossa realidade, de nossa possibilidade de transformar mesmo em tempos adversos, de isolamento, de autoritarismos. Anavitória encerra:

Meu caminho é novo, mas meu povo não

Meu coração de fogo vem do coração do meu país

Meu caminho é novo, mas meu povo não

O norte é a minha seta, o meu eixo, a minha raiz

E quando eu canto cor

E quando eu grito cor

E quando eu espalho cor

Eu conto a minha história

Que possamos revisar nossas histórias, trazendo o sul, a nossa afrodescendência, para o centro de nossa formação. Que as nossas histórias possam mobilizar tempos de esperança. Que o centenário de Paulo Freire, comemorado em 2021, seja incorporado nos calendários e nas atividades institucionais. Que nossa história, a nossa raiz a nossa identidade seja, o tempo de esperança que desejamos participar, construir e viver. Que o tempo da esperança em Freire, seja espalhado por todas as instituições públicas que lutam e defendem a democracia, a liberdade e os direitos constitucionais conquistados em nosso país.

REFERÊNCIAS

ANAVITÓRIA. **Amarelo, Azul e Branco**. 2020. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/anavitoria/amarelo-azul-e-branco-part-rita-lee/> Acesso em 08 de março de 2022.

BRASIL. MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/gfm/legislacao/lei9394_96.pdf>. Acesso em: 4 maio 2000.

COIMBRA, Camila Lima. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. *In*: PAIXÃO, Alexandro H.; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. (Orgs.) **Centelhas de Transformações** - Paulo Freire e Raymond Williams. 1. ed. — São José do Rio Preto, SP: HN, 2021.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. *In*: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Sílvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017a.

COIMBRA, Camila Lima. Categorias freireanas na práxis. **e-Mosaicos**, v. 6, p. 55-67, 2017b.

COIMBRA, Camila Lima e RICHTER, Leonice Matilde. Sons, imagens e contatos na tessitura do Círculo de Cultura: espaço-tempo de aprendizagem criativa. *In*: SPIGOLON, Nima Imaculada e CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (Orgs.). **Círculos de cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba: CRV, 2016.

COIMBRA, Camila Lima. Desculpe o transtorno: estamos lutando pela educação. *In*: Noêmia de Carvalho Garrido; Francisco Genezio Lima de Mesquita. (Org.). **Memorial Paulo Freire: diálogo com a educação**. 1ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2013, v. 1, p. 99-106.

COIMBRA, Camila Lima e OLIVEIRA, Eliana de. Qualidade da educação em Paulo Freire. *In*: COIMBRA, Camila Lima. *et al.* (Orgs.) **Qualidade em educação**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

COIMBRA, Camila Lima; SPIGOLON, N. Inspirações e práxis freireana: contribuições de Elza Freire para o diálogo e a convivência. **Caderno de Textos do GEPEJA** (UNICAMP), v. 01, p. 78-86, 2010.

COIMBRA, Camila Lima; VALENTE, Lucia F. Um projeto e uma proposta de avaliação inspirados em princípios éticos freireanos. *In*: QUILLICI, Armindo Neto; ORRÚ, Sílvia Ester. (Orgs.). **Docência e Formação de Professores na Educação Superior: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas**. 1ed. Curitiba: CRV, 2009.

DE OLIVEIRA, Larissa Chagas; COIMBRA, Camila Lima. Os saberes da experiência: uma aproximação necessária. **Educação** (Santa Maria. online), v. 42, p. 705-716, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Entrevista**. Nova Escola. Março de 1993. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/266/paulo-freire-nos-podemos-reinventar-o-mundo> Acesso em 08 de março de 2022.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Publicado com prefácio de Ernani Maria Flori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO PAULO FREIRE. (IPF). **Memorial Virtual Paulo Freire**. Glossário. Disponível em: <http://glossario.paulofreire.org/> Acesso em 08 de março de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Projeto de Extensão: **Círculo de estudos e pesquisas freireanos**. Sistema de Informação de Extensão e Cultura. Registro: 25695. Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

3

Marilde Queiroz Guedes

Atauan Soares de Queiroz

Ananda Lima

**Leitura
e Escrita para
a Transformação
Social:**
revisitando Paulo Freire

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014)

Cresce em 66% número de crianças com 6 e 7 anos que ainda não sabem ler ou escrever (Todos pela Educação, 2022).

INTRODUÇÃO

Em junho do ano em curso, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005 de 2014, completará 8 anos. Sua vigência irá até 24 de junho de 2024. Entre as 20 metas que compõem este normativo jurídico, instrumento de política de Estado para a educação, está a Meta 5 que se propõe, até 2024, por meio das 7 estratégias que a conformam, alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Ao sentarmos para produzir este texto, lemos uma nota técnica do Todos pela Educação, denominada de “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças”, datada de 8 de fevereiro de 2022, que traz a seguinte manchete “cresce em 66% o número de crianças com 6 e 7 anos que ainda não sabem ler ou escrever” (Todos pela Educação, 2022), epígrafe citada. A referida nota toma por base dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC, 2021), que aponta esse contingente assustador de crianças não alfabetizadas. Segundo os dados, de 2019 para 2021 o aumento passou de 1,4 milhão para 2,4 milhões.

A pesquisa também revelou a diferença entre crianças brancas, pretas e pardas. Os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever passaram de 28,8% e 28,2% em 2019 para 47,4% e 44,5% em 2021, sendo que entre as crianças brancas o aumento foi de 20,3% para 35,1% no mesmo

período. No tocante ao domicílio, dentre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51,0%, entre 2019 e 2021. Dentre as crianças mais ricas, o aumento foi de 11,4% para 16,6%.

Como sujeitos políticos que somos, não poderíamos escrever este artigo sem trazer para seu contexto a realidade em que se encontra a alfabetização das crianças brasileiras, acentuada com a crise sanitária da COVID-19, que apesar de atingir a todos, tem alvos privilegiados como os grupos sociais mais vulneráveis: crianças, negros, mulheres, pobres, trabalhadores precários, populações de rua, etc, como aponta Santos (2020). Na verdade, como dissera Freire (2005), são as crianças das camadas populares as que mais padecem com a desigualdade e com os déficits da educação.

Metodologicamente, o percurso feito para a elaboração deste texto, além de revisitar algumas obras de Freire, procuramos dialogar com suas ideias e de outros autores, na perspectiva de compreender o fenômeno em foco, primando pela abordagem qualitativa (GAMBOA, 2007) e crítica (KINCHELOE; MACLAREN). Nesse intento, trouxemos nesta introdução reflexões sobre a leitura e a escrita como bens culturais, atos políticos e instrumentos de exercício de cidadania. Defendemos que as crianças, jovens e adultos tenham respeitado o direito à alfabetização na idade certa, o que tem sido negligenciado historicamente.

Na primeira parte do desenvolvimento, exploramos a leitura como ferramenta que possibilita aos homens inserir-se no mundo, compreendendo-o criticamente e interferindo nele para a uma transformação.

Na segunda parte, o ensino da leitura e da escrita como práticas emancipatórias, constatamos que, infelizmente, ainda persistem práticas educacionais reprodutoras e excludentes, expressão de uma educação bancária, desprovida de criticidade, mediada por relações

de opressão, desrespeito à cultura popular e um forte controle social. Advogamos por uma educação comprometida com processos de humanização e emancipação, balizada pelo diálogo, pela escuta sensível e pela problematização da realidade. Nas considerações finais, apresentamos algumas impressões e resultados revelados pelo trabalho.

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA PARA A COMPREENSÃO DE MUNDO:

Refletindo, criticamente, fazemos alguns questionamentos para fluir nossa escrita. Qual a importância da alfabetização? De modo específico, qual o grau dessa importância para as crianças pretas e pardas, justamente, as mais atingidas, segundo dados da pesquisa, acima referenciada? Quais reflexos a não alfabetização na idade certa poderá trazer para elas? Recorremos a Freire e a outros teóricos, que escreveram sobre leitura e escrita, para iluminar as reflexões feitas neste trabalho.

De pronto (FREIRE, 1981) nos apresenta uma compreensão crítica do ato de ler, para além da decodificação das palavras, que se antecipa e amplia na compreensão do mundo. E, com muita boniteza e sapiência, nos responde “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Assim sendo, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (p. 19-20).

Aprofundamos a concepção de leitura de Freire fazendo uma incursão pela obra “*A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*”. Nela, identificamos a importância da alfabetização para a compreensão crítica do mundo; que o ato de ler e escrever são indissociáveis; e que não deve ser feito de forma mecânica, reduzido à

memorização de palavras e frases, muitas vezes descontextualizadas da realidade social e cultural dos educandos. Deve, sim, “enquanto ato de conhecimento e ato criador”, aguçar, instigar e promover a compreensão e criatividade dos estudantes, porque “o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (FREIRE, 1981, p. 28). Ainda, segundo o autor, no movimento dinâmico do mundo à palavra e dessa ao mundo, a palavra brota da leitura que dele realizamos, escrevendo-o, reescrevendo-o ou transformando-o de forma consciente.

Embora a experiência de alfabetização de Freire tenha sido maior com jovens e adultos, esses princípios são norteadores de qualquer processo de alfabetização. E, tal processo não é neutro, é político, assim como o é a nossa prática pedagógica. Na intencionalidade de nossa prática, faz-se necessária a valorização e respeito aos saberes dos educandos, defendidos por Freire (1996). Assim como seu direito à educação, garantido constitucionalmente, que vem sendo violado, negligenciado e desrespeitado.

Antevemos o fosso que se abre para o contingente de crianças que tiveram seu direito à alfabetização negado, nesses últimos anos. Sem dúvida, trará grandes prejuízos para a continuidade de seus estudos, poderá provocar alto índice de reprovação e evasão, que Freire (2005) chama de expulsão, e nós concordamos com ele, porque muitos não tiveram condições de acompanhar o processo na modalidade remota. Então, eles não evadiram por vontade própria, eles foram alijados. Ademais, mantemos uma dívida social histórica para com as classes menos favorecidas, que é a garantia da educação pública, gratuita, equânime e de qualidade social. Protelarmos essa situação de injustiça significa punirmos as futuras gerações, deixando-as à margem da educação formal, por antecipação.

Precisamos esperar, freireanamente falando, por uma escola que não só democratize o acesso das crianças populares, mas que atenda aos seus interesses, que tenha um ensino competente e

se preocupe com as aprendizagens “diminuindo as razões em seu seio para a ‘expulsão’ das crianças do povo” (FREIRE, 2005, p. 37). “Mudar a cara da escola (...) é nos darmos ao esforço de fazer uma escola popular” (p. 36). De direito, “uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem” (p. 42).

A garantia de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos é condição chave para o exercício pleno de cidadania. O desafio para garantir esse desiderato precisa sair da intenção dos normativos legais e se tornar prática efetiva da educação. A alfabetização é um dos fatores de inclusão social, portanto, a escola precisa reestruturar-se, tornar-se mais democrática e inclusiva para “possibilitar a todos igual acesso às oportunidades escolares, abrangendo tanto o currículo quanto a avaliação, para dar às crianças as mesmas oportunidades escolares, evitando a segregação e isolamento de alguns do processo de aprendizagem” (MITTLER, 2003, p. 24).

Compreender o que se passa com a educação, de modo geral, e com a alfabetização, em particular, no tempo presente, à luz dos princípios freireanos, exige de nós uma análise crítica. Neste texto, não poderia passar despercebido o contrassenso que se apresenta, tendo o país uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde 2017, documento normatizador que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” a serem desenvolvidas pelos alunos em todas as etapas e modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7); que tem a alfabetização como foco principal da ação pedagógica no Ensino Fundamental, apresentar dados tão preocupantes sobre essa etapa importante da escolarização das crianças. Todavia, não é com leis, decretos, portarias, BNCC que vamos mudar essa realidade. “Autoritariamente, de cima para baixo, a partir da vontade de especialistas iluminados (...), não tem eficácia” (FREIRE, 2005, p. 36-37).

Vejamos, textualmente, o que diz o documento,

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 57)

Reconhecemos a importância de garantir centralidade da ação pedagógica na alfabetização, considerando-a sua eficácia para a aprendizagem, acesso a novas informações, criação de conhecimentos. “A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita”, para Soares “não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2020, p. 27).

Compreendemos a leitura e a escrita como bens sociais, portanto, direito de todos. Como tal, precisa ser desenvolvido em sua inteireza, em um processo de interação entre as práticas sociais da linguagem escrita e aquele que lê ou escreve. Daí termos muito claro que “aprender o sistema alfabético de escrita é, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, alfalettrar.” (SOARES, 2020, p. 12). Em coerência com o pensamento freireano.

Sobre o processo de letramento, Soares (2019, p. 37) esclarece que ele possibilita a transformação do indivíduo, que toma consciência do seu lugar no mundo questionando ou mudando “esse lugar, as suas condições econômicas, políticas e sociais, e sua relação com os outros e com o contexto em que está inserido. Nessa ótica compreensiva, Freire enfatiza o trabalho a ser feito com a alfabetização, na perspectiva do letramento,

É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. [...] Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua significação: como uma força de transformação do mundo. (FREIRE, 1975, p. 117).

Revisitar a obra de Freire (1981), rememora em cada um de nós seu legado enquanto pensador, pesquisador, professor e defensor de uma educação humanizadora e libertadora, comprometida, de modo singular, com os excluídos. Esse legado nos impulsiona a olhar a realidade de forma implicada, participativa e intencional, na perspectiva de mudá-la ou, ao menos, minimizá-la. Este é o nosso compromisso ético-político enquanto educadores, sujeitos históricos. Como ele próprio nos ensinou, não somos apenas expectadores, objeto da História “mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 2000, p. 37). Assim, a consciência que temos do mundo, ou seja, dos problemas, das injustiças, das contradições, dos déficits, viabiliza a nossa própria consciência, inviabilizando a imutabilidade do mundo.

A LEITURA CONTEXTUALIZA O SER NO MUNDO

Crescemos ouvindo que a leitura e a escola são importantes. Como educadores que somos, esta é uma das certezas que temos. No entanto, o Brasil enfrenta um desafio histórico que é a fragilidade leitora, conseqüentemente, uma alfabetização frágil. Nem todas as crianças e jovens que estão matriculados nas escolas brasileiras estão plenamente alfabetizados, com domínio da leitura e escrita. Com

a experiência da pandemia da COVID-19 esta situação se tornou mais crítica, alargando ainda mais o foço social que segrega negros e pobres de conquistas largamente preconizadas por documentos normativos da educação nacional. Isso se dá em razão de negros e pobres terem mais dificuldades a acesso a recursos financeiros que propiciem uma educação de qualidade. Por outro lado, há explicitamente uma fragilidade na educação pública, especialmente nas escolas de periferia e/ou áreas rurais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 22, versa sobre a finalidade da Educação Básica, enfatizando que essa tem como premissa o desenvolvimento do estudante, garantindo formação plena para o exercício da cidadania, subsidiando meios para o progresso estudantil e profissional. Assim está estabelecido no documento primeiro da educação nacional. É conflitante o que é normatizado na LDBEN e o cenário real que se apresenta nas bases da educação atualmente.

Freire (1981: 23-24) relata “na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo”. Como sujeitos sociais, nossas crianças e jovens irão galgar itinerários intelectuais e profissionais a partir da firmeza que sente no espaço em que está imerso. A competência leitora e de escrita é imprescindível para o enfrentamento do medo, da baixa autoestima, considerando a recrudescência que se vive no momento com repercussão direta no processo de escolarização dos estudantes.

Sem dúvida, a alfabetização é a etapa da escolarização mais afetada pela pandemia. Mas a pouca compreensão das especificidades da alfabetização faz com que se tenha práticas equivocadas nestas classes. Kramer (2010:98), contribui neste sentido.

Alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo. A criança não compreende as situações que a rodeiam, não identifica os objetos e se expressa de várias formas antes de falar? Similarmente, diversas tentativas de produção da escrita e diversificadas experiências de ler antecedem a leitura/escrita da criança. A alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada na escola.

Infelizmente não compreender este aspecto, faz com que muitos educadores concentrem tempo e ação em atividades repetitivas, muitas vezes sem sentido para os estudantes, sem considerar o seu campo de interesse e a historicidade ao qual está imerso. Freire (1981) narra como a professora Eunice o auxiliou na leitura de palavras que o permitiu a compreensão da palavramundo. É oportuno dizer que a palavramundo para Freire é a palavra com sentido, com significância cultural, temporal ou espacial.

É preciso considerar que a pessoa que não domina a leitura convencional faz uma leitura de mundo, imerso numa realidade impregnada de saberes, de afetos, de intimidades, é o letramento de mundo, sem a aquisição convencional da leitura e escrita. Ferreiro e Teberosky (2008:16), afirmam que a criança desde cedo está imersa num mundo letrado que os adultos muitas vezes não dão significado para elas. Assim sendo, é preciso cercar-se do espaço histórico e geográfico que a escola se encontra para construir uma proposta de trabalho que dialogue com a realidade, envolva os estudantes, dando-lhes sentido a tudo que vê, ouve e sente. A escola é um lugar de humanização do ser. Fazer as conquistas leitoras e de escrita são essenciais para que este ser se reconheça com agente de si e do seu meio.

Reconhecer isso distancia a escola de uma postura autoritária e arrogante que muitas vezes são adotadas, e a encaminha para o necessário que a educação é um ato solidário, de humildade,

de interação com o outro, de conquistas de ambas as partes, como tão bem foi colocado pelo patrono da educação brasileira.

A apropriação da sua realidade pelo alfabetizando no contexto da alfabetização para crianças e adultos é uma forma de consolidar a importância do pertencimento no processo formativo, é dar sentido e relevância ao escrito e à sua realidade. É alfabetizar na perspectiva do letramento. Mais que isso, é se reconhecer como agente protagonista no seu meio e como esse meio.

O ato de educar requer estudo e pesquisa continuamente por parte dos profissionais da educação. É possível que o grande desafio da alfabetização, que tem como pressuposto a apropriação do alfabeto, suas variações, portanto sua notação, dominando assim a leitura e escrita, seja justamente a pulverização de métodos e metodologias em torno desse momento tão importante na vida escolar. SOARES (2020:20) acrescenta:

[...] a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segunda a área de conhecimento a que pertencem.

Se por um lado tem-se uma diversidade de estudos acerca das especificidades que constituem a alfabetização, por outro lado, temos concepções distintas, métodos que levam os professores a conflitos sobre que caminho seguir, que teoria seguir, que método explorar. Evidentemente isso repercute na sala de aula muitas vezes de forma conflituosa, pois há professores que ficam flutuando entre um método e outro, isso imbrica na fluidez da ação pedagógica, trunca a ação do professor que chega para o aluno de maneira confusa e ainda mais complexa.

É necessário considerar que o Sistema de Escrita Alfabética é um sistema notacional, que precisa passar por processos cognitivos para sua apreensão. Reduzir o SEA a ação de codificar e decodificar como um código, é precarizar a ação alfabetizadora. Para Morais (2014: 49), “a perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o SEA, a criança (ou jovem ou adulto alfabetizando) precisa “desvendar a esfinge”, *compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional*. Por isso é tão importante o trabalho de consciência fonológica para levar o estudante na compreensão dos sons, estruturas das palavras e estabelecer a relação entre som e fonema. Esse trabalho deve se dar de maneira reflexiva, inquiridora, colocando o estudante em ação no processo, evitando as repetições mecânicas e muitas vezes sem sentidos em que as crianças são submetidas.

Ainda nesse cenário que se desenha numa sala de alfabetização, é preciso considerar as diferentes necessidades por parte dos estudantes no processo de aprendizagem. Perrenoud (2000:55) faz importante chamamento:

diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos -, mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender. Saber conceber e fazer com que tais dispositivos evoluam é uma competência com a qual sonham e a qual constroem pouco a pouco todos os professores que pensam que o fracasso escolar não é uma fatalidade, que todos podem aprender.

Cada pessoa tem uma maneira de aprender, inclusive na alfabetização. É preciso ter um olhar clínico sobre as aptidões, fragilidades de cada estudante e assim montar uma estratégia de trabalho que atenda suas necessidades. Planejar é imperioso, mas flexibilizar este planejamento, fazê-lo com diferentes estratégias para atender

as diferentes necessidades de uma sala de aula, pode ser um caminho mais plausível, do que a mesma ação para todos os alunos, fadando aqueles que apresentam maiores dificuldades ao fracasso. Atribuir rótulo ao aluno é limitá-lo a um quadrado pedagógico quase intransponível, seja como bom aluno, seja como aluno com dificuldades.

Freire (2004:53), contribui “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”. Neste sentido, é preciso instigar o aluno ao seu progresso. Não é papel do professor condicionar o estudante, pelo contrário, é desafiá-lo, leva-lo a percepção de que ele pode fazer muitas conquistas, e, sem dúvida, partir do seu território de pertencimento cultural e emocional o permitirá sentir-se seguro para percorrer o caminho do saber, dando o seu melhor.

Ler é ter autonomia. Ser independente na ação e no pensar. A ausência da leitura fere a autoestima da pessoa, a torna dependente de outras pessoas e vulnerável ao pensamento alheio. Dominar a leitura e a escrita tem íntima relação com a dignidade humana, com o sonho, com a expectativa de vida e futuro. Negligenciar os meninos e meninas que iniciam sua jornada estudantil na Educação Básica o direito de aprender a ler e escrever é ceifá-los de um futuro, de um sonho-realidade, de uma concretude escrita por si mesmos.

Segundo Freire, as ideologias existentes dentro e fora da escola, suas contradições precisam ser analisadas criticamente. O que falamos deve ser refletido em nossa prática, do contrário serão apenas palavras vazias de sentido, posto que ao olhar a sua vivência, não será encontrado o preenchimento da autenticidade. Pensar a ação formativa na Educação Básica que apenas se alimenta de discursos, palavreados que não encontram sentidos na ação, na intimidade de cada sala de aula, é desprezar a oportunidade de libertação de mentes humanas sob a responsabilidade do professor e da instituição de ensino.

A escola tem um importante papel. Cada professor e professora tem em si uma grande responsabilidade, não apenas de vencer os currículos e as exigências burocráticas próprias dos sistemas de ensino, mas de falar e escutar, de mediar como a palavra falada e escrita se contextualiza no mundo, como ela encontra sentido e tem poder. Neste âmbito, Moran (2009:41) contribui:

A condição humana deveria ser objeto essencial de todo o ensino. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. “Quem somos?” é inseparável de “onde estamos?”, “de onde viemos?” e “para onde vamos?”

Envolver as crianças, jovens e adultos em ambientes leitores, ainda que não dominem a leitura convencional é por si só provocá-lo a essa conquista, intermediar processos leitores, permitir que os livros falem com o leitor é um ato de generosidade, porque oportuniza a ela encontrar o seu sentido e oportuniza ao leitor embeber-se de saberes. Ler é a engrenagem para o desenvolvimento humano, inclusive no tangente ao aspecto social. Países, comunidades que possui grandes números de analfabetismo possui serias implicações do desenvolvimento humano e econômico de suas sociedades, portanto, de um coletivo.

A construção coletiva da identidade de um povo é constituída de muitos aspectos: do reconhecimento de si mesmo; de sua individualidade; do tempo e do espaço a que pertence; de seus pares que constituem um pensamento comum, uma energia comum, sem negar e desconsiderar sua singularidade.

Um coletivo é a expressão de anseios de um grupo. Num país, como é o caso do Brasil, de tantas diferenças sociais, econômicas e culturais onde, desde o processo de colonização, há uma relação de poder arbitrária e injusta, sendo perpetuada ao longo da sua história, é urgente lançar um olhar crítico sobre a educação. Inquestionavelmente,

é na educação que encontramos elementos que podem subsidiar uma construção coletiva para a ressignificação das estruturas sociais existentes. É preciso se fazer presente no processo histórico que se vive diariamente e não simplesmente, ser representado. Ser passional diante dos acontecimentos é corroborar com as injustiças que se perpetuam.

A escola precisa ser um espaço que desafia o estudante, instiga sua curiosidade sobre o mundo, sobre si mesmo. Limitar-se a dar respostas prontas sem provocar no outro o pensamento reflexivo, é engendrar-se por uma ação vazia de sentido e significado, consolidando uma estrutura de exclusão e opressão.

A escola, a leitura, o espaço leitor precisam ser faróis na vida das pessoas, conduzindo-as no caminho do conhecimento, do saber e, jamais, colocar-se como sombra que obscurece a ascendência humana.

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

Embora Freire (1963) tenha desvelado as relações de opressão presentes no contexto educacional, na década de 60, reconhecemos que práticas educacionais reprodutoras e excludentes continuam presentes no contexto da escola pública brasileira.

Conforme Giroux (1997, p. 12-13), a cultura escolar dominante - colonial, bancária, racionalizante e enciclopedista - marcada por discursos domesticantes, “está implicada nas práticas hegemônicas que muitas vezes silenciam os grupos subordinados e estudantes”. Consequentemente, grande parcela dos educandos continua ingressando na escola e saindo dela sem assumir sua historicidade, sem desenvolver sua criticidade, sem reconhecer “como e por que a cultura dominante estimula sua cumplicidade e impotência” (GIROUX, 1997, p. 12-13) e

sem compreender que diferentes mecanismos de controle constroem o modo como pensa, age, sente e se comporta.

A educação comprometida com processos de emancipação, a partir do desenvolvimento da crítica e da autocrítica, pautada em uma orientação problematizadora, que se fundamenta no diálogo, no levantamento de problemas sociais, na reflexão sobre o estado em que as coisas se encontram atualmente e, principalmente, na transformação (FREIRE, 2012; HOOKS, 2013) e na decolonização das relações de poder, dos sistemas de conhecimento, crenças e valores e formas de subjetivação, pode gerar fissuras significativas em ordenamentos sociais vigentes.

A pedagogia engajada na mudança social é holística e dá ênfase ao bem-estar interior do/a docente e do/a estudante, unindo a vontade de saber à vontade de vir a ser, sem reforçar sistemas de dominação (HOOKS, 2013). Para uma educação com fins emancipatórios, que não tem respostas definitivas para problemas sociais, mas está sempre em construção, é importante que o/a educando/a tenha consciência identitária de classe, de gênero, de pertencimento étnico-racial, do seu papel de cidadão, autorizando-se a transformar os ordenamentos sociais vigentes e comprometendo-se com o desenvolvimento de relações sociais democráticas (GIROUX, 1997).

Quanto mais problematizada, mais a educação pode fornecer subsídios para a compreensão das conexões entre problemas sociais, identidades, práticas, eventos, estruturas, ampliando o campo de atuação política dos sujeitos. Com o auxílio do trabalho docente crítico e das práticas discursivas e sociais que se presentificam no sistema escolar, os educandos podem ser chamados a pensar, discursiva e criticamente, os ordenamentos sociais, que estão a serviço de determinados grupos, para desenvolver, assim, práticas de resistência e a sua agência.

De acordo com Giroux (1997), a escola, como esfera pública democrática, por meio da atuação pedagógica docente orientada para fins políticos, pode incentivar os/as estudantes a reconhecerem que suas experiências e identidades são formadas, muitas vezes, a partir de constrangimentos ideológicos não emancipatórios, baseados em valores culturais contraditórios que relegam o convívio ético e a justiça social. Giroux (1997) destaca também a necessidade de se “teorizar e desenvolver uma pedagogia que incorpore formas de experiência nas quais professores e estudantes mostrem um sentido de agência crítica” e fortalecimento identitário. Partindo de uma compreensão sociológica, a proeminência que Freire e Giroux dão para a noção de agência, neste caso, é “particularmente importante porque evoca imagens tanto de crítica quanto de possibilidade”.

A formação humana como compromisso político e ético em níveis de existência cidadã requer reflexão e explicitação ampliadas e aprofundadas, escolha, compromisso, co-responsabilidade, que vão além da informação, do aprender simplesmente, do conhecimento e da ilustração. Como atividade crítica e agenciadora, é preciso questionar as verdades e certezas que imperam nas sociedades ocidentais e que são sustentadas por diferentes mecanismos.

Ocaña, López e Conedo (2018) enfatizam a necessidade de decolonizar a pedagogia, o currículo e a didática, por meio de biopráticas pedagógicas decolonizantes e de uma leitura decolonial da genealogia das ciências educativas, o que permitiria desvelar o caráter norte-americano e eurocêntrico das teorias da educação e do ensino. Essas biopráticas pedagógicas decolonizantes dizem respeito às transformações na “visão sobre o universo, sobre o cosmo, o mundo em que vivemos, nossa própria prática sociocultural e nossas experiências, vivências, compreensões e significações [...], não é uma visão fragmentadora, mas holística, integradora e relacional” (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018, p. 207-208).

No âmbito do ensino da linguagem, Fabrício (2017, p. 36) tece reflexões pertinentes sobre uma educação linguística decolonial, que, dentre outras ações, faz circular “textos e discursos marginalizados que rompem com a reiteração e a repetição da lógica heteronormativa, branca e monocultural”; e visibiliza vozes de grupos subalternos desprestigiados socialmente. Sem dúvida, ações interdisciplinares e continuadas, por meio do desenvolvimento de projetos críticos e decoloniais, podem ressignificar *habitus* institucional, desestabilizando discursos coloniais que seguem a lógica da segregação e do silenciamento e que se presentificam no cotidiano da escola.

Práticas de decolonização não devem ser confundidas com a rejeição da criação humana do Norte global e associadas com aquilo que seria genuinamente criado no Sul, mas práticas de democratização da geopolítica do conhecimento, visibilizando vozes contra-hegemônicas e saberes alternativos e promovendo diálogos interepistêmicos. Nesse sentido, gostaríamos de salientar o papel fundamental e indiscutível das práticas de leitura e de escrita para desenhar os contornos das biopráticas pedagógicas decolonizantes (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018), fundadas na valorização da diversidade epistêmica (GROFOGUEL, 2016) e da ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010).

Discursos legitimados de poder insidiosamente ditam “quais livros podem ser lidos por estudantes, quais métodos institucionais podem ser utilizados e quais sistemas de crença e visões de êxito podem ser ensinados” (KINCHELOE; MCLAREN, 2005, p. 310). De acordo com Grosfoguel (2016), essa realidade mostra que paradigmas eurocêntricos de conhecimento são sistematicamente iterados, silenciando a diversidade epistêmica. Se, nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento prestigiado que assume valor de verdade é aquele produzido por homens brancos, heterossexuais, cristãos, pertencente a cinco países (Alemanha, França, Estados Unidos, Inglaterra e Itália), na escola, os cânones literários, por exemplo, são eleitos por critérios

parecidos. O sexismo e o racismo epistêmicos se instalam na escola e nas universidades e se naturalizam culturalmente a partir das práticas curriculares e dos discursos pedagógicos (GROSFOGUEL, 2016). Por meio dessa reflexão, o autor nos leva a problematizar, além da ausência da representatividade e do reconhecimento dos diferentes grupos sociais, a injustiça cognitiva, “que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Para que o ensino da leitura e da escrita seja realmente significativo e emancipatório, é preciso considerar suas condições de produção, a opacidade das (hiper)semioses e as relações de poder que materializa e veicula. Faz-se mister que o/a leitor/a perceba que a leitura e a produção de textos não constituem apenas um processo de codificação/decodificação, transparente, mas profundamente opaco, uma vez que inculca discursos, ideologias, normas, valores, por meio de diferentes mecanismos e estratégias discursivas. Por isso, a noção de leitura crítica para a formação política do leitor, em conformidade com o pensamento de Freire (1989), é fundamental. A comunicação pedagógica transmissiva e a memorização mecânica não colaboram para a apreensão da significação profunda do ato de ler. Ler é um ato político, interconectado ao contexto de produção, que resulta na “percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano transformador do mundo” (FREIRE, 1989, p. 13).

Concordando com Street (2014), a leitura e a escrita, mais do que um ato (psico)linguístico, são práticas sociais com significados culturais e ideológicos. Para que tais práticas se tornem realmente significativas em termos de ensino e aprendizagem, é imprescindível reconhecer que a dimensão social, histórica e antropológica da leitura e da escrita é tão importante quanto a dimensão pedagógica, linguística e psicológica (RIOS, 2013; STREET, 2014).

Leitura e escrita são práticas letradas, por isso, discursivas, “com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4). As práticas letradas são práticas socioculturalmente situadas, múltiplas e heterogêneas, que incorporam questões complexas da vida social como poder, identidade e agência (STREET, 2014). O ato de ler e escrever não constitui “simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, como grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas ao contrário é um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social” (STREET, 2012, p. 78). As práticas letradas são “modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado”, os quais, por sua vez, são “atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas” (BARTON, 1991 *apud* STREET, 2014).

Uma vez que o foco em questões ideológicas e discursivas no ensino de LP ainda carece de atenção, especialmente para se debater temas como direitos humanos e cidadania, explorar a dimensão discursiva das práticas de leitura e de escrita na escola é uma estratégia politicamente necessária. Seguindo essa perspectiva, desenham-se caminhos possíveis para um trabalho mais sistemático com as práticas letradas que extrapolam a dimensão cognitiva e têm maior impacto social. Investigar a língua é uma questão de investigar as práticas com as quais a língua está ligada.

O duplo foco – sobre a língua e sobre as (redes de) práticas sociais particulares ocorrentes em instituições, organizações e comunidades (RIOS, 2010) - traz uma compreensão produtiva sobre a cultura escrita. É um ato político de resistência desestabilizar os discursos dominantes sobre leitura e escrita que privilegiam as pessoas com um longo histórico de letramentos particulares e marginalizam outras que não praticam esses letramentos. As construções discursivas sobre os letramentos dominantes são geradas na escola, na burocracia,

na tecnocracia e na academia, e disseminadas pelos discursos do conhecimento através do letramento que previne e soluciona problemas.

Essas representações colocam a aprendizagem da leitura e da escrita como pré-condição para o desenvolvimento individual ao mesmo tempo que isso pressupõe a marginalização de alguns letramentos vernaculares, processo que a escola tende a reproduzir, contribuindo assim, extensivamente, para a naturalização de relações de poder em referência às identidades e às práticas socioculturais (RIOS, 2013). Em resumo, as representações de letramento contribuem para responsabilizar o letramento pelas condições sociais e econômicas desfavoráveis de um país. Isso desvia e reduz a arena de luta social da esfera social e política para o domínio individual e coletivo da leitura e da escrita dentro da instrução formal. Por isso, de acordo com Street (2012, p. 78), ao conceber as práticas de leitura e de escrita como práticas sociais, constroem-se sentidos mais amplos “sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não há confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre letramento”.

Concordando com Freire (1998), o trabalho pedagógico, politicamente planejado, não deve ter apenas o discurso emancipatório, mas deve ser, ele mesmo, a materialização das práticas emancipatórias. Nesse sentido, leitura e escrita são práticas políticas que podem se constituir em ações contra-hegemônicas (FREIRE, 1989, p. 14). Quando os processos de formação dos sujeitos, sejam docentes e/ou discentes, se voltam para uma perspectiva crítica, com foco em práticas emancipatórias, as relações travadas com o texto, dentro e fora da escola, são afetadas, ressignificadas, alteradas, gerando maior conscientização política e engajamento social. O trabalho pedagógico com projetos de leitura e de escrita em perspectiva crítica, politicamente planejados, com foco na defesa dos direitos humanos e promoção da cidadania, por exemplo, pode favorecer o desenvolvimento de práticas emancipatórias e agenciadoras na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que é possível associar práticas de leitura, de escrita e de oralidade a debates culturais e políticos mais amplos, como os processos de formação política para a emancipação social. Levando em conta as práticas de leitura e de escrita nessa perspectiva, o/a professor - agente de letramento crítico – pode ter sua atuação político-pedagógica potencializada como intelectual transformador (GIROUX, 1997) na formação político-identitária de sujeitos críticos e cidadãos ativos.

A partir de tal perspectiva, torna-se possível vislumbrar a produção de conhecimentos e práticas que ajudem a compreender e alimentar os processos de inclusão pautados na decolonização do saber, poder e ser, nos direitos humanos, na cidadania ativa e no respeito à diversidade. Torna-se possível pensar uma escola como território para a transformação em relação a violências e violações de direito contra o diferente e o diverso. A resistência criadora, assentada na luta anti-capitalista, antipatriarcal e anticolonial, por meio do ensino da leitura e da escrita como práticas sociais, pode ser um caminho viável para pensarmos processos outros de emancipação na escola.

É a capacidade de compreender estas questões que nos permite falar da leitura e escrita para a transformação social. Daí o imperativo para a escola proporcionar práticas de leitura e escrita comprometidas com a formação dos educandos com capacidade de fazer uso social delas. Com essa compreensão, revisitamos “o sonho utópico” de Freire (2005), por uma sociedade mais justa, menos discriminatória, mais inclusiva, preocupada em assegurar bens culturais a todas as pessoas, especialmente, às pertencentes a grupos populares. Engajemo-nos nesse sonho, movidos pelo esperar freireano com práticas pedagógicas intencionalizada, ancoradas no diálogo, de maneira que o ensino da leitura e da escrita seja cada vez mais leitura do mundo (FREIRE, 1981).

REFERÊNCIAS

BARTON, David. Understanding textual practices in a changing world. *In*: BAYNHAM, Mike; PRINSLOO, M. **The future of literacy studies**. Palgrave Macmillan: New York, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e descolonialidade. *In*: ZOLIN-VESZ, F. (2017). **Linguagens e descolonialidades**: práticas languageiras e produção de (des)colonialidade no mundo contemporâneo. Campinas. SP: Pontes Editores, 2017, V. 2. p. 15-38.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Lichtenstein, D. M. Marco, L. D. Corso, M. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1968].

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1975.

GAMBOA, Sívio. Sanches. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Tradução de Fernanda Miguens. 2016, vol.31, n.1, pp. 25-49.

HOOKS, Bel. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de M. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KINCHELOE, Joel.; MCLAREN, Piter. **Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa**. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32, dez, 2007, p.1-25.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo. Editora: Melhoramentos: 2012.

MORAN, Jose Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

OCAÑA, Alexandre.; LÓPEZ, Maria Isabel.; CONEDO, Zaira. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. **Revista Ensayos Pedagógicos**, Vol. XIII, Nº 2, p. 201-233, Julio-diciembre, 2018.

RIOS, Guilherme. Letramento, discurso e gramática funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 167-183, ago./dez. 2010.

RIOS, Guilherme. Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes. **Signótica**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 327-348, jul./dez. 2013.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 5. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Universidad de la República, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e Práticas de Letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Impactos da pandemia na alfabetização de crianças. Nota Técnica do Todos pela Educação. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-de-6-e-7-anos-que-nao-sabem-ler-e-escrever/> Acesso em: 08 fev.2022.

4

Marilde Queiroz Guedes

Emília Karla de Araujo Amaral

Paulo Freire
e a gestão
democrática
da educação:
um legado ressignificado

Há um grande orgulho, é fato incontestável, de grande parte de brasileiros, em terem Paulo como um importante educador, como Patrono da Educação Brasileira. Outro exemplo: o número de tributos feitos a Paulo neste ano no qual completa 100 anos de seu nascimento (19/09/2021) é uma vitrine de sua popularidade e da admiração que lhe conferem pessoas e instituições do Brasil. Até hoje somam-se 14 títulos de instituições brasileiras, total de 45, de Doutor Honoris Causa e mais 5 títulos de instituições brasileira e mais 1 do exterior de grande valor acadêmico, como de Professor e Investigador Emérito, outorgados por instituições do Brasil (acrescentei os do mundo), a Paulo. Tem título de cidadão de 17 cidades e estados brasileiros. Seu nome está em mais de uma centena de Teatros, Salas, Auditórios, Diretórios e Centros Acadêmicos do Brasil. São 361 escolas públicas (quase todas com o nome escolhido pelas comunidades) e privadas no Brasil, com seu nome. São 60 ruas, avenidas e Praças, no nosso país, com seu nome. Medalhas, Condecorações e Prêmios; um Banco Comunitário, na cidade de São Paulo, cuja moeda das transações é o “Freire”, Associações comunitárias; Bibliotecas; Cátedras; Centros de Pesquisa; e Monumentos, estátuas (uma delas em tamanho natural confeccionada por Abelardo da Hora, assentada no campus da UFPE) e pinturas de sua face, tudo em sua homenagem, com seu nome. É letra da música popular brasileira *Beradéro*. Foi tema do carnaval paulistano, de 1999, pela Escola de Samba Leandro de Itaquera com o tema: “Educação, um salto para a liberdade”, quando se classificou em 4º. lugar; e pela Escola Águia de Ouro, em 2020, com o enredo “*O Poder do Saber – Se saber é poder... quem sabe faz a hora, não espera acontecer*”, (que nos remete a uma canção de protesto de Geraldo Vandré) quando foi a campeã paulista do Carnaval 2020 (FREIRE, 2021, p. 23).

INTRODUÇÃO

A epígrafe que abre este texto, retirada de uma entrevista com Nita Freire (2021), viúva de Paulo Freire, tem o propósito de deixar registrado, aqui, para os futuros leitores deste trabalho, a grandiosidade

das homenagens prestadas a esse ilustre educador brasileiro, que também tivemos a honra de homenageá-lo durante todo o ano de 2021, por ocasião do centenário do seu nascimento, com o Projeto de Extensão: Esperança, Diálogo e Amorosidade no Pensamento Freireano. De igual maneira, mostrar para os negacionistas e difamadores dessa personalidade, reconhecida internacionalmente, quão referenciado, exaltado, lido, traduzido em mais de 20 países, referência para tantos outros autores, pelo conjunto da sua obra, pela sua pedagogia, por sua postura política em defesa dos oprimidos, de uma educação libertadora e de uma sociedade mais justa, menos perversa e sem discriminação. Freire é um educador que nos inspira, nos encoraja a continuar com sua luta no fortalecimento da educação emancipatória, inclusiva e humanizadora.

O Projeto de extensão mencionado, desdobrou-se em várias atividades, dentre elas, a realização de três Círculos de Leitura sobre obras de Freire. Uma das obras foi “Educação na Cidade”, foco deste texto, que trata da sua experiência política e administrativa na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no biênio 1989-1991, na gestão da cidade, à época, teve como gestora municipal a prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Revisitar “*A Educação na Cidade*” nos coloca diante de temáticas muito importantes tratadas por Freire, como a autonomia da escola, a alfabetização de jovens e adultos, a gestão democrática e os desafios da educação para a liberdade. Todas muito atacadas e negligenciadas no atual contexto político brasileiro. Eis uma das justificativas para esta reflexão: a defesa de uma educação democrática e humanizadora, materializada em ações concretas de reinvenção do que Freire sempre defendeu em suas obras, para mantermos sua presença, seu pensamento e suas pedagogias (do oprimido, da indignação, da pergunta, da escuta, da tolerância, da correspondência, da autonomia, da esperança) em evidência.

Isso nos parece ser uma maneira de tornar sua ausência em presença no meio de nós. Como destaca Cortella (2008, p. 17-18), “comemorar antes de mais nada é celebrar (...) algo que se deseja que fique célebre, que fique na nossa história”. Freire é um pensador que faz parte da história da educação brasileira e de tantos outros países, mundo a fora, pela coerência de suas ideias, rigor teórico-metodológico e ético, crença na pessoa humana.

Ademais, a vitalidade e atualidade da obra freireana, em tempos tão desafiadores como os que vivemos nesta segunda década do Século XXI, em que a educação, suas instituições e profissionais têm sofrido ataques de várias naturezas, em que os discursos de ódio, obscurantismo, negação da ciência e desprezo pela vida ecoam fortemente, por parte de muitos governantes, é fundamental tomar o pensamento de Freire como possibilidade para pensarmos o “Inédito Viável” e construirmos um outro futuro para as próximas gerações. “Esse foco no “inédito viável”, aquilo que ainda não é mas pode e deve ser, na visão freireana tem como única possibilidade de *potiron*, ou seja, de mãos juntas (CORTELLA, 2008, p. 20).

E, de mãos juntas, mãos dadas em um esforço prazeroso, dialógico e esperançoso nos debruçamos para escrever este artigo. O diálogo com respeito às diferenças de ideias e posições, quanto a necessidade humana de comunicação social é um imperativo na prática freireana. O diálogo “nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Só o diálogo comunica” (FREIRE, 1967, p. 107).

Nesse ponto, em diálogo com a obra de Freire, destacamos os quatro objetivos básicos da sua gestão (i) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares na educação pública; (ii) democratizar o poder pedagógico e educativo para toda a comunidade escolar e pais de família; (iii) incrementar a qualidade da educação com a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação docente; (iv)

contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos (GADOTTI e TORRES, 2005, p. 14-15)

Ao nosso olhar, objetivos bastante auspiciosos, que necessitam ser levados a cabo, considerando os desafios enfrentados à frente da gestão municipal de educação, que são históricos no país, a saber: déficits da educação (quantitativo e qualitativo); reprovação e evasão (chamada de expulsão, por Freire); currículo que não valoriza o saber popular; avaliação formal e livresca; prática docente sem compromisso com as crianças que mais necessitam da escola pública; gestão burocrática orientada pelos normativos legais; falta de investimento público para atacar essas e outras demandas (FREIRE, 2005).

À luz dos tempos atuais, parece que estamos a enfrentar essas mesmas questões. O índice de analfabetos no país ainda é vergonhoso; a qualidade não está no patamar desejado; acompanhamos com preocupação o aumento da evasão escolar, principalmente, em decorrência da pandemia da Covid-19 e suas variantes; adoção de uma Base Nacional Comum Curricular (o currículo nacional) obrigatória, reguladora e prescritiva; avaliação comprometida com as orientações internacionais; retrocessos na gestão de tendência democrática e participativa, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); ameaças à autonomia das escolas e dos professores no seu direito de cátedra, garantidos constitucionalmente; imposição de um Novo Regime Fiscal estabelecido pela Emenda Constitucional (EM) 95/2016, que regula a compressão de despesas públicas por um período de 20 anos, ou seja, congelou os gastos com os serviços sociais, comprometendo diretamente os investimentos em educação.

A exemplo, o abandono do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instrumento de política educacional de Estado, importante para o planejamento da educação em todos os níveis e modalidades; gestão educacional; formação e valorização dos profissionais da educação e investimento. Vale registrar, o PNE é uma conquista

da sociedade brasileira, que fora alimentada desde 1930, pelos Pioneiros da Educação. Tudo isso está comprometido com a instituição do Novo Regime Fiscal pela EM 95/2016.

Diante desses imperativos, é necessário reflexões que ressignifiquem o pensamento de Freire, redizendo-o, reinventando-o para o contexto presente, tão marcado por retrocessos, falta de compromisso e vontade política das governanças nas diferentes esferas administrativas, injustiças sociais, adversidades que fragilizam a esperança da melhoria da educação, na busca de oportunidades aos cidadãos.

No redizer Freire, não há como deixar de falar da nossa indignação diante desse cenário, das mazelas porque passa a educação brasileira, dos ataques às instituições educacionais e científicas, dos cortes sem precedentes nos investimentos nas áreas de saúde, trabalho e educação, mesmo o PNE tendo estabelecido na Meta 20 ampliar o investimento público em educação a um patamar mínimo de 7% do PIB do país até o 5º ano de sua vigência, e 10% até ao final (BRASIL, 2014).

A propósito, em pleno início de ano (24-01-2022, o governo federal cortou em R\$ 739,9 milhões da educação. A Fiocruz, que teve papel fundante no enfrentamento da pandemia da Covid-19, sofreu corte de R\$ 11 milhões que seriam canalizados à pesquisa (MORALES, 2022). Tal contingenciamento além de lesar o PNE em todas as suas metas, compromete a qualidade da educação, enfraquece a realização de pesquisas, dificulta a publicação de novos conhecimentos. Segundo Fernandes (2022), dados da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) mostram que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) perderam, em termos percentuais, quase 51% da verba para financiar suas pesquisas nos últimos 10 anos. Sem pesquisa, como o país pode ter avanços científicos e tecnológicos para competir em igualdade com as potências mundiais?

É pertinente o que afirma Saviani (2020), que a educação passa por um desmonte, com a sua subordinação aos mecanismos de mercado, na conjuntura de crise política vivida no Brasil. Somam-se à crise política, a econômica, a social, a pandêmica, que impactam fortemente a educação nacional, deixando os grupos mais vulneráveis desassistidos no seu direito à educação.

A indignação que nos aflige hoje precisa ser denunciada, combatida, refletida, como fizera Freire em “Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos” (2000). Na obra, são tratadas questões da educação e do ensino que as incomodavam bastante, assim como, as transformações que a sociedade como um todo e a educação, em particular, enfrentam, que não podem passar despercebidas de uma análise crítica. Coerente com Freire (p. 16) uma capacidade crítica, jamais ‘sonolenta’, sempre desperta à inteligência do novo”.

Contextualizar as questões da educação, no tempo presente, com a reflexão e a crítica coerente e necessária é ressignificar o seu pensamento. Em face da negação de direitos, antes conquistados, não podemos nos acomodar, “nem também insurgir de maneira puramente emocional” (p. 17). Nossa insurgência e indignação estão calcadas em uma análise crítica e na possibilidade da nossa intervenção na realidade, pela educação, com a consciência de seus limites. Sem dúvida, “as possibilidades decorrem da assunção lúcida, ética dos limites e não da obediência medrosa e cega a eles” (p. 18).

Com tal consciência, procuramos trazer para este texto, embasados nos princípios freireanos, possibilidades de pensarmos a educação, de modo geral; a gestão, o ensino, o currículo, a avaliação, de maneira particular, pois, como adverte o próprio Freire (2000), a nossa presença no mundo não é neutra, ela implica escolha e decisão.

Didaticamente, está organizado com a introdução e mais dois tópicos de aprofundamento. No primeiro, discutimos sobre a construção curricular participativa em tempos de BNCC e os ensinamentos de Paulo Freire; no segundo, o processo de elaboração da BNCC e os desdobramentos nas escolas. Nas considerações finais, destacamos os principais achados deste estudo e as contribuições de Paulo Freire.

CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARTICIPATIVA EM TEMPOS DE BNCC: O QUE FREIRE TEM A NOS ENSINAR

Ler Freire sempre nos enche de entusiasmo, um entusiasmo que, bem nos moldes freireanos, suscita ousadia! E a ousadia aqui, nestes escritos, está em pensar como democratizar, efetivamente, o fazer pedagógico, de modo que todos os agentes envolvidos no processo educativo - alunos, funcionários, professores, gestores, técnicos, pais e mães - estejam vinculados à construção de um currículo situado, interdisciplinar e flexível. Isso implica refletirmos também sobre como ampliar a participação dos setores populares nesse processo, preocupações que Freire transformou em objetivos de trabalho quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Na atualidade, em tempos de verticalização e prescrição curricular, por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o legado de Freire nos provoca a questionar se as escolas, que muito mais do que um espaço físico, compreendem uma postura, um modo de ser, têm conseguido envolver esses agentes em seu planejamento, enfrentando, naturalmente, as tensões e contradições inerentes a processos que são efetivamente participativos. Nos provoca ainda a indagar se os currículos escolares têm conseguido dialogar com as demandas diárias da realidade. Tais questionamentos não têm como

foco uma crítica à organização de “conteúdos base” para a educação nacional. Estão muito mais direcionados para pensarmos se na prática esta base tem sido utilizada para uma construção curricular coletiva e participativa nas instituições escolares.

Na gestão de Freire como secretário de educação da maior cidade do país, a noção de qualidade da escola pública popular esteve muito relacionada à possibilidade de envolvimento coletivo de todos os “usuários desta escola” para debater ideias, buscar soluções para os problemas e para elaboração de saberes que pudessem se tornar instrumentos de luta e transformação dessas pessoas em sujeitos de sua própria história, construtores e reconstrutores de sua cultura. A preocupação não estava na quantidade de conteúdos trabalhados, ou na transmissão de postulados, mas sim no rompimento com uma tradição “de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade” (D.O do município de São Paulo, 01.02.1989, citado no livro *A Educação na Cidade*, p. 16). Deste modo, “o filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante” (*idem*)⁹

Para Freire, “a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de pacote [...] é sempre um processo político-pedagógico e, substantivamente democrático” (1991, p. 24), assim como a educação não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos que, através do respeito, da comunicação e do diálogo, buscam construir uma consciência crítica, com responsabilidade social e política (1980b).

Pensar sobre o que Freire tem a nos ensinar a respeito de uma construção participativa do currículo escolar, em tempos de BNCC,

9 Documento elaborado pela equipe administrativa na gestão de Freire.

implica fazermos uma retrospectiva da forma como essa base foi gestada e de como chegou às escolas. É o que tentaremos fazer a seguir. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, tendo como fontes alguns artigos científicos, documentos oficiais encontrados no site do Ministério da Educação e como produção norteadora desta análise o livro *A Educação na Cidade*, publicado em sua primeira edição no ano de 1991.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC E OS DESDOBRAMENTOS NAS ESCOLAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

O debate sobre a fixação de conteúdos mínimos para o ensino é inaugurado oficialmente com a Constituição Federal de 1988, segundo a qual deve ser assegurada “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (CF, 1988, art. 210). Porém, nos anos seguintes, não há registros de avanços práticos efetivos em relação a esta proposição. Somente em 1996, esse debate se amplia com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394), que assegura, no seu Artigo 26 que os ensinos fundamental e médio devem ter uma base curricular nacional comum, “a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (1996).

Vamos nos imaginar nesse contexto, debatendo essa pauta no final de década de 1990, a partir de um olhar crítico-freireano. Caber-nos-ia indagar: que contornos poderia adquirir a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular? Que caminhos seriam necessários para a construção de uma política curricular nacional que não fosse

prescritiva e/ou impositiva e que considerasse a realidade que é tão diversa e tão desigual? Tais questionamentos continuam atuais e não podem deixar de ser colocados em discussão.

Dando sequência à nossa retrospectiva, chegamos a 2013, quando são definidas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB). Estas diretrizes orientam que a elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas é de responsabilidade de seus professores, dirigentes e funcionários, “com a indispensável participação das famílias e dos estudantes” (p. 104).

No ano de 2014, a criação de uma Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014) e em setembro de 2015 é disponibilizada a primeira versão da BNCC, três meses após a realização do I Seminário Interinstitucional para elaboração da referida base, evento que reuniu uma comissão de especialistas nomeados pela Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. A portaria menciona que esta comissão seria composta por professores universitários, “com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores”, professores das redes estaduais e municipais, bem como especialistas vinculados às secretarias estaduais de educação das unidades da Federação (Art. 1º, § 1º).

Segundo Cara (2019), esse processo de participação na construção da base foi fantasioso e pautado pelo obscurantismo¹⁰ e o documento tem servido apenas para submeter professoras e professores a formas de controle. O campo educacional, para Branco (2018), ocupa “um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social” ([*et al.*], p. 22).

10 Somente para recordar, a segunda versão da BNCC chega às escolas no período em que a presidenta Dilma Rousseff foi destituída da presidência da república e a terceira versão da base começa a ser redigida já na liderança de Michel Temer.

Em maio de 2016, a segunda versão da BNCC é disponibilizada. Nos meses de junho, julho e agosto deste mesmo ano, professores, gestores e especialistas passam a discuti-la em seminários estaduais e uma terceira versão do documento começa a ser redigida ainda no mês de agosto. A versão final da BNCC foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017 e em 2018 é homologada a BNCC do Ensino Médio. (GONÇALVES, MACHADO E CORREIA, 2020).

Para estes autores, o Ministério da Educação, ao afirmar que BNCC não é currículo e definir a base como um documento normativo, tenta imprimir uma falsa autonomia às escolas, uma vez que:

se de um lado confere às secretarias, bem como instituições de ensino, liberdade para formularem seus currículos, de outro lado estabelecem conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes no decorrer da educação básica, fazendo com que os currículos escolares sejam elaborados com uma finalidade principal: a de atender ao dispositivo normativo que, por seu turno, serve para regular o trabalho nas escolas, definindo as que foram mais e menos eficazes em ensinar os conteúdos comuns (GONÇALVES, MACHADO E CORREIA, 2020, p. 345)

Para Silva (2018), a padronização imposta por uma Base Nacional Comum Curricular “é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores ou dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola” (s/p). E a autora questiona:

o que esperar dos tensionamentos entre a base curricular existente pela tradição e a determinação oficial de um currículo mínimo nacional? Seria este capaz de fazer frente à base curricular múltipla e diversa? Como as escolas irão reagir diante da imposição do Ministério da Educação quando diz: – É isto que vocês devem ser!

O documento da base afirma a necessidade de a escola *dialogar com* a diversidade para enfrentar “*com sucesso* os desafios de seus propósitos educativos” (2018, p. 62 *grifo nosso*). Também se refere à escola como “espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (*idem*).

Para Imbernón (2008), o respeito à diversidade deve ser um projeto de construção conjunta, uma ideologia de ações para a proposição de uma educação que respeite e considere a todos e esse projeto vai muito além de “*dialogar com*”. Para que seja possível uma pedagogia da diversidade, nós educadores, precisamos promover o desenvolvimento do autoconhecimento e da autonomia em nossos educandos, precisamos respeitar os valores culturais e étnicos e os ritmos e estilos de aprendizagem de cada um. Para tanto, faz-se necessário um trabalho cooperativo, de valorização da experiência humana. E é esta a dúvida que ainda paira sobre nós: as escolas têm conseguido empreender um trabalho coletivo de valorização da diversidade, da experiência e da cultura de cada estudante, tendo uma base curricular como documento norteador? Acredito ser possível essa intersecção, mas não uma tarefa fácil, considerando que ainda é muito forte nas instituições escolares a preocupação histórica de “dar conta do conteúdo”.

Freire (1985) afirma que o processo de valorização das nossas origens, para que possamos também dar brechas para conhecer e valorizar as experiências do outro e a diversidade, é um processo que requer tolerância, o que nos reporta ao princípio de alteridade e de respeito ao próximo, o que é de fundamental importância para um trabalho educativo democrático e participativo, como estamos aqui defendendo.

Assim, ressaltamos que o currículo escolar precisa ser constantemente revisto, atualizado, considerando os avanços da nossa sociedade, cada vez mais tecnológica e conectada e o reconhecimento da tradição e das diferentes culturas, como motor para uma educação diversa e plural. Ressaltamos também a necessidade de uma partici-

pação mais ampla e consistente dos professores na elaboração curricular, considerando que, mesmo que muitas secretarias municipais tenham tentado fazer um trabalho coletivo, o que tem prevalecido é o uso da BNCC como currículo. Além disso, a participação popular nesse processo é de fundamental importância, pois segundo Freire “só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade” (p. 53).

O QUE MAIS, FREIRE NOS ENSINA?

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire diz que “um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição” e que “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (FREIRE, 1974, p. 34). Com base nessa premissa, Freire sempre defendeu um diálogo franco e aberto nas escolas, por meio da formação de conselhos, numa perspectiva democrática, não-autoritária. “Não se muda a ‘cara’ da escola por portaria [...] não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita [...]” (FREIRE, 1991, p. 25). E esse corpo docente precisa, segundo o autor, escolher e ensinar os conteúdos sempre de forma associada a uma “leitura crítica da realidade”, nunca desprezando o saber da experiência que os educandos trazem para a escola (p. 30).

O trabalho de Freire à frente da SME de São Paulo, em especial no tocante à reformulação curricular empreendida na época, foi pautado no diálogo entre grupos populares, educadores e cientistas da educação, visando a reflexão sobre a prática e voltada para os anseios e necessidades populares (p. 38-41). Para ele, a questão fundamental é política e tem a ver com:

Que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os educadores, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos [...] É indispensável, porém, que a escolar, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de “experiência feito”, com que a criança chega a ela [...] É preciso que a escola, na medida mesma em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzindo se “apresente” isento de vir a ser superado (p. 45).

Isso nos mostra que o currículo precisa ser pensado e trabalhado a partir de uma perspectiva não bancária, modelo de educação que Freire a vida toda criticou. A prescrição curricular, além de ser um mecanismo de controle do trabalho docente, não favorece os saberes feitos, trazidos pelos estudantes, com toda a sua historicidade construída. Além disso, não respeita a autonomia da escola e dos seus agentes, levando professores a agirem no automático. Assim, ousamos afirmar que Freire teceria sérias críticas a essa base que aí está, da forma como foi gestada, mas, certamente, apontaria caminhos, como sempre fez, para que as escolas pudessem encontrar brechas para o “diálogo aberto, corajoso”, para que se empenhassem, efetivamente, em desenvolver o seu papel de promover a autonomia e a emancipação das classes oprimidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma construção curricular participativa não tem como ocorrer dissociada de uma “leitura crítica e desocultante da realidade” (p. 53), o que só é possível através do diálogo franco e aberto com toda a comunidade escolar e com a comunidade de entorno. Para Freire,

a participação popular não pode ser somente um *slogan*, pois é o caminho para um trabalho democrático na escola e na cidade. E uma estratégia importante para um projeto pedagógico participativo e democrático seria, segundo o autor, a consolidação dos conselhos escolares como um meio de mobilização para a efetiva participação democrática de todos os envolvidos no processo educativo.

Em se tratando da BNCC, apesar de, inicialmente, o intuito ter sido a sua elaboração em um contexto democrático, com a participação e contribuição de diversos segmentos escolares, isso não ocorreu da forma como gostaríamos. O que prevaleceu foi a prescrição apresada, após algumas consultas públicas e seminários para a sua discussão. Não houve a devida e esperada transparência no decorrer de todo o percurso, prevalecendo, assim, uma prática antidemocrática.

Cabe agora às escolas promover essa leitura crítica da realidade, esse diálogo cotidiano com as famílias e com a comunidade, fortalecendo todas as formas possíveis de participação democrática. Para tanto, estas instituições precisam consolidar, processualmente, o seu posicionamento político-pedagógico, de modo que consigam enfrentar possíveis tensões nessas experiências participativas e ter, efetivamente, um currículo próprio, genuíno, situado, que valorize a diversidade.

Assim, teremos um espaço educativo dialógico, autêntico e libertador, uma comunhão de pessoas que se respeitam e que lutam pela transformação social que Freire tanto defendeu! Para tanto, precisamos fortalecer a participação dos agentes educativos, precisamos questionar constantemente os discursos oficiais e, principalmente, valorizar as tradições e as minorias, exercendo a pedagogia da diversidade, que valoriza a experiência humana e o respeito a todos os sujeitos.

Isso tudo pode ser feito sem desconsiderar a oficialidade de termos uma base curricular nacional como parâmetro. E é aí que está o grande desafio...encontrar esses caminhos, de modo que a BNCC não

seja utilizada como único norteamento possível, mas que ela seja lida, questionada, criticada, complementada e que as escolas possam construir o SEU currículo, considerando tudo o que o seu entorno lhe apresenta, tudo o que desafia aquela comunidade, todas as expectativas e esperanças dos/as envolvidos/as naquela história, naquele contexto.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Emerson Pereira. [et al.]. **A implementação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Documento final da 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae)**. Fórum Nacional de Educação (FNE), 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>> Acesso em: 02/08/2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República / Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 02/08/2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>, acesso em 27/01/2022.

BRASIL. Site do Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular / 2019**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01/08/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN / LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 02/08/2019.

BRASIL. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Ministério da Educação / Diário Oficial da União, 18 de junho de 2015, Seção 1, Página 16. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>> Acesso em: 04/08/2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 ago. 2019.

CARA, Daniel. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a Base? *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 Educadores Discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire: utopias e lembranças. *In*: PERES, E. et al. (Org.). Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura, livro 3. Porto Alegre: Edipucrs, 2008, p. 17-32.

FERNANDES, Samuel. Cortes diminuem bolsas de pesquisa e prejudicam publicações científicas. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br/mercado2022/01/bolsonaro>. Acesso em: 24 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir.; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo (1989-1991). (Prólogo). *In*: FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 11-17.

GONÇALVES, Rafael Marques; MACHADO, Tânia Mara Rezende; CORREIA, Maria José Nascimento. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 38, p. 338-351, jan./mar. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade no olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. *In*: IMBERNÓN, Francisco [org]. **A Educação do Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução: Ernani Rosa, Artmed: São Paulo, 2008, p. 77 – 95.

MORALES, Juliana. Ministério da Educação teve o segundo maior corte no orçamento 2022. **Guia do Estudante**. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/ministerio-da-educacao-teve-o-segundo-maior-corte-no-orcamento-2022>. Acesso em 24 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. (Entrevista). **Revista Exitus**, Santarém/Pa, vol. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, Mônica. **Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?** Site da Associação de Professores da UFPR. Disponível em: <https://apufpr.org.br/faz-sentido-uma-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em 28.01.2022.

5

Nilza da Silva Martins

Cacilda Ferreira dos Reis

Desafios Contemporâneos da Pedagogia da Indignação:

os escritos de Freire
e a realidade brasileira

[...] a educação de que precisamos em tempo de tão rápida e às vezes inesperadas mudanças não pode ser a que nos deixe *quietos, conformados, discretos e indiferentes* mas, pelo contrário, a que nos abra a porta à inquietação, à inconformidade, à curiosidade incontida, à impaciente paciência (grifo do autor). (FREIRE, 2021, p.117).

INTRODUÇÃO: O ESPÍRITO DO LIVRO

Ao abordarmos acerca da educação e seus desafios contemporâneos, tendo como referência a obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2021), recorreremos aos apontamentos de José Eustáquio Romão (2020) extraídos da sua *Resenha Indignação com ternura*.

O escritor nos explica que as “cartas” tiveram sua origem no século XVIII. Por sua estrutura, logo se distinguiram da mera correspondência que os intelectuais mantêm ao longo da vida e que, em alguns casos, por sua significação, é publicada postumamente (aspas do autor). Assim, as cartas acabaram por constituir um verdadeiro gênero literário, consagrado por autores como Montesquieu, com suas *Cartas Persas*. Além disso, em diversas situações, serviram de mecanismo para ludibriar “o silêncio imposto por regimes autoritários a seus críticos, uma vez que, na correspondência fictícia e referenciada em sociedades externas, estranhas e distantes, o autor projetava a própria realidade intocável pelas imposições da censura oficial”. (ROMÃO, 2020, p. 108). Chama atenção que no Brasil, as *Cartas Chilenas*, atribuídas a Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga, satirizavam o representante do governo português nas Minas Gerais, travestido na obra como “Fanfarrão Minésio” (aspas do autor).

Dito isto, é possível ressaltar que Paulo Freire imprimiu, conforme menciona Romão, características originais a este gênero. Primeiramente, embora tenha sofrido com a mão de ferro da ditadura, não usou as cartas como forma de driblar a censura. Utiliza como recurso estético/estético para falar mais diretamente aos educadores. Desta forma, lançou mão de uma correspondência ficcional – mas não fictícia – para disseminar os resultados de suas reflexões sobre a educação e a vida.

Salienta ainda o resenhista (2020, p. 108) que enquanto a “correspondência fictícia refere-se a mundos exteriores, fantásticos e de ‘lugar nenhum’ – no sentido etimológico de ‘utopia’ – Paulo escreveu aos educadores verdadeiras ‘cartas abertas’, historicamente existentes, refletindo sobre fenômenos humanos reais, referenciados em acontecimentos concretos e buscando a utopia, aí interpretada como futuro de possibilidades, como horizonte de referências éticas”.

Feitas essas considerações, situamos que este artigo objetiva apresentar uma reflexão sobre a educação e seus desafios contemporâneos a partir da releitura do livro *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2021). Por meio desta incursão teórica, constatamos a atualidade das discussões propostas como também nos sentimos motivadas a compreender a sintonia dessa obra com a realidade contemporânea brasileira, em tempos de avanço de políticas neofascistas, de negacionismo da ciência e destruição de um projeto de nação.

O texto em tela apresenta as reflexões instigadas pelo livro e, ao mesmo tempo, dialoga com a realidade contemporânea que tem se apresentado desafiadora e, contraditoriamente, esperançosa. Para tanto, subdividimos o texto em três tópicos intitulados: A produção histórica do analfabetismo no Brasil; Quando a tarefa de ensinar vira caso de polícia e os desafios de ser educadora/o em tempos tão sombrios. Por fim, breves considerações.

A PRODUÇÃO HISTÓRICA DO ANALFABETISMO NO BRASIL

[...]‘Quero aprender a ler e a escrever’, disse, certa vez, uma camponesa de Pernambuco, ‘para deixar de ser sombra dos outros’ (FREIRE, 2021, p.100).

Os militantes das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) nas décadas de 1980, 1990 cantavam com muita ênfase uma música em seus encontros comunitários em que o refrão dizia: “*Ninguém se engana que a nossa história já começou desumana*”. E não precisamos ir muito longe para compreendermos que a história do nosso país teve um viés segregacionista, misógino, preconceituoso, racista, sexista e profundamente “desigual e combinado”.

Ana Maria Araújo Freire em sua obra *Analfabetismo no Brasil* (1989) faz um panorama histórico de como o analfabetismo foi construído, as maneiras diversas de interdição dos corpos negros, indígenas, de mulheres, que foram impedidos, proibidos de terem acesso a educação. Essa história que se inicia desumana, aprofunda sua desumanidade e reverbera em pleno século XXI por meio do fechamento das escolas do campo; na exclusão tecnológica dos(as) estudantes que não tiveram acesso às aulas remotas no período da pandemia da COVID-19; na inexistência de um projeto de educação nacional que consiga vencer os grandes desafios da sociedade coetânea. Sobre este processo histórico, Freire (2021) nos alerta que:

[...] E se tivesse de falar dos principais ensinamentos que a trágica experiência colonial nos dá eu diria que o primeiro e o mais fundamental deles é o que deve fundar a nossa decisão de recusar a espoliação, a invasão de classe também como invasores ou invadidos. O ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. (idem, p. 85).

No percurso histórico do Brasil a espoliação e a invasão estão relacionadas ao processo de alijamento ao direito à educação. Por isso, o analfabetismo associa-se diretamente às condições de classe, à questão racial e de gênero. É possível assegurar que ele tem rosto e território. Como explicita Mariana Tokarnia (2020), tendo como base os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação de 2019, as regiões Sul e Sudeste apresentam as menores taxas de analfabetismo entre os que têm 15 anos ou mais, ambas com índices de 3,3%. A Região Centro-Oeste a taxa é 4,9% e a Região Norte, 7,6%. Sendo que a Região Nordeste possui o maior percentual de analfabetos (13,9%). Se observarmos a situação entre os que têm 60 anos ou mais, os índices continuam demonstrando as desigualdades regionais nas taxas de analfabetismo no país, ou seja, são 9,5% na Região Sul; 9,7% no Sudeste; 16,6% no Centro-Oeste; 25,5% no Norte; e 37,2% no Nordeste.

A jornalista ressalta que ao lado das desigualdades regionais existem desigualdades raciais na alfabetização no país. O levantamento revela que em relação aos brancos, a taxa de analfabetismo é 3,6% entre aqueles com 15 anos ou mais. No que diz respeito à população preta e parda, seguindo os critérios do IBGE, essa taxa é 8,9%. Entre aqueles com 60 anos ou mais a diferença aumenta. Enquanto 9,5% dos brancos não sabem ler ou escrever, no caso dos pretos e pardos, esse percentual é cerca de três vezes maior: 27,1% (TOKARNIA, 2020).

Ferreira (2005) relembra o recorte de gênero e racial associado ao processo do analfabetismo. Segundo a autora:

[...] Desde o período dos jesuítas, o conhecimento no Brasil era centralizado para poucos eleitos - homens e brancos. Esse fato, ainda hoje, se faz presente, apesar da expansão do ensino e do desenvolvimento dos sistemas escolares. Podemos perceber resquícios dessa época nos dados estatísticos do analfabetismo no País, em que mulheres e homens negros compõem a sua maioria. Nesse sentido, o País, ao longo da história, vem

sofrendo com esse problema de forma diferenciada: nas regiões Norte e Nordeste, onde o acesso à escolarização é muito mais difícil, e principalmente entre as mulheres. (idem, p. 72-73)

Precisamos enfatizar que as regiões Norte e Nordeste, no processo de constituição da modernização do Brasil, especialmente a partir dos anos de 1930 foram excluídas. O que restou à população nortista e nordestina foi a saída de seus territórios por causa da grilagem das terras, pelo avanço da capitalização dos espaços rurais, pela falta de condições de vida para a manutenção de sua existência. Saíram para construir a riqueza das regiões centro-sul.

A educação nos territórios rurais sempre foi renegada. A ausência de escolas para os filhos de trabalhadoras e trabalhadores foi e continua sendo algo que a população precisa conquistar. Neste sentido, a organização dos espaços escolares que contrapõem uma educação mecanizada, descontextualizada, “bancária” é condição *sine qua non* para a emancipação humana.

Freire (2021), por sua vez, no texto *Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica*, datado de Abril de 1996, tece críticas severas ao processo de alfabetização. Em suas palavras:

[...] Daí a ênfase, no caso ainda da alfabetização, com que insiste sempre na crítica aos 'ba-be-bi-bo-bu', à memorização mecânica de letras e sílabas, aos 'Eva viu a uva'; a ênfase jamais esmaecida com que chamei a atenção dos educadores para a necessidade de os alfabetizados se exporem à substantividade misteriosa da linguagem, à boniteza de sua própria fala, rica de metáforas (idem, p.100).

Nesse sentido, ao tomar conhecimento da intenção de uma camponesa, oriunda do estado de Pernambuco, que expressava o seu desejo de aprender a ler e escrever “para deixar de ser sombra dos outros”, Paulo Freire (2021, p. 100), com sua visão sempre crítica e aguçada, salienta que “[...] aprender a ler e a escrever mostraria a

ela, depois, que, em si, não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso muito mais.” Assevera o educador, também pernambucano, “[...] ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a ‘leitura do mundo’, tem que ver como o que chamo a ‘re-escrita’ do mundo, quer dizer, com a sua transformação”.

A centralidade dessa discussão perpassa no sentido ou nos sentidos que podemos destinar à escola, ou melhor dizendo a sua função social. Caldart (2020) menciona que:

Muito já se discutiu sobre o que significa pensar a função social da escola em uma sociedade de classes e no movimento contraditório de seu papel na conservação e na transformação dos sistemas sociais. Já faz tempo que não acreditamos na neutralidade da educação e sabemos que suas finalidades não se definem senão em conexão com as finalidades sociais, o que quer dizer, com o destino histórico reservado ao trabalho humano. (idem, p.5)

O sistema capitalista em suas novas reconfigurações tem se dirigido para as escolas no sentido de se apropriar de suas estruturas e adequá-las aos seus projetos. A escola e seus parceiros históricos resistem a essas investidas que contrapõem o seu sentido social. Necessário afirmar o caráter público de suas ações e a importância de seu papel transformador.

QUANDO A TAREFA DE ENSINAR VIRA CASO DE POLÍCIA

[...] não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político [...] (FREIRE, 2021, p.148). Daí a natureza política, não necessariamente partidária,

da educação em geral, da de adultos e da alfabetização em particular. (idem, p.100)

Na matéria jornalística intitulada '*Conteúdo esquerdista: professora é intimada pela polícia após denúncia de aluna*', Daniel Aloiso e Marina Silva expõem um episódio que, segundo eles, remonta a nações totalitárias com alto grau de repressão ou ainda parece extraído de séries distópicas ambientadas em sociedades ultraconservadoras. Vamos aos fatos: a professora de Filosofia do Colégio Estadual Thales de Azevedo, no bairro do Costa Azul, na cidade de Salvador, estado da Bahia, virou caso de polícia em virtude do conteúdo ministrado em sua disciplina. A docente ao abordar em sala assuntos como machismo, diversidade, assédio, racismo e questões de gênero, foi intimada a depor, após ser acusada de disseminar temas de cunho "esquerdista" e de "doutrinação feminista". (ALOÍSIO; SILVA, 2021).

Esse relato de um fato do cotidiano, vivenciado na capital baiana, demonstra, à luz do pensamento freiriano, que "a educação para hoje é a que melhor adapta homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo". Somos enfáticas ao afirmar que "nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje", no Brasil (FREIRE, 2021, p. 109).

Diante deste fato e de tantos outros da mesma natureza que vem acontecendo no país afora, evidenciamos, com base nas discussões trazidas por Freire no artigo *Denúncia, anúncio, profecia e sonho* (1996), que "despolitizando a educação e reduzindo ao treino de destrezas, a ideologia e a política neoliberais terminam por gerar uma prática educativa que contradiz ou obstaculiza uma das exigências fundamentais do próprio avanço tecnológico". Por esta perspectiva, defende que a prática educativa deve "preparar sujeitos críticos capazes de responder com presteza e eficácia a desafios inesperados e diversificados" (FREIRE, 2021, p.143).

Nesse contexto, inserimos as reflexões sobre o Movimento Escola sem Partido (ESP) que, conforme Lorena Fernandes e Camila Ferreira (2021), foi fundado pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, no ano de 2004.¹¹ No entanto, a proposta ganhou notoriedade ao ser apresentado o projeto de lei (PL), no ano de 2014, pelo então deputado federal Erivelton Santana.

As autoras explicam que o PL 7180/2014 propõe uma alteração no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) ao incluir, aos princípios do ensino, um dispositivo que se refere ao respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Anos depois, em 2016, no Senado Federal foi apresentado o projeto de lei 193/2016, de autoria do senador Magno Pereira, que procura incluir na LDB o Programa Escola sem Partido (ESP).

Pedro Annunciato (2018), em matéria para a revista Nova Escola, aborda que entre os anos de 2014 a 2018 foram apresentadas 147 propostas do movimento ESP, incluindo textos contra a doutrinação e que proíbem as discussões sobre gênero. Contudo, desse total somente 18 entraram em vigor. O jornalista mostra a capilaridade do movimento pelo país. 87 municípios, incluindo capitais e pequenas cidades em 24 estados (e o Distrito Federal) discutiram os projetos de lei. Destaca que algumas cidades grandes como Cascavel (PR) e Jundiá (SP) aprovaram as propostas. Entretanto, ressalta que esse número representa somente 1,33% dos municípios brasileiros e da população.

11 Na página da Escola Sem Partido, com data de 22 de agosto de 2020, Miguel Nagib publica a seguinte nota: "O adeus do fundador - Anúncio com tristeza o fim da minha participação no Movimento Escola sem Partido. Cessa, a partir de hoje, a atividade dos canais do ESP sob minha responsabilidade. Disponível em: <http://escola sempartido.org/>. Data de acesso: 23/07/2022. Como informam Fernandes e Ferreira (2021, p. 195), "além da página oficial, existem outras páginas e diversos grupos, também no Facebook, com o mesmo nome e que mobilizam questões similares nesses ambientes, com divulgação de 'cenas de doutrinação', denúncias a escolas e reportagens com o andamento dos projetos de lei em cidades e estados.

Precisamos questionar, a quem interessa a disseminação das propostas da Escola sem Partido? Quais os efeitos e implicações desta proposta para a Educação Nacional? Se, como defende Freire (2021, p. 67), na *Carta Do Direito e do Dever de Mudar o Mundo*, concebemos que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, é fundamental trazermos o debate explicitando de que forma a ascensão do pensamento conservador no cenário mundial e nacional e, do mesmo modo, a disseminação do discurso do ódio podem enfraquecer os direitos constitucionalmente garantidos, como a laicização do Estado e, por conseguinte, dentro das escolas públicas, a liberdade de ensino preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (FERNANDES; FERREIRA, 2021).

Segundo Amanda Cieglinski (2017), as relatorias especiais do Alto Comissariado de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) recomendam ao governo brasileiro a adoção de atitudes necessárias para conduzir uma revisão dos projetos de lei (PLs) que tratam do Escola Sem Partido. A Organização entende que as autoridades do país devem assegurar a conformidade desses projetos com a base dos direitos humanos internacionais e a Constituição Federal de 1988. Prosseguem as relatorias alertando que cabe à legislação proteger o direito à opinião, sem interferências; assim como o direito a buscar, receber e partilhar informações e ideias de todos tipos, independentemente de fronteiras ou meios, o que, segundo o documento, não está claro nos PLs.

A jornalista ressalta que o comunicado deixa claro que por não definir o que é doutrinação política e ideológica, propaganda político-partidária e educação moral, a proposição permite “alegar que um professor está violando as regras pelo fato de autoridades ou país subjetivamente considerarem a prática como propaganda político-partidária”. De igual modo, o Escola Sem Partido poderá retirar das salas de aula, “discussões de tópicos considerados controversos ou sensíveis, como discussões de diversidade e direitos das minorias”.

Por fim, registra que o posicionamento das relatorias especiais da ONU destaca ainda o impacto de ideias conservadoras defendidas no Escola Sem Partido na definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as competências e os objetivos de aprendizagem dos estudantes a cada etapa da vida escolar. Observa que o Ministério da Educação retirou do texto final da BNCC o termo “orientação sexual”; contraditoriamente, as normas internacionais ratificadas pelo Brasil recomendam esforços para combater a discriminação nos ambientes escolares, inclusive por orientação sexual.

Fernandes e Ferreira (2021) destacam a influência religiosa e o argumento de defesa da família, traços fundamentais na concepção tradicional e conservadora, entram como fatores importantes no fortalecimento do ESP no cotidiano e na prática política, ao mesmo tempo em que teóricos demonstram conceitualmente que tais influências, no âmbito do ensino, delineiam grandes problemáticas que se consolidadas, dificilmente serão contornadas.

OS DESAFIOS DE SER EDUCADORA/O EM TEMPOS TÃO SOMBRIOS

Enquanto presença na História e no mundo, esperançadamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã (FREIRE, 2021, p. 134).

A epígrafe nos revela que nossa presença no mundo está eivada de significados e entrelaçadas pelos sonhos e utopias na construção de um mundo melhor. A luz dos escritos de Freire (2021)

[...] é importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em

determinado momento de suas relações com seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa “. (FREIRE, 2021 p. 96).

Desconstruir a visão fatalista imposta pelo capital aos excluídos da sociedade é tarefa de uma educação emancipatória, pois não são os pobres responsáveis por sua situação de pobreza, mas a estrutura social do capital que os colocam na condição de donos de sua força de trabalho, que na sociedade contemporânea, tem sido destruída pelo avanço das políticas ultra neoliberais de retirada e /ou flexibilização de direitos. Vivemos a era da uberização, da volatização do trabalho em seu sentido *scritu sensu*. Martins, 2016, p. 27) nos apresenta que:

Especificamente em relação ao sistema capitalista, a nossa compreensão é de que suas alterações mais profundas, que são refletidas no mundo contemporâneo, foram construídas a partir das várias etapas de seu desenvolvimento. O século XX materializou o atual *modus operandi* desse sistema, que é o capitalismo financeiro, juntamente com o avanço tecnocientífico e a globalização das relações econômicas, sobretudo a partir da consolidação das políticas neoliberais.

Neste sentido, o papel da educadora e do educador em uma sociedade desprovida de direitos, de aumento do fanatismo político e religioso, de políticas neofascistas, de incentivo aos preconceitos sociais, raciais, culturais, a posturas homofóbicas e xenofóbicas é desafiador. Inicialmente por estarmos na era do avanço tecnológico o que nos coloca em uma situação de desvantagem em relação à velocidade das informações. Nossas escolas públicas, em sua quase totalidade, ainda carecem de estruturas básicas. Nossos profissionais da educação amargam situações de desprestígio social, de perdas de direitos e incertezas em relação ao mundo contemporâneo.

Como ser educadora e educador da esperança neste contexto? Como desafiar nossas educandas e educandos a construir sua trajetória educacional, a se constituírem sujeitos críticos, como ensinar a

viver e enfrentar os desafios que os colocam na marginalização da sociedade? Freire (2021, p. 88) aponta que “[...] a **realidade**, porém, não é **inexoravelmente esta. Está como poderia ser outra** e é para que seja outra que precisamos os progressistas de **lutar**” (grifos nossos). O percurso de ser educadora e educador é apontar a necessidade de transformarmos a realidade. É ser capaz de enfrentar as visões fatalistas, é semear a esperança de que pode ser diferente.

A trajetória do “esperançar” na educação nos direciona à realidade de que “[...] o mundo não é. O mundo está sendo. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2021, p. 90). Assim, temos que ir revelando em nosso ofício de ser docente que a neutralidade não existe nas ações dos sujeitos. Não tem como não se posicionar. O silêncio frente à injustiça, aos desmandos, à destruição da vida é conivente com a morte de milhares de pessoas.

Em consonância com o pensamento de Freire (2021, p.143), podemos afirmar que “[...] despolitizando a educação e reduzindo ao treino de destrezas, a ideologia e a política neoliberais terminam por gerar uma prática educativa que contradiz ou obstaculiza uma das exigências fundamentais do próprio avanço tecnológico”. Ou seja, “a de preparar sujeitos críticos capazes de responder com presteza e eficácia a desafios inesperados e diversificados. (ibidem)

A educação está eivada de politicidade, pois nos remete aos processos de tomada de decisão. Educação política, não partidária, mas no sentido de direito à cidadania, de superação de tudo que menospreza e apequena a humanidade. A educação não pode ser vista como treino, daí os grandes questionamentos sobre os projetos mirabolantes, fantasiosos que retiram das educadoras, dos educadores, das educandas e dos educandos sua historicidade, sua afetividade, sua amorosidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

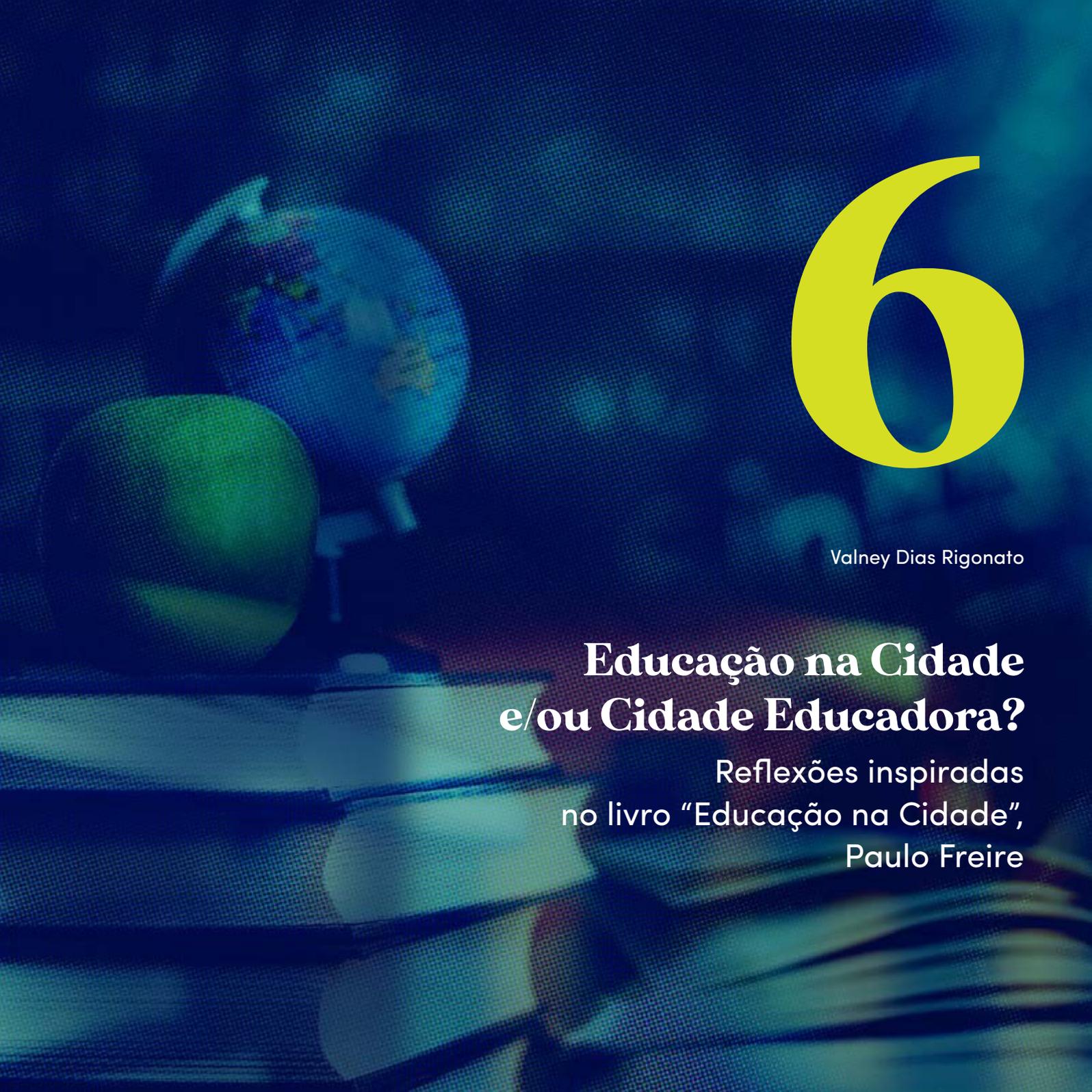
Retornamos ao escrito de Freire (2021, p.117) utilizado para epigrafiar o presente artigo, de que “[...] a educação de que precisamos em tempo de tão rápida e às vezes inesperadas mudanças não pode ser a que nos deixe *quietos, conformados, discretos e indiferentes* mas, pelo contrário, a que nos abra a porta à inquietação, à inconformidade, à curiosidade incontida, à impaciente paciência” (grifo do autor), percebe-se a atualidade do seu pensamento frente aos desafios contemporâneos que marcam a política de educação no país.

Os seus ensinamentos nos impõem o exercício de olhar a realidade, fazendo perguntas, indagações, buscando compreender, analisar e desvendar essa realidade brasileira. Entendermos a história como possibilidades. Partindo da convicção de que um outro mundo é possível, por isso estamos por meio desta publicação, como em diversos outros locais do Brasil e do mundo, comemorando o seu centenário no ano de 2021.

A leitura contemporânea da Pedagogia da Indignação sinaliza que a nossa inquietude, a nossa angústia necessita se reverberar em ações emancipatórias dos sujeitos que lutam diuturnamente. E comungamos com Freire quando diz que “[...] a minha compreensão da politicidade da educação me marca de tal maneira a partir de certo momento de minha experiência de homem e de educador que dificilmente deixo de falar dela”. (FREIRE, 2021, p.101).

REFERÊNCIAS

- ALÓISIO, Daniel; SILVA, Marina Silva. 'Conteúdo esquerdista': professora é intimada pela polícia após denúncia de aluna. **Jornal Correio**. 21 de novembro de 2021.
- ANNUNCIATO, Pedro. Menor do que parece. **Revista Nova Escola**, São Paulo: nº 311, 13/04/2018.
- CIEGLINSKI, Amanda. ONU alerta para impactos do projeto Escola sem Partido na educação brasileira. Publicado em 13/04/2017 - 17:34. **Repórter da Agência Brasil** - Brasília.
- CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais de nosso tempo**. (Texto preparado para Aula inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março de 2020). Disponível na TV FONEC. Acesso em maio de 2020.
- FERREIRA, Andréia Tereza de Brito: Ler e escrever também é uma questão de gênero. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (org.). **Desafios da Educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FERNANDES, L. I., & FERREIRA, C. A. (2021). O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. **Humanidades Em diálogo**, 10, 194-209.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araujo Freire. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- ROMÃO, José Eustáquio. Indignação com ternura. Resenhas **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo, v.2 n.1, p. 93-127, 2020.
- TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. É o que mostram dados da Pnad Contínua Educação, divulgados hoje. Publicado em 15/07/2020 - 10:02 Por - **Agência Brasil** - Rio de Janeiro.

A large, bold yellow number '6' is positioned in the upper right quadrant of the image. The background is a dark blue, textured surface. In the lower left, there is a stack of books with white pages and dark covers. To the right of the books, a globe is visible, showing continents in a lighter shade of blue. The overall lighting is dim, creating a scholarly and contemplative atmosphere.

6

Valney Dias Rigonato

Educação na Cidade e/ou Cidade Educadora?

Reflexões inspiradas
no livro “Educação na Cidade”,
Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Este ensaio é fruto das reflexões realizadas no “*Il Círculo de Leitura do Projeto Esperança, Diálogo e Amorosidade: categorias reflexivas no centenário de Paulo Freire*”¹². Este círculo de leitura objetivou trazer reflexões acerca da importância de transcendermos a educação na cidade, para a proposta de cidade educadora a partir das reflexões de Paulo Freire, bem como das discussões e apontamentos em relação as cidades contemporâneas.

Essa problemática, que se desponta no início do século XXI, será abordada neste ensaio, principalmente no atual contexto mundial, quando as Organizações das Nações Unidas apontam que passaremos de 55% para 68% da população do globo terrestre vivendo nas cidades. Tal realidade, torna-se mais evidente no território brasileiro que desde o último censo, realizado em 2010, indica 84,4% da população brasileira é urbana. As previsões apontam que, em 2030, esse índice chegue a 91, 1% e, em 2050, toda a América Latina seja 86% dos habitantes dos países deste continente vivendo nas cidades¹³.

Refletir as relações entre a educação e a vida socioeconômica e sociocultural nas cidades, com vistas a construir políticas públicas educacionais e processos de ensino e aprendizagem, na perspectiva da emancipação social, requer repensarmos o próprio modelo de cidade, bem como, na proposta de cidade educadora. Inclusive, para enfrentarmos situações cada vez mais diversas e complexas, as quais carecem de processos educativos, que realmente enfrentem as graves crises que atingem e atingirão grande parte da população urbana, até a metade do século XXI.

12 Projeto desenvolvido pela Dra. Marilde Guedes pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB em parceria com a Academia Barreirense de Letras e outras instituições.

13 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-10/mais-de-90-da-populacao-brasileira-vivera-em-cidades-em-2030>. Acesso: 18/07/2022.

Para tanto, o ensaio apresenta a discussão em duas partes conectadas. A primeira parte, uma reflexão a partir da educação na cidade. Já na segunda parte, procura dialogar com os leitores a respeito da cidade educadora para a primeira metade do século XXI. Com isso, o leitor poderá adentrar por meio da educação e apoiar o exercício da cidadania e a sustentabilidade do modo de vida urbano.

Por fim, considero também pertinente, para esse ensaio, destacar que as contribuições de Paulo Freire é um exercício entre a teoria e prática para revelar que, a cidade que se ensina, precisa ser a mesma que o estudante vive. Para tanto, é preciso ter clareza que a cidade ensinada é uma construção teórica (conceitos, categorias, subcategorias e teorias) mas, também, elementos intraurbanos do espaço urbano (ruas, quadras, praças, movimentos, objetos e ações humanas). Assim, o diálogo, a coerência teórica e prática, a amorosidade, a autonomia escolar, a reorientação curricular propostas por Freire, possam ser ressignificados à luz do “meio-técnico-científico-informacional” (SANTOS, 2001) para o processo de ensino e aprendizagem, que transcenda o ensino nas cidades para cidades educadoras, com sujeitos conscientes e agindo em prol de uma “outra globalização” nas cidades.

EDUCAÇÃO NA CIDADE

A cidade educadora na visão de Freire é uma cidade que educa, que forma valores, comportamentos de forma dialógica com o modo de vida de seus habitantes. Na leitura de Freire “*A educação na cidade* (2005)” fica claro a distinção dos conceitos de espaço urbano e cidade. Cidade é a forma, são as rugosidades das paisagens, mas é também a materialidade das relações sociais, econômicas, políticas, culturais. Já, o espaço urbano é o conteúdo. São estas relações que se materializam no espaço urbano.

Aqui é importante situar o leitor (leitora) que as reflexões desse autor ficaram centradas no início do século XXI, um momento do território brasileiro marcado pelo êxodo rural e crescimento desordenado das grandes cidades, principalmente das capitais. Então, a educação na cidade, nas próximas décadas do século XXI, não pode ficar amarrada às questões conceituais básicas. Todavia, as contribuições de Freire são fundamentais para refletirmos as cidades enquanto lugares de vida, interrelações espaciais mais humanizadas.

Partindo desta noção, a educação na cidade precisa auxiliar na tomada de consciência do processo de urbanização brasileira, bem como, no desenvolvimento da autonomia e da cidadania. Desse modo, tornam-se de significativas as condições de trabalho docente, as boas condições dos espaços escolares, a ressignificação da formação dos docentes, para que a educação na cidade não fique restrita à aparência.

Destaca-se que, nas últimas décadas, a educação na cidade se tornou foco das políticas públicas, principalmente depois do apoio aos programas de transporte escolar “Caminhos da Escola e PNATE¹⁴”. O primeiro é uma linha de crédito concedida pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus, mini ônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas. Já, o segundo, autoriza transferência automática de recursos aos estados, Distrito Federal e municípios para custear despesas com reforma, seguro, licenciamento, impostos, manutenção e pagamento de serviços contratados com terceiros.

Diante desses programas e da realidade da educação brasileira, neste início do século XXI, pode-se afirmar que há no território brasileiro políticas educacionais voltadas para concentrar a educação nos espaços urbanos em detrimento da diversidade e da forte cultura do campo no território nacional. Tal fato, os desafios se tornam maiores

14 <http://portal.mec.gov.br/transporte-escolar>. Acesso: 03/04/2022.

para refletir a educação na cidade e, principalmente, se essa educação contribui não só para as cidades educadoras, mas, para o campo educador no Brasil.

Como bem lembra (MAIA 2010, p 183) ao discutir o papel e o imaginário das cidades na nossa educação brasileira neste início do século XXI:

Muitas crianças brasileiras vivem nas cidades. Outras moram no campo, mas, sabem da existência da cidade, mesmo que nunca tenham ido a uma. Mas a cidade se faz presente no cotidiano das crianças brasileiras, seja como lugar de moradia, de vivência, seja em seu imaginário, como lugar onde se compra, onde se tem o médico, para onde foi um parente e para onde ir para continuar os estudos, ou ainda como o lugar que aparece nos telejornais e nas telenovelas. A cidade se faz presente inclusive nas brincadeiras das crianças. Nos momentos lúdicos, nos nomes de cidades próximas ou distantes aparecem com bastante frequência.

Percebe-se que a vida nas cidades é cada vez mais uma realidade mundial, inclusive escolar. Segundo o relatório da ONU- Habitat (Organização das Nações Unidas) em 2022, aponta que a população mundial passará de 55% para 68% habitando as áreas urbanas até 2050.¹⁵

Desse modo, neste século XXI as sociedades são e serão organizadas no e/ou em função do espaço urbano.

Sendo assim, a cidade se torna fenômeno socioeconômico e sociocultural de suma importância para a pedagogia e, mormente para o ensino fundamental, médio, médio técnico e superior. Uma vez que as cidades passam a ser reconhecidas para além de suas funções e formas tradicionais, necessário que elas sejam reconhecidas enquanto lugares que promovem e exercem papéis educadores na vida dos sujeitos.

¹⁵ <https://brasil.un.org/pt-br/188520-onu-habitat-populacao-mundial-sera-68-urbana-ate-2050>. Acesso: 17/07/2022.

A Nova Agenda Urbana da Organização da Nações Unidas (ONU, 2019) vislumbra que as cidades (espaços urbanos) serão assentamentos humanos que:

(a) cumpram sua função social, inclusive a função social e ecológica da terra, com vistas a alcançar, progressivamente, a plena concretização do direito à moradia adequada como um componente do direito a um padrão de vida adequado, sem discriminação, com acesso universal a(sistemas de abastecimento de água potável e saneamento seguros e acessíveis, assim como acesso igualitário para todos a bens e serviços públicos de qualidade em áreas como segurança alimentar e nutrição, saúde, educação, infraestrutura, mobilidade e transporte, energia, qualidade do ar e subsistência;

(b) sejam participativos; promovam a participação cívica; estimulem sentimentos de pertencimento e apropriação entre todos seus habitantes; priorizem espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis, verdes e de qualidade, adequados para famílias; fortaleçam interações sociais e intergeracionais, expressões culturais e participação política, conforme o caso; e propiciem a coesão social, a inclusão e a segurança em sociedades pacíficas e plurais, nas quais as necessidades dos habitantes sejam satisfeitas, reconhecendo as necessidades específicas daqueles em situação de vulnerabilidade;

(c) alcancem igualdade de gênero e empoderem todas as mulheres e meninas, garantindo a participação plena e efetiva das mulheres e direitos iguais em todas as áreas e em funções de liderança em processos decisórios em todos os níveis; garantindo emprego decente e remuneração igual para trabalho igual ou de igual valor para todas as mulheres; e previnam e eliminem todas as formas de discriminação, violência e assédio contra mulheres e meninas em espaços públicos e privados;” (ONU, 2019)

Como se lê, acima, os desafios da agenda são expressivos para as cidades e, mormente para os espaços urbanos. Tais conquistas almejadas se tornam mais desafiadoras para as cidades nos países subdesenvolvidos e em fase de desenvolvimento no continente americano, no continente africano e no continente asiático. Para tanto, há

necessidade de processos educativos que valorizem esses habitats no ensino e aprendizagem das crianças, jovens e adolescentes, bem como dos habitantes e familiares destes estudantes que residem nas cidades.

Pode-se afirmar que as cidades se tornaram os lugares privilegiados da vida socioeconômica e sociocultural da população brasileira e mundial, uma vez que, mais do que habitar a maior parte da população, elas produzem um modo de vida que se generaliza (CALVACANTI, 2008; FERREIRA, 2012). Entretanto, é preciso atentar que nelas há encaves materiais e imateriais das ruralidades e do campo brasileiro. Portanto, deve ocupar um lugar especial em nossas práticas pedagógicas e, principalmente, nas ciências humanas, na educação básica e superior.

Diante desta assertiva, pode-se afirmar que a educação na cidade requer uma leitura horizontalizada entre a teoria e a prática para superar os desafios multidisciplinar e interdisciplinares que as cidades nos impõem, com as dinâmicas socioculturais. Sendo assim, os seus espaços urbanos públicos e privados nos colocam na esfera da descrição, da interpretação, da comparação e na análise crítica.

Em síntese, partindo da leitura do livro de Paulo Freire “A educação na Cidade” o leitor perceberá, que no processo de vinculação da teoria com a prática há o convite para pensarmos a cidade-cidadão-escola. Para ele, a cidade é lócus da reprodução da vida, das dificuldades socioeconômicas, mas também das possibilidades formativas dos sujeitos que a compõem. Já a escola, é um espaço aberto, fluído e rico de cultura. Espaços com múltiplos lugares moldados pela cultura escolar. Todavia, a força do pensamento de Freire é que essa cultura escolar, na relação teoria e da prática, precisa ser moldada pela leitura de mundo, ou seja, pela leitura profunda dos elementos intraurbanos.

Assim sendo, a educação na cidade precisa cultivar pedagogias mais justas e contextualizadas com os itinerários familiares, com os

modos de vida e, principalmente, de forma horizontal entre os saberes populares e saberes científicos, na construção de autonomias para o viver nas cidades. Ela precisa superar o multiculturalismo romântico em prol de um “multiculturalismo emancipatório” no qual cultive uma outra cultura política, inclusive de relações anticolonialista, (SANTOS, 2010).

Dessa forma, a educação na cidade poderá contribuir para valorizar os itinerários formativos que envolvam os lugares de desejos, os lugares históricos, os lugares de cidadania nas cidades pequenas, médias e grandes no território brasileiro.

A CIDADE EDUCADORA

Uma vez alcançado a participação, o exercício da autonomia, o envolvimento popular e o profissionalismo na educação municipal, desde a seleção democrática até os cursos de formação dos gestores, professores (as), técnicos administrativos e funcionários (porteiros, motoristas, etc.) há as possibilidades de transportar da falta de cidadania, de cidades desordenadas, de cidades não educadoras para a cidade educadora.

Alves e Brandenburg (2018) destacam o cenário urbano na contemporaneidade, marcado pela desigualdade social, pela pobreza e pela violência. Também, é comum que as pessoas se sintam inseguras e desacreditadas. Todavia, apontam para os esforços com relação ao desenvolvimento conceitual de cidade educadora, bem como, para a promoção de cidadãos críticos e conscientes.

A cidade educadora é duplamente importante. Por uma vertente, ela educa, ela forma valores, comportamentos, porém, ela é informadora com a sua própria espacialidade (formas, sinais, imagens e escritas);

por outra vertente, do mesmo fenômeno social, é conteúdo a ser apreendido pelos estudantes e, principalmente pelos seus habitantes.

Para melhor conceituar, destaca-se,

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assume uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela. (CARTA DE BARCELONA, 1990).

Cidade educadora não é apenas uma utopia, principalmente, para a educação inspirada em Freire. É reconhecer que todos (as) habitantes estão ativamente envolvidos num processo de mudança individual e coletivo, que tem um sentido, um alvo, (LEROY, 2010). Como bem frisou Freire (2001, p. 58), “a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática¹⁶”. Para Freire (2001), uma leitura mais abrangente “cidade educadora” depende de uma formação do cidadão.

Conforme, a Associação Internacional de Cidades Educadoras, as cidades são educativas por si, mas elas se transformam em educadoras quando sua população, os educadores e seus gestores assumem de forma consciente de que suas propostas têm consequências em atitudes e convivências no espaço urbano. Dessa forma, torna-se significativo, mesmo de forma resumida, compartilhar os princípios contidos na Carta de Bolonha¹⁷:

16 Entrevista concebida no dia 06 de maio de 1989 à revista italiana Terra Nuova.

17 <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso: 03/04/2022.

1. Todos os habitantes de uma cidade têm o direito de usufruir, de forma livre e igualitária, dos meios e oportunidades que a cidade oferece, respeitando a diversidade;
2. Os municípios exercerão com eficácia e competência a matéria de educação que lhe foi atribuída. Qualquer que seja a competência, a educação deverá ser de índice global, incluindo a educação formal e não formal;
3. A cidade deverá encarar as possibilidades de formal de modo global, dentro do contexto de qualidade de vida, de justiça social e de promoção dos seus habitantes;
4. Para que a sua ação seja adequada, os responsáveis pela política municipal da cidade devem ter conhecimento da situação e das necessidades dos seus habitantes. Para tanto promoverão estudos, que manterão atualizado e formularão propostas concretas e de política geral que deles resultem;
5. A cidade deverá conceder o desenvolvimento de ações formativas, a acontecer nos centros de ensino, seja ele formal ou informal;
6. A cidade estabelecerá equilíbrio entre a proteção e a autonomia necessária para a descoberta, analisando o impacto para jovens e crianças, proporcionando âmbitos de debates e intercâmbio entre cidades.
7. A administração municipal deverá oferecer às crianças e jovens, juntamente com outras gerações, espaços, equipamentos e serviços para o desenvolvimento moral social e cultural;
8. A cidade oferecerá aos pais meios para ajudar os filhos a crescer e fazer uso da cidade e promover o desenvolvimento de projetos educacionais;

9. A cidade oferecerá orientação pessoal, vocacional e atividade social, promover a educação para o trabalho e trabalhará em conjunto com empresários na criação de postos de trabalhos;
10. As cidades deverão conhecer suas áreas marginalizadas e tomar atitudes para minimizá-las, com atenção especial aos imigrantes, que devem se sentir integrantes da cidade;
11. As intervenções visando sanar as desigualdades devem partir de uma visão global, capaz de atender a todos;
12. A cidade deverá estimular a participação ativa dos jovens em comunidade, promovendo seu desenvolvimento social, moral e cultural.
13. A cidade educadora deverá promover informação adequada e acessível a todos, em plano de igualdade;
14. Promover informação especializada para as crianças;
15. A cidade educadora deverá encontrar e preservar sua identidade;
16. A transformação e o crescimento da cidade devem visar o futuro, respeitando o passado. Organizar o espaço urbano de modo que evite impacto, bem como evitar segregação de gerações. Deverá promover a interação entre territórios da própria cidade e entre outros municípios;
17. A qualidade de vida deve ser garantida a partir de um ambiente saudável e equilibrado entre o natural e urbano;
18. A cidade deverá favorecer a liberdade e diversidade cultural, corrigir desigualdades produzidas exclusivamente por critérios mercantis;

19. Todos os habitantes da cidade têm direito à participação em programas educativos e possibilidade de se manifestarem respeito deles, de modo os escute;
20. A cidade educadora respeitará as gerações. Seus princípios são o ponto de partida para desenvolver o potencial educador da cidade e de todos os seus habitantes.¹⁸

Infelizmente, diante desses objetivos, percebe-se que, apesar das contribuições de Freire, houve poucos avanços na esfera da transformação da sociedade brasileira, diante dos desafios do crescimento urbano desordenado e da concentração da população brasileira nas cidades grandes, médias e pequenas. Tal realidade é presente também nos territórios educativos (espaços escolares formais e não formais), pois neles ainda temos pouco engajamento dos municípios e cidades; há também falta de espaços educativos e muita (in)sustentabilidade ambiental.

Parece que diante desses desafios e objetivos é preciso pautar nos processos educativos à participação da comunidade local na tomada de decisões, no crescimento urbano, na preservação/conservação dos bens naturais e na equidade social, bem como o melhorar o ordenamento do território (territórios educativos), a mobilidade urbana, o clima mundial e a conservação da biodiversidade, entre outros aspectos relevantes, conforme a figura 01 a seguir:

18 Uma síntese, inspirada no artigo de Silva, (2017).

Figura 01 – Cidade Educadora: espiral da inclusão, cidadania e sustentabilidade



Fonte: <https://sites.google.com/site/ecosistemaemrede/cidade-educadora>. Acesso: 18/07/2022.

Aqui, é importante ressaltar que há, desde os compromissos assinados em Aalborg (Dinamarca), um pacto político de mais de 650 municípios mundiais, com o desenvolvimento sustentável. Destes, 50 municípios são do território brasileiro. Entretanto, apenas quatorze cidades brasileiras estão inscritas na Associação Internacional de Cidades Educadoras: Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Dourados, Jequié, Montes Claros, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba¹⁹.

Como se vê, o processo precisa ultrapassar a educação na cidade. É uma possibilidade de criar a partir dos princípios da autonomia, da relação teoria e prática ações para transformar a gestão pública dos governos locais, estaduais e federais, retroalimentar os projetos intersetoriais focados no protagonismo social, na cidadania plena dos sujeitos (seja eles de menor idade, adolescentes, jovens e

19 Conceito de cidade Educadora – Portal do MEC.

da melhor idade) para a implementação de ações e noções concretas de desenvolvimento sustentável.

Diante dessas possibilidades, os professores(as) que envolvem a relação cidade-cidadão-escola-sustentabilidade na educação brasileira, algumas questões²⁰ são importantes serem colocadas: como está essa relação em sua cidade? Como sua cidade forma seus habitantes? Como é a vivência de crianças, adolescentes e jovens com a sua cidade? Quais são as experiências educacionais nessa cidade? Como as escolas atuam ou podem atuar com autonomia para confrontar diferentes experiências e potencializá-las? Como as escolas públicas e privadas preparam ou podem preparar crianças, adolescentes e jovens para ter acesso, por sua conta, às possibilidades educativas da cidade que habita?

Além dessas reflexões iniciais, recomenda-se que os professores(as) atentem para as mudanças dos modos de vida, para os objetivos do desenvolvimento sustentável e para os elementos interurbanos e intraurbanos dos espaços de vivência e/ou de imaginação das crianças, adolescentes e jovens em idade escolar no território brasileiro. Também, que busquem transcender os muros das escolas para refletirem juntos com as famílias a educação na cidade e, principalmente, transformar os espaços urbanos, urbanos-rurais em educativos.

Por fim, para a educação brasileira contribuir com a criação de cidades educadoras, faz-se necessário criar condições administrativas, de gestão participativa, assim como, condições de trabalho docente para aprofundamentos teóricos e práticas com vistas a compreender as relações campo-cidade, a vida nas metrópoles, a vida nas cidades médias e pequenas em nosso país. De igual maneira, no processo holístico de crescimento do número de habitantes urbano, que se faça e aconteça a conscientização espacial, e a política em prol

20 Essas questões foram inspiradas a partir das reflexões colocadas pela professora Lana de Souza Cavalcanti, (2008).

da cidadania ampliada e participativa nas decisões do planejamento e da gestão dos espaços urbanos. Diante desse movimento consciente, reconstituir a educação na cidade para mais espaços educativos e, por sua vez, passarmos da educação na cidade para cidades educadoras. Além de tudo, torna-se fundamental refletirmos a produção do espaço urbano e rural no Brasil, na América Latina diante das mudanças climáticas e dos desafios de sustentabilidades que essas mudanças estão imputando aos transeuntes humanos.

Afinal, diante do cenário de crescimento e concentração humana nos espaços urbanos até 2050, as nossas cidades serão mais ecológicas? Quais os papéis das cidades educadoras para a formação consciente e para o desenvolvimento de habitats que desenvolvam meio ambientes mais saudáveis e que cultivem o bem viver? Essas inquietações são apenas para motivar a produção de outras práxis possíveis nos espaços urbanos e, mormente, nas cidades pequenas, médias e grandes.

CONCLUSÃO

Se partimos dos ensinamentos de Paulo Freire da amorosidade, da coerência e do profissionalismo no ato de ensinar e aprender, na relação teoria e prática se denota que a produção dos espaços urbanos, no território brasileiro, foi pouco impactada pela práxis transformadora. Considerando os modos de existência, forjados nos espaços urbanos-educativos, torna-se evidente que o cidadão pouco configura na condição de produtor e consumidor dos elementos do espaço intraurbanos, de forma educativa para o seu próprio pertencimento, desenvolvimento de afetividade e desenvolvimento de modos de vida educativos.

Desse modo, os desafios são expressivos em construir cidades que sejam mais educadoras, bem como, de termos processos de ensino e aprendizagem que considerem as cidades enquanto educadoras. Assim, importante converter os transeuntes de meros usuários a sujeitos em formação, consciente e consistente para superarmos os problemas urbanos criados pela modernização do território brasileiro. Sujeitos que desenvolvam ações e práticas educativas transformadoras no âmbito do legislativo, voltados para pautar novos direcionamentos no planejamento e na gestão com mais participação, conscientes dos desafios do “planeta favela” do século XXI, e das possibilidades de termos cidades mais ecológicas diante das mudanças climáticas contemporâneas.

Partindo da premissa que “o homem é um ser de raízes espaço-temporais” (Freire, 2011, p.83) é preciso valorizar nas práticas educativas a escala da totalidade-mundo sem perder a escala temporal e espacial do cotidiano vivido, geralmente no âmbito municipal. Também é significativo que essas práticas educativas não sejam vetores de conformação dos habitantes ao meio citadino (urbano desordenado), para que converta a educação em mediadora, em transformadora, em possibilidade cidadã e, principalmente, na formação de sujeitos que tenham contestação da desordem urbana criada no século XX e início do século XXI.

Diante de tudo, torna-se fundamental salientarmos que neste início do século XXI os professores(as), os educadores “(...) é mais a organização do conflito, do confronto, do que a ação dialógica” (GADOTTI, 2011, p. 13). Nesta transição, como bem aponta o autor, a orientação não é condenar todo o diálogo, também não excluir os conflitos, as perversidades, as alterações ambientais, as doenças, a fome, o desemprego estrutural e outras mazelas das cidades pequenas, médias e grandes mas, superar o diálogo ingênuo em prol da superação dessas contradições, da emancipação dos cidadãos em

relação as políticas públicas e ao capital imobiliário que, muitas das vezes constroem e/ou funcionalizam os espaços urbanos apenas para as necessidades da circulação de mercadorias e lucro imobiliário.

Por último e para não terminar, a formação cidadã, a participação e a mobilização da municipalidade, para que a sociedade municipal contribua para novas ideias, novas leis, novos projetos de cidades são essenciais, em termos de superação da educação na cidade para cidade educadora, que busquem efetivação de práticas e ações emancipatórias.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. L.; BRANDENBURG, E. J. **Cidades educadoras**: um olhar acerca da cidade que educa. São Paulo: Ed. Intersaberes, 2018.
- CARTA DE BARCELONA. Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidadeseducadorasbarcelona.pdf>. Acesso em: 03/04/2022.
- CAVALCANTI, L. S. de. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. São Paulo: Papyrus, 2008.
- FERREIRA, A.L.D. 2012. O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora. Vitória, ES. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Espírito Santo, 154 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2ª Ed. rev. Atual. São Paulo, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LEROY, J. P. **Territórios do futuro**: educação, meio ambiente e ação coletiva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MAIA, D. S. Cidade, relações cidade-campo e metropolização. BUITONI, M.M.S. (Coord.) Geografia: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (**Coleção Explorando o Ensino; v.22**).

ONU. Organização das Nações Unidas. A/RES/71/256 Nova Agenda Urbana Português, 2019. *In*: <https://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-Portuguese-Brazil.pdf>. Acesso: 18/07/2022.

SILVA, D. R. da.; ARBEX, Y. J. A.; MOULIN, D. A. Cidade Educadora: o papel da sociedade civil no processo de formação para a educação em direitos humanos; *In*: **III Congresso Internacional Salesiano de Educação: Direitos Humanos e Formação de professores**. 23/24/25 de outubro de 2011. http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise2017/anais/205_13500772_ID.pdf Acesso: 03/04/2022.

SANTOS Boaventura. S. de. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2001.

7

Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza

Pedagogia Freireana:

esperança, diálogo
e amorosidade para
o fortalecimento
da educação democrática

ESTIMADO PAULO FREIRE,

Inspirada não apenas nos seus ensinamentos, em sua metodologia e na prática de escrever cartas, resolvi seguir seu exemplo, pois, ao contrário dos registros em diário, que é um escrito íntimo de sentimentos, a carta é um registro compartilhado. Quando ela se destina a muitos, torna-se uma carta aberta, na expressão de Regina Diniz (2021), uma vez que adquire o caráter de imersão de uma pessoa sobre o coletivo, aqui, particularmente de entrega a causas sociais relevantes, diria, metaforicamente, como notas musicais emitidas por instrumentos diferentes afinados em harmonia como diz esta autora.

Ao mesmo tempo entendo que a carta produz uma diversidade de saberes, dizeres, valores, identidades, entre tantas outras. Neste escrito, a intenção é refletir brevemente questões abordadas em suas obras sobre: Esperança, Diálogo, Amorosidade e Educação Democrática, sem pretensão de esgotar, ao contrário, “problematizar” e pensar na perspectiva de “inacabamentos”.

Você, Paulo, que sempre problematizou através da educação libertadora, o que diria para nós, educadores, desafiados da noite para o dia a migrar do ensino presencial para o remoto com uso das ferramentas tecnológicas? Como manter o diálogo com estudantes com as câmeras fechadas, onde aparece apenas a letra inicial do nome? Acredita que soluções virtuais serão suficientes para dar conta do processo de ensino e aprendizagem? Que impactos terão para a saúde mental de educadores e educandos? Além de tudo isso, de que modo interpretaria/analísaria, neste cenário de pandemia, o momento político, que coloca em xeque nosso processo educativo e democrático? Como superar o medo e ousar, para encarar esse “novo” normal?

Os docentes, estamos sendo convocados a reinventar uma nova coreografia de ensino, uma “outra dança didática entre o ensinar

e o aprender” (BARBOZA, 2015), explorando diversas geografias, geopolíticas e cartografias, potencialidades inovadoras nos territórios da docência.

Posso antecipar que ficaria orgulhoso de perceber como seus ensinamentos têm ajudado a nós, educadores, a enfrentar os desafios, as tensões e os medos, ousando seguir sua filosofia de manter viva a esperança.

Perceba que há, neste cenário, uma discrepância entre um tecnicismo exacerbado e um empirismo tradicional, ambos criticáveis em seus ensinamentos, quando sugere, como base fundamental para a superação desse impasse, o desenvolvimento do senso crítico, da aceitação do novo e da rejeição a qualquer forma de discriminação. Decerto que você concorda com Giroux (1997) quando propõe outros rumos para uma nova pedagogia crítica da aprendizagem ao fazer referência à linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade.

Nos seus escritos, você sempre enfatizou a luta dos sujeitos em um mundo real, procurando compreender e articular com o contexto, que, na sua concepção, constitui condição *sine qua non* para libertação, quando expressa: “O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática, é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 1996, p.118). Ouso acrescentar, pela esperança de uma sociedade mais justa e feliz. Além disso, sugere uma pedagogia da autonomia, centrada em experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade, de amorosidade em experiências respeitosas

Penso que, para garantirmos o aspecto democrático, temos que partir do princípio de que todos somos sujeitos no processo de produzir saberes, de entender e transformar a realidade. Saber este que deve estar vinculado à vida, num processo dinâmico, frente às

exigências sociais de conhecimento e crescimento das aspirações sobre educação, em especial como resposta ao pessimismo e à incerteza, característica deste nosso século e intensificada no contexto atual.

Lamento informar-lhe, Paulo, que nós, educadores, vivemos tempos em que impera a insegurança e o medo, o qual você já abordava em sua obra MEDO E OUSADIA (1985). A esse respeito, Carlos Drummond de Andrade, nos idos de 1940, escreveu um poema intitulado “Congresso Internacional do Medo”, no qual expressava uma reflexão crítica acerca da falta de esperança que invadia os indivíduos naquela época e que prossegue e se agrava atualmente.

[...] Provisoriamente não cantaremos o amor, que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos. Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços, não cantaremos o ódio porque esse não existe, existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro, o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos, o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas, cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas, cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte, depois morreremos de medo e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas medrosas. (ANDRADE, 2004, p.16).

Porque educação é um ofício de muitos dedicados ao cuidado, à reinvenção da vida, à superação do medo que aporta em diferentes gerações que acolhemos na escola e que, através do diálogo, ensinamos e aprendemos (BARBOZA, TEIXEIRA, COSTA, 2017). O medo é um indicativo da falta de conexão com a esperança.

No que se refere à docência, Cunha (2004, p. 529) expressa: “O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.”

Apesar das controvérsias existentes no campo pedagógico, atravessado por diferentes crenças e valores, a docência lida com desafios atuais que a estão reconfigurando ou resignificando no cenário de pandemia. Consideramos a aula dialógica e a docência como um fenômeno que tem natureza coletiva e de alta complexidade, sendo vivido socialmente, não podendo, portanto, ser simplificado.

Apreendi, com seus ensinamentos, que educação dialógica se faz no coletivo. É partilha do sensível, é pelejar por uma vida melhor e mais bela para as coletividades humanas tal qual proposto por você, quando nos convoca a refletir, reinventar olhares sobre o mundo e, nele, instaura-se a pedagogia libertadora em invenções coletivas, sem descuidar das ideias principais, da amorosidade, dos dizeres, dos fazeres, de experiências e vivências particulares de cada sujeito socio-cultural. O diálogo libertador e o esperar inspiram e transpiram em suas obras. É seu ar e seu lugar.

Em alguns de seus escritos, você propõe muitas questões sem a preocupação com as respostas que serão dadas, ou até mesmo deixando-as em aberto para que cada um possa responder a partir de seu lugar na sociedade, de sua visão de mundo. Pergunto: de que amorosidade e esperança você deseja que os educadores exerçam a docência nesse cenário de pandemia? Que consequências o distanciamento físico e social trará para educadores e educandos? Por que e para quem o exercício da Pedagogia Libertadora e dialógica é necessária no contexto político atual?

No decorrer de suas obras é possível perceber que a pedagogia dialógica faz nascer de novo, faz nascer o novo, a esperança de dias melhores e o sonho por uma humanidade mais justa e feliz. Ela renasce nas telas da docência. Porque pensamos que nossos encontros com a educação libertadora, com o ensino e com a aprendizagem são uma maneira de expressar e desfrutar a vida de educadores e educandos. Um esforço vindo de estudos, de conversas, de reflexões, de

criações, de projetos. De compromisso, de humildade, sobretudo de amorosidade, como você deixa explícito.

Considerando as diferentes regionalidades, proximidades e distâncias, concepções de mundo dos educadores e educandos, você aponta os inacabamentos, mas também os limites e as possibilidades de viver a liberdade através do diálogo entre indagações e esperanças. Aqui e acolá, com seus pontos de vista diversos, vai tecendo uma narrativa que torna mais fácil e mais leve pensar e realizar o método dialógico na prática pedagógica.

Mas, como você, Paulo, adverte: É preciso entender o diálogo não apenas como uma técnica para obter melhores resultados. Tampouco como uma tática para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para manipulação em vez de iluminação.

Você apresenta a educação dialógica como possibilidade de ruptura com a educação bancária presente nos dispositivos das culturas historicamente excluídas, que necessitam ser resgatadas e constituídas a partir da necessidade humana de significar o mundo em diferentes linguagens e, por que não dizer, com outro olhar.

Nessa busca, além do despertar da consciência ingênua para a consciência crítica, propõe pensar o professor como artista, valorizando a estética da educação, uma vez que, nela, estão presentes processos de mediação associados às experiências, às sensações e às representações da vida cotidiana em suas nuances híbridas de realidade. Pergunto: Que lugar a arte, o humor, a alegria ocupam na escola, na sala de aula? Seria este cenário de pandemia a oportunidade de os educadores mostrarem a sua capacidade artística e criadora na medida em que precisam prender a atenção dos estudantes com novas coreografias de ensino?

Concordo que a ruptura criativa da educação passiva é um momento tão estético quanto político, porque exige que os alunos “re-percebam” sua compreensão anterior e que, junto com o professor, pratiquem novas percepções como aprendizes criativos. Talvez nós possamos considerar educadores como dramaturgos, quando reescrevem os roteiros dramáticos da sala de aula e reinventam roteiros libertadores.

Nesses percursos, várias instâncias vão construindo os possíveis sentidos e potenciais da educação dialógica libertadora e estética. É possível, metaforicamente, pensar, ainda, a sala de aula como um caleidoscópio onde circulam imagens, cores matizadas, representações, emoções e sensibilidades, que tomam diferentes formas e conotações à medida que os sujeitos ali presentes movimentam, veem e criam outras coreografias. Assim, essa construção, cuja realização se concretiza pelo diálogo entre educadores e educandos na sala de aula, se esparrama além da escola, nas comunidades e ecoa na sociedade.

A estética da educação, como podemos perceber nas entrelinhas de seus escritos, representa um espaço-tempo coletivo e intersubjetivo, no qual se compartilham significados culturais e artísticos, cujos sentidos se compõem no diálogo e nas trocas entre diferentes sujeitos inseridos e constituídos em seus textos e contextos socioculturais, como expressa Barboza e Teixeira (2017).

Aprecio quando você, Paulo, adverte que: “A educação é por natureza um exercício estético.” Não entender esse processo nós professores nos tornamos “maus artistas”. (1985, p.76)

Não é demais insistir que o fio condutor, em muitas de suas obras, é a própria problemática da educação libertadora e dialógica, entrelaçando e impregnando com a diversidade cultural, percebida através da pluralidade de costumes, atitudes, concepções, práticas

pedagógicas, entre o um e o múltiplo, o singular e o plural, na busca de interpretar as diferenças culturais entre os grupos sociais.

Você alerta, também, que há tensões entre o currículo escolar de rotina, que obscurece a realidade, e a classe crítica que tenta atravessar a obscuridade oficial; entre as experiências prévias da educação autoritária, por parte de alguns educadores e dos alunos, e a nova classe libertadora, que propõe o diálogo e a autodisciplina.

Essas questões aos poucos vão ganhando visibilidade, provocando e convocando os educadores para um outro olhar. Educar o olhar é também reconhecer que a pedagogia dialógica traz para a sala de aula dizeres e fazeres matizados em cores, sons, movimentos, entretenimento, aguçando a curiosidade, a imaginação, a criatividade, a paixão por uma educação libertadora. Reinventa o mundo, cria possibilidades e sensibilidade, deixa fruir a experiência estética.

Traz também o mundo, o cotidiano, a realidade, e, com isso, as alegrias e as tristezas, a beleza, os afetos e desafetos, os conflitos, as harmonias, os amores e desamores. É também uma forma de socialização dos indivíduos em instâncias culturais diferentes, inventividade, criatividade para a construção de novos saberes nos dizeres de Barboza e Teixeira (2017).

Como você afirma, o educador que decide trabalhar com a pedagogia dialógica deve ter claros os objetivos que almeja atingir e a forma como vai conduzir a discussão, se separa aspectos meramente superficiais que denotam uma visão ingênua do mundo ou priorizam uma reflexão mais crítica da sociedade em defesa da educação democrática. Continuo a indagar: A favor de quem ou contra quem os educadores usam sua nova liberdade na condução do ensino e da aprendizagem? Como é que isso se relaciona com os outros esforços para transformar a realidade educativa?

Você deixa subjacente que a pedagogia dialógica possibilita penetrar nas alegrias e dores, angústias e satisfações, venturas e desventuras vividas no ofício da docência. Toca em suas dificuldades e realizações, nas incertezas e dúvidas dos educadores em seus sempre inacabamentos, suas incompletudes no exercício de aprender ensinando.

Mediante as reflexões até aqui expostas, qual seria o som da liberdade? E do diálogo? É aquele que se ouve e se aprende na escola, na sala de aula? Ou aquele que se escuta na rua? Na convivência com os amigos? Com familiares? Ou é a voz de quem vive o processo de saída de uma consciência ingênua para uma consciência crítica? Ou será o som emitido pela história de vida de sujeitos humanos que, durante muitos anos, foram silenciados, privados de expressar seus pensamentos, suas dores, mas que, com sua luta, buscam mudar o rumo não apenas de sua história, mas a de um povo, de um país que clama por liberdade e justiça social.

Podemos pensar que o som da liberdade, da ruptura com a cultura do silêncio, abordado por Ira Shör no diálogo com você (1985), pode ser o som daqueles que, na incansável luta contra a exclusão social e discriminação racial, descobrem que, para se constituir um país livre, é preciso lutar, iniciando por libertar a si mesmo do ódio causado pela opressão, pelo opressor, como recomenda na Pedagogia do Oprimido.

Como você, Paulo, nos alerta, a passividade e a agressividade são construções sociais que tentam nos jogar na aceitação passiva ou não, opondo-se à Pedagogia do Silêncio tratada por Ira Shör no diálogo referido.

Ao que parece, estas estratégias fazem parte dos processos de reação e oposição a um sistema opressor e racista. Todavia, se forem construídas de maneira ingênua e, sobretudo, se tiverem o ódio como alicerce, aqueles que lutam pela realização dessas

estratégias tendem a cair na armadilha da violência imposta pelo opressor, como você afirma.

Tratando-se da prática pedagógica de educadores de diferentes regiões, você sinaliza que a pedagogia dialógica e libertadora não se restringe a um único espaço físico, ao contrário, deve se esparramar em diferentes lugares e territórios, por situações e contextos sócio-históricos diversos. Nela “inventam-se e reinventam os traçados e trançados dos conhecimentos, das dinâmicas e processos simbólicos de leitura e interpretação do mundo, da natureza, da sociedade e da história” (BARBOZA; TEIXEIRA, 2017).

Um conhecimento e uma docência que, sendo críticos da razão instrumental, exercitam a razão crítica da própria razão, uma razão emancipatória, comprometida com uma escola democrática que elabora, inventa e reinventa - o conhecimento prudente para uma vida decente - nos termos de Boaventura (2010). Uma docência dialógica, fecunda e feliz, que contribua com conhecimentos e discernimento a serviço da construção de um mundo possível. Isso é urgente e necessário.

Sem pretensão de finalizar, mas abrir para novos horizontes que a pedagogia do diálogo nos “toca” e nos provoca, este é o momento de escutar outras vozes, outras epistemes, outras possibilidades de pensar, de ver e *transver* o mundo na expressão de Manuel de Barros (2000) e, fiel a sua filosofia de ESPERANÇAR, Paulo, envio um abraço amoroso de Maria Auxiliadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos D. **Congresso Internacional do Medo**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm>. Acesso em 19.04.2021.

BARBOZA, Maria. G. A. F.. **A aula universitária: coreografias de ensino**. Curitiba: CRV, 2015. v. 01. 224p.

BARBOZA, Maria. G. A. F.; TEIXEIRA, I. A. C. (Org.); Maria do P. S do L. Costa (Org.). **Territórios da docência no ensino superior**. 2017.

BARROS, Manoel de. As lições de R.Q. *In: Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2000, p.75.

CUNHA, Maria Isabel. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: à docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre, v. XXVII, n. 54, p. 525-536, set./dez. 2004.

CUNHA, Maria Isabel. Políticas públicas e docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Portugal, 16, 2, 45-68, 2003.

DINIZ, Regina C. Apresentação. *In: SOUZA, Cidoval M. de. et al. Cartas a Paulo Freire 3: escritas por quem ousa esperar*. Campina Grande: Ed. A União. EDUEPB.2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Trad. De Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

TEIXEIRA, Inês A. C.; LOPES, José de S.M. (Org). **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2003.

TEIXEIRA, Inês A. C. [...] *et al.* **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Marilde Queiroz Guedes

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa/PT. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde/PE. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru. Professora na Classe 5 Nível A Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professor e Currículo – FORPEC. É Membro da Academia Barreirense de Letras (ABL). ORCID: 0000.0002-9722-7505.

Cacilda Ferreira dos Reis

Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador. Mestra em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB), e doutora em Ciências Sociais/Unicamp. Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais-UFOB. Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Reitoria, atuando como Chefe do Departamento de Assuntos Estudantis/DPAAE. Líder do Grupo de Pesquisa Nego D'água: pesquisas disciplinares do Oeste da Bahia.

Atauan Soares de Queiroz

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Barreiras, desde o ano de 2010. Atualmente, integra o Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA/UnB), o Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens e Educação (GELINE/IFBA) e o Núcleo de Estudos Discursivos do Oeste da Bahia (NEDOB/UNEB), com interesse nos seguintes temas: discurso, educação crítica, leitura e produção de texto, pensamento decolonial, autoria, identidade e agência.

Nilza da Silva Martins

Pedagoga, doutora em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestre em educação pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Professora Adjunta da Uneb, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC/CNPq/Uneb), membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Currículo (FORPEC/CNPq/Uneb), autora de vários artigos científicos.

SOBRE OS AUTORES AS AUTORAS

Ananda Lima

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Professora e atua como coordenadora pedagógica nas redes municipais de Barreiras e Riachão das Neves. É escritora de literatura infantojuvenil. Membro da Academia Barreirense de Letras (ABL). Foi presidente da ABL no biênio 2018-2019. Recentemente, publicou o livro: 2020 partindo para alto mar: um câncer e uma pandemia na rota.

Camila Lima Coimbra

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2007). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2000). Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Uberlândia (1997). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1993). Professora Associada do Núcleo de Didática na Faculdade de Educação (Faced) da UFU. Professora permanente da Linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced-UFU. Coordenadora do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF-UFU) Autora do livro: A pesquisa e a prática pedagógica no curso de Pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática, fruto da tese de doutorado (2011). Trabalha com as disciplinas de Didática e Princípios Éticos Freireanos nos cursos de formação de professores/as (licenciaturas). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7755-9473>.

Emília Karla de Araujo Amaral

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia Uneb (PPGEduc), mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2011) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1997). É professora adjunta da Uneb desde 2011. Foi professora do Centro Universitário São Francisco de Barreiras de 2003 a 2021. Nesta instituição também coordenou o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e o Setor de Pesquisa e Extensão. Na docência atua, principalmente, nos seguintes temas: pesquisa e prática pedagógica, processos de alfabetização e estágio supervisionado (em educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e em espaços não escolares).

Maria Aparecida Vieira de Melo

Professora do Departamento de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire. Diretora pedagógica do Centro Paulo Freire – estudos e pesquisas. Coordenadora pedagógica do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco pela UABTEC. E-mail:

Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza

Mais conhecida como Auxiliadora - Dora. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa; Mestre em Educação Universidade Federal da Bahia (Ufba); Pedagoga Universidade Católica de Brasília (UCB); Professora universitária; atualmente é pesquisadora colaboradora da Universidade Federal do Pará (Ufpa); membro da Academia Santa-ritense de Letras (ASL); membro do Café com Paulo Freire - Ba. Autora do livro “*A aula universitária: coreografias de ensino*” (2015), e coordenadora da obra: *Territórios da docência no ensino superior*, com Inês Teixeira e Socorro Costa (2017), entre outras publicações.

Valney Dias Rigonato

Licenciado, mestre e doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professor do Curso de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGE da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Presidente da Academia Barreirense de Letras, gestão 2022 a 2023.

www.pimentacultural.com

Educação e mudança social

o legado de Paulo Freire

