



GAVAGAI

ERECHIM

v8, n1, jan-jun 2021

ISSN: 2358-0666

Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim
Gavagai – Revista Interdisciplinar de Humanidades
ERS 135 – Km 72, 200, Caixa Postal 764,
Erechim – RS
CEP 99700-970

E-mail: gavagai@gavagai.com.br

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Gavagai: Revista Interdisciplinar de Humanidades/Universidade Federal da Fronteira Sul –
Campus Erechim. – vol. 8, n. 1 (jan./jun. 2021). – Erechim: [s.n.], 2021.

Semestral

1. Periódico. 2. Interdisciplinar. 3. Ciências Humanas. 4. Humanidades.

I. Universidade Federal da Fronteira Sul.

II. Título.

CDD: 300

Bibliotecária responsável: Tania Rokohl – CRB10/2171

GAVAGAI – REVISTA INTERDISCIPLINAR DE HUMANIDADES

Erechim, v7, n2, jul/dez 2020

ISSN: 2358-0666

EDITOR-CHEFE / *EDITOR JEFE* / EDITOR-IN-CHIEF

Cassio Brancalone

Universidade Federal da Fronteira Sul,
campus Erechim (UFFS)

EDITORES EXECUTIVOS / *EDITORES EJECUTIVOS* /
EXECUTIVE EDITORS

Thiago Ingrassia Pereira

Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim (UFFS)

Fábio Francisco Feltrin de Souza

Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim (UFFS)

Jerzy Brzozowski

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

CONSELHO EDITORIAL / *CONSEJO EDITORIAL* / EDITORIAL BOARD

- Gaya Makaran – Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- María Maneiro – Universidad de Buenos Aires (UBA)
- Simone da Silva Ribeiro Gomes – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
- Atilio Butturi Jr. – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- Bianca Salazar Guizzo – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).
- Carla Soares – Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ).
- Daniela Marzola Fialho – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- Décio Rigatti – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/ UNIRITTER.
- Durval Muniz Albuquerque Junior – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
- Eliana de Barros Monteiro – Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).
- Elio Trusian – Università Degli Studi Di Roma La Sapienza (Itália).
- Fábio Luis Lopes da Silva – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- Felipe S. Karasek – Instituto de Desenvolvimento Cultural (IDC).
- Gizele Zanotto – Universidade de Passo Fundo (UPF).
- José Alves de Freitas Neto – Universidade de Campinas (UNICAMP).
- Kanavillil Rajagopalan – Universidade de Campinas (UNICAMP).
- Margareth Rago – Universidade de Campinas (UNICAMP).
- Maria Antonia de Souza – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)/ Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).
- Maria Bernadete Ramos Flores – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- Natália Pietra Méndez – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- Nelson G. Gomes – Universidade de Brasília (UnB).
- Patrícia Graciela da Rocha – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).
- Patricia Moura Pinho – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).
- Paula Corrêa Henning – Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Pedro de Souza – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Rafael José dos Santos – Universidade de Caxias do Sul (UCS).
Rafael Werner Lopes – Instituto de Desenvolvimento Cultural (IDC).
Raul Antelo – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Ricardo André Ferreira Martins – Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).
Roberto Machado – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Rodrigo Santos de Oliveira – Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
Rosângela Pedralli – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Suzana G. Albornoz – Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
Viviane Castro Camozzato – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

DIAGRAMAÇÃO E CAPA / *DIAGRAMACIÓN Y TAPA* / LAYOUT AND
COVER

Printstudio Ltda.

Capa: *Paulo Freire por Cleidivan Amâncio de Souza
e Agência Comunica (Gabriel Córdova)*

REVISÃO / REVISIÓN / REVISION

Agência Comunica

SUMÁRIO / ÍNDICE / CONTENTS

APRESENTAÇÃO	8
A INTERDISCIPLINARIDADE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE: UMA OBRA CONECTIVA Fabiane Pedrozo Tomassini Silvana Ribeiro Thiago Ingrassia Pereira	12
PAULO FREIRE E A PRESENÇA DOS CAMPONESES E CAMPONESAS EM SUAS OBRAS Isaura Isabel Conte Fernanda dos Santos Paulo	33
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA EDUCACIONAL Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira Adriana Oliveira de Sales Alceu Zoia	49
CONSCIÊNCIA, LIBERDADE E AUTONOMIA EM PAULO FREIRE: UM PROJETO EDUCACIONAL PARA A CIDADANIA ATIVA Egidiane Michelotto Muzzatto	66
LIBERDADE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE JEAN-PAUL SARTRE E PAULO FREIRE Felipe Costa Aguiar Tiago Rodrigues Moreira	83
APLICABILIDADES DO 'INÉDITO VIÁVEL' PROPOSTO POR FREIRE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL UNIVERSITÁRIO – ERE Dilmar Xavier da Paixão Gabriele Domeneghini Mercali Dinara Xavier da Paixão	102
ANDARILHAGENS COM E POR CARTAS PEDAGÓGICAS: UMA RESENHA Micheli Silveira de Souza	121

APRESENTAÇÃO

O pensamento de Paulo Freire (1921-1997) é referência dentro de um conjunto de práticas e reflexões que perpassam áreas do conhecimento e formas de atuação política desde a segunda metade do século XX. O ano de 2021 marca o centenário de nascimento do Patrono da Educação Brasileira e, em virtude da conjuntura política brasileira de um governo federal de direita que vem perseguindo o pensamento crítico freiriano, bem como em face da importância do legado de Paulo Freire, várias instituições educacionais e Movimento de Educação Popular desenvolveram iniciativas de construir uma rede de ações que visam homenagear Paulo Freire. A Revista Gavagai – Revista Interdisciplinar de Humanidades do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Erechim – acolheu o dossiê intitulado **Paulo Freire e a interdisciplinaridade**. Isso porque, o educador Paulo Freire a coloca em evidência em sua vida e obra, convidando à crítica, reflexão e releitura de seus fundamentos epistemológicos e metodológicos. Neste contexto comemorar o centenário é ressaltar a importância da vida, obra e legado que nos deixou, além de refletir, recriar e atualizar seu pensamento.

Freire é considerado um autor conectivo, dialógico e situado no processo de sistematização de experiências que foi produzindo a Educação Popular como paradigma latino-americano. Nesse sentido, sua obra reflete seu engajamento em projetos de cultura popular, alfabetização de adultos(as) e em defesa da ação de “mudar a cara da escola” em uma dimensão pública e popular.

Dessa forma, o dossiê potencializa a reinvenção rigorosa e crítica de Freire na contemporaneidade, fato relevante em tempos obscuros de ataque ao seu legado. Reúne escritos reflexivos, experiências protagonizadas a partir da busca do Ser Mais, em diferentes lugares, e, de maneira especial se conecta na defesa dos contextos culturais, das populações menos favorecidas e na postura decolonial da releitura constante das suas obras circunstanciadas nos mundos vividos e nas bonitezas das reinvenções e das andarilhagens.

Assim, as releituras ocorrem de diversas formas neste dossiê, nas análises construídas pelo exercício do estado da arte, das leituras aprofundadas com imersão do pensamento Freireano. O artigo A INTERDISCIPLINARIDADE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE: UMA OBRA CONECTIVA, aborda Paulo Freire em uma dimensão interdisciplinar, compreendendo a atualidade de seu pensamento pedagógico e suas implicações para o campo de pesquisa em ciências humanas e da educação, o mesmo argumenta a construção do autor como educador conectivo e interdisciplinar pois suas obras reúne bases filosóficas diversas. Estas produzem um movimento descolonizante,

humanista e solidário, uma vez, que pelo coletivo em atitude de educação popular e de postura política se constitui em vivências em diferentes lócus que se pensa transformar as realidades. É assim, que Paulo Freire produz diálogos com os Outros, os oprimidos, as pessoas que ocupam o lugar oposto da governança do capital, os mais vulneráveis.

O artigo que se segue neste dossiê, apresenta a presença de camponeses e camponesas em muitas obras de Paulo Freire, e o faz no sentido da relação do lugar/classe social/trabalho que estes ocupam socialmente, aponta o processo de alfabetização e leitura de mundo conforme preceitos teóricos-metodológicos Freireanos como elementos da superação da desesperança, assim o texto PAULO FREIRE E A PRESENÇA DOS CAMPONESES E CAMPONESAS EM SUAS OBRAS, é uma construção que reflete a leitura de mundo, do que acontece na sua estada no Chile, mas também da leitura histórico-social da concentração da terra, no Brasil a situação da vida precária e desassistida em diferentes aspectos das pessoas em acampamentos, assentamentos e a luta empreendida pelo MST no território brasileiro.

A presença camponesa nas obras, é também uma leitura de denúncias e anúncios, assim também como tomada de consciência para a transformação da realidade, que não ocorre sem luta. Portanto, um movimento que objetiva condições dignas igualitárias e humanas às pessoas. Nessa discussão o artigo CONSCIÊNCIA, LIBERDADE E AUTONOMIA EM PAULO FREIRE: UM PROJETO EDUCACIONAL PARA A CIDADANIA ATIVA, aborda a contribuição de Paulo Freire para a construção de educações que se voltam para a construção de pessoas sociais críticas, salienta a importância de que é mister termos uma formação humana em totalidade, isto é, uma educação dimensionada na esfera social, política e antropológica, inserida no contexto espacial, cultural e temporal para a construção de projetos educacionais ativos e transformadores.

O arquétipo pedagógico da formação humana em totalidade requer como nos ensina Paulo Freire, humildade, amorosidade e rigorosidade em processos constituídos em uma pedagogia da autonomia. Mencionamos que a pedagogia é elemento de aprendizagem, que se reveste de inúmeras experiências, andarilhagens, vivências que ocorrem em processos coletivos, círculos de cultura, movimentos que possibilitam a apropriação dos atos educativos em atos políticos em liberdade.

Nessa perspectiva, no artigo LIBERDADE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE JEAN-PAUL SARTRE E PAULO FREIRE, lemos um movimento reflexivo no sentido de um diálogo pelas mãos do autor/a trazendo à tona a educação como um fenômeno na leitura sartreana, lócus de comunicação reflexiva de Paulo Freire para a proposição de um ato político do Ser Mais e de uma liberdade com autonomia, portanto um diálogo do ser no mundo.

Os textos que compõem este dossiê trazem experiências e uma diversidade de reflexões, algumas temáticas trabalhadas e discutidas filosoficamente por Paulo Freire e relidas por outros/outras educadores/as, mas, também, aborda algumas temáticas que pouco aparecem na abordagem específica das obras de

Paulo Freire, como a formação de professores/as indígenas e, ainda assuntos que ultrapassam a vida do nosso patrono, como a tragédia da Pandemia do Covid 19 que já ultrapassa o número das 400 mil mortes no território brasileiro. As obras de Paulo Freire nos ensinam a humanização, o olhar para os outros, a dialogicidade e o esperar sempre.

Na perspectiva do esperar, como muitos outros povos, os povos originários aos poucos foram construindo movimento e apropriação do espaço educacional escolarizado, assim, se fez necessário a busca pela formação de professores/as indígenas. O artigo FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA EDUCACIONAL, é a apreensão do conceito de resistir Freireano, e se apresenta como uma reflexão acerca da formação de professores/as indígenas e suas articulações entre ensino, pesquisa e extensão, trazendo à tona a identificação de uma educação/formação libertadora e emancipatória, criada sob auspícios dos princípios da educação escolar indígena que se constitui como comunitária, diferenciada, bilingue e específica. Resultado de experiências de formação de professores/as indígenas intercultural e específico de duas IES, UNEMAT e UFGD.

São experiências do reinventar sugeridas por Paulo Freire, e dentro desta compreensão o artigo APLICABILIDADES DO 'INÉDITO VIÁVEL' PROPOSTO POR FREIRE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL UNIVERSITÁRIO – ERE, traz as experiências das Universidades Públicas acerca da aplicabilidade dos fundamentos epistemológicos e metodológicos Freireanos em plena pandemia ou, mais propriamente, como aborda o texto a sindemia. O artigo apresenta discussões do inédito viável, as incertezas, a necessária dialogicidade em Freire, neste período do Ensino Remoto Emergencial.

São os artigos, andarilhagens vivenciais e pedagógicas, andarilhagens de pesquisa, andarilhagens em busca do bem viver, andarilhagens na marcha Freireana, em busca da construção coletiva de um mundo melhor. Nessas andarilhagens de aprendizagens, aprender se constitui de diferentes formas e uma delas é pela palavra e/ou pela leitura da palavra que está no mundo, nos textos do mundo. Ler é assumir a marcha e marchar é movimentar-se. Marchar no contexto Freireano é assumir as andarilhagens do mundo, do mundo vivido, do vivido em luta. Aprender, é também ler as cartas. O texto ANDARILHAGENS COM E POR CARTAS PEDAGÓGICAS: UMA RESENHA, é a releitura do livro *Andarilhagens de uma educadora pesquisadora: Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire* da professora Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas e em cartas já é uma reflexão de como educadores/as populares e ou institucionais/populares podem produzir suas andarilhagens interdisciplinares, assim como almejamos que este Dossiê o faça.

Viva Paulo Freire!!!

Fernanda dos Santos Paulo¹
Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira²
Edite Maria da Silva de Faria³

Organizadoras do Dossiê

1 Professora do PPGE/UNOESC.

2 Professora do PPGEdu/PPGECII/UNEMAT.

3 Professora do MPEJA/UNEB.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE: UMA OBRA CONECTIVA

Fabiane Pedrozo Tomassini¹

Silvana Ribeiro²

Thiago Ingrassia Pereira³

RESUMO: Este artigo reflete sobre a obra de Paulo Freire dentro da perspectiva interdisciplinar nas ciências humanas, tendo como objetivo explorar a hipótese de que estamos diante de um autor conectivo. Organizado por meio de pesquisa de natureza bibliográfica e um exercício de tipo “estado da arte” nos anais do Grupo de Trabalho (GT) 06 “Educação Popular” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nas últimas quatro Reuniões Nacionais, o texto se insere no debate da educação popular e discute fundamentos da atualidade do pensamento pedagógico de Freire em relação a temas, teorias e metodologias de produção e circulação do conhecimento. O trabalho investigativo sugere que Freire é autor de uma obra conectiva, interdisciplinar e plural, demonstrando seu vigor teórico e prático em contexto histórico de ataque ao seu legado no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Paulo Freire. Conectividade. Pesquisa. Educação Popular.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

O centenário de nascimento do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) provoca o debate sobre sua obra em suas mais diversas compreensões, aplicações, redefinições, críticas e releituras. Estamos diante de uma proposta teórica que emerge de práticas concretas em espaços políticos e educativos ao longo do século XX, buscando a construção de uma sociedade menos desigual, mais plural e que valorize as inúmeras expressões culturais que afirmam o ser humano.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim. E-mail: fa.pedrozo@hotmail.com

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim. E-mail: silvanaribeiro@upf.br

3 Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim. E-mail: thiago.ingrassia@uffs.edu.br

Dessa forma, a perspectiva humanista está na base das concepções freireanas e sinaliza para a educação como um ato de conscientização que se constrói com e a partir das pessoas convivendo em sociedade. Freire é um autor que parte de suas experiências para proposições epistemológicas, sendo percebido por Ernani Maria Fiori como “um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência” (2005, p. 7). E a existência envolve dimensões concretas e abstratas/simbólicas que (re)produzem valores éticos que fundamentam sistemas sociais.

Ao associar sua biografia com sua bibliografia (ARAÚJO FREIRE, 2017), Freire é um autor fundamental para o campo pedagógico do século XX e sua obra chega ao século XXI embasando a pesquisa e a docência por todo o mundo. A sua trajetória de vida, permeada de “andarilhagens” (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005), gera um cenário fecundo para a reflexão política e pedagógica, constituindo singularidades que se desdobram em suas diversas bases filosóficas que produzem uma obra com elementos utópicos, praxiológicos e de alcance universal (NÓVOA, 1998).

A importância da obra de Freire para a educação e as ciências humanas em geral é reconhecida academicamente, mas a coloca também no centro de polêmicas e críticas políticas e epistemológicas. No atual cenário brasileiro, encontramos Freire no centro de debates que polarizam o conflagrado contexto político nacional, sendo o movimento “Escola sem Partido” o mais representativo espaço de ataques à imagem e ao legado de Freire (OLIVEIRA; MARIZ, 2019). Por isso, a rigorosidade no tratamento conceitual da obra freireana se reveste de uma exigência histórica que sustentará novas possibilidades de apropriação e reinvenção do autor.

Nesse sentido, esse artigo tem como objetivo principal estudar Paulo Freire em uma dimensão interdisciplinar, compreendendo a atualidade de seu pensamento pedagógico e suas implicações para o campo de pesquisa em ciências humanas. Interessa explorar as bases conceituais do autor e perceber como suas concepções sustentam investigações científicas recentes na área da educação.

Uma das hipóteses que assumimos é de que Freire é um autor conectivo, nos termos apresentados por Brandão (2017; 2005), o que sugere nossa compreensão sobre o caráter interdisciplinar da obra freireana, assim como da educação, pois “a educação, em seu sentido genérico, é interdisciplinar em si mesma. Ela, a educação, se realiza em toda forma de manifestação cultural. Não tem limites. Não tem fronteiras estanques” (CALLONI, 2002, p. 117).

O artigo está organizado em tópicos que buscam tratar de um breve panorama teórico da obra de Freire, destacando suas características interdisciplinares. Apresenta um levantamento de pesquisas, temas e autores(as) de referência no campo da educação popular, ilustrando as conectividades da obra freireana por meio de pesquisa “estado da arte” (FERREIRA, 2002) no Grupo de Trabalho (GT) 06 “Educação Popular” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A reflexão realizada se insere em esforço analítico de reinvenção de Paulo Freire no século XXI.

2. FREIRE E A INTERDISCIPLINARIDADE

Uma das diversas contribuições das teorias e práticas de Paulo Freire é a noção da interdisciplinaridade. Para refletir sobre isso, mesmo reconhecendo que toda a obra do autor converge para pressupostos políticos e epistemológicos assentados em bases filosóficas diversas (ZITKOSKI, 2007), iremos nos deter em duas obras, as quais retratam aspectos sobre o seu pensar e o seu fazer interdisciplinar, especialmente no tocante à educação popular.

Os livros “Na escola que fazemos” (1987), no qual o autor, juntamente com Adriano Nogueira e Débora Mazza, apresenta algumas das experiências vivenciadas com moradores da Favela Vila Nogueira, e “Educação na Cidade” (2006) que, de acordo com o seu autor, “está composto de entrevistas realizadas entre os primeiros meses de haver assumido a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e os começos do segundo ano de nossa administração” (p. 09).

Entre as diversas experiências destacadas na obra “Na escola em que fazemos”, uma dessas relata que as pessoas que residiam em Vila Nogueira, por meio da Associação de Moradores da Favela, solicitaram que a Prefeitura realizasse um trabalho com as crianças deste território, as quais passavam boa parte do tempo na rua e essa situação vinha preocupando os seus pais e responsáveis.

Frente a isto, os autores afirmam que foi sendo construído um trabalho com profissionais das áreas de “[...] matemática, psicologia, educação, arquitetura, terapia ocupacional, assistência social [...]” (1987, p. 11), no sentido de implementar as atividades propostas de maneira conjunta com a comunidade.

Nesta obra, os autores destacam que a aproximação entre os diversos profissionais e com os moradores da comunidade foram essenciais ao desenvolvimento do trabalho. Assim,

[...] percebi que nossa interação viveu momentos iniciais de um crescente afeto; e foi pela afeição que fomos nos aproximando. É comum que pouco nos vejamos, cada profissional vai estabelecendo os seus horários semanais de contato com a favela, daí que a gente se veja, quase sempre, através de uma atuação conjunta. Existindo essa “mediação”, um profissional e outro, mediados pela favela, anotei que nós nos afeioamos por características uns dos outros. E anotei isto como um ponto de partida. Foi a partir disso que fomos percebendo os talentos de cada atuação profissional. Partimos desse afeioar-se para, em seguida, contarmos uns com os outros. Na sequência fomos “nos engordando” cada qual com o potencial criativo que os parceiros desenvolviam (FREIRE; NOGUEIRA; MAZZA, 1987, p. 52).

A interdisciplinaridade em Freire não é apenas um processo de interação ou de troca de saberes e de metodologias entre diferentes áreas do conhecimento (multidisciplinaridade), mas neste caso citado acima, a aproximação do grupo foi sendo possível por meio do afeto. Sem afeição, o multi ou interdisciplinar pode se tornar um roteiro protocolar de trabalho. Pelo afeto é possível qualificar a comunicação dialógica entre o coletivo, fortalecendo um trabalho sem temor de uma atuação em conjunto, de momentos de avaliação da mesma e de criação.

Este afeto possibilita também que não se tenha receio de que cada área, ao atuar em conjunto, perca as suas especificidades, sendo o afeto a engrenagem do movimento interdisciplinar. A partir deste “afeiçoar-se” é possível compreender que um profissional pode contar com o outro. Neste processo de afetar-se pelo saber, pelo modo de trabalhar do outro existem eixos compreendidos como a “mediação” do grupo, no caso da Vila Nogueira, a favela era o canal de mediação de todo o grupo, o território da afeição.

De acordo com Freire é possível por meio da interdisciplinaridade ir desenvolvendo uma atuação que “[...] se engorda’ de mais gentes” (1987, p. 52), rompendo com a noção de um trabalho segmentado em disciplinas, práticas e saberes. O interdisciplinar em Freire foi sendo moldado por uma “afeição” que aproximou diversos educadores populares, pessoas das classes populares, estudantes das diversas áreas do conhecimento. Atualmente, esta mesma afeição vem mobilizando uma ampla produção de conhecimento que tem como referenciais centrais as obras freireanas.

São diversos os sujeitos, de distintas áreas do conhecimento, que tem um encontro de afeição com as obras de Freire e isto possibilita a reinvenção de saberes e práticas a partir de diversas temáticas. Trataremos neste artigo de uma destas que é a educação popular. A interdisciplinaridade nesse campo não é algo que delimita uma definição única ou final sobre o que é ser interdisciplinar, mas são possibilitadas “experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento” (LEIS, 2005, p. 05).

As obras freireanas citadas acima não trazem apenas pistas sobre a definição de interdisciplinaridade, mas na leitura delas é possível ir reinventando aspectos desta temática a partir do pensar e do fazer de Freire e sua equipe. Assim, a interdisciplinaridade freireana se torna algo onde “[...] não há urgência de uma definição única e permanente, mas que a interdisciplinaridade seja entendida como um movimento, uma proposta, uma aposta, uma prática, enfim, uma postura em relação ao conhecimento, sua produção e difusão” (CAVANHI; PEREIRA, 2021, p. 147).

Freire e sua equipe, tanto na Vila Nogueira, quanto na Secretaria Municipal de São Paulo, desenvolvem uma interdisciplinaridade como movimento, como uma postura de produção de conhecimento que é coletiva e não está encaixotada em áreas específicas. Coletividade no processo interdisciplinar possibilita a construção criativa de novas formas de pensar a realidade e de transformá-la. Freire, Nogueira e Mazza destacam que na experiência da Vila Nogueira “[...]”

cada profissional acompanha as práticas usuais junto à favela, junto à criança e procura canais de comunicação, canais de reflexão partilhada. Sem que ninguém perca de vista sua específica propriedade reflexiva” (1987, p. 40).

Além da noção interdisciplinar em Freire ser um processo de afeição, é também uma possibilidade de “rever” as experiências, saberes e atividades propostos pelas distintas áreas do conhecimento. Isto pode acontecer por meio dos “canais de reflexão partilhada”. Onde são avaliados os desafios e potencialidades de cada sujeito que compõe a equipe interdisciplinar.

Em “Educação na Cidade” (2006), durante uma entrevista, quando questionado acerca das mudanças que pretendia realizar no currículo da escola, Freire destaca que após a realização de diálogos com especialistas de diversas áreas, entre estes, professores da USP, PUC-SP e Unicamp, foi possível “analisar diferentes momentos da prática educativa” (2006, p. 37), e que em 27 de fevereiro de 1989 eles teriam a “primeira reunião plenária interdisciplinar em que avaliaremos os trabalhos até agora realizados e discutiremos a participação desses cientistas na etapa que agora se iniciará – em que começaremos o nosso diálogo no centro das escolas e nas áreas populares” (2006, p. 38).

Freire propõe um processo interdisciplinar coletivo, realizado por meio de encontros, reuniões, debates e perpassado por uma das suas principais características que é a do diálogo, ele destaca que “[...] nossa intenção é de possibilitar um diálogo entre grupos populares e educadores, entre grupos populares, educadores da rede e os cientistas que nos assessoram” (2006, p. 38). O diálogo é o que possibilita a experiência de afeição entre sujeitos de distintos segmentos.

É interessante observarmos como a perspectiva freireana de interdisciplinaridade é coerente com seus pressupostos antropológicos do inacabamento dos sujeitos, da dialogicidade e do entendimento que somos um “corpo consciente” que não dicotomiza razão e emoção. Por isso, tratar de afetos não torna menos rigorosa a análise científica, mas humaniza as relações e potencializa o trabalho solidário e cooperativo.

Dessa forma, a interdisciplinaridade em Freire aparece como uma prática antes de uma teoria, ou seja, ela se dá na resolução de problemas cotidianos, no trabalho em equipe e na gestão e vivência da educação em espaços escolares e não escolares. Por meio dessas experiências é que o autor promove sua sistematização e, considerando suas sínteses, consolida um arcabouço teórico de referência. Segundo Andreola (2018, p. 274), “Freire expressou [...] sua concepção teórica de interdisciplinaridade relacionando-a com a disciplinaridade, com a multidisciplinaridade e com a transdisciplinaridade”.

Como pode ser observado, ratificamos a ideia de que a interdisciplinaridade na obra de Freire é percebida como um elemento de práxis, estando em movimento permanente. A própria realidade é produzida por um processo analítico de totalidades e cisões, bem como de retotalizações, dotando de sentido o processo de conhecimento. Portanto, podemos pensar a interdisciplinaridade

na obra do autor por meio de três categorias que se relacionam com a práxis da leitura do mundo: (a) totalidade, (b) diálogo e (c) alteridade (ROCHA, 2017).

A totalidade é uma categoria conceitual típica do materialismo histórico-dialético, fornecendo as bases para a produção do conhecimento em educação (GADOTTI, 1987). Produzida por meio das sínteses do movimento do real, a totalidade é parte de uma nova síntese e sua compreensão é derivada do desdobramento analítico de suas partes. Portanto, cada parte pode corresponder a uma disciplina que, uma vez em relação sistêmica, promove o conhecimento de forma mais complexa (CALLONI, 2002).

O diálogo é uma categoria fundante do pensamento freireano. Em “Pedagogia do oprimido” (2005), o autor apresenta a sua teoria da ação dialógica e a coloca em oposição ao que denomina “educação bancária”. O diálogo apresenta na proposta freireana três dimensões básicas: (a) existencial (humanista), (b) ético-política e (c) metodológica (OLIVEIRA, 2017). Cada dimensão articulada com a experiência dos sujeitos sociais fomenta uma compreensão acerca do mundo. Assim, o diálogo é social por definição e, por consequência, a educação é um fenômeno cultural que exige o outro.

Essa exigência fomenta a alteridade como parte da práxis educacional de Freire, pois é na relação que nos constituímos como humanos. Por isso, a alteridade e o diálogo são categorias que se aproximam na construção da dialogicidade em Freire (FLEURI; BENTES; LOBATO, 2020). Entre afetos e racionalidades, as pessoas se relacionam e aprendem umas com as outras. A leitura de mundo, como saber imediato, é potencializada pela leitura da palavra que se processa pela mediação conceitual.

O debate interdisciplinar em Freire apresenta embasamento para práticas docentes (ZITKOSKI; HAMMES; KARPINSKI, 2017) e de pesquisa, principalmente as investigações de cunho participante e de pesquisa-ação. Se o real sempre é mais complexo do que as ferramentas que dispomos para entendê-lo, logo cabe a quem pesquisa incrementar suas percepções, se abrindo a distintos referenciais, tendo em vista que os fenômenos ou fatos são sempre produtos da interação entre o sujeito que pesquisa e seu objeto.

Não havendo neutralidade no processo de construção do conhecimento, torna-se fundamental a assunção de posturas acadêmicas que percebam as peculiaridades, disputas e características dos campos de pesquisa. Nesse sentido, apostando na compreensão de Freire como um autor interdisciplinar e conectivo, vamos explorar a presença de sua obra no campo acadêmico da educação popular.

3. A CONECTIVIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Os estudos freireanos têm apontado para o movimento de sua obra ao longo de algumas fases (SCOCUGLIA, 2001; NÓVOA, 1998), ainda que o pressuposto da politicidade da educação seja recorrente e potencializado nos escritos do autor. Junto à essência política da educação, Freire pode ser considerado um autor que realizou uma epistemologia de síntese, na qual se assenta sua proposta metodológica. Nesse sentido,

Freire foi capaz de articular, com sucesso, o referencial fenomenológico – da tradição que parte de Husserl e se desenvolve com seus discípulos da 1ª e 2ª gerações, principalmente com Sartre, Jaspers e Merleau-Ponty – com a filosofia dialética de Hegel e Marx. Esse é um aspecto profundamente original e significativo, a partir do qual a epistemologia freireana ganha corpo e articula-se coerentemente com uma visão antropológico-política libertadora (ZITKOSKI, 2007, p. 235).

Essa característica da epistemologia freireana é importante para a vitalidade de sua obra no século XXI, pois o autor, de certa forma, antecipa tendências analíticas que buscam problematizar as rígidas fronteiras disciplinares, além de valorizar o saber popular como ponto de partida do conhecimento científico. Desde a formulação do método de alfabetização de adultos(a), Freire apresenta uma teoria educacional robusta pelas suas diferentes influências. Assim,

O seu *método* não é fruto do acaso, mas antes a consequência lógica de um percurso de reflexão iniciado na década de [19]50. Sem me alongar num exercício de reconstrução de uma genealogia de influências, é importante recordar a importância do personalismo, do existencialismo e do marxismo no pensamento de Freire, bem como o papel que desempenharam autores como Dewey, Gramsci ou Habermas (NÓVOA, 1998, p. 174).

Na mesma direção interpretativa, ao realizarem uma “arqueologia bibliográfica” de Freire, Pitano, Streck e Moretti (2019) mobilizaram 73 pesquisadores(as) do Brasil que estudam a obra do autor, chegando ao total de 502 autores(as) referenciados(as) nos livros publicados (incluindo os póstumos), integrando as mais distintas correntes de pensamento e ação. São homens e mulheres que acompanharam Freire em atividades práticas, teóricas, em coautorias diversas, palestras, seminários, aulas e movimentos sociais. Segundo

os organizadores, “o índice temático que complementa o livro foi elaborado com o propósito de proporcionar aos leitores e às leitoras uma visão da obra de Paulo Freire a partir da complexidade e da interdisciplinaridade que a constitui (PITANO; STRECK; MORETTI, 2019, p. 10).

Dessa forma, seja por suas bases filosóficas ou pelas influências teóricas, estamos diante de uma obra dialógica em essência, coerente com a proposta político-pedagógica de seu autor. De certa forma, precede e acompanha essa formação teórica de Freire o seu percurso de vida. Por isso, o enlace entre suas experiências e suas reflexões é uma marca da obra freireana, abrindo a possibilidade de a enxergarmos como uma obra conectiva.

A conectividade em Freire se apresenta na configuração de sua obra e é uma marca, segundo Brandão (2017; 2005), percebida desde a sua infância. Nesse sentido, o “menino que lia o mundo” estabelecia conexões entre a natureza, por meio do quintal de casa e da vizinhança e entre as classes sociais (aqueles e aquelas que *têm* e os/as que não *têm*). Com o incremento de sua leitura da palavra e sua intencionalidade militante e epistemológica, Freire passa ler e buscar intervir no mundo de forma mais articulada, mais conectada, principalmente com um projeto de sociedade pautado na justiça social. Por isso, “[...] podemos perceber um autor intimamente conectado com aqueles homens e mulheres subalternizados e subalternizadas” (LOUREIRO; MORETTI; MOTA NETO; FLEURI, 2020, p. 31).

Há um projeto político que articula as propostas pedagógicas na obra do autor. A infância desafiadora, a pobreza, o exílio, todas essas fases foram sendo parte de seu itinerário intelectual e dotando seu trabalho de sentido. Temos de forma explícita nos escritos do autor a sua opção de classe social e o ideário humanista que persegue. Portanto, as conectividades de Freire extrapolam a esfera acadêmica, se confundindo com sua vida, inclusive a dimensão religiosa que praticava. O próprio autor não dicotomizava suas leituras de Marx de seu credo católico, dizendo que Cristo e Marx eram seus “camaradas”⁴.

Estamos observando que a conectividade está implicada à vida e obra de Freire, possibilitando a continuidade de aproximações com diversos autores e autoras depois de seu falecimento. Estudiosos e estudiosas têm se dedicado a buscar pontos de convergência e singularidades de Freire em diálogo com outros autores e outras autoras (FREITAS; GHIGGI; PEREIRA, 2014). Apenas neste livro, há aproximações do pensamento freireano com Boaventura de Sousa Santos, Antonio Gramsci, Augusto Boal, Edward Said, Edgar Morin, Michel Foucault, Enrique Dussel, Anton Makarenko, Jean-Jacques Rousseau e Florestan Fernandes.

Nos últimos anos, cresce em produções a visibilidade das influências e conectividades de Freire com autoras. Segundo Pitano, Streck e Moretti (2019, p. 10), “elas formam um grupo de 62 mulheres, variando sua incidência sobre o

4 A chamada “última entrevista de Paulo Freire” foi realizada em 17 de abril de 1997, menos de um mês antes de seu falecimento. Pode ser assistida em <<https://www.ocafezinho.com/2019/04/14/a-ultima-entrevista-de-paulo-freire/>>. Acesso em: 06 mar 2021.

pensamento pedagógico freireano”. Assim, vamos construindo uma percepção sobre as conectividades que configuram uma obra que fomenta releituras, críticas acadêmicas e polêmicas políticas.

Pontualmente, nos interessa destacar uma certa “pedagogia da pesquisa” (SCOCUGLIA, 2017) e realizar um exercício acerca da presença e das contribuições de Paulo Freire para a pesquisa em educação no Brasil.

3.1 INTERDISCIPLINARIDADE E CONECTIVIDADE NO GT DA ANPED

Conforme destacado, é possível apontar que a interdisciplinaridade em Freire (1987; 2006) é experienciada como um processo de afeição, por meio de encontros com sujeitos de distintas áreas do conhecimento, perpassado pelo diálogo que possibilita canais de reflexão. A produção de conhecimento a partir da interdisciplinaridade em Freire possibilita a construção de escritas, de textos, de saberes sobre diversas temáticas. É possível compreender isso por meio da experiência do GT 06 “Educação Popular” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o qual vem reunindo pesquisas sobre diversas temáticas, no qual Paulo Freire se destaca como autor de referência.

Escolhemos o GT da ANPEd pela sua representatividade na produção científica em nível nacional. As pesquisas apresentadas neste espaço possibilitam a aferição dos temas, perspectivas, matrizes teóricas e influências de autores e autoras na construção do conhecimento em educação popular no Brasil. Portanto, por meio de um exercício sistemático e analítico acerca dos anais do GT 06 “Educação Popular” das Reuniões Nacionais da ANPEd nos anos de 2013, 2015, 2017 e 2019, buscamos realizar uma pesquisa sobre o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002), tentando perceber os lugares da obra de Freire na produção científica atual. Nosso objetivo é perceber os *sinais* interdisciplinares presentes nas pesquisas, bem como identificar as conectividades do autor com seus pares, assim como os temas de mais recorrentes no GT.

Quanto à presença de Freire nos trabalhos apresentados no GT 06 “Educação Popular”, obtivemos os seguintes resultados: em 2013, dos 12 trabalhos que integraram o GT, 04 citaram Freire (34%); em 2015, dos 18 trabalhos listados na programação da ANPEd, 15 citam Freire (83%); em 2017, dos 18 trabalhos, 17 citaram Freire (94%); e, em 2019, dos 27 trabalhos listados, 22 o mencionaram (85%). Nesse sentido, entendemos que uma primeira observação a ser feita é que Paulo Freire continua sendo uma referência importante para o campo da educação popular, uma vez que do período analisado, dos 75 trabalhos integrantes do GT 06, 58 citam Freire, ou seja, cerca de 77%.

Considerando esse universo, passamos a apresentar os resultados da análise em que procuramos identificar de forma mais detalhada a presença de Paulo Freire nos trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd.

Para tanto, listaremos os trabalhos por ano de realização do GT, tentando perceber quais temas e obras de Freire estão presentes nas pesquisas, bem como potencializaremos o debate sobre características interdisciplinares que podem ser verificadas no âmbito deste espaço acadêmico.

Quadro 1: Produções apresentadas no GT 06 (2013)

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO/UF	METODOLOGIA	TEMA PRINCIPAL	AUTORES MAIS CITADOS
Educação Popular e o Centro de Formação em Economia Solidária – CFES/sul	Telmo Adams	Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS/RS	Aplicada	Economia Popular Solidária	Freire Torres Paludo
Paulo Freire Em Sistemas Públicos De Educação No Brasil Pesquisando Políticas E Práticas	Ana Maria Saul	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Teórica	Políticas de Currículo	Freire Oliveira Menezes Braga
A Educação Popular e a construção de políticas públicas em educação: entre o personalismo político e a participação cidadã	Carlos Eduardo Moreira Da Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Aplicada	Políticas Públicas	Freire Lima Streck Gadotti Bordignon
O Currículo Em Ciclos De Aprendizagem: Uma Proposta De Escola Pública, Popular E Democrática	Denise Regina Da Costa Aguiar	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Teórica	Currículo	Freire Saul

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

É possível perceber neste quadro que os temas principais dos trabalhos apresentados são voltados para a análise de questões da educação, tais como: currículo e políticas públicas. Um dos temas que difere destes é o da economia solidária, o qual é abordado como um lugar de fortalecimento da educação popular, entendido como uma questão emergente.

Além das temáticas é interessante notarmos quais as obras de Freire que são citadas nas referências destes artigos, se estas são distintas ou se algumas estão presente em mais de um texto. Assim, destacamos a seguir as obras que estão mencionadas no referencial de dois ou mais dos textos, sendo estas: *Pedagogia do*

Oprimido (dos 04 artigos, foi citada em 03); *Educação na Cidade* (dos 04 artigos foi citada em 03) e *Pedagogia da Autonomia* (dos 04 artigos foi citada em 02).

Distinto deste quadro, em 2015 percebemos uma ampliação interdisciplinar nas temáticas dos textos apresentados, como pode ser verificado a seguir.

Quadro 2: Produções apresentadas no GT 06 (2015)

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO/ UF	NATUREZA	TEMA PRINCIPAL	AUTORES MAIS CITADOS
Percepções E Processos Educativos Decorrentes Da Prática Da Extensão Popular	Tiago Zanquêta De Souza	Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/SP	Aplicada	Práticas Sociais. Meio Ambiente	Freire Boff Oliveira Leff
Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade	Danilo Romeu Streck	Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS/RS	Aplicada	Pesquisa em educação	Freire Brandão Adams Schön
Ensinar E Aprender Sob O Olhar De Alunos Da Eja: Mediações Da Educação Popular	Valeria Oliveira De Vasconcelos Keila Mourana Marques Silva	Universitário Salesiano De São Paulo-UNISAL/SP	Aplicada	Processos Educativos. EJA	Freire Brandão Torres
Educação e Envelhecimento: Viver - Morar em Abrigo	Reijane Salazar Costa	Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/SP	Aplicada	Processos Educativos. Envelhecimento	Freire Brandão Oliveira
Educação popular e cuidado à saúde no campo: situações limites e a construção de inéditos viáveis por mulheres camponesas	Iraí Maria De Campos Teixeira	Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/SP	Aplicada	Processos educativos; Saúde no campo;	Freire Brandão Boff Erdmann Oliveira Teixeira
A Sororidade Como Experiência Produzida Na Pesquisa Participante	Márcia Regina Becker	Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS/RS	Aplicada	Sororidade	Freire Brandão Streck

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO/ UF	NATUREZA	TEMA PRINCIPAL	AUTORES MAIS CITADOS
Círculos De Cultura E Associações De Prostitutas: Aprendendo A Dizer Sua Palavra	Fabiana Rodrigues De Sousa	Universitário Salesiano De São Paulo-UNISAL/SP	Aplicada	Organizações de prostitutas Círculo de cultura	Freire Brandão Zitkoski Fiori
Educação Popular Na Pedagogia Hospitalar Práticas E Saberes Em Construção	Ercília Maria Angeli Teixeira De Paula	Universidade Estadual do Maranhão-UEM/MA	Teórica	Pedagogia hospitalar	Freire Vasconcelos
"A Favor De Quem, Contra Quem?": O Referencial Teórico Metodológico Da Educação Popular Como Ferramenta De Resistência E Luta Da População De Rua Na Cidade De São Carlos/SP	Sara Ferreira De Almeida	Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/SP	Aplicada	Processos Educativos População de Rua.	Freire Brandão Arroyo Oliveira Santos

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Freire é um autor que imprimiu diversas contribuições para a educação, como mencionado no quadro 01 e agora sendo possível perceber no quadro 02, a presença de temáticas como políticas públicas, processos educativos, EJA, educação escolar e pesquisa em educação. Inaugura-se neste ano produções em outras áreas, sendo algumas destas a do meio ambiente, da população de rua, saúde no campo, sororidade e organizações de prostitutas. O que torna Freire um autor que movimenta reflexões de diversos assuntos. Com relação as obras do autor mais citadas nestas produções estão: *Pedagogia do Oprimido* (dos 15 trabalhos, 11 citaram), *Pedagogia da Autonomia* (dos 15, 06 citaram) e *Pedagogia da Esperança* (dos 15, 03 citaram). Passamos à análise do quadro a seguir sobre algumas das produções do ano de 2017.

Quadro 3: Produções apresentadas no GT 06 (2017)

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO / UF	NATUREZA	TEMA PRINCIPAL	AUTORES MAIS CITADOS
A Chegada Do Outro Na Universidade: As Classes Populares Desestabilizam As Certezas	Fabiana Eckhardt	Universidade Federal Fluminense – UFF/RJ Universidade Católica de Petrópolis-UCP/RJ	Aplicada	Formação Docente	Freire Santos Barbier Ginzburg
Educação Popular No Mestrado Profissional Em Educação: Uma Nova Práxis Na Pós-Graduação?	Thiago Ingrassia Pereira	Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/RS	Teórica	Práxis - Mestrado Profissional em Educação	Freire Brandão Streck Sartori Zitkoski
É Possível Fazer Política Ao Viver Na Rua?	Sara Ferreira de Almeida	Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/SP	Teórica	Processos Educativos, População de Rua	Freire Dussel Holliday Mejía
“Não Queria Que Minha Filha Tivesse A Mesma Vida Que Eu”: Um Estudo Sobre Mulheres No Trabalho Artesanal	Amanda Motta Castro	Universidade Federal do Rio Grande-FURG/RS Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS/RS	Aplicada	Estudos feministas	Freire Brandão Lima
La Educación Popular, una Experiencia Vivencial De Democracia En Un Modelo De Escuela Alternativa	Carmem Elisa Cantillo Garcia	Universidad del Atlántico – UA-COLÓMBIA	Aplicada	Escola alternativa	Freire Streck Acevedo Gadotti Torres
Processos Educativos Vivenciados Por Idosos Residentes De Um Abrigo	Reijane Salazar Costa	Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/SP	Aplicada	Processos Educativos. Envelhecimento	Freire Brandão Oliveira
“Nem Tudo São Flores”: A Interface Da Educação Popular E Um Modo De Ser Mulher, Mãe E Líder Nas Comunidades Eclesiais De Base	Sonia Maria Alves de Oliveira Reis; Carmem Lucia Eiterer	Universidade do Estado da Bahia-UNEB/BA Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG/MG	Aplicada	Cultura do escrito – Mulheres camponesas	Freire Santos Fernandes

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO / UF	NATUREZA	TEMA PRINCIPAL	AUTORES MAIS CITADOS
Contribuições Da Pedagogia Problematicadora Para A Contínua Reeducação Docente	Amancio Leandro Correa Pimentel; Antonia Solange Pinheiro Xerez	Universidade Estadual do Ceará-UECE/CE	Aplicada	Docência	Freire Streck Gadotti Gohn
Refletindo Sobre Uma Experiência Com Escolas Radiofônicas: Contribuições Da Educação Popular.	Maria das Graças Sousa Moreira Moura	Universitário Salesiano De São Paulo-UNISAL/SP	Aplicada	Escolas Radiofônicas	Freire Brandão Araújo

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Em 2017, amplia-se o debate sobre a educação abordando temáticas como o mestrado e a docência, além de outras abordagens como saúde, mulheres camponesas, estudos feministas e escolas radiofônicas. Com relação às obras de Freire citadas nestes artigos, destacam-se: *Pedagogia do Oprimido* (dos 17 trabalhos, 13 citaram), *Pedagogia da Esperança* (dos 08, 04 citaram) e *Pedagogia da Autonomia* (dos 17, 04 citaram). Vamos examinar alguns dos trabalhos apresentados na Reunião Nacional seguinte.

Quadro 4: Produções apresentadas no GT 06 (2019)

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO / UF	NATUREZA	TEMA PRINCIPAL	AUTORES MAIS CITADOS
O Fazer Extensão Popular Em Educação Ambiental E Seus Processos Educativos	Tiago Zanquêta de Souza	Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/SP	Aplicada	Educação Ambiental	Freire Brandão Loureiro
Pedagogia De Massas No Neoconservadorismo	José Eustáquio Romão	Universidade Nove De Julho- UNINOVE/SP	Teórica	Neoconservadorismo	Freire Durkheim Reich

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO / UF	NATUREZA	TEMA PRINCIPAL	AUTORES MAIS CITADOS
Articulando Experiências De Ensino, Pesquisa E Extensão Em Diálogo Com A Educação Popular	Heloisa Josiele Santos Carreiro	Prefeitura Municipal de Petrópolis/RJ	Teórica	Prática extensionista – Políticas Publicas	Freire Streck Rancière
Educação Popular E Pedagogias De(S) Coloniais: Desafios Para A Pesquisa Em Contextos De Luta, Resistência E Ação Política	João Colares da Mota Neto; Cheron Zanini Moretti; Reinaldo Matias Fleuri	Universidade Do Estado Do Pará-UEPA/PA Universidade De Santa Cruz Do Sul-UNISC/RS Universidade Federal De Santa Catarina-UFSC/SC	Teórica	Pedagogias Decolonial	Freire Streck Valla
Realidad Sociocultural En Comunidades Diversas:Emergencia De Una Resignificación Social Y Resistencia Educativa	Carmem Elisa Cantillo Garcia	Universidad del Atlántico – UA- COLOMBIA	Teórica	Desigualdades educativas	Freire Torres
Prática Social de Ativismo pela Causa Animal: caminhos para a construção do princípio de (com) vivência do Bem Viver Interspecies	Luciana Cristina Godoy Zotelli	Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/SP	Teórica	Ativismo	Freire Acosta Santos
Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estudo a partir da educação popular e do pensamento decolonial	Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz Alessandra Ferreiras Marinho	U Universidade do Estado do Pará-UEPA/PA	Aplicada	Discentes quilombolas no ensino superior	Freire Arroyo Saul
Sistematização De Experiência E Assembleia De Classe: Aproximações Entre O Pensamento De Paulo Freire E Jean Piaget	Mariza de Fátima Pavan Stucchi; Fabiana Rodrigues de Sousa	Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL/SP	Aplicada	Sistematização de experiências	Freire Araújo Becker

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO / UF	NATUREZA	TEMA PRINCIPAL	AUTORES MAIS CITADOS
Relações Entre Festas Populares E Educação Popular No Contexto Da Festa No Milagre De São Roque No Município De Amélia Rodrigues – BA	Reginalva dos Santos Bruno	Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS/BA	Aplicada	Festas populares	Freire Brandão Pessoa
Economia Solidária: Espaço De Educação Popular E Empoderamento Feminino	Josilaine Antunes Pereira; Geraldo Augusto Locks	Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos-UNISINOS/RS Universidade Do Planalto Catarinense-UNIPLAC/SC	Aplicada	Empoderamento feminino	Freire Brandão Adams Moura Schönardie
Cantos, danças e resistência: Processos educativos no Coral Trovadores do Vale	Pedro Augusto Dutra de Oliveira	Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/SP	Aplicada	Práticas Social	Dussel Freire Santos Quijano
O Lugar Dos Mestres Populares Nas Universidades: Uma Mirada De Pesquisa, Ensino E Extensão A Partir Do Encontro De Saberes	Lucia Cavaliieri Elaine Monteiro	Universidade Federal Fluminense – UFF/RJ	Aplicada	Cultura popular	Freire Brandão Santos

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Este quadro que aborda algumas das temáticas apresentadas no ano de 2019 possibilita compreender que existe um desenvolvimento interdisciplinar nas produções do GT 06 da ANPED, contemplando neste último ano a presença de temáticas como educação ambiental, neoconservadorismo, prática extensionista, pedagogia decolonial, ativismo, desigualdade social, cultura popular, festas populares, entre outras. Novamente, com relação às obras de Freire mais citadas no referencial teórico de cada trabalho, destacam-se: *Pedagogia do Oprimido* (dos 22 trabalhos, 15 citaram), *Pedagogia da Autonomia* (dos 22, 06 citaram) e *Pedagogia da Esperança* (dos 22, 05 citaram).

Assim, de 2013 a 2019 a obra de Freire mais referenciada nestas apresentações do GT 06 foi *Pedagogia do Oprimido*, citada em 42 artigos; as outras duas são *Pedagogia da Autonomia*, citada 18 vezes e *Pedagogia da Esperança*, citada 12 vezes. Mesmo sendo temáticas distintas, o que as conecta, além do tema da educação popular, é a possibilidade de pensar e de escrever a partir de uma obra

como *Pedagogia do Oprimido*, produzindo conhecimento desde os mais variados temas e experiências.

Freire, a partir da *Pedagogia do Oprimido* passa a trabalhar com conceitos marxistas, aprofundando teses de inspiração fenomenológica trabalhadas livros anteriores, como *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2007). Nessa obra, Freire explana a importância e necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, onde o diálogo faz-se numa relação horizontal baseada na confiança entre os sujeitos e na esperança transformada na concretização de uma procura eterna fundamentada no pensamento crítico. E ainda, podemos mensurar essa obra como um trabalho de conscientização que se dá por um processo gradual em que se busca a liberdade sem produzir novos opressores e oprimidos.

Freire, na sua *Pedagogia do Oprimido*, chama a atenção para a necessidade da atuação das pessoas na sua própria existência, afirma que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar a realidade.

Freire é um autor representativo de um contexto histórico da América Latina na metade do século XX, tendo o mérito de sistematizar experiências e projetar ações que visavam à transformação social. Nesse movimento da história, temos desenvolvimento econômico em cenário de extrema desigualdade social, residindo aqui um dos pressupostos para entendermos a obra de Freire e seus posicionamentos políticos e pedagógicos que integraram o movimento da educação popular na América Latina.

Assim, o GT 06 da ANPED, além de reunir autores de diversos estados brasileiros e do exterior, reúne temáticas com potencial interdisciplinar de problematização do mundo e de transformação social, sendo representativo da atual produção acadêmica. As conectividades de Freire são expressas em sua relevância como autor de referência em pesquisas de temas variados, assim como sua aproximação a distintos referências do campo da educação e das ciências humanas. Outro aspecto relevante é a influência de Freire nas discussões metodológicas, com destaque às práticas participantes de pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a conectividade de Freire como pressuposto para a interdisciplinaridade de sua obra é um exercício acadêmico relevante no campo das ciências humanas, pois a construção do conhecimento em quadro teórico e metodológico complexo promove novas possibilidades de interpretação da realidade.

Paulo Freire é um autor fundamental para a área da educação, sendo (re) descoberto na atualidade por amplos segmentos da filosofia, sociologia, história e antropologia. Portanto, discutir sua obra é parte do esforço de afirmação da

área interdisciplinar de pesquisa. Assim, este artigo buscou promover um debate teórico sobre a obra de Freire, assumindo a hipótese de sua conectividade, seja em relação à biografia/bibliografia, à teoria/prática ou ao diálogo teórico que aproxima distintas tendências do conhecimento.

Portanto, o pensamento de Freire se presta ao colóquio e à crítica acadêmica, embasando a produção do conhecimento e a militância por justiça social. A política antecede a epistemologia na obra freireana, assim como, retomando Fiori no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, estamos diante de um autor que pensa a vida, se nutrendo de ideias para intervir na transformação de cenários opressores.

Buscamos no “estado da arte” no GT 06 da ANPEd de 2013 a 2019, ilustrar a conectividade e a abertura interdisciplinar de Paulo Freire. O trabalho realizado possibilitou percebermos o legado de Paulo Freire e sua condição de autor mais citado nos artigos deste GT. Seus principais livros citados foram *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Esperança*, utilizados criticamente por pesquisadores(as) de distintas áreas do conhecimento e que se reconhecem como educadores(as).

Assim, a análise empreendida sugere a compreensão de Freire como um autor interdisciplinar e de que suas obras subsidiam a produção e construção de conhecimento a partir da interdisciplinaridade que tem origem na conectividade de pessoas, temas, teorias e práticas. Há um movimento dialógico que atualiza a obra de Freire e permite novas leituras e a construção de novas estratégias de ação política diante do quadro regressivo de direitos sociais no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antonio. Interdisciplinaridade. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 273-274.

ANDREOLA, Balduino Antonio; RIBEIRO, Mario Bueno. *Andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI*. São Paulo: ASTE, 2005.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. *Paulo Freire: uma história de vida*. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

_____. *Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar*. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.

CALLONI, Humberto. Breve ensaio sobre o conceito de interdisciplinaridade e a noção de “totalidade” em Paulo Freire. *Educação*, v. 27, n. 1, p. 113-119, jan./jun. 2002.

CAVANH, Allana; PEREIRA, Thiago Ingrassia. *A interdisciplinaridade na pós-graduação: reflexões a partir do documento de área da CAPES*. In: LOSS, Adriana Salet; LORO, Alexandre Paulo (Orgs.). *Estudos interdisciplinares: debates e reflexões*. Curitiba: CRV, 2021, p. 141-151.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 7-22.

FLEURI, Reinaldo Matias; BENTES, José Anchieta de Oliveira; LOBATO, Huber Kline Guedes. Alteridade e diálogo em Paulo Freire: entrevista com Reinaldo Matias Fleuri. *Periferia*, v. 12, n. 1, p. 248-270, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2020.48449>.

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

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. *Na escola em que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (Orgs.). *Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)*. Passo Fundo: Méritos, 2014.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética de educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, vol. 73, p. 2-23, 2005.

LOUREIRO, Camila Wolpato; MORETTI, Cheron Zanini; MOTA NETO, João Colares; FLEURI, Reinaldo Matias. *Paulo Freire hoje em Abya Yala*. Porto Alegre: CirKula, 2020.

NÓVOA, António. Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998, p. 167-187.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; MARIZ, Débora. Movimento Escola sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. *Educação*, v. 44, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644432996>.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. *Movimento – Revista de Educação*, ano 4, n.7, p. 228-253, jul./dez. 2017.

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

ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli. *A interdisciplinaridade em Freire como práxis de leitura de mundo: uma proposta de educação concebida como formação humana*. Pelotas: Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 162f., 2017.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 3. ed. João Pessoa: Ed. Universitária (UFPB), 2001.

_____. Pedagogia e pesquisa na obra de Paulo Freire. In: ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel (Orgs.). *A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares*. Lajeado: Ed. Da UNIVATES, 2017, p. 72-87.

ZITKOSKI, Jaime José. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, F. T.; GHIGGI, G.; PITANO, S. C. (Orgs.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Pelotas: Seiva Publicações, 2007, p. 229-248.

ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel (Orgs.). *A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares*. Lajeado: Ed. Da UNIVATES, 2017.

INTERDISCIPLINARITY IN PAULO FREIRE'S EDUCATIONAL THOUGHT: A CONNECTIVE WORK

ABSTRACT: This paper considers Paulo Freire's work within the interdisciplinary perspective in human sciences, with the purpose of exploring the hypothesis that we are facing a connective author. It is organized through a bibliographic research and a "state of art" exercise in the annals of the Working Group 06 "Popular Education" of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED) in the last four National Meetings. The text is part of the debate on popular education and discusses the current state of Freire's pedagogical thought in relation to themes, theories and methodologies of production and circulation of knowledge. The investigative work suggests that Freire is the author of a connective, interdisciplinary and plural work, demonstrating his theoretical and practical vigor in a historical context of attack to his legacy in Brazil.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Paulo Freire. Connectivity. Research. Popular Education.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL PENSAMIENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE: UNA OBRA CONECTIVA

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre la obra de Paulo Freire desde la perspectiva interdisciplinaria en las ciencias humanas, teniendo como objetivo explorar la hipótesis de que estamos delante de un autor conectivo. Organizado por medio de investigación bibliográfica y un ejercicio de tipo "estado del arte" en los anales del Grupo de Trabajo (GT) 06 "Educación Popular" de la Asociación Nacional de Posgrado y Pesquisa (Investigación) en Educación (ANPED) en las últimas cuatro Reuniones Nacionales, el texto se inserta en el debate de la educação popular y analiza fundamentos de la actualidad del pensamiento pedagógico de Freire con relación a temas, teorías y metodologías de producción y circulación del conocimiento. El trabajo investigativo sugiere que Freire es autor de una obra conectiva, interdisciplinaria y plural, demostrando su vigor teórico y práctico en contexto histórico de ataque a su legado en Brasil.

PALABRAS-CLAVE: Interdisciplinarietà. Paulo Freire. Conectividad. Investigación. Educación Popular.

PAULO FREIRE E A PRESENÇA DOS CAMPONESES E CAMPONESAS EM SUAS OBRAS: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Isaura Isabel Conte¹

Fernanda dos Santos Paulo²

RESUMO: Este artigo objetiva analisar a presença dos camponeses e das camponesas nas obras de Paulo Freire ao longo de sua trajetória. Interessa-nos evidenciar se há essa presença e, ao contexto ao qual Freire se refere ao tratar ou mencionar esses sujeitos. A metodologia adotada é revisão de literatura em livros de Paulo Freire, escrito individualmente, e, assim foram selecionadas dezesseis obras, lidas na íntegra. A escrita se justifica no fato de não haver, disponível, estudo bibliográfico com essa temática. Destacamos como pontos relevantes da pesquisa: Paulo Freire se refere aos camponeses em praticamente todas as suas obras, com destaque ao processo de alfabetização dos camponeses chilenos, a quem mencionou várias vezes, em várias obras; a relação do lugar/classe social/trabalho é central no processo de alfabetização e leitura de mundo; e, a superação da desesperança em substituição à luta que transforma a realidade opressora e antidemocrática.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Camponeses. Análise bibliográfica.

1 Docente na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: isaura.conte@unir.br.

2 Docente na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), com atuação no PPGEd, Aeppa, Fajars e Mep. Educadora popular com doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinós). E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Paulo Freire tem sido há décadas um dos autores mais lidos e conhecidos mundialmente, cujas obras foram traduzidas para mais de vinte idiomas ao redor do mundo. Freire é utilizado como grande referência na Educação, suas obras cruzam as fronteiras da disciplinarização pelo fato de extrapolar o contexto escolar e o processo de alfabetização. Nesse aspecto, podemos afirmar que, como Freire parte da *palavramundo* e das palavras grávidas de mundo (FREIRE, 1989), no ensino da palavra, primeiramente dita e depois escrita, as palavras não poderiam ser encarceradas numa sala de aula, tampouco em um ambiente considerado pedagógico/escolar, até porque, em grande medida, os sujeitos a quem ele defendia o direito à educação (formal/escolar) eram aqueles e aquelas que estavam longe de contextos escolares: eram os esfarrapados do mundo, oprimidos e oprimidas (FREIRE, 1987).

Paulo Freire, devido às suas andarilhagens, recebeu vários títulos carinhosos, sendo um deles, o educador da esperança ou semeador da esperança porque provocava, desde sempre, que as pessoas se dessem conta de sua situação e, no passo seguinte, do porquê de tal situação, em um processo nem sempre pouco doloroso, de desmitificação/culpabilização de Deus. Por outro lado, dado a esse processo de consciência crítica que ele provocava por onde passava, foi considerado perigoso e subversivo pelo regime ditatorial no Brasil (1964-1985), que o obrigou a se exilar e a sofrer a amargura de viver distante de sua Pátria e de suas gentes.

Neste ano, de 2021, Freire está recebendo as mais diversas formas de homenagens em muitos países do mundo e, também aqui no Brasil, devido ao centenário de seu nascimento. Nesse contexto não podemos olvidar que desde o golpe civil brasileiro, ocorrido no ano de 2016, acarretando a deposição da então presidenta Dilma Rousseff, e em especial com o atual governo do presidente Jair Bolsonaro, nitidamente antidemocrático, fascista e negligenciador da vida humana, Freire e suas obras têm recebido insultos, ataques, e lugar nos protestos de grupos da ultradireita conservadora defensora da volta da ditadura com Jair Bolsonaro. Um dos maiores insultos foi a tentativa de retirada do nome de Freire o título de patrono da educação brasileira.

Diante desse momento um tanto desolador no Brasil, em que é preciso que nos apeguemos a fios de esperança, lembrando Freire, patrono da educação e nosso grande educador, para dizer, o maior de todos os tempos, reconhecidamente até o momento atual, nos propomos à escrita deste texto. Além de colocarmos mais água no moinho que gira à esquerda/causas e lutas dos oprimidos e das oprimidas, nosso intuito é apresentar os encontros de Freire com os camponeses e as camponesas, segundo suas obras. Conforme verificamos, Freire é bastante citado em estudos sobre Educação do Campo, pelo fato dela tratar de contextos que também extrapolam a escola (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004),

mas, não há obras específicas que refletem sobre Paulo Freire e os camponeses/as, considerando a inserção de Freire com esses sujeitos em sua trajetória.

Assim, a metodologia que utilizamos para dar conta de tal intuito, foi a revisão de literatura, realizada em dezesseis livros de Paulo Freire³. Para a pesquisa criamos critérios de inclusão e exclusão dos livros analisados. Trabalhamos com obras escritas apenas por Paulo Freire até 1997, não incluindo publicações póstumas, tampouco, publicações coletivas, sendo o estudo realizado no mês de março de 2021. As obras analisadas foram: 1) Educação e atualidade brasileira; 2) Educação como prática da liberdade; 3) Ação cultural para a liberdade; 4) Pedagogia do oprimido; 5) Extensão ou comunicação?; 6) Educação e mudança; 7) Cartas a Guiné Bissau; 8) A importância do ato de ler: em três artigos que se completam; 9) A educação na cidade; 10) Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido; 11) Política e educação; 12) Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar; 13) Cartas a Cristina; 14) À sombra desta mangueira; 15) Pedagogia da autonomia e 16) Conscientização: teoria e prática da libertação.

Partimos da pergunta central: Como e, em qual contexto os camponeses/as são mencionados nas obras de Freire? Desde essa inquietação, organizamos os dados identificados na revisão da literatura em dois blocos, a saber: o Bloco A – apresentará o quadro que expõe a presença dos descritores selecionados nos livros de Paulo Freire; e o Bloco B – apresentamos a análise do tipo de presença dos descritores nas obras do autor. A revisão da literatura foi efetuada em três etapas: 1) Busca por descritores simples, por meio do uso dos seguintes termos: Campon(ês/sa) e Agricultores; também fizemos uso das seguintes combinações: educação no campo⁴ e Educação Rural. 2) Organização dos dados em um quadro, contendo as obras de Freire e as respectivas siglas, as quais são utilizadas no decorrer do texto; juntamente, uma amostragem da presença dos descritores nesses livros. 3) Posteriormente, na terceira etapa, analisaremos o tipo de presença nestas obras e/ou ao contexto em que os camponeses e as camponesas eram mencionados.

Na segunda etapa, caso existam expressões com sentido aproximado aos descritores selecionados, os identificaremos como Descritor Presente Aproximado (DPA). Quando as palavras-chave estiverem tal como identificamos, assinalaremos como Descritor Presente (DP).

3 Ressaltamos que a partir do nosso recorte temporal (1959 a 1997), excluímos livros pouco conhecidos de Freire, tais como: “Multinacionais e trabalhadores no Brasil” (1979), “Educadores de Rua – Uma abordagem crítica” (1989) e “Conversando com educadores” (MONTEVIDEO, 1990). Esses, escritos somente por Freire.

4 Consideramos que até a morte de Freire, ainda não existia de forma publicizada, a expressão Educação do Campo, cujo marco se dá em 1998, com a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

2. ACHADOS DA PESQUISA A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA EM LIVROS DE PAULO FREIRE

Neste item, identificado como Bloco A, apresentamos os resultados da pesquisa com as devidas discussões e reflexões.

Quadro1 – Análise dos livros selecionados de Paulo Freire

SIGLA	LIVROS DE PAULO FREIRE	PRESENÇA DOS DESCRITORES
EAB	Educação & atualidade brasileira	DPA
EPL	Educação como prática da liberdade	DP; DPA
ACL	Ação cultural para a liberdade	DPA; DP
PO	Pedagogia do oprimido	DP
CTPL	Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire	DP
EC	Extensão ou comunicação?	DP
EM	Educação e mudança	DP
CGB	Cartas a Guiné Bissau	DP
IAL	A importância do ato de ler: em três artigos que se completam	DP
AEC	A educação na cidade	DP
PERPO	Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido	DP; DPA
PE	Política e educação	DP
PSTN	Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar	DP; DPA
CC	Cartas a Cristina	DP
ASDM	À sombra desta mangueira	DP
PA	Pedagogia da autonomia	DP

Fonte: Dados da Pesquisa.

Educação e atualidade brasileira foi a Tese, defendida por Paulo Freire, para o concurso público realizado na então Universidade de Pernambuco, em 1959. O autor defende uma escola democrática, contextualizada e com uma prática político-pedagógica dialógica. Acentua a importância da superação de uma educação centrada no professor e distante da realidade social. A tese se transformou em livro, a partir do Instituto Paulo Freire, contando com alguns acréscimos, a exemplo de textos de José Eustáquio Romão – quem organizou a

tese para se tornar livro. Além desse, há mais dois, do professor Paulo Rosas e da filha de Freire, Cristina Freire Heiniger. No caso do texto de Paulo Rosas, este trabalhou com Freire no Serviço Social da Indústria, citado nas obras do autor.

Nesse livro não localizamos nenhum dos descritores assinalados, contudo o termo rural (DPA) aparece 9 vezes, tratando da comunidade rural, Serviço Social Rural, homem rural do nordeste, patriarcado rural (4x) e ruralismo no Brasil. Importante ressaltar que o descritor “agricultor” aparece nesse livro, mas como citação direta de outro autor.

Em *Educação como prática da liberdade* (EPL), localizamos Paulo Freire narrando acerca de experiências que foram realizadas no Chile com os camponeses. Assim como na obra EAB, a expressão rural é presente portando-se aos sindicatos rurais e urbanos, massa rural, comunidade rural e patriarcado rural (4x).

Freire se refere a um camponês, líder popular agrário, criador das Ligas Camponesas. Ao citar Francisco Julião, representante do movimento de luta pela reforma agrária no Brasil, expõe a luta contra o latifúndio burguês. Também argumenta sobre a exclusão da população rural ao acesso à educação e da participação na escolha dos governantes. Além do mais, tratou da importância da ampliação dos sindicatos rurais e urbanos, referindo-se aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras. Menciona Gilberto Freyre ao debater as relações entre patriarcado rural e o desenvolvimento das cidades no contexto de “rachadura’ da sociedade brasileira”. (FREIRE, 1967, p.74).

Nos estudos do livro *Ação cultural para a liberdade* (ACL), encontramos camponeses, mais de 70 vezes, mencionando Comunidades camponesas, líderes camponeses, consciência camponesa, massas camponesas, homens e mulheres camponesas, camponeses chilenos e camponeses na relação com urbanos. Além desses, encontramos na classificação DPA: Economia rural. Identificamos na obra o contexto de trabalho dos camponeses e camponesas em situações concretas de opressão; também, a experiência dos camponeses chilenos, que defendiam a reforma agrária e alfabetização conscientizadora.

Igualmente, trata das experiências com camponeses do nordeste no processo de alfabetização. Nesse assunto, Freire reafirma a concepção de educação libertadora como opção política. O mundo do trabalho foi, frequentemente, tratado quando se relaciona aos camponeses, bem como a importância de uma alfabetização de adultos crítica que contribua para transformar a realidade. Semelhantemente, faz menção a diálogos com camponeses sobre o vínculo entre homem-mundo, e do trabalho educativo entre educador-educando. Ademais, Freire (2011), cita atividades interdisciplinares, realizadas em um assentamento, mediante Círculo de Cultura com problematização dos problemas concretos dos educandos.

O autor registra 29 vezes a palavra camponês/camponesa, em *Pedagogia do oprimido* (PO), incluindo notas de rodapés, sendo que há referência a entrevistas que Freire realizou com camponeses e sua relação com a experiência no Chile (1964 a 1969). Importante destacar que foi nesse país que Paulo Freire escreveu o livro em análise (*Pedagogia do Oprimido*). A sua experiência como assessor

do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e do Ministério da Educação do Chile é significativa, e contribui para as análises posteriores. Outro elemento de análise é o trabalho com a educação popular realizado no Chile.

Freire ao tratar da alfabetização com os camponeses, disserta sobre a dificuldade de superar a compreensão de que há uma única concepção de saber, e a necessidade de ultrapassar a leitura do “mundo mágico ou místico em que se encontra, a consciência oprimida”. (FREIRE, 1987, p. 47). Ainda, nos desafia a perceber o caráter de classe na questão relacionada ao trabalho e educação, advertindo que são raros os “camponeses que, ao serem ‘promovidos’ a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo.” (FREIRE, 1987, p. 32). Outros temas podem ser verificados no livro, tais como: a) desvalorização do trabalho camponês, os quais são explorados; b) experiência chilena de reforma agrária; c) Entrevista com camponês que diz se sentir “inferior ao patrão porque este lhe parece como o que tem o mérito de saber e de dirigir.” (FREIRE, 1987, p. 56).

Na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (CTPL), encontramos o vocábulo camponês/camponesa 15 vezes, versando sobre analfabetismo, conscientização, opressor-oprimido e camponeses da América Latina. Nesse livro identificamos a relação entre o método de alfabetização e os camponeses, principalmente através das experiências iniciada em 1961 e aplicado no Brasil e no Chile. Destacamos a relação com educação de adultos, Educação Popular, Ação cultural para a conscientização e a Revolução cultural. Outros assuntos destacados: a) alfabetização com método pedagógico conscientizador visando a “libertação dos camponeses analfabetos”. (FREIRE, 1979, p. 8); b) referência ao “líder político agrário, tal como Francisco Julião, criador das Ligas Camponesas e que gozava de um prestígio nacional [...]” (FREIRE, 1979, p. 11); c) Sobre uma conversa entre Freire e uma camponesa analfabeta sobre metodologia de alfabetização; d) Círculo de Cultura no trabalho com alfabetização de camponeses.

Camponeses é um termo presente em *A educação na cidade* (AEC), abordando mais uma vez, experiências de alfabetização no Chile. Discorre sobre sua experiência com camponeses durante a infância com camponeses e operários de Recife. Enunciados sobre as turmas de alfabetização, em áreas da reforma agrária no Chile, relacionando trabalho-educação merecem destaques.

Segundo consta na 6ª Carta do livro *Cartas a Cristina* (CC), destinada aos “Meus estudos no Colégio Oswaldo Cruz do Recife. Meus professores e meus amigos mais queridos”, cita a sua convivência com os camponeses, as Ligas Camponesas e a realidade de exploração e a miséria que viviam os camponeses. Em “Minhas experiências no Movimento de Cultura Popular (MCP), no SEC⁵ em Angicos”, na 12ª carta, trata de conversas com um camponês e memórias acerca da “luta democrática, em torno do papel da educação criticizadora.” (FREIRE, 2020, p.199). Também, fala de uma conversa com um “jovem líder camponês

do Sul” e as relações com o Movimento de Cultura Popular. Acerca dessa menção, os assuntos tratados foram: cultura popular, movimentos populares e a luta democrática. Comenta sobre os anseios de “milhões de brasileiros e de brasileiras, provocado pelo cinismo, pela desfaçatez, pela democratização da sem-vergonhice entre nós.” (FREIRE, 2020, p. 200).

Em *À sombra desta mangueira* (ASDM) localizamos mais de 20 vezes a presença da palavra camponês/camponesa para situar as Ligas Camponesas, diálogos com camponeses, lideranças camponesas, reforma agrária e violência contra o trabalhador rural. As notas explicativas de Ana Maria Araújo Freire citam dezenas de vezes o termo camponês/camponesa. Cabe sublinhar a passagem que Freire faz “a compreensão fatalista do camponês” sobre a sua realidade e a realidade do mundo e a necessidade de “seu engajamento numa forma de luta implicaria a superação daquela compreensão e daquele pensar” (FREIRE, 2015, p. 34).

Em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (PERPO), o termo camponês/a aparece em torno de 65 vezes, agricultor (1x) e educação rural ou educação no campo, não são mencionados. Nessa obra, Freire menciona que não poderia deixar de demarcar as suas experiências com os camponeses fora do bojo da educação popular. Pontua a sua estada com lideranças de movimentos sociais de Moçambique, El Salvador e, sobretudo, como foi o seu encontro com a alfabetização de adultos no Chile.

Destacamos como importante o fato de Freire discorrer sobre o método que utilizava para ganhar confiança, ao mesmo tempo em que, mostrava que aqueles camponeses, que de diziam nada saber, e, portanto, de início pouco ou nada falavam (porque “sequer sabiam falar”) sabiam e, sabiam muita coisa que Freire, desconhecia. Freire destaca suas viagens a convite de governos e lideranças de Portugal, Jamaica, Grenada; fala do massacre de mais de dois mil camponeses em Pequim, tidos como antirrevolucionários; cita as ligas camponesas no Brasil na década de 1950 como luta contra o latifúndio e para o ser mais; de assassinatos de camponeses e camponeses na luta por terra; descreve os camponeses como ávidos de dizerem as suas palavras (quando descobrem que podem fazê-lo) e que mesmo exaustos depois de extenuante jornada de trabalho, não queriam parar de discutir.

Nos mostra ainda que em certa ocasião, após o trabalho com os camponeses no Chile, o acompanhante e amigo de Freire diz, pelo caminho “estes camponeses sabem mais do que nós”. Outra citação que vale a pena destacar é quando um camponês do grupo diz a Paulo que se ele, como homem de leitura, veio para ensinar coisas para “nós explorados”, não tem precisão (pode ir embora). “Queremos saber se podemos contar com você, na hora do tombo do pau”. Na realidade os camponeses estavam perguntando: És companheiro? Ou não? E, teoria, fala bonita é uma coisa... queremos ver na prática!

Na obra *Educação e mudança* (EM) consta cinco vezes a palavra camponês, nenhuma menção à educação rural e a agricultores. No item que trata do compromisso do profissional (educador) com a sociedade, Freire menciona o

compromisso com a reforma agrária e, aí se refere ao estar sendo do camponês. Outras referências são feitas quando chama a atenção para o saber técnico sobre os camponeses – como aqueles que não sabem. Chama a atenção, tomando como exemplo o fato de se estar com um grupo de camponeses, eles saberem, muito mais do que nós, sobre colheita – item 4, ao tratar de saber-ignorância. No item 5, onde descreve sobre esperança-desesperança é enfático: “Quem não tem esperança na educação dos camponeses, deve procurar trabalho noutro lugar” (p. 15).

Em *Professora sim, tia não!* (PSTN), os termos educação rural e agricultor não são mencionados. O termo camponês é evidenciado duas vezes. Na nona carta, quando trata do contexto teórico e prático, menciona os camponeses em alfabetização (no Chile) que escreviam em troncos de árvores e, os descreve como semeadores de palavras. Na mesma discussão, Freire fala de letramento e afirma que uma comunidade letrada é aquela que começa a fazer novas exigências sociais. Em outro item, os camponeses são mencionados quando Freire dá como exemplo o trabalho de um cineasta, com quem esteve na Tanzânia, que ao fazer filmagens, colocava em contato grupos de camponeses, possibilitando que uns conhecessem as experiências dos outros.

Outra obra de Freire é *Política e educação* (PE). Nesta, o termo agricultor/a ou educação rural não são descritos. O termo camponês aparece sete vezes, e menciona experiências tidas entre lideranças e camponeses no nordeste brasileiro, em específico no Maranhão, mas também, de uma conversa com um amigo mexicano. É descrito que os camponeses querem saber mais, não querem ficar só no sal, querem o tempero (sal, é uma parte do tempero); querem saber se podem contar com o educador, de fato; no terceiro exemplo, menciona que os camponeses sabem fazer uma construção em formato redondo, no entanto não haviam compreendido o conceito de redondeza – e, por esse motivo, não haviam iniciado. Outra menção é à necessidade de interligar os conceitos de sexo, raça, classe, e, exemplifica que uma feminista branca é incoerente ao desconsiderar sua irmã camponesa negra.

Em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (IAL) apenas o termo “camponesa” é encontrado e refere-se à comunidade camponesa, quando menciona que grupos populares poderiam ser fontes de pesquisa por parte de bibliotecárias, documentalistas etc., que poderiam escrever a história da área.

Na obra *Cartas à Guiné-Bissau* (CGB) encontra-se sessenta e três vezes o termo camponês/camponesa e não são encontrados educação rural e agricultor. Freire menciona um projeto “Escola ao campo” desenvolvido naquele país para que estudantes e professores de áreas urbanas pudessem conhecer e aprender com os camponeses. Outra discussão envolve os países Guiné, Moçambique e Tanzânia no sentido de exemplificar que com tema Combate ao mosquito, seria possível discutir e aprofundar uma enormidade de temas que afetam esses países.

Nessa mesma obra Freire fala dos círculos de cultura em que foi convidado a contribuir na organização, frente à alfabetização em comunidades, 90% delas, camponesas. Junto à alfabetização estava o processo de reconstrução do país e de

descolonização, que implicava em refazimento da história nos livros didáticos. Freire afirma que partiu da experiência no Chile, que o levava a formar líderes camponeses para o trabalho nos círculos de cultura, para que jovens urbanos não viessem a cometer “assassinato de classe”.

Relatava ainda a experiência com os camponeses do Caribe, que se organizavam em cooperativas de produção, mencionando que é pensando a prática que se aprende a pensar certo. Por fim, defende a ideia de gravar discursos dos camponeses, para seguir aprendendo. Outro ponto destacado é falar a linguagem do povo para se fazer entender e ganhar a confiança em processo de alfabetização de adultos e pós-alfabetização. Em Guiné o processo de alfabetização significava fazer a re-leitura e re-escritura de seu mundo para depois escrever a palavra, que seria reafricanizada (retirando a invasão colonialista).

Em *Extensão ou comunicação* (EC) a educação rural é mencionada apenas nas palavras-chave, não havendo referência a agricultores. Camponês(a), camponeses, aparece cento e dezenove vezes na obra. Talvez essa seja a obra em que Freire mais se dedica aos camponeses e camponesas, após seus aprendizados a partir deles. Dessa obra podemos destacar como ideia central a não invasão cultural por parte de técnicos sobre os saberes e crenças dos camponeses e, frente a isso defende a ideia do agrônomo-educador e não extensionista, que se considera o sujeito, ao passo que, os camponeses seriam os objetos – a serem modernizados. A obra menciona práticas invasivas do mundo moderno sobre os camponeses e suas reações de resistência, inclusive o silêncio.

Em *Pedagogia do da autonomia* (PA) Freire se refere quatro vezes aos camponeses, não sendo mencionado descritores aproximados de nossa pesquisa. Os camponeses são trazidos na obra nas seguintes ocasiões: quando fala que são assassinados na luta por seus direitos; quando menciona a necessidade de não discriminação e preconceito para com os diferentes sujeitos; curiosidade dos camponeses que conheceu, fatalistas ou rebeldes.

3. DA ANÁLISE DO TIPO DE PRESENÇA DE CAMPONESES(AS) NAS OBRAS DE PAULO FREIRE

Neste Bloco B apresentamos a terceira etapa da pesquisa, compreendendo nossa análise: o tipo de presença de camponeses(as) nas obras de Paulo Freire. De acordo com as escolhas dos descritores informamos que não foram localizadas as combinações: educação no campo e Educação Rural na revisão de literatura. Entretanto, são inúmeras as passagens que tratam do trabalho educativo realizado com a população rural. Nesse caso, identificaremos estas passagens como Descritor Presente Aproximado (DPA). Podemos destacar que o conceito de educação em Paulo Freire é amplo, não associando apenas ao espaço da escola (FREIRE, 1967, 2020) e, nesse caso são recorrentes os termos círculo de

cultura e educação popular. Já, com relação aos descritores simples (Camponês e Agricultores) eles são referenciados como sinônimos.

Para a sistematização dos temas identificados através dos descritores selecionados, realizamos a organização dos temas centrais localizados nos livros de Paulo Freire (Quadro 2). Posteriormente, baseadas pelo quadro 2, apresentando as principais ideias presentes nos temas centrais, relacionadas à presença dos camponeses e das camponesas nas obras de Paulo Freire, evidenciando o contexto ao qual Freire se referia ao mencionar estes sujeitos.

Quadro2 – Temáticas presentes nos livros selecionados de Paulo Freire

LIVROS DE PAULO FREIRE	TEMAS CENTRAIS
EAB	Escola democrática para todos.
EPL	Exclusão da população rural/camponesa ao acesso da educação.
ACL	Situações concretas de opressão e alfabetização conscientizadora / educação libertadora.
PO	Opressor-oprimido e consciência de classe/ caráter de classe, trabalho e exploração, trabalho e educação.
CTPL	Método pedagógico conscientizador e Círculo de Cultura.
EC	Invasão cultural, saberes, experiências, sujeito e objeto.
EM	Compromisso com a reforma agrária. Esperança. Saber-ignorância.
CGB	Alfabetização e descolonização do saber, da cultura e da sociedade.
IAL	A leitura de mundo precede à da palavra; palavramundo. Leitura e contexto.
AEC	Experiência com turmas de alfabetização no Chile em áreas da Reforma Agrária e relações com o mundo do trabalho.
PERPO	Alfabetização crítica pelo mundo. Direito de dizer a palavra. Exploração do trabalho. Teoria-prática e confiança no(a) educador(a).
PE	Necessidade de saber mais; curiosidade; relação entre os conceitos de sexo, raça, classe.
PSTN	Camponeses em alfabetização (no Chile): educação e trabalho. Diferentes experiências educativas.
CC	Cultura popular, movimentos populares e a luta por democracia.
ASDM	Compreensão fatalista do mundo.
PA	Educar é um ato de amor; todos aprendem; Luta pelos direitos e a realidade preconceituosa e discriminatória no Brasil.

Fonte: Dados da Pesquisa.

No quadro 2 apresentamos os principais temas relacionando aos descritores utilizados para nossa pesquisa. A partir dele organizamos a sistematização de categorias que emergiram do processo analítico, a saber: Invasão cultural. Trabalho explorado, Trabalho-educação, Escola democrática, Educação conscientizadora e Opressor X oprimido.

Cada categoria é representada por sistematizações que permitem a compreensão da presença dos camponeses e das camponesas nas obras de Paulo Freire. Na sequência, passaremos a apresentar cada uma das categorias, sistematizadas e apresentada a partir de nossa análise, a luz da pedagogia crítica: a) Alfabetização; b) Trabalho explorado dos camponeses; c) Trabalho-educação; d) Escola democrática; e) Educação conscientizadora; f) Opressor X oprimido.

As obras analisadas e, podemos dizer praticamente todas as escritas de Freire, giram em torno da Alfabetização e, não qualquer! É de alfabetização crítica na relação com a sociedade: aquela em que se parte da leitura de mundo para ver o que o sujeito entende/compreende do universo que o cerca (aplicado a crianças e a adultos). A partir disso, adota como método a averiguação do universo vocabular e faz emergir temas geradores. Com os temas, decodifica as palavras e ensina a ler o mundo. Alfabetizando e perguntando, por que as coisas são como se apresentam? Quem as fez para que fossem dessa maneira? E, aí está o caráter político do ato alfabetizador, que faz dizer e escrever a palavra e superar a visão fatalista de mundo. Alfabetizar, para Freire, passava grandemente por Círculos de Cultura em processos de educação popular dentro e fora da escola.

A seguinte categoria que tomamos para análise é Trabalho explorado dos camponeses. Freire ao se dedicar grande parte do tempo à alfabetização de adultos, e, ao se referir, quase em todas as obras ao processo de alfabetização no Chile, devido aos elevados índices de analfabetismo no Brasil assim como em todos os países de terceiro mundo, vai mencionar os trabalhadores/as. Nesse caso, ao encontrar adultos analfabetos, vai enxergar um/a trabalhador explorado, negado do acesso à escolarização e a quase todos os demais direitos. No caso dos camponeses, vai encontrá-los em uma situação de pouco falar, ou, porque chegam a pensar que não sabem; não podem dizer a sua palavra, ou, por desconfiança, preferiam calar para não se mostrarem a quem não era considerado um dos seus – devido a invasão cultural, que conheciam, e suas consequências.

Em sentido parecido, trazemos a categoria Trabalho-educação, ou seja: nas obras analisadas aparece que o fazer pedagógico não é descolado do mundo do trabalho, tanto no caso de educandos(as) como dos educadores. Aos educadores é chamada a atenção, pois, são trabalhadores e devido aos seus fazeres político-pedagógicos, defendem uma ou outra classe social, colocam-se ao lado dos opressores ou dos oprimidos. Como Freire falava de forma recorrente sobre o trabalho pedagógico com os camponeses do Nordeste brasileiro, com chilenos e africanos de modo especial, enfatizava o quanto eram oprimidos pelo poder do latifúndio e, então dava destaque à necessidade de reforma agrária e citava

as Ligas Camponesas; os diálogos que buscava ter com eles; o contato com as lideranças dos camponeses.

Concernente à escola democrática, verificamos o tema da democracia está presente em todas as obras de Paulo Freire, em algumas com maior ênfase no tema da sociedade, noutras, ao se referir à educação e à gestão democrática. Todas as utilizações da expressão “democracia” relacionam-se à “transformação radical da máquina burocrática” (FREIRE, 1991, p. 34), seja referente à sociedade ou à escola. Alusivo à escola, o educador coloca a necessidade de “nos engajarmos na luta por uma escola competente, democrática, séria e alegre” (FREIRE, 1991, p. 35). Nessa obra, o educador afirma a importância das relações entre a sociedade, as comunidades, os movimentos sociais e a escola, na construção de uma escolar pública e popular:

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A Administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A Administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir. (FREIRE, 1991, p. 25).

A luta pela Escola democrática em Paulo Freire é anterior às suas experiências como Secretário de Educação do Município de São Paulo, e isso pode ser conferido em dois de seus livros *Política e educação* e *Educação na cidade* – os quais reúnem algumas entrevistas de quando foi Secretário da Educação. Freire (2003) explicita a ligação entre democracia e participação e que a nossa democracia em aprendizagem precisava superar a visão mecanicista e autoritária da nossa história, constituída por uma pedagogia antidialógica. A presença da expressão participação em Paulo Freire é princípio da democracia e da escola democrática. No entanto, a democracia popular, também se apresenta no livro mais conhecido, *Pedagogia do Oprimido*, quando declara que a prática educativa requer uma educação radicalmente democrática, resistindo às ideologias dominantes (FREIRE, 1987). Isto é, a Escola democrática caminha junto com o “processo radical de transformação do mundo.” (FREIRE, 1996, p. 88). A escola democrática, nas obras analisadas, está associada à dimensão política da educação e ao processo de conscientização.

Do mesmo modo, Educação conscientizadora entra no mesmo viés dos demais conceitos. Fazer educação/alfabetização significava um processo conscientizador: a leitura de mundo; a percepção do lugar em que se está, para poder escrever e, a compreensão da negação da escrita anteriormente, desmitificando Deus, como quem queria ou aceitava tal situação. Freire chegava a afirmar que o método de alfabetização era para a libertação dos camponeses.

Ao ler o mundo com os camponeses, ele denunciava a miséria, a exploração e a violência a que eram submetidos. Mas, falava também da boniteza de quando os mesmos camponeses, cansados do trabalho, não queriam parar de discutir ao fazerem a descoberta da importância de dizerem a sua palavra, e que também eram sabedores de muita coisa.

A relação Opressor-oprimido é a chave, de maneira dialética, que consegue explicar muita coisa no processo de alfabetização e do contexto em que ela ocorre. Freire elucida tanto o caráter opressor do despejamento conteudista vazio de sentido na educação bancária, quanto o revestimento do oprimido em opressor, quando este não passa por um processo de conscientização. O processo de conscientização é para se dar conta, que não basta alterar o lugar que ocupa num determinado momento, pois, enquanto existir opressão, ela vai garantir privilégios das classes abastadas, sendo os pobres, apenas colocados a fazer as vontades destas, em detrimento e sofrimento de tantos outros de sua mesma classe.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que dizer da rudeza/boniteza; ternura e beleza das obras, aqui analisadas, de Paulo Freire? Primeiramente, cabe lembrar que o Grande mestre e todas as suas obras merecem respeito, no Brasil e no mundo. Logicamente o tom dado a cada uma delas, no vai-e-vem dialético de seu modo de pensar e acrescentar, de forma espiral, mais uma instigação causa mal-estar, ou fúria, na elite perversa. Como saiu de seu próprio punho: “inauguram a violência, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros, não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro” (1987, p. 42).

O amor ao mundo e aos seres humanos é profundamente destacado como elemento fundamental em *Pedagogia do oprimido*, não por acaso, a obra considerada mais importante de todas. Nessa mesma obra, o diálogo verdadeiro, contrariando o “blábláblá” traz exigências imperativas ao fazer educativo – educação transformadora: “o mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles, novo pronunciar” (1987, p. 78). Essa mesma exigência é complementada em *Pedagogia da autonomia*, quando Freire alerta: “ensinar exige reflexão sobre a prática (1996, p. 42).

Ao olharmos para as obras de Freire e o que ele descreve e argumenta sobre os camponeses e camponesas, podemos afirmar que esses sujeitos foram importantíssimos para o desenvolvimento de um método de alfabetização que pressupunha Ler o Mundo antes das palavras. Além disso, fica explícito que para isso acontecer, era preciso auscultar, ler aquelas gentes sofridas, que a princípio não enxergavam possibilidade de mudança de suas realidades e, que aprendendo a lerem o mundo criticamente, num estalo se rebelavam contra a opressão.

Ao estar com camponeses, as palavras geradoras, de vida e de escrita, se colocavam para Freire de modo gritante: terra, comida, água, casa, escola,

latifúndio, patrão, assassinato e, diante disso a alfabetização se fazia letramento, descrita por Freire, como aquela leitura que tem sentido para a comunidade e que a leva a fazer novas exigências de direitos. Aquela alfabetização que, ao aprendem ler *palavramundo*, conseguia entender que foram negados, submetidos, violentados e, que seus filhos, não têm algo melhor para comer, não porque suas famílias trabalham pouco, ao contrário, porque o patrão fica com o lucro do seu suor.

Paulo Freire é ou não, atual? Explica-se, ou não, porque a elite predatória, mesquinha, antidemocrática, antinacional, que democratizou a sem-vergonhice, utilizando o nome de Deus, ancorada em discursos preconceituosos saídos de bocas de pastores bilionários, odeiam Paulo Freire? O que sabem mesmo é odiar e, Paulo Freire daria como resposta: o amor ao mundo! O amor às pessoas! Seguimos na resistência e em processos de educação e consciência crítica porque Freire, em tempos tão ou mais sombrios que este (2021) jamais perdeu a esperança, jamais desistiu dos camponeses e camponesas, que são aqueles que produzem comida saudável e preservam as espécies de sementes... sementes que nascem há milhares de anos. Isso pode ser perigoso, não!?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

_____. *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Extensão ou comunicação?* tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. *Professora sim, tia não!* Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água: 1987b.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Educação e mudança*. 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lírian Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. *Notas: Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. *Política e educação: ensaios*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação & atualidade brasileira*. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

_____. *A educação na cidade*. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *À sombra desta mangueira*. 11.ed. Notas: Ana Maria de Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

PAULO FREIRE AND THE PRESENCE OF PEASANT IN HIS BOOKS: A BIBLIOGRAPHIC ANALYSIS

ABSTRACT: This article aims to analyze the presence of peasants in the books of Paulo Freire throughout his career. We are interested in highlighting whether there is such a presence and the context to which Freire refers when treating or mentioning these subjects. The methodology adopted is literature review in books by Paulo Freire, written individually, and thus sixteen books were selected, read in full. The writing is justified by the fact that there is no bibliographic study on this theme available. We highlight as relevant points of the research: Paulo Freire refers to peasants in practically all his works, with emphasis on the literacy process of Chilean peasants, whom he mentioned several times, in several works; the relationship of place / social class / work is central to the process of literacy and reading the world; and, overcoming hopelessness to replace the struggle that transforms the oppressive and anti-democratic reality.

KEYWORDS: Paulo Freire. Peasants. Bibliographic analysis.

PAULO FREIRE Y LA PRESENCIA DE LOS CAMPESINOS E CAMPESINAS EN SUS OBRAS: UN ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la presencia de los campesinos en la obra de Paulo Freire a lo largo de su carrera. Nos interesa destacar si existe tal presencia y el contexto al que Freire se refiere al tratar o mencionar estos temas. La metodología adoptada es la revisión de la literatura en libros de Paulo Freire, escritos individualmente, por lo que se seleccionaron dieciséis obras leídas en su totalidad. La redacción se justifica por el hecho de que no se dispone de un estudio bibliográfico sobre este tema. Destacamos como puntos relevantes de la investigación: Paulo Freire se refiere a los campesinos en prácticamente todas sus obras, con énfasis en el proceso de alfabetización de los campesinos chilenos, a quienes mencionó varias veces, en varias obras; la relación de lugar/clase social/trabajo es fundamental para el proceso de alfabetización y lectura del mundo; y, superar la desesperanza para reemplazar la lucha que transforma la realidad opresiva y antidemocrática.

PALABRAS CLAVE: Paulo Freire. Campesinos. Análisis bibliográfico.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA EDUCACIONAL

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira¹

Adriana Oliveira de Sales²

Alceu Zoia³

RESUMO: O presente artigo tem a finalidade de apresentar uma reflexão acerca da formação de professores/as indígenas e suas articulações entre ensino, pesquisa e extensão, trazendo à tona a identificação de uma educação/formação libertadora e emancipatória, criada sob auspícios dos princípios da educação escolar indígena que se constitui como comunitária, diferenciada, bilingue e específica. O texto produz um diálogo entre duas universidades, a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT e a Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD como mediadoras das Licenciatura Interculturais Indígenas e dos demais projetos de resistência pela educação no âmbito da formação inicial e continuada de professores indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores indígenas. Resistência. Educação Libertadora.

1. INTRODUÇÃO

O artigo apresenta o resultado de uma reflexão sobre a formação de professores/as indígenas no contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso, especificamente, a Faculdade Indígena Intercultural-FAINDI e a Universidade Federal da Grande Dourados – FAIND. As reflexões se encerram na identificação de formações decoloniais que atendem um projeto que não é exclusivo da universidade, mas a experientiação da concretude em política pública, em atendimento a denúncias dos povos originários sobre os processos tutelares que acontecem dentro das aldeias em diferentes campos, entre eles, a

1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Coordenadora do Curso de Pedagogia Intercultural-(FAINDI-UNEMAT). Contato: waldineiaferreira@hotmail.com

2 Professora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul (UFGD). Contato: adrianasales@ufgd.edu.br

3 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Contato: alceuzoia@gmail.com

educação escolarizada. Resposta ao Movimento Indígena na reivindicação do direito a uma educação/formações de professores/as que atendessem o contexto de vivências próprias. Compreende no texto a denúncia associada ao anúncio da conquista e do exercício em ser parte colaborativa da construção de formação de professores/as indígenas na perspectiva da educação libertadora, porque, específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária.

Princípios que cabem na educação libertadora por serem elementos mobilizadores de uma educação/formação ultra e intercultural em busca de justiça, direitos e reconhecimentos étnicos. Assim, tratar da formação de professores/as não se distancia da formação humana e das finalidades desta formação. Pois, aprendemos em Paulo Freire que a educação em nada é neutra.

O artigo busca também, refletir no como as articulações com projetos de pesquisa, ensino e extensão que tem sido mister no apoio à docência, à formação inicial e continuada de professores indígenas. Para tanto, abordamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS: DIÁLOGOS DECOLONIAIS

A formação de professores/as indígenas com o intuito de atender especificamente as escolas indígenas, é muito atual se consideramos o tempo de escolarização e formação de professores/as no Brasil. Essa preocupação relacionada à formação específica para educadores nos respectivos grupos originários resulta dos movimentos indígenas, principalmente, na década de 70, quando se impulsionou debates acerca da criação dos magistérios específicos (GRUPIONI, 2006) e, por conseguinte, cursos superiores em diversas universidades no Brasil. Essa luta produziu uma organização a favor de uma educação intercultural, diferenciada e com respeito as línguas dos povos originários e fez com que se questionasse historicamente como os sistemas de ensino que conhecemos foi construído em bases excludentes, homogêneas e universais, ou seja, colonizadoras.

Um passado recente, nos mostra que a década de 1970 foi marcada por grandes Conferências Indígenas, principalmente em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Seguiu-se a década de 1980 com um movimento em direção à educação escolarizada. De acordo com Darci Secchi (2009), essa década estabeleceu conexões importantes entre a organização indígena, a reflexão acadêmica e militância indigenista, período também, que se organizou no estado de Mato Grosso a criação do Conselho Educacional Indígena que ocorreu em 1987 e em muitos outros estados do país com a criação dos Núcleos de Educação ou Núcleos de Estudos Indígenas.

Aos poucos os espaços foram sendo ocupados, ressignificados e criados com a perspectiva de romper o silêncio instalado no terreno social brasileiro. Esse movimento organizativo que foi se ampliando, constituiu-se no enfrentamento à educação escolarizada nos moldes assimilacionista, bancário e catequético, ou seja, um enfrentamento à colonialidade implantada nos interiores das escolas, muito mais àquelas em que estão em comunidades indígenas.

Os movimentos sempre foram, rebuscados de etnopolítica pela busca da apropriação deste espaço. Uma apropriação pensada não apenas na estrutura estatal, mas principalmente na apropriação da política a que esta estrutura se dispõe. Nesse sentido, precisamos mencionar que alterações na proposição filosófica do fazer pedagógico e do fazer professores/as indígenas foi sendo fundamentada nos objetivos da educação escolar indígena que se objetiva: comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue conforme legislação atual.

A Constituição Federal de 1988 e outros documentos que abordam a educação escolar indígena, foram e são elementos importantes na organização de cursos de professores/as indígenas, assim também fundamental para o fazer-se professor/a indígena, que geralmente, atende formação em serviço, pois quase sempre os profissionais da educação que atuam nas respectivas escolas de suas comunidades o são, ao mesmo tempo, professores/as e acadêmicos de forma paralela. Assim, geralmente, os cursos específicos de formação de professores/as indígenas ocorrem como formação em serviço, pois esses professores atuam em suas respectivas escolas mesmo antes da sua formação específica para a docência.

Os cursos de formação de professores/as indígenas tem como diretriz legal, a própria Constituição Federal de 1988, assim também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, esses documentos asseguraram os princípios da educação diferenciada para os povos indígenas, bem como, descrevem as competências para a oferta da educação escolar bilíngue, intercultural, fortalecimento de práticas socioculturais, bem como a manutenção/revitalização/fortalecimento da diversidade linguística. Ao definir o direito a uma educação específica, possibilita o direito à formação específica de professores/as para atuarem junto ao seu próprio povo dentro de uma perspectiva intercultural, cosmogônica, e, com aplicação de políticas linguísticas.

Soma-se a essas diretrizes legais, no que concerne a formação de professores/as indígenas, os Referenciais Nacionais para a Formação de Professores indígenas de 2002, que aborda de maneira geral o perfil desse grupo de educadores/as. Ainda, o Parecer CNE 06/2014 - Diretrizes Curriculares nacionais para formação de professores indígenas; e, a Resolução CNE/CP 01/2015, que institui as Diretrizes Nacionais para Formação de professores Indígenas.

Os primeiros cursos de formação de professores/as indígenas em Mato Grosso foram os magistérios específicos e interculturais, sendo, Projeto Tucum, Pedra Brilhante/Urucum e Rayo, todos oferecidos pela SEDUC-MT. Momento importante vivenciado no estado foi a Conferência Ameríndia de Educação e do Congresso de Professores do Brasil em 1997, promovido pela Secretaria

de Educação, realizado em Cuiabá/MT. No mês de outubro de 1998 em Mato Grosso, se instituiu uma Comissão Interinstitucional e Paritária para formular um anteprojeto de cursos específicos e diferenciados que atendessem a formação de professores/as indígenas em nível superior. Assim, em 09 de julho de 2001 iniciava no país o primeiro curso de formação de professores/as indígenas em nível de graduação, experiência ocorrida no interior da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Em Mato Grosso do Sul, a formação de indígenas como professores no Etnoterritório do Cone Sul se inicia com o Curso de Magistério Indígena, *Ará Verá*. Essa formação é específica para os povos Guarani Kaiowá e está amparada pela Secretaria de Educação do Estado, posteriormente, em 2006 houve a criação da Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* na Universidade Federal Grande Dourados/UFGD. Essa licenciatura, tem como objetivo formar indígenas em nível superior e em 2013 cria-se a partir desse curso a Faculdade Intercultural Indígena FAIND. Os outros sete povos (Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena) pertencem ao Etnoterritório Povos do Pantanal, com formação em nível médio “Povos do Pantanal” e nível superior com o mesmo nome, sendo ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Com o tempo muitas outras universidades assumiram os cursos específicos e também o sistema de cotas para os indígenas, nos casos como da UNEMAT onde 5% de todos os cursos reservam vagas aos povos originários e na UFGD com uma vaga específica em todos os cursos.

Outro fato a ser considerado é que a partir de 2005 iniciou-se o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas- PROLIND, sendo uma iniciativa do Ministério da Educação que tem como objetivo fomentar programas específicos de formação de professores indígenas, em nível superior, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica das escolas indígenas.

Esse programa conseguiu subsidiar em torno de 19 cursos de Licenciatura e Pedagogias Interculturais nas Instituições de Ensino Superior, e obteve, conforme dados do relatório em 2018, mais de 3.000 matrículas ativas, com número aproximado de 300 egressos na UFGD e há uma crescente demanda ainda por ser atendida.

Pode se dizer que as universidades que atendem as populações originárias de maneira específica, entre elas a UNEMAT e a UFGD, preocupam-se com a produção de uma formação emancipatória fundamentada na interculturalidade, considerando o bi-multilinguismo, as situações sociolinguísticas, as especificidades, as diferenças, enfim os saberes da cultura em diálogo com a academia.

Da perspectiva anti-colonialista, Nobre (2016, p.35) defende que:

A presença dos alunos indígenas nos espaços acadêmicos, trazidos pelas Licenciaturas Indígenas, pode contribuir para que superemos alguns dos nossos ranços colonialistas e incomodar um pouco a estrutura

“enferrujada” da universidade e, assim, incomodando, construir novas pontes entre nossa ciência e os saberes indígenas, mas de forma menos assimétrica, mais intercultural e diferenciada, como tanto almejamos.

Desta forma, a maioria dos cursos específicos preveem tempos de aprendizagens que se intercalam entre tempo aldeia/comunidade e tempo universidade. Essa forma de organização e os preceitos a serem trabalhados ancorados na interculturalidade, nos saberes que são cosmogônicos e que se articulam com o jeito próprio de ser de cada povo originário, são as articulações construídas não pelo viés político-governamental, mas pela medida decolonizante inserida na premissa da busca de direitos, do rompimento do silêncio, e do processo da escuta de uns com aqueles outros sensíveis a causa.

Podemos citar avanços nos Cursos Específicos de Formação de Professores indígenas, tais como:

1. Melhoria da qualidade do ensino nas escolas indígenas e valorização dos conhecimentos interculturais nas comunidades a partir do professor-pesquisador indígena;
2. Produção de materiais didáticos para escolas indígenas: Ação Saberes Indígenas na Escola;
3. Editais que reforçam a Educação Diferenciada tais como: PIBID e Residência pedagógica.
4. Ingresso de professores indígenas em Programas de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado;
5. Realização de concurso público específico que considerou a formação da Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD;
6. Iniciativas de fortalecimento de práticas interculturais nas Instituições de Ensino Superior: revisão de referenciais pedagógicos e divulgação de boas práticas.

2.1 TEMPO ALDEIA/TEMPO COMUNIDADE NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL

No que tange a formação de professores/as indígenas, a Faculdade Indígena Intercultural da Unemat, além de outros cursos de licenciatura, tem o curso de Pedagogia Intercultural. A Universidade do Estado de Mato Grosso está trabalhando com a segunda turma de Pedagogia Intercultural, o respectivo curso apresenta uma organização didática vivenciada presencialmente, com um regime semestral, funciona integralmente e tem a duração de cinco (05) anos. Adentrou na turma atual 50 estudantes indígenas, reunindo uma pluralidade étnica de 18

povos originários, são eles: Apiaká, Arara, Bakairi, Bororo, Chiquitano, Cinta-Larga, Irantxe, Juruna, Kayabi/Kawayweté, Mebengôkre, Meynako, Munduruku, Nambikwara, Haliti-Paresi, Rikbaktsa, Tapirapé, Terena e Xavante.

Apesar de darmos evidência ao curso de Pedagogia Intercultural, desde 2001 a UNEMAT atende a formação de professores/as no ensino superior com o curso: Licenciatura Intercultural Indígena, com a finalidade de os/as professores/as atuarem no ensino médio e ensino fundamental anos finais. Compõem o curso os seguintes graus oferecidos: Licenciatura em Línguas, Artes e Literaturas; Licenciatura em Ciências Matemáticas e da Natureza e Licenciatura em Ciências Sociais. Atualmente, o respectivo curso além de atender estudantes das etnias indígenas citadas na apresentação do curso de Pedagogia Intercultural, tem no corpo discente outras etnias tais como: Waurá, Myky, Karajá, Kuikuro, Kalapalo, Umutina/Balatiponé.

A UNEMAT, na Faculdade Indígena Intercultural já formou 110 em Ciências sociais; 110 em Ciências da Matemática e da Natureza, 96 em Línguas, Artes e Literaturas e 45 em Pedagogia Intercultural, assim são 461 professores formados e 120 em formação atualmente. As entradas de cada curso são únicas e adentra uma nova turma, apenas quando a anterior já foi concluída por completo. Também possibilitou formação de 140 professores indígenas especialistas que cursaram a Especialização *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena e atualmente, oferece o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em ensino em Contexto Indígena Intercultural a 20 mestrandos indígenas.

Os Cursos de Licenciatura se organizam em duas grandes dimensões de vivências pedagógicas curriculares, uma denominada de Etapa de Estudos Presenciais e a outra Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa – Intermediária. A etapa de estudos presenciais é bastante intensiva e ocorrem no período de férias dos professores/as, como já foi dito, os estudantes são professores/as em suas respectivas aldeias. Uma solução para formar professores, mas que de certa forma não é a ideal, pois deve haver contrapartidas institucionais que garantiriam a formação em qualquer tempo. Essas etapas presenciais são realizadas no *Campus* Universitário da UNEMAT de Barra do Bugres.

A Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa – Intermediária. É realizada nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra (PPC, 20 6). O curso de Pedagogia Intercultural se articula com atividades de pesquisa, projetos de extensão e atividades de ensino numa perspectiva intercultural. Conforme Silva, Ferreira e Ferreira (2017) tem como meta a formação de educadoras/es reflexivos, conhecedores do contexto socioeconômico, cultural e político do país, da região e da aldeia em que está inserido.

Nessas etapas, há uma atenção bastante especial para o atendimento ao currículo da escola indígena, inclusive apoiando estrategicamente o fortalecimento das línguas indígenas com produção de materiais bilíngue dentro da política linguística dos povos originários, parte desta formação. Compreendemos essa ação como uma significativa e coletiva, e a manutenção das formas próprias de

aprendizagem e das línguas indígenas representam um “processo de resistência e resiliência pelo revestimento consciente da língua, que ocorre de diversas formas e que se articula em reflexões de memórias e de histórias” (FERREIRA, ZOIA, GRANDO, 2020, p.7) Aliás, as formações das IES aqui evidenciadas são experiências de contraversão a ‘ordem escolarizada’ imposta. São movimentos libertários nas experiências do vivido. Uma educação/formação concebida e construída dentro dos contextos de significâncias, algo enraizado porque é parte do contexto. Desta forma, busca-se distanciar dos instrumentos capazes de resistir aos poderes do “desenraizamento”, ou seja, distanciamento da educação bancária, antidialógica que se pensa a favor do capital. Ousadamente, entendemos que as formações/educações que foram intencionalmente construídas se quer serem projetos libertadores. Portanto, vivências pedagógicas que almejam resultar em um “trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 1975, p. 61).

Assim, as licenciaturas da UNEMAT e da UFGD tem aproximações com características pedagógicas interculturais centradas nos grupos originários com os quais trabalham.

Nessa perspectiva a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, foi pensada como um curso que se desenvolve na perspectiva da Pedagogia da Alternância que, grosso modo, consiste numa formação que ocorre em tempos e espaços distintos (Universidade/Comunidade) num movimento de idas e vindas, o que facilita um trabalho de intervenção pedagógica e social nas comunidades das quais os acadêmicos fazem parte.

O Tempo Comunidade, conforme o Projeto Pedagógico do Curso, 2013, corresponde ao período em que os acadêmicos desenvolvem, em suas aldeias e comunidades, atividades orientadas de ensino, pesquisa e extensão. Nesse momento, os acadêmicos abordam, por meio de atividades propostas, os conhecimentos localmente, contextualizando-os e elaborando-os individualmente e coletivamente em sua prática pedagógica escolar e não escolar.

O Tempo aldeia/comunidade é o fortalecimento da prática da pedagogia indígena, pois representa a presença no mundo contextualizado de cultura própria, sem deixar de estar no mundo mais extenso. Esse lócus de articulação de saberes interculturais é um espaço pedagógico de transgressão, porque desloca a ‘universidade’ do seu lugar de origem, e em coletividade possibilita a produção de experiências outras. Essa aprendizagem que se dá no coletivo e no espaço da aldeia/comunidade é definida intencionalmente com amorosidade, humildade e rigorosidade pedagógica. Três elementos, entre outros dialetizados por Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia (e que são necessários para a constituição autônoma do fazer-se professor(a) em contextos significantes, assim, como o é o contexto das pedagogias indígenas.

2.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS

A formação de professores/as indígenas se articula com vários programas e projetos de ensino, pesquisa e de extensão e um deles que muito colaborou e tem colaborado (ainda que sofreu diminuição) com as Licenciaturas Interculturais são os projetos que compõem o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do Ministério de Educação. As articulações dos Cursos com as ações do Pibid, se fundem uma vez que atendem aos objetivos do aprimoramento da formação inicial docente com planejamento de práticas pedagógicas interdisciplinares, interculturais e decoloniais porque associam várias áreas do conhecimento, abordam culturas diferentes em processo de alteridade do outro, e, enfrentam com *manhas* no sentido Freireano, o colonialismo ainda tão forte nos processos capitaneados dentro da educação escolarizada. Essas articulações são feitas nas etapas intermediária, lócus de reflexão no âmbito das aldeias, das escolas das aldeias.

É na etapa intermediária, tempo aldeia e tempo comunidade que “os nexos conectivos do mundo da aldeia e do mundo universitário emaranham-se de tal forma que os estudos se constituem como parte de uma formação estendida [...]” (SILVA, FERREIRA, FERREIRA, 2017, p. 425). Uma formação que se aproxima dos círculos de cultura Freireano porque tacitamente e por finalidades etnopolítica reúne-se o coletivo da aldeia, assim, as etapas intermediárias são coletivizadas em discussões, aprendizagens, compartilhamentos, escutas que ocorrem com as pessoas que moram na aldeia. Traduz se aqui a vivência da partilha de saberes e a predisposição para a leitura de mundos, o mundo da aldeia, o mundo que circunda a aldeia, o mundo no sentido das significações. De maneira complexa no processo da escuta sensível na realização das etapas intermediárias, pontos são levantados por estudantes e equipe de professores/as do Curso, essas escutas auxiliam em proposições outras nas etapas presenciais.

Muitos são os desafios nesse emaranhar constitutivo do curso e do se/formar-se professores/as indígenas, as relações são complexas, mas acreditamos que a formação é significada o tempo todo, principalmente, porque acreditamos em coletividade aos estudantes que a formação de professores/as precisa estar em conectividade com a educação indígena, em interculturalidade. É fundamental compreender que a decolonialidade no processo escolarizado se pauta nas pedagogias indígenas, ou seja, nessa conectividade da formação de professores/as e como sabedores da ciência do seu próprio povo⁴. Assim, com desafios e em processo de escuta feita muito fortemente acreditamos na possibilidade de uma formação intercultural e emancipatória.

Uma escuta mediatizada pelo diálogo e pelo reconhecimento de que não há saber mais, porque “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos.

4 Para ampliar a compreensão dessa conectividade ver as referências que Paulo Freire fez sobre ele em *Cartas à Cristina*, 1994.

Há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 81). Saber mais, inclui o reconhecimento da presença dos outros, do outro. Outros, no sentido intracultural que politicamente colaboram com a formação dos professores/as do seu povo, e do outro – outros povos, outras gentes.

A escuta se constitui ferramenta do diálogo, como elemento humanizador e de reconhecimento das diferenças. Portanto, caminho para a construção emancipatória e humanista na conquista de direitos das pedagogias indígenas.

É na interlocução entre universidade e comunidade que as produções de práticas didáticas, elaboração de materiais, escritas de livros paradigmáticos acontece, é nesse lugar que experienciamos as pedagogias indígenas. Podemos afirmar que essa alternância de espaços de aprendizado são lócus de elaboração e produção de materiais e vivências específicas, multilíngue e diferenciadas que atendem a intra e a interculturalidade com processo de escuta, memória e inclusão da oralidade como prática pedagógica.

Outro programa que tem auxiliado a formação de professores indígenas no país é O Programa Residência Pedagógica. Criado em meio a polêmicas em seus editais, tem subsidiado, assim como o PIBID, as licenciaturas interculturais, no que tange a pensar espaços educacionais de maneira transgressora. A primeira versão do Programa ocorreu em 2018 e uma outra proposta está em andamento na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

O que esse programa proporciona na licenciatura indígena, além das bolsas que auxiliam muito na formação dos estudantes é ir além do modo como a universidade pensa o ensino. Mesmo os cursos sendo em áreas de conhecimento, ou trabalhando o ensino de maneira mais holística, os programas em si, oportunizam o repensar de maneira engajada e comprometida com o coletivo.

Segundo o edital do Programa, o (PRP) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e visa estimular projetos inovadores que articulem teoria e prática, proporcionando aos discentes na segunda metade dos cursos de licenciatura uma aproximação com o cotidiano das escolas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas, no caso das escolas indígenas a maioria dos bolsistas, já são professores. Para tanto, o PRP é realizado em regime de colaboração entre a Capes, as instituições de ensino superior e as secretarias de educação.

Na Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD, o PRP promove atividades nos tempos universidade e comunidade, tais como:

- a) Aplicação de diagnósticos socioeducacionais e linguísticos que apresentem a realidade educacional e sociolinguística das escolas indígenas com o intuito de entender a interculturalidade, o bilinguismo e a autonomia da educação escolar indígena.
- b) Atividades formativas de didática intercultural e interdisciplinaridade: Oportuniza momentos de formações didáticas em sala de aula para

que os estudantes entendam princípios e objetivos sociopolíticos pedagógicos e de ensino. “Como” ensinar, “para quem” ensinar, “o que” ensinar e “para que” ensinar. Fatores sociais, étnicos, políticos, culturais e psicossociais no processo entre docência e aprendizagem. Didáticas não indígenas e processos próprios de ensino-aprendizagem Guarani/Kaiowá.

- c) Observação de aulas: Estabelecemos atividades em que o bolsista precisa observar aulas nos componentes curriculares das escolas indígenas de ensino fundamental e médio com o objetivo de entender sobre metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas. As observações oportunizam o entendimento de conteúdos e atividades complementares, o trabalho com alunos, suas famílias, suas comunidades e os materiais didáticos utilizados nas aulas.
- d) Registros didáticos pedagógicos: Desenvolvemos práticas de registro das aulas, seja na forma escrita ou audiovisual, com a intenção de fazer desses instrumentos uma formação da prática de autoavaliação e de autoformação tais como (relatórios, gravação de vídeo aulas, gravação de áudio, seminários, etc).
- e) Da teoria à prática escolar diferenciada: Contextualizamos os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade da educação escolar indígena onde as aprendizagens estão situadas. Saberes escolares e saberes não escolares necessários à docência:
- f) Oportunizamos formação em espaços escolares e não escolares das aldeias indígenas. O intuito é estabelecer relações mais próximas com os mestres tradicionais e as escolas. Fazendo com que o residente interaja em vários espaços de formação e pense uma educação integral em prol da interculturalidade.

Após a formação inicial, se torna necessário dar continuidade as interlocuções com esses estudantes já formados e a Ação Saberes Indígenas na Escola vem justamente suprir mais essa demanda e promover a formação continuada de professores indígenas, priorizando a produção de material didático e a alfabetização em língua materna, considerando a realidade sociolinguística dos povos indígenas atendidos, a partir dos seguintes eixos: a) Letramento em Língua Indígena; b) Letramento em Língua Portuguesa como língua materna; c) Letramento em Língua Indígena ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional e d) Conhecimentos indígenas e artes verbais.

Assim, o grande desafio das equipes (Núcleos) de educadores da ação ‘Saberes indígenas na escola’ é fazer com que sejam respeitados os direitos dos cidadãos indígenas, a situação sociolinguística das comunidades, que podem ser bilíngues, ou não. Neste caso, qual seria a língua da alfabetização?

Essas são questões importantes a serem consideradas na formação de todos os envolvidos, na construção de metodologias e produção de material didático para a alfabetização e ensino de línguas indígenas como primeiras e segundas línguas.

No estado de Mato Grosso, o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola desenvolve atividades em rede, ou seja, com a participação da UFMT, UNEMAT, CEFAPROS e IFMT, atendem os municípios de Cuiabá, Barra do Garças, Juara, Sinop, Tangará da Serra, Barra do Bugres, Cáceres, atendendo comunidades dos povos: Chiquitano, Xavante, Bororo, Apiaká, Munduruku, Kayabi, Kayapó, Terena, Paresi, Umutina e Nambikuara. As coordenações das parcerias são das IES e outras Instituições que têm disponibilizado quadro docente para tal. A seleção desses povos, bem como o agrupamento proposto, se dá na medida em que são firmadas parcerias com técnicos e pesquisadores ligados às instituições envolvidas.

Cada equipe de trabalho que compõe a rede que se realiza no Estado de Mato Grosso para atender inicialmente 10 povos indígenas, é vinculada às escolas indígenas das aldeias dos povos acima citados a serem atendidas numa organização de polos que agregam professores e pesquisadores ou lideranças indígenas - definidos por suas comunidades, e técnicos e professores não indígenas que se disponibilizaram com o aval de suas respectivas instituições para o trabalho de formação.

As formações coadunam e dialogam com a Faculdade Indígena Intercultural, formando rede de diálogos e aproximações das compreensões de formações, ainda que continuada, ou seja, formação que atende a promoção de uma educação escolar indígena emancipatória e humanista.

São formações que se articulam no coletivo, e em diálogo que não ocorrem apenas na formação inicial, mas também na continuada porque esse complexo se emaranha em complementaridade e na compreensão do inacabamento. Assim, compreendemos que a formação de assenta na construção de uma educação que é permanente, conforme nos ensina Paulo Freire (2001, p.12)

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Como colaboradores/as nesta formação de professores/as compreendemos que a forma de vivenciar as experiências nos cursos de formação, nas atuações nos projetos e na própria construção do fazer-se educadores e educadoras concebe-se a resistência da permanente formação, que não o é apenas institucional, mas também étnica. Formações e compreensões filosóficas da incompletude, portanto, em busca do “ser mais”.

Temos identificado, via projeto, que as escolas indígenas carecem de materiais didáticos apropriados e desenvolvidos para contar e registrar a história do povo. Com este trabalho colaboramos com o desenvolvimento da pesquisa, da produção e dos registros dos conhecimentos dentro das aldeias, elaborando materiais didáticos que serviram como apoio para as atividades de ensino e pesquisa nas salas de aula, elevando o conhecimento da cultura e da língua de cada povo envolvido no projeto, uma vez que a grande reivindicação destas comunidades é que se registrem os saberes culturais ancestrais para que as crianças e jovens possam ter acesso direto a estes saberes, analisando e respeitando os princípios educativos de cada povo.

Por meio dessas iniciativas entendemos melhor o que é a deconialidade do saber e entendemos de fato o que é transcender a manutenção da organização social das universidades e dos cursos de graduação. Pois os cursos universitários e os editais governamentais, são geralmente baseados no colonialismo, ou seja, se baseiam nos conhecimentos gerados pelas elites, científicas e filosóficas.

Nas Licenciaturas Interculturais e nos programas e projetos desenvolvidos nesses cursos, podemos perceber o que Bell Hooks (2013), no diz sobre ensinarmos a transgredir, ver a educação como prática da liberdade. Ela apresenta a ideia de Pedagogia Engajada como o modo de uma educação progressista e holística de maneira que a educação seja entendida como prática libertadora pois está ligada ao crescimento intelectual e espiritual com conscientização e engajamento crítico. Tem suas bases, principalmente, nos escritos de Paulo Freire. Essa prática conduz o professor a acreditar não na partilha de informações, mas no crescimento holístico dos alunos. Causa estranhamento em professores que não consideram o ensino e os estudantes como seres humanos “integrals”.

As experiências pessoais e profissionais relatadas teoricamente já marca em si a transgressão na academia onde a visão recorrente é de que a teoria precisa estar distante de si. Aborda Paulo Freire e o monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh como dois professores de alma e corpo. E, a partir desses ensinamentos, desafiam a “educação bancária”, onde a abordagem é baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam é consumir a informação dada por um professor e ser capaz de memorizá-la.

Já a educação libertária, engajada, como aponta a autora, está baseada no trabalho coletivo, onde tem-se o agir e o refletir sobre o mundo, afim de modificá-lo, e que os alunos liguem a consciência à prática e ainda, põe em evidência a integridade, uma visão de mente, corpo e espírito. Nesse viés, a sala de aula é tida por professores e alunos como seres humanos plenos, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como vivemos no mundo. Significa que deve haver um compromisso ativo com o processo de autoatualização e que promova o seu próprio bem-estar.

Assim, toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Em Morin (2006), apresenta-se alguns

desafios para que haja uma educação sistêmica. Afirma que há inadequações, profundas e graves nos saberes separados, fragmentados, compartimentados, pois as realidades e os problemas são polidisciplinares, transversais, multidimensionais. Apresenta o problema da hiperespecialização, que impede de sermos globais, bem como essencial, a inteligência se fraciona e separa o mundo, atrofiando as possibilidades de compreensão e reflexão. Hooks (2013), contrapõe a ideia de hiperespecialização com a autoatualização, afirmando que o professor que faz essa escolha é capaz de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.

Os desafios por ele apresentados para organização do saber, tais como o desafio cultural, no sentido de repensarmos a separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica, assim como Hooks (2013), aponta com a diferenciação com o ser intelectual e o papel da academia, como uma cisão entre essas partes. Também o desafio sociológico, onde o pensamento é o capital mais precioso do estudante e para a sociedade onde está inserido, o desafio cívico, como sendo o senso de responsabilidade coletiva, comunitária e o desafio dos desafios com a intenção filosófica de refletir sobre como a reforma do ensino deve levar a reforma do pensamento e à reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.

Dessa forma teríamos uma educação voltada para uma organização dos conhecimentos de maneira a termos um novo espírito científico, voltado para as complexidades, para a ciência sistêmica, a ecologia, a ciência da terra, rompendo assim, com o dogma reducionista do ensino.

Nesse diálogo, por uma pedagogia engajada, libertadora, consciente e voltada para o bem-viver, podemos citar a resistência por uma educação escolar indígena. Hooks (2013) não cita esse aspecto como exemplo no texto, mas acreditamos ser pertinente por se tratar de espaços de ensino transgressor com vistas a educação engajada. Uma pedagogia que tem a artesanaria “na teimosia, na luta diária, na retomada e no movimento, se instaure uma revolução viva e permanente” (PASSOS, 2008, p. 416). Por outro lado, uma vivência pedagógica que considera o coletivo e que se movimenta entre o intra e o intercultural com ações mediatizadas pelo diálogo com o outro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Licenciaturas Interculturais Indígenas em todo Brasil têm suas raízes nos movimentos indígenas, nasceram por meio de lutas em defesa dos direitos constitucionais que na maioria das vezes são marginalizados e negligenciados. Por si só, o nascer é transgressor, é resistente, frente as formas de organizações não indígenas.

Sendo assim, o que se tentou trazer nesse texto é que esses cursos além de terem se expandido nas últimas décadas, tem feito oposição ao ensino não

indígena e ensinado que uma educação que não se pensa no bem estar como um todo do ser humano, é uma educação falha. Fadada ao insucesso. Dessa forma, a Educação escolar indígena, seja no nível fundamental, médio ou superior, se põe em xeque e faz pensar:

1. Faz reconhecer os espaços ocupados pela língua portuguesa na vida da sociedade indígena e faz com que haja uma avaliação, em que grau está a presença da língua majoritária e como está afetando a vitalidade das línguas indígenas;
2. Faz com os sistemas de ensino discuta a diversidade e que a sociedade brasileira é composta por várias sociedades diferentes, com culturas diferentes, diversos saberes e formas de ver o mundo;
3. Faz com que as populações indígenas discutam as influências da educação e das escolas nas culturas, seja na educação das novas gerações, seja no fortalecimento ou no enfraquecimento dos conhecimentos próprios dos povos indígenas;
4. Faz alerta às populações indígenas com relação à valorização e ao fortalecimento das línguas indígenas e que não basta saber falar a língua indígena, é preciso mantê-la forte frente à língua majoritária;
5. As Licenciaturas Interculturais ensinam que sim, é possível fazer seleção de ingresso nas universidades de maneira acolhedora e não excludente. Prova disso são os vestibulares diferenciados;
6. Os projetos vinculados aos povos indígenas conseguem partir das vivências das pessoas e das comunidades;
7. O ensino de maneira transversal começa ganhar mais entendimento nas escolas não indígenas.

Dentre outros ensinamentos que podemos elencar sobre a educação escolar indígena que teve sua especificidade fortalecida a partir de 1999, com o Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e com o aumento das escolas em comunidades, além de cursos específicos para a formação de professores indígenas.

Compreendemos que o processo de resistência, que é fortalecimento e processos de reconhecimento, e, acesso à justiça e direitos atende a construção da educação libertadora em contextos que outrora e as vezes ainda o são marginalizados e inferiorizados, ou seja, espaço colonizador e colonizante que se movimentam para a decolonialidade pela autonomia daqueles que produzem as mudanças nos seus lugares de origem.

Nesse sentido, educar-se para a liberdade é educar-se para a humanização, aliás para Paulo Freire não há educação libertadora sem enfrentamento às desumanizações. Educar-se libertariamente é fazer a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, nesse sentido tomar consciência e fazer a

tomada do lugar no mundo como protagonistas de direitos. Esse movimento de humanização no interior da educação escolarizada é o movimento decolonial na construção de formações/educações que se dão em experiências do vivido na busca do ser mais, e de estar no mundo.

Além do processo claro de resistência ao ensino do não indígena, até então, imposto a essas populações. Esses povos, tem assumido sua educação escolar e ensinado aos não indígenas, como se deve pensar o ensino para o bem-viver de fato.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96*.

BRASIL. *Parecer CNE 06/2014*. Diretrizes Curriculares nacionais para formação de professores indígenas, 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 01/2015*. Diretrizes Nacionais para Formação de professores Indígenas, 2015.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 14/1999*. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, 1999.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1975, 148p.

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

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

FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. ZOIA, Alceu. & GRANDO, Beleni Salette (2020). Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: Desafios para a formação de professores/as indígenas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(165). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790>

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo:Ed. WMI Martins Fontes, 2013.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.

NOBRE, D. *Entre a escola e a casa de reza: infância, cultura e linguagem na formação de professores indígenas guarani*. Niterói: Eduf, 2016.

PASSOS, Luiz Augusto. (2008) Trama (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 415 – 416). Belo Horizonte: Editora Autêntica.

SECCHI, Darci. *Gestão escolar indígena: cenários e perspectivas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SILVA, A. A. da; FERREIRA, W. A. de A.; FERREIRA, L. L. As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 421-432, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.5003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5003>. Acessado em 18/03/2021.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES INDÍGENAS COMO ÁREA DE RESISTENCIA EDUCATIVA

RESUMEN: El propósito de este artículo es presentar una reflexión sobre la formación de maestros indígenas y sus vínculos entre docencia, investigación y extensión, poniendo en primer plano la identificación de una educación / formación liberadora y emancipadora creada bajo los auspicios de los principios de Educación escolar indígena que se constituye como comunidad, diferenciada, bilingüe y específica. El texto produce un diálogo entre dos universidades, la Universidad Estatal de Mato Grosso -UNEMAT y la Universidad Federal de Grande Dourados - UFGD como mediadoras de las Licenciaturas Interculturales Indígenas y de otros proyectos de resistencia para la educación en el ámbito de la formación inicial y continua del profesorado indígena. pueblos.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores indígenas. Resistencia. Educación liberadora.

TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS AS AN EDUCATIONAL RESISTANCE AREA

ABSTRACT: The purpose of this article is to present a reflection on the training of indigenous teachers and their links between teaching, research and extension, bringing to the fore the identification of a liberating and emancipatory education / training created under the auspices of the principles of school education indigenous that is constituted as community, differentiated, bilingual and specific. The text produces a dialogue between two universities, the State University of Mato Grosso -UNEMAT and the Federal University of Grande Dourados - UFGD as mediators of Indigenous Intercultural Licentiate degrees and of other resistance projects for education in the scope of initial and continuing teacher training indigenous peoples.

KEYWORDS: Training of indigenous teachers. Resistance. Liberating Education.

CONSCIÊNCIA, LIBERDADE E AUTONOMIA EM PAULO FREIRE: UM PROJETO EDUCACIONAL PARA A CIDADANIA ATIVA

Egidiane Michelotto Muzzatto¹

RESUMO: Este artigo traz as influências teóricas de Paulo Freire (1921-1997) para a educação para a cidadania. Parte-se da hipótese de que, para haver condições dignas e igualitárias, faz-se necessário que a sociedade seja constituída por indivíduos esclarecidos, críticos e ativos. Freire desenvolveu um arquétipo pedagógico que concebe a pessoa humana em sua totalidade, inserida em um contexto espacial, cultural e temporal. A educação é, nesse sentido, uma ação para e com o social, político e antropológico. Dessa maneira, compete à educação preparar os indivíduos para lerem concretamente o mundo, compreendendo a dinâmica das relações, sinalizando situações de heteronomia e protagonizando mudanças na conjuntura pessoal e coletiva. Para tanto, este estudo foi construído por meio da pesquisa bibliográfica em obras referenciais de Freire, com destaque às noções de autonomia, liberdade, diálogo, docência e cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania ativa. Autonomia. Educação. Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO

Aristóteles (1998) afirmou que o ser humano é um animal social. Partindo desse pressuposto, compreende-se que os indivíduos se desenvolvem na interação entre si. De certo modo, são interdependentes, uma vez que habitam o mesmo tempo e espaço. Diante disso, espera-se que, para que haja equilíbrio, harmonia e crescimento entre os membros de uma sociedade, tais sujeitos devem ter acesso a uma educação que favoreça a criticidade, criatividade, responsabilidade, e, especialmente, a consciência acerca de si, do outro e do momento histórico, cultural e social de onde estejam inseridos.

Cabe esclarecer que, devido às limitações físicas de um texto como este, não será possível promover extensas reflexões filosóficas e históricas acerca das noções de educação, cidadania e autonomia. Assim, importa declarar quais modelos

1 Mestra em Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Filosofia, Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora de Filosofia na Educação Básica. E-mail: egidianemuzzatto@hotmail.com.

permeiam esse estudo. Desta maneira, no que se refere à educação², registra-se que essa pesquisa se afilia à perspectiva democrática, que tem na participação e na ocupação dos espaços sua maior referência para o diálogo e a conquista de direitos que atendam às diversas realidades e necessidades impostas desde a colonização do Brasil. Quanto à autonomia, entende-se como a capacidade de um sujeito escolher, questionar, decidir e agir na vida privada, bem como atuar na esfera pública em consonância com os valores socioculturais e normas coletivas.

A autonomia conduz à cidadania ativa e democrática, que é compreendida como a manifestação necessária e pessoal de cada ser humano que vive em sociedade. Convém destacar que a noção de cidadania ativa adotada é a de “participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (BENEVIDES, 1991, p. 20). Desta forma, compreende-se que ser cidadão vai muito além de possuir documentos e votar. Se há problemas que afetam a vida de tantos, que atrasam os rumos dos países, estados e cidades, isso também é reflexo da passividade e desinformação de sua gente. Assim, investir numa educação para a autonomia que culminará em sujeitos críticos para a sociedade – verdadeiros cidadãos – é indispensável.

Nesse sentido, o objetivo aqui proposto é compreender como a teoria do pensador brasileiro, Paulo Freire (1921-1997), pode fornecer elementos para uma proposta de educação para a cidadania e autonomia na contemporaneidade. A investigação se deu por meio da pesquisa bibliográfica em obras referenciais de Freire, com destaque às noções de autonomia e cidadania e está construída a partir das seguintes obras: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Esperança*, *Educação como prática da liberdade e Educação e Mudança*.

Por fim, destaca-se que a presente análise é parte da pesquisa de dissertação de mestrado da autora, intitulada *Educação para a Cidadania: a autonomia em Kant e Freire*, concluído em 2017, na Universidade Federal da Fronteira Sul. Assim, ressalta-se que, de forma geral, as reflexões aqui propostas limitam-se ao cenário brasileiro.

2. PAULO FREIRE: CONTEXTO E LEGADO

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no ano de 1921, em Recife, Brasil. Aos 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito. Freire declarou-se educador progressista em 1958, no segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. Na oportunidade, propôs que a educação de adultos deveria pautar-se na realidade dos/as educandos/as ao invés da mecanização da alfabetização.

Na década de 60, Freire engajou-se nos Movimentos de Educação Popular, sendo um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP), na capital

2 A educação é um processo permanente e que cessa somente ao fim da vida humana. Porém, a fim de favorecer a compreensão, a perspectiva educacional aqui proposta refere-se à educação escolar.

Recife. A partir da concepção de “educação como prática libertadora”, Freire desenvolveu o método de alfabetização de adultos intitulado *Método Paulo Freire*, no qual os círculos de cultura, diálogo e a conscientização eram os elementos fundamentais para a posterior alfabetização: primeiro os homens e mulheres leem o mundo, para depois lerem as palavras. Em 1963, o Método Paulo Freire foi aplicado em Angicos, Rio Grande do Norte, alfabetizando 300 trabalhadores em 45 dias. A partir desta experiência, Freire tornou-se conhecido no país.

Aos 43 anos partiu para o exílio, onde ficou a maior parte do tempo no Chile. Foi nesse período que Freire escreveu sua obra-prima *Pedagogia do Oprimido*, a qual foi traduzida e publicada em mais de 20 idiomas. Seus escritos, discursos e personalidade o lançaram mundo afora, tornando-se conhecido em diversos países, tendo vivido alguns anos nos Estados Unidos e na Suíça. Em 1979, voltou ao Brasil iniciando uma jornada acadêmica na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Dois anos após a morte de sua primeira esposa, Elza Freire, o pernambucano casou-se com Ana Maria Araújo (Nita Freire), com quem seguiu lado a lado até o fim da vida, datada em maio de 1997, aos 75 anos de idade.

2.1 O DIÁLOGO COMO MEIO PARA A AUTONOMIA

O pensador brasileiro caracterizou a educação como processo contínuo, cuja função é a de desenvolver todos os potenciais humanos para a vida em sociedade. Enquanto processo de vir a ser, a educação age no homem e mulher transformando comportamentos, sendo uma poderosa ferramenta de mudança cultural (PITANO; NOAL, 2010). Essa noção é explicitada por Freire em toda a sua obra: o ser humano constrói sua trajetória, faz-se a cada dia, é inacabado; tem em si a capacidade de ser mais, de ir além superando o que já é. Para tanto, é necessária uma prática pedagógica que rompa com os moldes tradicionais em que a transmissão de conteúdos fazia do/a educando/a um objeto receptor, não um sujeito pensador. Esse modelo era denominado, por Freire, de *educação bancária*.

A educação bancária é assim chamada por assemelhar-se às transações financeiras em que a educação se resumia no depósito de conhecimentos em alunos/as, cuja ação era passiva; exclusivamente de memorização: quanto maior a capacidade de arquivar dados, melhor o/a aluno/a parecia ser. Nesse modelo não havia interação entre educador/a e educando/a, ao contrário, tal modo tendia a operar como opressor, no qual as categorias hegemônicas da sociedade impossibilitavam a reflexão, a construção de saberes, a formação da autonomia e a verdadeira ação para a vida em sociedade: a cidadania. Na educação bancária, os/as alunos/as não se assumem como sujeitos históricos, sequer podem ser chamados sujeitos.

É contra esse modelo de educação que o pensador brasileiro tece sua teoria pedagógica. Nela está implícita a proposta de educar para a autonomia, para a emancipação trazendo como base a conjuntura da luta contra a opressão

e a dominação, sendo e fazendo-se sujeitos da história, comprometidos com a sociedade a que pertencem e, naturalmente, tendo uma postura, decidindo. Explica Freire (1987):

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1987, p. 70).

Dessa forma, fica claro que, conforme Freire, a acomodação não cabe ao ser humano. O que é característica determinante do homem é a sua superação, que se manifesta pela transformação constante e permanente que o ser humano – enquanto “espécie capaz de produzir, acumular e reproduzir conhecimentos – impõe-se à natureza, superando as dificuldades do meio, ‘emprestando’ a ele sua marca, ou seja, humanizando-o como sujeito” (PITANO; NOAL, 2010, p. 113). Não se nasce autônomo, faz-se autônomo. É essa relação de superação e construção que forma para a autonomia.

Se na educação bancária a relação entre educador/a e educando/a é vertical, na proposta de educação problematizadora freireana a troca é horizontal e, fundamentalmente, pelo diálogo. Este tem como característica o compartilhamento de saberes, abertura ao outro, ao novo, superação do velho, reflexão, encontro, dinâmica, criatividade e comunhão. Assim, “a relação dialógica estabelecida entre educador-educandos na perspectiva da educação libertadora tem como objetivo a libertação, a emancipação humana” (MARIANI; CARVALHO, 2009, p. 2411), numa troca realizada entre sujeitos iguais em que ambos podem *dizer a sua palavra*.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (...). Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 78).

Nesse sentido, o que fundamenta a proposta antropológica de Freire é o diálogo. Pela dialogicidade, faz-se possível pensar as estruturas e potencialidades da existência humana inserida num contexto social. Mais do que um projeto ético

que almeja formar para a igualdade social, “a proposta de educação radicalmente libertadora que, no conjunto, se harmonizam por meio da racionalidade dialógica” (ZITKOSKI, 2010, p. 23), constrói a existência humana pelas vias da criticidade, criatividade e autonomia tendo a reflexão e a prática a serviço do sujeito que tem como missão não curvar-se frente a um modelo social escravizante, que condiciona e limita o ser humano. Eis aqui um indício de que, apesar de não usar este termo, o projeto pedagógico de Freire tende a formar para a cidadania, uma vez que *ser mais* em sociedade resume-se a cumprir com sapiência, responsabilidade e ética aquilo que cabe a este ser *civitas*, o cidadão, além de denunciar erros de forma imparcial, propondo alternativas que visem ao bem comum.

Instaurado o diálogo, relação comunicativa entre os sujeitos, há a problematização do *contexto gerador* que possibilita a manifestação das *situações-limite* que se resumem em aspectos condicionantes num espaço e tempo (PITANO; NOAL, 2010). Dessa forma, é possível visualizar aquilo que é nocivo a um contexto social, fazendo com que os sujeitos afetados se sintam fortalecidos a enfrentar o que lhes é nocivo, encaminhando-os à libertação. Assim, torna-se fundamental tomar como ponto de partida na sala de aula ou em qualquer diálogo o contexto dos envolvidos. É imprescindível assinalar que os saberes e conhecimentos vão além da escola. É nesse processo de observação, reflexão, e *tomada de atitude* para a ação consciente por meio da que se dá a superação do velho estado, o que Freire chama de *conscientização* (FREIRE, 2011). Nesse sentido, esclarece:

Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. *Partir* do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é *ficar* nele (FREIRE, 2011, p. 98).

É impossível separar educação de conscientização em Paulo Freire. O conceito de educação compreende o ser humano de forma integral, observando sua estrutura lógica e consciência para além da razão (ZITKOSKI, 2010). Em encontro à educação, está a conscientização que implica observar o mundo, a consciência de si no mundo e com os outros, a capacidade de perceber e compreender a realidade, ampliando-a para além da análise racionalista. Conforme ensinou Freire, a consciência visa tirar a máscara da realidade, desvelando-a e trazendo-a à *práxis* a partir da relação dialética de ação-reflexão. Desse modo, “a conscientização é um compromisso histórico e significa obter a clareza de que os homens são sujeitos atuantes no mundo, construtores da história” (ROCHA; SALBEGO, 2014, p. 89). Esclarece Freire que “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na

qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

Pensar uma educação para a cidadania que garanta a autonomia dos sujeitos não pode ser apenas utopia. Freire demonstrou pela sua própria experiência que é possível. Como lembra Zitkoski, “a história de organização dos setores marginalizados e excluídos da sociedade em países latino-americanos, por exemplo, comprova que a vida humana revela sempre novas potencialidades diante dos condicionamentos sócio-históricos que atrofiam” (ZITKOSKI, 2010, p. 24). Diante disso, pensar uma educação voltada para formar verdadeiramente o ser humano que perpetue conhecimentos e saberes, multiplicando-os e aplicando-os à realidade onde está é um grande e possível desafio, especialmente, neste tempo histórico em que a educação é tida como secundária no processo de construção da sociedade, quando educadores/as não são valorizados como deveriam, nem educandos/as têm a atenção que merecem. Lutar pela humanização do mundo por meio da reflexão, com vistas à prática transformadora de todos os cidadãos, é um projeto que precisa ser abraçado e construído coletivamente.

2.2 EDUCAÇÃO, LIBERDADE E AUTONOMIA

Paula Sibilia (2012, p. 9) inicia sua obra, intitulada *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, com a pergunta magna: “Para que serve a escola?”. Um labirinto parece armar-se na mente quando se busca uma resposta. O que se pode esperar da escola? Cabe a ela um novo rumo? De onde virá essa mudança? Quem pedirá? É claro que, enquanto educadores/as, sonhadores e utópicos, acredita-se que a educação é a base de toda a sociedade, de qualquer história humana. Como disse Freire (1996, p. 112), “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. Desse modo, sabe-se que há inúmeras maneiras em que a pedagogia acontece, todavia, não há dúvidas de que a escola ocupa uma posição ímpar, sendo ela uma arma poderosa contra a opressão, o irracionalismo e a heteronomia.

Nesse sentido, é de fundamental importância compreender como se forma a noção de autonomia partindo da relação escola-educador/a-educando/a. Freire propõe que a educação para a autonomia parte do harmonioso arrolamento entre autoridade e liberdade, distinta das noções de autoritarismo e licenciosidade que se dão no ato de ensinar. Quando apresenta o educador/a progressista e democrático, o pensador brasileiro sugere que não pode haver no professor qualquer traço de descrédito no potencial humano, na pessoa do/a educando/a quanto a sua capacidade de ser mais, de aperfeiçoar-se. Assim, o professor deve desempenhar seu papel de ensinar considerando, também, a autoridade que “deve vir como aprendizagem da autonomia do educando” (FILHO; LIMA; GUIMARÃES, 2013, p. 68). Conforme Freire, quanto mais o aluno exercitar sua liberdade mais assumirá sua responsabilidade de decidir, de romper e,

assim, assume a autonomia (FREIRE, 1996). Nesse sentido, o/a educador/a da autonomia e da esperança explica que ninguém nasce autônomo, mas faz-se a partir dos desafios e das experiências. Observemos:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

A tese freireana é de que não é possível educar para a autonomia sem o respeito à liberdade do educando/a. Assim, é imprescindível sublinhar que o/a educador/a deve se preocupar em propor ao educando/a situações em que não resida outra opção além da tomada de decisão, que se resume em decidir com responsabilidade e coragem, afinal, a educação é para a cidadania, para a vida, e sendo um ato de intervenção humana é, conseqüentemente, um ato de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Dessa forma, para que haja condições do educando/a manifestar-se é necessário que o/a educador/a se coloque em estado de escuta. Não uma escuta automática, mas uma abertura ao diálogo em que permite aos educandos/as que lhe falem, e que ele também possa dizer a sua palavra sem preconceitos, autoritarismo ou superioridade, numa relação horizontal e democrática.

A disciplina é apontada por Freire como sendo fundamental para o amadurecimento do educando/a. com amorosidade e cuidado, a autoridade docente permite ao discente perceber que a disciplina não é apenas uma necessidade individual, mas também social (FILHO; LIMA; GUIMARÃES, 2013). O/a educando/a deve assumir-se disciplinado independentemente de haver um adulto exigindo isso dele. Pela educação, que forma à vida para além da escola, o/a aluno/a deve aprender quais são as conseqüências da ausência de disciplina, tendo em vista que a existência humana exige uma postura responsável, não apenas no caminho de realização pessoal, mas também no coletivo, na vida em sociedade – na qual há uma série de direitos e deveres a serem cumpridos fazendo-se necessário um espírito disciplinado que oriente as ações. Em suma, a disciplina é o ponto de equilíbrio entre a autoridade e a liberdade. A ausência da disciplina pode levar ao autoritarismo. Diz Freire que “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfíxiada ou castrada” (1996, 105). Assim, a liberdade só tem sentido quando existem limites, os quais ponderam as ações entre o autoritarismo

e a indisciplina (FILHO; LIMA; GUIMARÃES, 2013). Nesse contexto, no ato de educar, a disciplina ensina também que a liberdade é um direito humano, todavia, carece de cuidado para não se tornar libertinagem (FREIRE, 1996).

Não se pode ensinar algo diferente do que se pensa ou é. De tal modo, o/a educador/a deve ser comprometido com sua prática, ter disciplina intelectual, curiosidade e possuir uma rigorosidade metódica. O exercício do ensino feito com amor, respeito, abertura e bem querer aos educandos/as não faz da educação algo simplório. Ao contrário, o comprometimento do/a educador/a alinha a teoria com a prática. Por ter consciência de seu papel, o/a educador/a sabe que sua maneira de ser e pensar politicamente estão à mostra, afinal, “não se pode escapar à apreciação dos alunos”, ensinou Freire (1996, p. 96). Por essa razão, o ser educador/a ultrapassa o que é dito, vai além: o/a professor/a é presença política.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento da minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo (...). O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’ (FREIRE, 1996, p. 97 – grifos do autor).

Freire é categórico ao falar sobre a relação educador/a e educando/a. Não por acaso, afinal, esta é a base, o motor propulsor que movimenta a escola e a sociedade. Assim, não há ao educador/a e educando/a como negar ou fugir das responsabilidades, do diálogo, da coerência. Quando existe segurança na atuação docente, criticidade, criatividade, comprometimento, respeito às liberdades, às posições e ao processo de crescimento humano é que se pode garantir que o papel da escola esteja sendo cumprido na vida dos/as educandos/as e no cerne da sociedade.

2.3 A ÉTICA NA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE FREIRE

A proposta freireana tem como fundamentação a defesa da ética humana, na medida em que expressa a própria natureza que vai sendo construída na história (ZITKOSKI, 2007). Como expressa o autor (ZITKOSKI, 2007) Freire não se detém nas concepções filosóficas sobre o dito pós-moderno por acreditar que esse tempo é de extremo relativismo. Assim, a defesa freireana é por uma ética universal: “falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de

sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um a priori da História” (FREIRE, 1996, p. 17). Explica Zitkoski (2007, p. 244) que “a denúncia dirigida por Freire aos sistemas político-econômicos e sociais que impõem a desumanização a milhões de seres humano tem, acima de tudo, a preocupação ética com a defesa da vida humana digna para todos”.

Conforme Cunha (2003), não é identificado no conjunto das obras de Freire um conceito dado à ética, muito embora tenha dedicado capítulos, cartas e diálogos a essa temática. Num trecho de diálogo realizado em agosto de 1996, com Donald Macedo e James W. Fraser, publicado posteriormente por Ana Maria Freire, apontou Freire (2002, apud CUNHA, 2003):

Um dos requisitos éticos que temos como seres humanos é a busca da coerência. (...) a questão de identidades complexas não é apenas técnica, ou político ou pedagógica; é também uma questão ética. E, se posso dizer isso, é a dimensão ética que os programas de formação de professores nos Estados Unidos e em outros países precisam estar atentos. É essencial criar uma situação na qual futuros professores e professoras possam envolver-se numa discussão significativa sobre a ética da educação. Não é apenas conhecendo uma teoria do oprimido com suas várias e múltiplas identidades; é necessário também saber como se posicionar – eticamente – cara a cara com as identidades múltiplas e estratificadas geradas pela história da opressão (FREIRE, 2002 apud CUNHA, 2003, p. 159).

Dessa maneira, Freire defende a prática educativa ancorada no testemunho ético. Nas obras: *Educação como prática da liberdade* (1977), *Pedagogia do oprimido* (1987) e *Pedagogia da autonomia* (1996) há uma clara exposição de que sua preocupação ultrapassa a sala de aula, e de que a educação precisa associar o ensino dos conteúdos com a formação humana, a qual inclui a formação moral e ética dos/as educandos/as. Diz Freire (1996, p.17) que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”. Freire complementa ainda explicando que transgredir aos princípios éticos é uma atitude que não pode ser aceita. Assim, destaca a necessidade de que o processo emancipador e uma intervenção social por meio da educação sejam realizados não apenas para os/as educandos/as, mas com os/as educandos/as.

Como já exposto, a natureza humana não está posta. Assim, enquanto seres humanos, vive-se em processo de realização da vocação ontológica, tornando-se mais gente, implicando, assim, a humanização do mundo (FREIRE, 1987, 1996; ZITKOSKI, 2007). É uma marca da natureza humana a busca de gentificar (humanizar) a si e o mundo. Conforme Zitkoski (2007, p. 246), “em um mundo que desumaniza e atrofia a realização do ser mais não é somente o mundo que se

torna desumano, mas as pessoas concretamente são atrofiadas e desumanizadas, negando assim, sua própria natureza”.

Junto à consciência de humanidade está a liberdade. Para haver educação, necessariamente é preciso que haja ambas as noções. Enquanto seres humanos históricos, culturais e sociais, tem-se liberdade (que se assemelha à autonomia) para aprender, comparar, escolher, decidir, aceitar ou recusar. A liberdade, dessa maneira, é indispensável ao processo de formação humana e, portanto, não pode estar dissociada da ética, que está a serviço da vida. Se a ética for negligenciada, então a humanidade foi esquecida. Nas palavras de Freire (1987, p. 18), “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude”.

Quando a responsabilidade se torna uma categoria, o coletivo passa a ser pensado. Qualquer ação responsável envolve a preocupação ética com o coletivo. Então, surge a necessidade de integração comunitária, sendo esta uma condição que torna o indivíduo mais consciente de sua qualidade de humano, tornando-se, assim, sujeito histórico. O medo da liberdade³ (1977) é o que impede a libertação de muitos oprimidos, medo que os mantém heterônomos, distantes da autonomia (ZATTI, 2007). Na obra *Pedagogia do oprimido* Freire (1987) explica:

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não-liberdade os mantém à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 1987, p. 35).

Para que a real humanização aconteça é preciso ultrapassar o medo da liberdade, uma vez que o conhecimento envolve o compromisso com a prática e, portanto, mesmo quando as situações pareçam desfavoráveis, os sujeitos de fato deverão impor-se ao invés de acomodar-se. A ação concreta envolve discernimento, compromisso. Grande parte dos indivíduos prefere o comodismo

3 A expressão “medo da liberdade” faz referência à fala de Erich Fromm e foi adotada por Freire em obras como *Pedagogia da esperança*, *Educação como prática da liberdade*, entre outras.

à ação, formando, assim, uma grande massa de manobra. A massificação tende a tornar as pessoas passivas, ajustadas, acomodadas⁴, incapazes de escolher e sem liberdade, permanentes heterônomos (ZATTI, 2007). Se a massificação leva ao fracasso social, a integração é o resultado “da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da vontade de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (FREIRE, 1977, p. 42). Assim, a integração é uma categoria que envolve a ação, a atitude, vai além do ajuste da mente e da prática, é a ação que promove a autonomia; quando a acomodação é a regra, a perda da capacidade de escolher é a consequência (ZATTI, 2007).

Diante desses apontamentos, fica evidente, uma vez mais, que o pensamento freireano é comprometido com a realização de um projeto social humanista, dialógico, libertador e, acima de tudo, ético (ZITKOSKI, 2007). É a partir da superação da heteronomia que cada ser humano tem condições de lançar-se à vida sendo sujeito transformador. A escola é fundamental para formar pessoas capazes de moverem-se e envolverem-se. Repetir conteúdos, fortalecer o autoritarismo, entre outras ações que impedem a capacidade de refletir e agir, são promotoras da massificação. Como pontua Zatti (2007, p. 41), modelo educacional que “não instiga o ser humano a superar suas posições ingênuas, está contribuindo para formar um ser humano com medo da própria liberdade, um ser humano incapaz de expulsar a consciência hospedeira”, impossibilitado de superar as situações de heteronomia, e, portanto, uma pessoa incapaz de tornar-se autônoma.

2.4 CENÁRIOS DE HETERONOMIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Embora já dito, faz-se importante ressaltar, uma vez mais, que este tempo é diferente do vivido por Freire e, portanto, as formas de heteronomia apontadas por ele, mesmo que ainda válidas, devem ser atualizadas. O pensador situou-se “no mundo subdesenvolvido do modelo produtivo capitalista que produziu na parte sul do planeta uma massa de excluídos dos bens, da saúde, da educação e de outras condições básicas para o desenvolvimento humano” (WOLFHART, 2013 apud MARQUES, 2016, p. 225). A massa excluída ainda existe, porém, seus gritos de reconhecimento estão permeados por outras vozes, especialmente a da falta de certezas.

Nesse sentido, uma das marcas que define esta época é a ausência de sentido que se associa à perda do horizonte (ZATTI, 2007). Se nos moldes tradicionais havia certezas que regiam a prática humana, hoje configurações tidas como fixas, em muito, perderam a credibilidade. Os seres humanos têm vivido para si e por si, apoiados em interpretações variáveis e inconsistentes. Nietzsche (1844-1900) antecipou a perda de horizonte na obra *A gaia ciência*, quando disse: “Para onde

4 O ajustamento ou acomodação é o comportamento passivo diante da realidade. É a condição daqueles que preferem adaptar-se ao meio a modificar a realidade.

foi Deus?... Nós o matamos – vocês e eu. Somos todos seus assassinos! Mas como fizemos isso? Como conseguimos beber inteiramente o mar? Quem nos deu a esponja para apagar todo o horizonte?” (NIETZSCHE, 2001 apud ZATTI, 2007, p. 50). Essa crise de identidade – apontada por Nietzsche como falta de orientação, de horizonte –, hoje se expressa na dúvida tida em não saber quem se é e o que se busca, o que se quer de fato. Essa angústia existencial acarreta numa sociedade oca de sentido, volátil e contraditória. Tal forma de expressão pode ser observada em diversas áreas humanas, especialmente em sala de aula (ZATTI, 2007). Leis que promovem a desorientação do profissional, educandos/as que desconhecem limites, pais ausentes, fragilidade no sistema, incoerência nos discursos e nos currículos, entre outros aspectos, fazem das salas de aula uma incubadora de indivíduos desorientados.

O modo de vida instrumental⁵ de hoje tem esvaziado a vida de significado e ameaçado a liberdade pública (TAYLOR, 1997 apud ZATTI, 2007). Na ausência de aspiração na vida, as pessoas acabam buscando o que se relaciona ao consumo, às riquezas tangíveis. Lembra o autor (ZATTI, 2007) que a consciência de autonomia e responsabilidade coletiva, exposta pela liberdade pública, perde espaço ao individualismo e ao consumismo. Os meios de comunicação são promotores dessa realidade, ocultando significados e apontando a superficialidade como ideal de vida. A influência dos meios de massa na formação humana tem proposto uma despolitização do mundo, fazendo com que os indivíduos deixem de serem cidadãos e tornem-se exímios consumidores globalizados. A originalidade de um povo tem sido substituída por uma cultura genérica, comum. Há uma dominação silenciosa, que se utiliza de diversos canais, em que importa controlar, confundir e, miraculosamente, apresentar soluções para problemas que, não raras vezes, sequer existem - especialmente no que se refere ao consumo. Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, alerta que “toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda (1987, p. 150).

Outro aspecto que ganha destaque é a descentralização das comunidades e de estilos de vida característicos. Hábitos e relações são cada vez mais unificados. A globalização tem tornado o mundo uma aldeia. Acerca das identidades partilhadas, aponta Hall (2003):

Os fluxos culturais entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens, entre pessoas que estão bastante distantes uma das outras no espaço e no tempo. A medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é

5 Por modo de vida instrumental entende-se a direção das diversas esferas da vida pela racionalidade instrumental, que segundo Freitag (2005, p. 168) para Habermas na racionalidade instrumental predomina o cálculo da eficácia, ou seja, os meios são ajustados aos fins.

difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (HALL, 2003, p. 74).

Nesse sentido, a massificação sugere a heteronomia, uma vez que os valores e padrões adotados não são originários de si ou de sua cultura (ZATTI, 2007). Esse modo de vida, além de produzir a alienação dos valores culturais, provoca o enfraquecimento da democracia, pois tende a fortalecer a desigualdade social. Segundo Vattimo (2004, apud ZATTI, *ibidem*, p. 51), “a democracia como a praticamos já não funciona. Transformou-se em um sistema que idiotiza as pessoas para criar consensos favoráveis às classes dominantes”. Complementa o autor (ZATTI, 2007) apontando que “a democracia se torna, em muitos casos, mais uma ilusão que oculta a realidade e mantém situações de privilégio, opressão, heteronomia”. Vale ressaltar que a questão em análise é como a democracia está sendo praticada.

A autonomia tem sido negada também pelo que Foucault chama de “estetização da vida” (HERMANN, 2005, p. 36) promovida pela supervalorização da fama. Uma vez mais, os meios de comunicação de massa têm grande responsabilidade quanto a isso. Redes sociais têm sido vitrines para a “autocriação do eu”, noção exposta por Richard Rorty (HERMANN, 2005, p. 36). O agir moral está a serviço do mundo estetizado. Os conceitos de aperfeiçoamento moral e de individualidade ganham significado também no campo estético, pois “a autonomia moral individual é uma autonomia moral estética” (FRÜCHTEL, 1996 apud HERMANN, 2005, p. 36). Lembra Zatti (2007, p. 51) que “as pessoas querem se tornar visíveis, o que está sendo possível pelas novas tecnologias que possibilitam expor ao público a própria vida privada. Ao se tornar visível, a vida privada se torna controlável e isso pode representar um risco à autonomia”. Ainda, a heteronomia substitui a autonomia nesse campo, pois “o fato de viver buscando a aura da fama representa heteronomia na medida em que envolve a abdicação ao viver autenticamente em nome do viver segundo um padrão estabelecido por outro” (ZATTI, 2007, p. 51). À medida que os padrões de comportamento são ditados e seguidos, as pessoas passam a ser massa e distanciam-se de sua cultura original. Assim, quanto menor a capacidade de união e dialogicidade de um povo, maior a possibilidade de dominação dos sujeitos. Conforme Freire, é por meio da manipulação que “as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam eles (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente de deixam manipular” (1987, p. 144-145).

Isso posto, observa-se que a heteronomia dos dias de hoje revela-se nas famílias, escolas e, especialmente, na sociedade que foi reconfigurada para um modelo universal graças a ação individual. Não há fronteiras espaciais ou temporais. A noção de comunidade tem sido trocada por ideais da globalização. A educação escolar tem proliferado o modelo de educação bancária exposto por

Freire. Os limites deste tempo são muitos e as cadeias que têm aprisionado os seres humanos são projetos criados pelos próprios seres humanos. A reflexão e a ação precisam ser restabelecidas de forma urgente e consciente, para tanto, a autonomia necessita ser buscada e implantada na vida humana.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui trazidas pretenderam evidenciar que o pensamento freireano é comprometido com a realização de um projeto social humanista, dialógico, libertador e, acima de tudo, ético (ZITKOSKI, 2007). É a partir da superação da heteronomia que cada ser humano tem condições de lançar-se à vida sendo sujeito transformador. A escola é fundamental para desenvolver indivíduos capazes de moverem-se e envolverem-se. Repetir conteúdos, fortalecer o autoritarismo, entre outras ações que impedem a capacidade de refletir e agir, são promotoras da massificação.

Há muito a ser feito. A educação precisa ser repensada e exige comprometimento e coerência entre o que se diz e o que se faz (FREIRE, 1996). Diante disso, a educação não pode ser passiva diante dos fatos, governos e decisões. Se há algo que cabe à educação é também ensinar o ser humano sobre opressão e heteronomia a fim de possibilitar que o indivíduo pense certo (FREIRE, 1996) buscando compreender seu universo e, quando for necessário, reagir frente àquilo que tende a sequestrar sua subjetividade.

Para tanto, há de se investir no universo da escola, dos espaços físicos às práticas em salas de aulas, de forma a promover a criticidade, criatividade, diálogo, estética, ética, responsabilidade social e socioemocional. Desenvolver-se de modo integral é uma condição necessária a todos e todas, independente da classe social, orientação sexual, idade ou localização geográfica.

Por tudo isso, pode-se observar que a proposta educacional freireana é pautada na construção do *cidadão ativo*. Os contextos de heteronomia naturalmente se modificam. Todavia, o modo de enfrentamento proposto por Freire segue atual: garantir o direito e criar condições para que cada pessoa possa pensar por si mesma, determinar sua prática, construir sua história com determinação, liberdade e responsabilidade, consciente acerca de si e do outro; promover a democracia e a igualdade social é o maior legado que as escolas e seus/suas educadores/as podem impregnar em cada ser e no mundo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Roberto Leal FERREIRA. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENEVIDES, M. V. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Gilson Sales de Albuquerque. *Ética nas proposições pedagógicas de Paulo Freire*. O engajamento ético-pedagógico o educador. Recife. 2003. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE, 2003.

FILHO, A. L., LIMA, B. C. M. T. & GUIMARÃES, G. H. E. Um diálogo entre as concepções de disciplina de Kant, Dewey e Freire. *Impulso*, Piracicaba, v. 23, n. 56, pp. 61-72, 2013.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação e Mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, B. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERMANN, N. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 30, n.2, pp. 35-47, 2005.

MARIANI, F. & CARVALHO, A. *A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2625_1294.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

MARQUES, F. F. *Uma recontextualização do pensamento freireano nas sociedades complexas: a autonomia como um princípio educativo democrático*. 263 f. Projeto de tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Passo Fundo, 2016.

MUZZATTO, Egidiane Michelotto. *Educação para a Cidadania: a autonomia em Kant e Freire*. Erechim. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Erechim-RS, 2017.

PITANO, S. C. & NOAL, R. E. N. Dimensionando o diálogo no pensamento de Paulo Freire. In: D. STRECK, G. GHIGGI, F.T. SILVEIRA, e S.C. PITANO (Eds.), *Leituras de Paulo Freire: Contribuições para o debate pedagógico contemporâneo* (pp. 111-127). Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

ROCHA, M. & SALBEGO, J. Por uma educação política: Diálogos possíveis entre Paulo Freire e Edward Said. In: A.L.S. FREITAS, G. GHIGGI, Gomercindo e T.I. PEREIRA (Eds.). *Paulo Freire em diálogo com outros (as) autores (as)* (pp. 77-100). Passo Fundo: Méritos, 2014.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ZATTI, V. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZITKOSKI, J.J. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: F. SILVEIRA, G. GHIGGI e S.C. PITANO (Eds.), *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo* (284 p.) Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

_____. *Paulo Freire & a Educação*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CONSCIOUSNESS, FREEDOM AND AUTONOMY IN PAULO FREIRE: AN EDUCATIONAL PROJECT FOR ACTIVE CITIZENSHIP

ABSTRACT: This paper brings the theoretical influence of Paulo Freire (1921-1997) to the education for citizenship. Departing from the hypothesis of that to obtain worthy and egalitarian conditions, it is necessary for the society to be constituted by enlightened, critical and active individuals. Freire developed a pedagogical archetype, which conceives the human person in its entirety, inserted in a special, cultural and temporal context. The education is, in this sense, an action for and with the social, political and anthropologic. This, the role of education is preparing the individuals for a concrete reading of the world, understanding the relations dynamic, signalling situations of heteronomy and leading changes in the personal and collective conjuncture. Therefore, this study was constructed through bibliographic research in Freire's reference works, with emphasis on the notions of autonomy, freedom, dialogue, teaching and citizenship.

KEYWORDS: Active citizenship. Autonomy. Education. Paulo Freire.

CONCIENCIA, LIBERTAD Y AUTONOMÍA EN PAULO FREIRE: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA LA CIUDADANÍA ACTIVA

RESUMEN: Este artículo analiza las influencias teóricas de Paulo Freire (1921-1997) para la educación para la ciudadanía. Se parte de la hipótesis de que, para gozar de condiciones dignas e igualitarias, es necesario que la sociedad esté constituida por individuos ilustrados, críticos y activos. Freire desarrolló un arquetipo pedagógico que concibe a la persona humana en su totalidad, insertada en un contexto espacial, cultural y temporal. La educación es, en este sentido, una acción para y con lo social, político y antropológico. De esta manera, corresponde a la educación preparar a los individuos para leer el mundo de manera concreta, entendiendo la dinámica de las relaciones, señalando situaciones de heteronomía y protagonizando cambios en la coyuntura personal y colectiva. Para ello, este estudio se construyó a través de la investigación bibliográfica en obras de referencia de Freire, con énfasis en las nociones de autonomía, libertad, diálogo, docencia y ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: Ciudadanía activa. Autonomía. Educación. Paulo Freire.

LIBERDADE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE JEAN-PAUL SARTRE E PAULO FREIRE

Felipe Costa Aguiar¹

Tiago Rodrigues Moreira²

RESUMO: O presente artigo objetiva trazer reflexões sobre liberdade e educação à luz das contribuições de Jean-Paul Sartre e Paulo Freire para a filosofia da educação. Para tal, o desenvolvimento desse texto segue, metodologicamente, o caminho ancorado pela bibliografia fenomenológica, que ladeia a educação enquanto um fenômeno. Portanto, foram buscadas semelhanças entre o pensamento freiriano e sartreano, partindo do pressuposto que, para compreender a educação como fenômeno Freire recorreu ao filósofo francês. Nesse sentido, ao propor uma educação situada atrelada à liberdade sartreana, nos encaminhamos para a proximidade daquilo que Freire chamou de educação para o ser-mais, bem como as considerações sobre autonomia e liberdade em Paulo Freire ladeiam as ponderações sartreanas sobre autonomia, responsabilidade e liberdade-limite. Ao final do trabalho, então, compreendemos que há uma coadunação da filosofia da educação freiriana e do pensamento existencial sartreano que, na verdade, é uma coadunação erigida pelas situações educacionais que Paulo Freire buscou interpretar à luz da fenomenologia existencial de Jean-Paul Sartre.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Situação. Fenomenologia existencial.

1. POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO

Enquanto caminho para o diálogo, Freire e Sartre nos abrem um horizonte de possibilidades. Compreendendo a complexidade e a abrangência da obra dos autores, não buscaremos reduzi-los a alguns conceitos, apenas. Pelo contrário, propomos liberar as contribuições de Freire e Sartre por meio de um diálogo estabelecido não só com os autores, mas também com a própria situação em que a educação acontece, em nosso caso, a situação educacional escolar.

1 Licenciado em Geografia pela UFF e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes-RJ. E-mail: felipeaguiar@id.uff.br

2 Bacharel em Ciências Humanas, licenciado em Geografia, especialista em Ensino em Geografia pela UFVJM e mestrando em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da FCA/ Unicamp. E-mail: tiagoufvjm@gmail.com

Desse modo, a introdução deste artigo é acompanhada da circunscrição de uma experiência situada na escola, ou seja, em uma situação educacional escolar. A partir dessa experiência, por meio do desenvolvimento do trabalho, buscaremos trazer as contribuições de Freire e Sartre para a educação situada na escola.

Para isso, apresentamos, brevemente, Freire e Sartre. Depois, dialogamos sobre o ser-situado e o seu engajamento na situação existencial e como o inacabamento do ser é descoberto pela existência situada, de modo que liberdade e mudança sejam condição existencial da situação. Logo, a educação e a situação são apresentadas em relação a autonomia e a liberdade. As contribuições de Freire e Sartre, então, de fato não nos limitam ao uso de alguns conceitos para interpretar a realidade situacional escolar, pelo contrário, nos possibilitam a transgressão dos limites impostos pela situação, buscando sempre a possibilidade do novo e da mudança. Tais contribuições serão feitas por meio da retomada da situação circunscrita a abaixo.

Em conversa, na sala dos professores, a educação sempre é retomada. Nessa situação não foi diferente. Em conversa, a educação foi retomada, ou seja, foi tomada de novo. Mas, tomar de novo é o mesmo que tomar o novo? A princípio não. Pelo menos não para um dos professores que está circunscrito na conversa abaixo.

Quadro 1 – Conversa sobre ensinar

Marcos: Nossa! Para que tanta bugiganga, Carlos?

Carlos: Não é bugiganga, Marcos! São coisas novas para minha aula. Colhi alguns materiais que tinha em casa. São coisas que iriam para o lixo, mas têm utilidade no trabalho que vou buscar fazer hoje. Vamos utilizar rótulos de produtos para conhecermos de onde vem o que comemos e quais elementos químicos há no que ingerimos. Uma boa ideia, não?!

Marcos: Claro... uma ótima ideia... só se for para perder tempo e não dar sua aula! Carlos, eu já lhe disse sobre isso, não adianta fazer tanta coisa, cara. Olhe, eles nem conhecem esses produtos, tu acha que eles bebem esta marca de leite? Comem este feijão que tu trouxe? Tu acha que eles estão interessados em saberem sobre o que tem nos produtos?

Carlos: E por que não estariam?

Marcos: Cara, o pessoal dessa escola, quando vê algum desses produtos não pensa no que tem ou deixa de ter dentro, pensa apenas no preço, e não se engane, pois, se estiver na promoção pode ter o sódio que tiver, a oportunidade de comer vai ser aproveitada.

Carlos: Nossa Marcos, que pensamento antiquado! Sódio, gordura, agrotóxico e outros venenos, têm em alimentos de qualquer preço e valor! Pelo visto, as coisas velhas que eu jogaria no lixo poderão trazer ideias novas. Aliás, essa é a intenção. Trazer o novo! De que adianta eu repetir os elementos da tabela periódica até decorarem? O que isso muda?

Marcos: Colega, estamos aqui para ensinar ou para mudar algo? Me desculpe, mas eu não sou nutricionista para conscientizar ninguém sobre alimentação ou ensinar como se lê embalagem.

Carlos: Ouvindo isso imagino o porquê da educação estar como está. Mesmo com novos tempos matamos a possibilidade do novo surgir. Enquanto isso, vou caminhar para a minha aula com minhas velhas embalagens buscando entender coisas novas. Boa aula!³

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Marcos e Carlos não são os únicos a debaterem sobre o sentido da educação, e essa não é a primeira nem a última conversa sobre se vale ou não a pena buscar o novo na sala de aula. A questão, para os professores em diálogo, não é o novo ou o velho, apenas. O que se revela como questão no diálogo mostrado é a relação do novo e do velho com a própria educação. Em nossa investigação, porém, o sentido buscado não é o do novo e do velho, como na conversa dos professores, mas sim a relação da educação com a liberdade situada e como essa relação se manifesta frente ao campo educacional. Nesse sentido, balizados pela temporalidade, os argumentos que sustentam o diálogo representado e as nossas contribuições, são atravessados pelo próprio acontecimento, ou seja, pela

3 Esta conversa se trata de um simulacro que os autores criaram a partir das lembranças dos cotidianos docentes que viveram. Portanto, o nome dos professores são fictícios, mas a história narrada diz respeito ao cotidiano de muitos docentes.

própria situação educacional escolar. E é por meio de interpretações da situação educacional escolar, que as contribuições de Sartre e Freire, a essa discussão, serão feitas.

1.1 FREIRE: UM EDUCADOR ENGAJADO COM A EDUCAÇÃO EM SITUAÇÃO

Paulo Freire é um autor que dispensa apresentações. Até porque, inúmeras páginas seriam necessárias para apresentarmos o famoso educador pernambucano. Por isso, ao invés de apresentarmos o educador por meio de um resumo de sua história, trazemos à tona alguns de seus pensamentos, mais especificamente aqueles que norteiam a escrita deste trabalho. Com isso, compreendemos que, anunciando suas ideias, desvendamos um pouco sobre o próprio autor.

Por quais motivos escolher Paulo Freire para falar de educação e liberdade? Bem, a princípio isso pode parecer óbvio, já que ele é o autor de livros como *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Educação e Mudança*, *Educação como Prática da Liberdade*, entre tantos outros que foram escritos, mas não são citados neste texto. Nestes livros e em outros, Freire foi um grande incentivador, senão um pioneiro no que veio a ser reconhecido como educação para a liberdade, e é nesse bojo que buscaremos subsídios em alguns de seus escritos.

Paulo Freire, ao repensar a educação, apresenta um antigo problema aos educadores, isto é, a educação opressora. Para o autor, a educação bancária, aquela que apenas deposita os saberes, muito tem a ver com a perpetuação das situações opressoras, haja vista que, por meio delas, os educadores depositam os saberes e os educandos continuam recebendo sem ao menos agir e os utilizarem para construir algo novo. Desse modo, a educação bancária promove a inércia dos educandos ao mesmo tempo que cerceia sua liberdade de pensamento e, portanto, de ação e transformação.

Nesse sentido, podemos dizer que, o educando vive a situação opressora no seio social e através da educação bancária tal situação é perpetuada na escola. É desse modo que o lugar que poderia promover a liberdade do ser do educando torna-se mais um lugar que dá guarida às situações de opressão social. Diante disso, é nessa situação que surge uma outra modalidade de educação, que se apresenta como possibilidade dos envolvidos no processo educativo experienciarem a liberdade: a educação libertadora. É visando o diálogo da educação libertadora e da situação educacional escolar com a liberdade do ser, que alguns dos principais textos de Paulo Freire serão lidos como base de nosso pensamento.

1.2 SARTRE: UM FILÓSOFO ENGAJADO COM A REALIDADE HUMANA EM SITUAÇÃO

Jean-Paul Sartre é, devidamente, um dos intelectuais mais comentados no século passado. Hoje, sua herança filosófica germina em muitas das áreas de conhecimento, fazendo que as suas inquietudes existenciais possam ser examinadas por outras pessoas que também possuem essa angústia em debruçarem-se sobre a existência humana, algo que foi esgarçado tão profundamente pelo filósofo.

A filosofia sartreana descortina a possibilidade de visar o mundo através do engajamento e da responsabilidade pelos próprios atos. Sartre e sua companheira de vida, Simone de Beauvoir, estremeceram a França e o mundo com suas propostas de albergar no seio da filosofia francesa pensamentos que fossem próximos e íntimos da realidade humana. Ambos destrincharam sobre discussões emergentes e posicionamentos referentes à qualidade de vida, condição humana, crítica ao capitalismo, imperialismo e o colonialismo, tendo como pedra de toque, a incessante busca pela liberdade.

Simone de Beauvoir desenvolveu uma série de romances cujo apelo principal era motivado pela existência. Uma de suas obras mais conhecida, que com o tempo acabou se tornando uma obra capital para os estudos feministas de gênero e sexualidade, foi “*O segundo sexo: fatos e mitos*”, onde a escritora destacou e emancipou um trabalho sobre a “moral existencialista” (BEAUVOIR, 2019a), trazendo a mulher para o seio da filosofia francesa. A partir dessa obra houve um desencadeamento de movimentos feministas abrindo para possibilidade da liberdade em situação da mulher. Dessa maneira, a partir da realidade humana, tanto Sartre quanto Beauvoir, mobilizaram o cenário intelectual do século passado.

Perfazendo assim, a carreira intelectual de Sartre fora designada grande parte para a escrita, lecionou por pouco tempo, ele acreditava na potência da escrita, e que de alguma forma ele estava exercendo seu papel como professor via seus livros, haja vista que não foram poucos, tanto pelos caminhos do teatro, novela, romances, quanto pela filosofia propriamente dita. O ponto fulcral da filosofia sartreana é que, na maioria de seus textos, há um apelo pela liberdade e pela existência. Ao se lançar no mundo, o filósofo encontrava as possibilidades de escrita. Digamos que Sartre é um escritor mundano, suas peças de teatro são notoriamente narradas pelo próprio movimento francês assolado pela Segunda Guerra Mundial.

A liberdade e responsabilidade foram profundamente examinadas pelo filósofo. Com exatidão e rigor, Sartre viu na própria existência humana a possibilidade de desnudar a mesma. Assim, Sartre seguiu seu legado existencialista ateu evidenciando que não importa o que fazem de você, e sim, o que você faz daquilo que te fizeram (SARTRE, 2002).

Uma das características fundantes para rascunhar sobre a filosofia sartreana é que ele põe a prova a situacionalidade do humano, e a partir disso,

o desmoronamento do ser-em-situação se manifesta como potencialidade de existir. O humano se envisa com as situacionalidades mundanas. A partir das situações o humano entra em viscosidade, ou seja, meandra-se pelos contornos da existência.

Por isso, acreditamos fortemente nessa contribuição que estamos erigindo nas próximas páginas, que a educação possa ser essa possibilidade de uma experiência viscosa, limosa e situacional, que nos aproxime da responsabilidade, e que cada ser-em-situação possa estar consciente de que sua liberdade é a possibilidade de criar caminhos para uma educação próxima e conjunta entre educandos e educadores.

2. SER-SITUADO E O ENGAJAMENTO: O INACABAMENTO DO SER

Pelos apontamentos de Sartre, o ser-em-situação é pura liberdade. Sendo-em-situação o ser torna-se situado. Em situação, o ser se encontra em liberdade, pois, “toda liberdade está em situação, e não há situação sem liberdade” (BORNHEIM, 1971, p. 118). Logo, repele-se toda e qualquer modalidade de determinação do ser. Para Sartre, o homem está “[...] condenado a ser livre. Significa que não se poderia encontrar outros limites à minha liberdade além da própria liberdade, ou, se preferimos, que não somos livres para deixarmos de ser livres” (SARTRE, 2007, p. 542-543).

Indo ao encontro da questão da liberdade em situação, podemos dizer que, para o pensamento sartreano, o homem não possui essência. Isso implica apontarmos que, o homem é um projeto incompleto, é um projeto que visa acontecer, e para que isso ocorra, ele tem de estar frente ao mundo, em situação, pois, não há definição prévia do homem (SARTRE, 2010). A existência é sempre uma batalha. Sendo o homem um projeto incompleto, cabe a ele permanecer lançado ao mundo deslizando pelas suas próprias escolhas como fundamento do exercício da liberdade que se dá em situação.

Em Paulo Freire, a liberdade, a situação e o condicionamento se relacionam como termos basilares do seu pensamento. Para o autor, sendo em liberdade, o homem pode sempre escolher, mesmo que sua escolha seja não investir em nenhuma possibilidade de ser. Tal fato se mostra na própria situação em que o ser existe e nas escolhas possibilitadas pela ordem social vigente (FREIRE, 2011b; 2013).

Ao apontar os saberes necessários às práticas educativas, Freire (2011b) retoma a consciência do inacabamento como um deles, relacionando-o tanto com a liberdade quanto com o condicionamento do ser. Assim, o autor aponta que, “na verdade, o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2014a, p. 50). Dessa forma, conscientes do inacabamento, homens e mulheres são livres para

buscarem a possibilidade de outros modos de existência na situação em que se encontram. A questão, para Freire (2011a; 2011b), não é apenas reconhecer-se como ser inacabado, mas, principalmente, buscar a liberdade de mudança que o inacabamento garante ao ser humano. Com maestria Freire (2013) alude que,

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber ser inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2013, p. 52-53).

Desse modo, tanto a contribuição de Sartre quanto a de Freire, no que tange a situação e o inacabamento, nos levam a adensar e tencionar o sentido de liberdade e engajamento. Assim, o homem enquanto um ser-em-situação fiel e responsável ao seu inacabamento, ciente de suas escolhas, se engaja na situação em que está situado, buscando exercer liberdade para transformar-se, ressaltando o caráter de inacabamento do ser. Entretanto, toda possibilidade de liberdade exige responsabilidade do ser que se engaja com a situação, buscando transformá-la e, por consequência, transformar a si mesmo.

Acreditando que a liberdade só pode ocorrer em situação e de maneira engajada, os autores nos levam a rascunhar as possibilidades de escolhas frente a responsabilidade com a liberdade exercida. Contudo, Sartre (2007) sinaliza que existe um perigo em argumentar sobre as possibilidades de escolhas, pois, há um distanciamento entre projetar e realizar, que atesta a liberdade como possibilidade de realização, como o filósofo nos esclarece ao dizer que, “só pode haver Para-si livre enquanto comprometido em um mundo resistente. Fora deste comprometimento, as noções de liberdade, determinismo e necessidade perdem inclusive seu sentido” (SARTRE, 2007, p. 595).

Nos aprofundando nessa questão, podemos dizer que, exercer a liberdade é ter escolhas, incluindo a de não fazer escolhas. Por isso, afirma Sartre: o “homem está condenado a ser livre. Condenado porque não se criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer” (SARTRE, 2010, p. 33). A liberdade provém do nada que obriga o homem a fazer-se, sempre em situação, lançado ao mundo e projetando-se ao seu inacabamento, como Freire (2011b; 2013) ressalta.

A partir dessa tessitura de situação, liberdade, responsabilidade, inacabamento e engajamento, os autores relacionam-se direta e indiretamente,

haja vista que muito do que Paulo Freire escreve sobre estes termos está baseado na filosofia sartreana.

Portanto, para a composição de uma liberdade situada é inegável a importância da responsabilidade para a condição de ser livre. Todos somos responsáveis pelo que somos e pelo que fazemos. Não há por que inquirir as suas falhas a fatores externos, sendo que a responsabilidade se encontra diretamente ligada ao Para-si. Escapando, então, da possibilidade de se apegar a desculpas para uma negação da própria condição de ser livre. Como diz Freire (2011b), os homens e mulheres são os únicos que se tornaram conscientes dessa condição, isto é: do próprio ser-em-situação.

Afirmando que nossas situações são compostas de dificuldades, mas que ao mesmo tempo revelam nossa liberdade, são muitas as críticas que compõem a filosofia da liberdade sartreana, como por exemplo, a de ser uma liberdade anárquica, a de se fazer o que quiser. Sartre repreende esse sentido arduamente, explicando que o verdadeiro sentido de liberdade não se trata de obter o que quer, mas sim querer autonomamente, determinar-se e querer por si mesmo (CHAUÍ, 1987; SARTRE, 2007, SARTRE, 1983; ALLOUCHE, 2019; MOUTINHO, 1995; SARTRE, 2010). Para essa última, acreditamos que é possível estarmos em possível liberdade-limite, o limite não como impedimento, mas como a possibilidade de manifestação de outras liberdades a serem exercidas.

Do mesmo modo, Freire (2011b; 2013) é criticado pela questão da liberdade concedida a educadores e educandos por meio dos saberes necessários à prática educativa. Todavia, a liberdade em Freire, assim como em Sartre, pressupõe a responsabilidade no ato de agir e, portanto, de escolha. Aos educadores, por exemplo, não cabe a liberdade absoluta, sem limites. “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.” (FREIRE, 2013, p. 103).

Sendo assim, fica exposto que a liberdade não é uma categoria (SARTRE, 2007; 2010). Pelo contrário, ela vem a ser uma condição inescapável do ser-em-situação, como já foi ressaltado (SARTRE, 2007; 2010). Fica evidente, então, que Freire busca em Sartre, de certa forma, subsídios para compreender a liberdade e suas implicações na existência. Com isso, é necessário o engajamento para com a situação em que o ser está situado, bem como a responsabilidade no agir, de modo que a liberdade não seja a liberdade de um, mas o jogo que se estabelece no modo como este age no mundo vivido com os outros.

2.1 A EDUCAÇÃO EM SITUAÇÃO: AUTONOMIA E LIBERDADE

Sendo-em-situação, toda existência se constitui de forma situada. Isso nos leva a pensar que ao falarmos em educação e situação, pressupomos diretamente o ser envolvido nesse processo e o lugar em que o ser está situado. Entretanto, ao dissertarmos sobre educação em espaços formais de ensino apresentamos, comumente, o educador sendo o ser que conduz o processo de educar e o

educando, aquele que, na situação escolar, deve ser conduzido pelo educador ao caminho da aprendizagem correta. Porém, **é possível falarmos em um ser que conduz o outro no processo educativo?** Partindo do que já foi discutido sobre situação e engajamento, respondemos: Não. Levando em consideração que o ser-situado se encontra em situação, a indagação anterior nos encaminha para um possível afastamento da realidade situacional escolar vivida por educandos e educadores. Tal afastamento, portanto, também representa um ato de má-fé onde essa visão de educar vela a verdadeira condição expressada na situação educacional que toma lugar na escola.

Nesse sentido, assentimos que, no processo de educar, ambos os educadores e educandos conduzem-se uns-aos-outros a isso que chamamos de educação. Não há, então, na situação educacional escolar, um ser isolado do outro, o que há são: o ser-educando e o ser-educador vivendo o processo de educarem-se uns-aos-outros na situação educacional escolar. Partindo dessa premissa, Paulo Freire (2013, p. 74-75) nos apresenta que,

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (grifos no original).

Portanto, o educador não exerce mais a função de guiar o aluno no caminho da educação como quem cerceia a liberdade do outro e o força a seguir determinado caminho. A essa figura não cabe mais a função de, autoritariamente, decidir pelo outro, como se pudesse conduzi-lo no processo educativo. Pelo contrário, cabe a ele a liberdade de, com autoridade, agir respeitando a liberdade do outro e promover possibilidades de desenvolvimento do seu próprio ser. Assim,

Já que agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2013, p. 75).

Indo além, podemos dizer que, no processo de educarmo-nos, (educadores e educandos) ser-com-as-liberdades significa ser-com-o-outro, educar e ser educado por e com ele. Por meio dessa relação dialógica entre educador e educando, a liberdade de cada um é exercida na autoridade que cada existência

possui enquanto o ser humano que é. O processo de educar, então, se apresenta como uma modalidade de ser-com-o-outro. Isso nos leva a pensar que o ser-em-situação é com o outro e, portanto, ambos se conduzem no processo educativo. Assim, educa-se uns aos outros, expondo-se na situação educacional escolar.

É a partir dessa situação que se torna necessário falar em liberdade, engajamento, responsabilidade e autenticidade em educação. Porque tais condições são inerentes à existência e, caso queiramos pensar uma condição existencial para a educação, não podemos mais sustentar situações como: O educador escolhe os conteúdos que acha necessário. Depois, organiza os alunos sentados em fileiras para que possam receber o conteúdo transmitido. Logo, o educador fala e os educandos ouvem, apenas. Nessas condições, liberdade, engajamento, responsabilidade e autenticidade estão presentes na situação educacional escolar como conteúdo programático ou palavras sem sentido, mas nunca são circunscritas como condição existencial.

Todavia, tanto se falou sobre o processo de educar e sobre a própria educação, mas o sentido dessas palavras ainda não foi devidamente desvelado. O que demonstramos até agora é que: A educação se dá enquanto o processo educativo. Esse, por sua vez, é vivenciado por sujeitos que se encontram na situação educacional escolar. Situados, tais sujeitos são uns-com-os-outros e, portanto, impossibilitados de viverem o processo educativo sozinhos. Com isso, concluímos a partir de Freire, que os educadores e educandos, sendo-uns-com-os-outros na situação educacional escolar na qual se encontram, não existem sozinhos. Pelo contrário, há uma simultaneidade nessa relação de constituição do ser-educador e do ser-educando. Constituinte-se uns-com-os-outros, constitui-se também a liberdade de ambos na situação educacional escolar na qual se encontram. É nesse sentido que, autonomia, liberdade, engajamento e situação tomam lugar nos processos educativos escolares.

Sendo assim, ainda é necessário que o sentido do que estamos chamando de educação seja devidamente exposto, já que esse sentido é o que conduz o processo educativo e, portanto, a educação mesma e o ser-em-situação que educa e é educado.

Assertivamente, a filósofa Dulce Mara Critelli (1981), em seu livro *“Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica”*, sinaliza que a educação é derivada do latim *ēducere*, composto pelo verbo *dūcere* que significa conduzir ou levar. E pelo prefixo *ex* que significa expor, pôr para fora, tirar do escondido ou expelir. “Por educação compreendemos: a ação de conduzir (arrancar) alguém para fora da condição (ou possibilidade) autêntica e inautêntica em que se encontra existindo” (CRITELLI, 1981, p. 45). A partir disso, retomamos o ser-em-situação que existe com os outros e, como consequência, se educa com os outros. É nesse sentido que uma concepção fenomenológica existencial de educação se torna pulsante. Isto é, para que possamos, educadores e educandos, crescermos juntos no processo de educar, desenvolvendo o ser inacabado que somos por meio das escolhas que podemos fazer enquanto seres de liberdade.

Além disso, não cabe à educação escolar repensar, apenas, o que se compreende como educar, educação, educador e educandos. Tem-se que, antes de mais nada, repensar a própria aprendizagem, já que toda experiência na instituição escolar é derivada do ato intencional de ir à escola para aprender. Repensar a aprendizagem é fundamental, haja vista que toda situação educacional escolar parece estar envolta com este fenômeno: a aprendizagem. Nota-se que, a gana pela aprendizagem é o que impulsiona a falta de liberdade, autonomia e autenticidade nos processos educativos que tomam lugar nas situações educacionais escolares. O que é a crítica freiriana à educação bancária, se não uma crítica ao modo como se concebe a aprendizagem na situação educacional escolar?

É por esse caminho que Paulo Freire critica a educação bancária, e aponta a necessidade de uma educação crítica e libertadora, pois, somente por meio da libertação podemos Ser Mais, ou seja, buscarmos o crescimento de nossas potencialidades de forma autêntica, já que a sede da aprendizagem nos retém a liberdade. Fundamentando sua crítica, o autor nos apresenta que,

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2014a, p. 96-97).

O autor, ao reivindicar uma outra forma de educar, projeta um outro modo de compreender a aprendizagem, criticando a concepção de aprendizagem como depósito de saberes, como ato de receber o conhecimento transmitido sem a liberdade de pensar. Assim, Freire alega que,

[...] ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdo. É o de fazer depósitos de “comunicados” — falso saber — que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 2013, p. 69).

Indo além, Freire argumenta sobre a necessidade de renovação do que se compreende como aprendizagem e educação, dizendo que,

[...] na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 2013, p. 65).

Entendemos, portanto, que a aprendizagem do ser-em-situação não pode mais ser compreendida como o ato de receber o que alguém simplesmente passa, pois isso, de certo modo, cerceia a liberdade do ser pensante que o educando é. Então, Freire, ao criticar a modalidade de educação bancária, nos incentiva a buscarmos uma forma de entender o processo educativo como um ato criador e criativo. Podemos dizer, assim, que as formas de opressão vigentes na sociedade podem ser transformadas pelo caminho da criatividade que busca o novo, sendo este, algo diferente do que havia antes, ou seja, da condição opressora.

2.2 APRENDIZAGEM SITUADA: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO

Se a educação bancária é uma forma de cercear a liberdade do educando por meio do depósito de saberes, cristalizando a aprendizagem no sentido de acumulação, como se daria um outro entendimento da aprendizagem? Martins (1992), buscando compreender a relação da aprendizagem com o ser-aí que somos, sempre em situação, nos apresenta que,

Aprender numa perspectiva fenomenológica, consiste na possibilidade que tem o humano de tomar consciência da necessidade de organizar um projeto pessoal baseado na discrepância que percebe existir entre o que este sabe e a compreensão das ações dos outros (pais, professores e amigos), em termos do projeto na mesma ação (MARTINS, 1992, p. 82).

Enquanto processo de conduzir (arrancar) alguém para fora da condição autêntica ou inautêntica em que está existindo (em situação), a educação libertadora, numa perspectiva fenomenológica, pode compreender o ser-em-situação em sua completude e, como consequência, deve promover possibilidades de aprendizagens que incentivem o desenvolvimento de todo o ser do educando e não apenas a decoração de conteúdo, pois, como disse Martins (1992), a aprendizagem se refere à possibilidade de o educando tomar consciência e organizar, enquanto projeto pessoal, a discrepância entre o seu saber e o do outro que o permeia na situação educacional escolar na qual se encontra. É nesse sentido que a aprendizagem tomada enquanto projeto pessoal do aluno pode reforçar a liberdade de ser e a autenticidade da existência humana.

Freire (2011b; 2013), corrobora com Martins (1992) e Critelli (1981) quando aponta a real necessidade de a educação promover o desenvolvimento do ser-educando e do ser-educador em todos os aspectos possíveis de sua existência. Aprofundando-se nesse objetivo da educação, Freire (2011b) aponta saberes necessários à prática educativa. Tais saberes, quando praticados pelos educadores, podem promover a possibilidade de conduzir os envolvidos (educadores e educandos) no processo educativos para fora das condições autênticas ou inautênticas em que se encontram, ou seja, de educarem-se uns-aos-outros. Entre esses saberes, o autor aponta que ensinar exige:

Quadro 2 – Quadro de síntese dos saberes necessários à prática educativa

Rigorosidade metódica; Pesquisa; Respeito ao saber dos educandos; Criticidade; Estética e ética; Corporificação das palavras pelo exemplo; Risco; Aceitação do novo; Rejeição a qualquer forma de discriminação; Reflexão crítica sobre a prática; Reconhecimento e assunção da identidade cultural; A consciência do inacabamento; O reconhecimento dos ser condicionado; Autonomia do ser do educando; Bom senso; Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; Apreensão da realidade; Alegria e esperança; A convicção de que mudança é possível; Segurança; Competência profissional e generosidade; Comprometimento; Compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; Liberdade e autoridade; Tomada consciente de decisões; Saber escutar; Reconhecer que a educação é ideológica; Disponibilidade para o diálogo; Querer bem aos educandos.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Percebemos, então, que os saberes necessários à prática educativa, só reforçam o que apontamos como perspectiva fenomenológica de educação (MARTINS, 1992; CRITELLI, 1981), já que todos os saberes apontados por Freire (2011b) remetem-nos aos modos como os educadores podem conduzir o processo educativo baseados na liberdade, autonomia e autenticidade da existência. Podemos dizer, como exemplo, que por meio do exercício do saber escutar e da disponibilidade para o diálogo, os educadores podem aprender o novo que os educandos trazem para a sala de aula, coisa que, em uma educação bancária (FREIRE, 2013) seria impossível, pois, na situação educacional bancária quem fala é o educador e quem ouve é o educando.

Pensando nisso, frisamos que, ao falarmos de educação libertadora, estamos tratando de uma perspectiva fenomenológica do processo educativo, pois como coloca Freire (2011b; 2013), a educação deve desenvolver o Ser Mais dos educandos, coisa que, enquanto a educação bancária é exercida, continua impossível de enxergarmos. Isso, porque:

Seu ânimo é justamente o contrário — o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os (FREIRE, 2013, p. 71).

Freire, portanto, recusa o controle da ação. O autor nega a necessidade de os professores deterem o poder de criar para si. Para Freire (2014b, p. 10) Sartre toma o controle e a dominação como “sendo uma das expressões da ‘convivência’ dos oprimidos com os opressores” Segundo o autor, a educação, quando pensada nas bases libertárias, precisa incentivar o poder de criar, ou seja, deve promover possibilidades de os envolvidos no processo educativo educarem-se na, com, para e pela liberdade que lhes é concebida enquanto ser-em-situação que são.

Assim, parece-nos que, sair da condição de inautenticidade colocada pela educação bancária, isto é, educarmo-nos para a educação libertária, só é possível quando deixarmos de inibir o poder de criar dos alunos em prol da obstaculização (FREIRE, 2013) de sua atuação. Educar para a liberdade é educar em situações educacionais que promovam a educação no, pelo, para e com o novo, porque o novo é sempre projeto, ou seja, possibilidade de acontecimentos, isto é: liberdade de mudança.

A educação libertadora, para Freire (2012; 2013a), é a educação crente na liberdade de mudança. Segundo o autor “O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto)” (FREIRE, 2013b, p. 16). Como toda transformação é uma mudança (FREIRE, 2013b), a educação libertária só é possível caso conserve a possibilidade de mudança, a liberdade para o novo e não mais o depósito do velho, como faz a educação bancária (FREIRE, 2011b).

Pensando na possibilidade de criar o novo nos processos educativos, Martins (1992) argumenta que, devemos resgatar o sentido poético da educação enquanto *poiesis*, ou seja, criação contínua do novo, que é possibilitada pelo inacabamento do ser e pela liberdade existencial. Esse resgate pode nos aproximar de uma verdadeira educação libertadora, haja vista que o ato de criação da educação enquanto *poiesis* pode, sempre, trazer o novo que se difere do que já está aí. Quanto à possibilidade que esse resgate nos traz, podemos dizer que,

Resgatar na educação o sentido da *poiesis* exige que a subjetividade humana se torne visível e que as instituições estejam aí auxiliando na possibilidade de transformação desse ser-aí que comparece [...] Resgatando a experiência vivida pelo ser numa determinada situação de mundo: um mundo da educação (MARTINS, 1992, p. 91).

Entendendo a educação libertadora enquanto *poíeses*, compreendemos que, a situação educacional deve proporcionar aos educadores e educandos, ambos envolvidos no processo educativo, possibilidades de encontrarem caminhos próprios diante do que é discutido na escola. Enquanto *poíesis*, cabe ao processo educativo permitir que todos os envolvidos invistam em possibilidades próprias e conduzam-se, uns aos outros, a situações novas, a experiências ainda não vividas, para que, desse modo, possam Ser Mais...existirem de forma mais própria.

Nesse sentido, Martins (1992) ao falar sobre o poema “A estrada não percorrida” de Robert Frost, coloca que o caminhante da estrada

[...] seguiu o seu próprio destino. Não podia fazê-lo de outra forma. Referindo-se ao progresso inevitável, observa que o ser foi dirigido pelo espírito de homem que o sustentava. Este, ao defrontar-se com a bifurcação da estrada, ou seja, com a ambiguidade da vida, fica indeciso sobre suas próprias decisões, o que é possível acontecer a qualquer mortal. Ainda que a escolha não fizesse muita diferença, pois os dois caminhos apresentavam-se como possibilidades, ambas as estradas já haviam sido percorridas, mas defronta-se Frost com uma necessidade de escolha [...] (MARTINS, 1992, p. 91).

Frost optou por um destino do homem do poema ao fazê-lo escolher um caminho. Entre uma bifurcação da estrada, ou melhor, na ambiguidade da vida (MARTINS, 1992), o poeta investe na liberdade que lhe é garantida como ser que caminha na estrada e faz uma escolha. Ao escolher o caminho não conhecido, o caminhar poético promove o novo direcionando o caminhante para a estrada bifurcada e desconhecida. Todavia, nem sempre nós, educadores, agimos como *Frost* e permitimos os caminhantes da estrada a escolherem seus próprios caminhos, a exercerem a educação enquanto *poíeses*, isto é, enquanto liberdade para escolha do novo.

Quantas vezes não cerceamos o processo educativo enquanto *poíeses* e dizemos coisas como: não use esta palavra, use aquela que é melhor. Sua visão da cidade está muito errada. O seu desenho não retrata bem a questão. A questão era para ser respondida com o que está no livro e não outros exemplos. Essas palavras são muito comuns para usarmos na escola. Aqui não é lugar de senso comum, aqui discutimos ciência: pegue o seu livro logo.

Portanto, cabe a nós, educadores, pensarmos quantas vezes na situação educacional escolar não decidimos o caminho do outro na estrada percorrida, esquecendo que o processo educativo se dá entre educadores e educandos, que se educam uns-aos-outros, ambos educadores e educandos conduzindo e sendo conduzidos no e pelo processo educativo. Assim, a questão que deve permear toda e qualquer prática educativa libertária é: como o ser pode ser mais, experienciando essa prática? Há espaço para autenticidade nessa aula?

3. À GUIA DE POSSIBILIDADES

Nos atentando a proposta original desse texto, a saber: circunscrever as possibilidades e contribuições de Freire e de Sartre para com a educação em situação destacando a liberdade como fonte inauguradora do processo de educar. Sendo assim, à guisa de possibilidades remete há um não fechamento do tema, ou não conclusão da nossa abordagem, haja vista que, o que propomos é justamente nos atentarmos para as possibilidades que a própria educação em situação nos demanda.

Seguindo a proposta, então, primeiro nos enveredamos pelos caminhos do ser-situado, buscando circunscrevê-lo por meio da sua relação com o engajamento e com o inacabamento do ser. Nesse caminho, a estrutura do ser-em-situação foi mostrada como inerente a toda e qualquer existência humana. Sendo-em-situação, então, a existência humana também se relaciona com os outros, haja vista que a alteridade é parte da condição existencial de ser-em-situação. É desse modo que a liberdade se relaciona tanto com a situação quanto com os outros. Isso, pois, o ser que é livre exerce sua liberdade na situação na qual se encontra e, neste, os outros tomam lugar. Ainda nesse momento, também foi circunscrito que o este ser-em-situação é consciente do seu inacabamento e a consciência desse fato apresenta possibilidades para dialogarmos com a educação desse ser-em-situação. Bem, o ser-em-situação, exercendo a liberdade na situação em que se encontra, não se limita a ela. Assim, a consciência do inacabamento pertencente ao ser-em-situação o impulsiona para a mudança, pois, quando age em situação já o faz com a consciência de que é inacabado e, portanto, sempre está em movimento. Desse modo, toda ação leva ao novo, mesmo que seja uma nova repetição do que já está posto. Todavia, engajar-se na situação em que existe é uma possibilidade de, investindo no inacabamento do ser, buscar a mudança por meio da ação.

Debruçar sobre a educação para liberdade é, antes de mais nada, remeter à autonomia de escolha atrelada à responsabilidade da ação como movimento de abertura e intencionalidade para com o sentido de mudança. Se ater a educação para mudança, é estar ciente que essa mudança só ocorre em situação de movimento, sendo assim, o ser-em-situação se desloca e se desliza por entre as situacionalidades do cotidiano para o novo.

Contudo, é necessário que nós percebamos que esse novo não anula o velho, ele reposiciona intencionalmente nossas preocupações para a mudança. Dessa maneira, o velho a ser mudado, age justamente como ponta de lança para que o desejo do novo e da mudança se instaure no Ser mais.

Esses apontamentos foram alcançados por meio do diálogo estabelecido entre o pensamento sartreano e freiriano. Através do diálogo estabelecido com os autores, as contribuições e possibilidades percebidas apontaram que, o ser-educando e o ser-educador existem, sempre, em situação. Assim, referimo-nos a eles como ser-em-situação. Sendo esses, o ser situado no mundo, contextualizado

nos lugares em que vive. O ser-em-situação que somos vive, alienavelmente, a liberdade como condição existencial. Todavia, não há uma liberdade para um e a falta dela para outro. Pelo contrário, o que se mostrou foi um jogo de relações entre diferentes liberdades e esse é o ponto fulcral para pensarmos a educação em situação.

A partir disso, a relação entre educação e situação traz ao debate a necessidade de pensarmos a educação enquanto situação educacional, ou seja, a situação na qual o ser-em-situação educa e é educado. Neste artigo, especificamente, a situação educacional refere-se à escola, pois nossa intenção é trazer contribuições para a educação por meio do diálogo estabelecido entre Sartre e Freire.

REFERÊNCIAS

- ALLOUCHE, Frédéric. *Ser livre com Sartre*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Tradução de Sérgio Milliet. 5. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019a.
- _____. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. 5. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019b.
- BORNHEIM, Gerd. *Sartre: metafísica e existencialismo*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- CHAUÍ, Marilena. Sartre vida e obra. In: *Sartre – os pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987.
- CRITELLI, Dulce Mara. *Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica*. São Paulo: Cortez, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- _____. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MOUTINHO, Luiz Damon S. *Sartre: existencialismo e liberdade*. São Paulo: Moderna, 1995.

SARTRE, Jean Paul. *Diário de uma Guerra Estranha: Novembro de 1939 – Março de 1940*. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

_____. *Saint Genet: ator e mártir*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica*. Tradução de Paulo Perdigão. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *O existencialismo é um humanismo*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes. 2010.

FREEDOM AND EDUCATION: CONTRIBUTIONS FROM JEAN-PAUL SARTRE AND PAULO FREIRE

ABSTRACT: This article aims to bring reflections on freedom and education in the light of the contributions of Jean-Paul Sartre and Paulo Freire to the philosophy of education. To this end, the development of this text follows, methodologically, the path anchored by the phenomenological bibliography, which borders education as a phenomenon. Therefore, similarities between Freirian and Sartrean thought were sought, based on the assumption that, in order to understand education as a Freire phenomenon, it turned to the French philosopher. In this sense, when proposing an education situated linked to Sartrean freedom, we move towards the proximity of what Freire called education for the being-more, as well as the considerations about autonomy and freedom in Paulo Freire border Sartrean considerations on autonomy, responsibility and limit freedom. At the end of the work, then, we understand that there is a connection between the philosophy of Freire's education and Sartrean existential thought that, in fact, is a connection erected by the educational situations that Paulo Freire sought to interpret in the light of Jean-Paul Sartre's existential phenomenology.

KEYWORDS: Autonomy. Situation. Existential Phenomenology.

LIBERTAD Y EDUCACIÓN: CONTRIBUCIONES DE JEAN-PAUL SARTRE Y PAULO FREIRE

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo traer reflexiones sobre la libertad y la educación a la luz de las contribuciones de Jean-Paul Sartre y Paulo Freire a la filosofía de la educación. Para ello, el desarrollo de este texto sigue, metodológicamente, el camino anclado por la bibliografía fenomenológica, que bordea la educación como fenómeno. Por tanto, se buscaron similitudes entre el pensamiento freiriano y sartreano, partiendo del supuesto de que, para entender la educación como un fenómeno freireano, se dirigía al filósofo francés. En este sentido, al proponer una educación situada ligada a la libertad sartreana, avanzamos hacia la proximidad de lo que Freire llamó educación para el ser-más, así como las consideraciones sobre autonomía y libertad en Paulo Freire bordean las consideraciones sartreanas sobre autonomía, responsabilidad y limitar la libertad. Al final del trabajo, entonces, entendemos que existe una conexión entre la filosofía de la educación de Freire y el pensamiento existencial sartreano que, de hecho, es una conexión erigida por las situaciones educativas que Paulo Freire buscó interpretar a la luz de Jean-Paul Sartre la fenomenología existencial.

PALABRAS CLAVE: Autonomía. Situación. Fenomenología existencial.

APLICABILIDADES DO ‘INÉDITO VIÁVEL’ PROPOSTO POR FREIRE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL UNIVERSITÁRIO – ERE

Dilmar Xavier da Paixão¹

Gabriele Domeneghini Mercali²

Dinara Xavier da Paixão³

RESUMO: O centenário de nascimento do Patrono da Educação Brasileira, por si só, serviria de motivo aceitável para destacar e motivar releituras sobre o trabalho educador de Paulo Freire. Esse temário da aplicabilidade dos seus fundamentos epistemológicos e metodológicos encontra sobradas justificativas pelas exigências emergentes diante da pandemia ou, mais propriamente, da sindemia. Refletir criticamente e apresentar um compilado de relatos de experiência na vigência do Ensino Remoto Emergencial de universidades públicas gaúchas como propostas de discussões vindouras são os objetivos centrais deste estudo. Nascida da base fundante e conceitual do que seja o inédito viável, em Freire, fizeram-se diligências documentais e eletrônicas, consideraram-se relatórios formais, guias de registros, planos de ensino e avaliações de docentes e discentes, reunidos em um ensaio de abordagem compreensiva, qualitativa, descritiva e aplicada de estudo científico sistematizado em concomitância com a respeitabilidade ética das resoluções vigentes. As incertezas no momento que vivemos nos remetem a inéditos que se viabilizam o todo tempo e com eles o presente e o futuro a serem construídos. As bases alicerçadas deste relato reflexivo vinculam-se a evidências contemporâneas – anotações de vivências dos autores e análises de relatos e diários de campo – em diálogo com a obra de Freire, convidando à crítica, reflexão e releitura de seus fundamentos na busca por orientações dialógicas e aplicabilidades interdisciplinares possíveis para o ensino público formal e não-formal, que seja compreensivo, conectado, dialógico, humanizado e emancipador, fonte para a cidadania, o bem viver e a esperança em tempos melhores para todas as pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Inédito Viável. Paulo Freire. Interdisciplinaridade. Ensino Remoto Emergencial.

1 Doutor em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, E-mail: dilmarpaixao@yahoo.com.br

2 Doutoranda em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: gabi_mercali@hotmail.com.

3 Doutora em Engenharia. Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. E-mail: dinara.paixao@eac.ufsm.br.

1. INTRODUÇÃO

O percurso consciente, reflexivo e comprometido com a ciência sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos da obra de Paulo Freire resulta inquestionável da sua travessia até o panorama da realidade brasileira e mundial. O momento é delicado e frágil sem dúvida. As surpresas e as emergências apresentadas pela pandemia tornaram expostas sérias fragilidades nas políticas públicas e nos múltiplos segmentos gestores, incluídas a gestão educacional e da saúde em todos os níveis de estratificação dos governos.

A formação integral com a atualização de competências para o século XXI dominava as discussões e estudos no período pré-pandêmico, quando fatores como a interdisciplinaridade e os horizontes da transdisciplinaridade agitavam motivações como dispositivos de exigência de responsabilização dos setores de ensino, formação profissional e de desempenho acadêmico. O fenômeno pandêmico abafou os debates, gerando como consequências inesperadas e indesejadas a secundarização deste temário para que os assuntos como covid, adoecimento e vacina pudessem ocupar os maiores espaços, principais manchetes na mídia diária e nas mensagens disparadas pelas pessoas.

O retorno às aulas nas escolas municipais, estaduais e do sistema particular destoa dos recordes de mortes e adoecimentos graves com tamanha virulência. As discussões, muito mais palpativas do que analisadas cientificamente, tendem a inferir que sejam fechados os olhos ao descontrole do vírus e ao crescente número de perdas de vidas, em alguns casos por falta de equipamentos, produtos e incapacidades estruturais instaladas, principalmente no sistema público de saúde. Aliás, de há muito, não se pode aceitar que se tratem as palavras *saúde e doença* com a simplificação reducionista de meros sinônimos, ou seja, menciona-se saúde na ótica simples da ausência de doença. Movimentações judicializadas denunciam como letal tanta irresponsabilidade. Nos noticiários tem-se que lotes de vacinas, além de escassos, chegam a locais equivocadamente, ou seja, com endereçamentos trocados e quantidades inadequadas ou são descartadas por deficiências no armazenamento. Problemas de decisões sem a melhor avaliação e planejamento. A troca frequente de gestores no nível do governo federal beira a insensatez e a incoerência, prevalecendo aspectos políticos partidários e interesses de certo grupo do que noções e prerrogativas técnicas e científicas.

Está provado que o retorno presencial não poupará vidas na comunidade escolar. O impacto da reabertura das escolas, do comércio e dos empreendimentos de modo geral segue sem cálculos exatos e mais tendendo a especulações. O que fazer com o meu filho e/ou a minha filha se a escola não abrir? Qual o papel dos veículos de mídia nesse contexto? Há luz no fim do túnel? Questões como essas forçam a individualizar opções que deveriam ser de cunho coletivo.

Quase sem palavras, as pessoas sentem o vírus mais perto de si, dos seus familiares, quando não, já atingidos por tamanha gravidade. O distanciamento social não tem provocado somente proteção tal qual o uso de máscara. Nem

tudo têm sido momentos de vitórias. Desgovernos e posições negacionistas ou, ao menos, controversas têm submetido professores, alunos, familiares e demais integrantes da comunidade escolar e operadores sociais a riscos de violência e morte. E o calendário escolar? A roleta russa da contaminação não tem respeitado aos protocolos ditos sanitários. Nem a vacinação em massa – dizem “rebanho” – atestará garantias de imunização plena. Há como separar a rede pública do setor privado num panorama desse porte? E o que poderá ser feito com as demais instituições da sociedade?

A violência simbólica e o currículo neutro de casos como esses são tão nefastos quanto a violência física em todos os seus modos de execução, de marginalização, de vulnerabilidades e exclusão. O ser humano doente pena ao desamparo de quem tem o dever constitucional (BRASIL 1988) de lhe prestar atendimento integral e com participação da comunidade. O artigo 196 da Constituição Federal do Brasil preceitua isso como dever do Estado e direito de todos no tocante à saúde e políticas públicas. Em específico, a educação tem considerações a partir do capítulo 205, como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. O artigo 206 e seguintes referendam princípios fundamentais como: igualdade de condições de acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a gratuidade do ensino público; a valorização dos profissionais do ensino; gestão democrática; e garantia do padrão de qualidade. O Plano Nacional de Educação (PNE) aparece no artigo 214, com o desenvolvimento do ensino focado na erradicação do analfabetismo; universalização; formação para o trabalho; melhoria da qualidade do ensino; e promoção humanística, científica e tecnológica (BRASIL, 1988).

O ensino remoto emergencial figura como medida amenizadora. Longe de ser consenso, surgiu com regramentos e poderes dos comandos institucionais. Decisões e contradecisões como se diz vulgarmente “em cima da hora” não alteravam somente encaminhamentos e orientações, mas o viver de famílias inteiras e, muitas vezes, drasticamente, valendo para o imediato. Artimanhas não evitaram o caos e nem garantiram cuidados, assistência adequada e redução da quantidade de mortes. A contaminação em massa e o contágio descontrolado e sem precedentes é culpa das escolas e instituições de ensino? Qual boletim epidemiológico apontou isso?

O *home office*, que pareceu privilégio na hipocrisia argumentativa de alguns dirigentes, obrigou docentes, muitas vezes sem condições financeiras e desconhecendo meios digitais a adquirirem, de um instante a outro, habilidades e instrumentais nunca imaginados. Mesmo na disponibilidade institucional da universidade, por exemplo, a tecnologia não alcançava a todos os profissionais da educação e nem a fluidez que passou a ser exigida praticamente de imediato. Alunos e professores viram-se obrigados a se posicionarem em frente a seus equipamentos muitos dos quais obsoletos e sujeitos à boa vontade de redes

instáveis de internet. Plataformas indicadas, não raras oportunidades, eram trocadas às vésperas de atividades escolares.

Outras questões latentes e de discussões obstruídas por motivos inexplicáveis e indefensáveis como a falta de interesses e óbices políticos institucionais apareceram timidamente. Lugar de criança é apenas na escola? É apenas de pais e de mães a responsabilidade pela educação? O que fazer quando filhos, filhas, mães e pais dividem o uso de equipamento digital único?

A briga política e a racionalidade econômica não têm impedido – nem escondido – o ciclo de miserabilidade de tantos, a depressão e o contágio até de políticos e seus eleitores. Ainda não é tempo para a educação ser prioridade?

O resgate do inédito viável proposto por Paulo Freire emerge com essa motivação e cuidado provocativo: há aplicabilidades possíveis disponíveis mesmo sob modalidades como o ensino remoto emergencial? A vivência autoral deste trabalho nutre-se de experiências em duas universidades públicas, respira informações partilhadas de escolas e universidades, bem como lê, com a ótica freireana de denúncia, pronúncia e anúncio, um denso conjunto de observações, manifestações e fatos amplamente divulgados pelos mais variados meios de informação, anotações do campo de prática profissional, de debates em reuniões e planos de ensino e de aula de acesso público e gratuito.

Desta forma, refletir criticamente e apresentar um compilado de relatos de experiência na vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em universidades públicas gaúchas⁴ como propostas de discussões vindouras são os objetivos centrais deste estudo. Metodologicamente, valeram-se os autores de diligências e estudos documentais e eletrônicos, computados elementos presentes em relatórios formais, guias de registros, planos de ensino e avaliações de docentes e discentes no período ERE. Faz-se relevante destacar que os planos de ensino e demais planejamentos similares sofreram adaptações para o novo momento de ensino, porém sem que houvesse um prazo ou perspectiva de retorno à suposta “normalidade”. Ações de intercâmbio, mesmo as conduzidas por meio eletrônico, quando seguiram submeteram-se a interferências inclusive das condições externas ao processo ensino-aprendizagem.

A mera alegação da possibilidade de vacina, por exemplo, não autoriza que se remetam para as retomadas de planos de atividades tradicionalmente previstos. Se tais preocupações e interferências devem ser admitidas na ambiência acadêmica, são inegáveis as mutações e referências no campo do saber popular, onde o impacto das situações ERE merecem discussões, estudos e abordagens ainda mais complexas, posto que nem sempre são reconhecidas com a devida estima como saber e conhecimento à luz do que temos como valor e um

4 Essa busca por ‘aplicabilidades’ no ERE reuniu anotações de vivências dos autores nas universidades públicas gaúchas dialogando com análises de relatos e diários de campo sobre experiências docentes e discentes nessas instituições. As universidades públicas gaúchas com maior número de registros acompanhados foram a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), embora, por intercâmbio de contatos de centros de estudos e pesquisadores, tenha sido possível saber de experiências nas demais universidades.

dos principais ensinamentos de Paulo Freire. Para essa discussão, estruturamos seções que abordaram os conceitos centrais deste ensaio, no intuito de aclarar a discussão sobre o Ensino Remoto Emergencial no contexto de ensino pandêmico e elucidar lições e aplicabilidades calcadas nos fundamentos de Freire para nosso presente e futuro. Finalizamos trazendo o entendimento de que pela educação é possível mudar.

2. EXPLICITANDO CONCEITOS COM DENÚNCIAS E PREOCUPAÇÕES

Essa seção tem por intuito elucidar os principais conceitos que perpassam a discussão das vivências no Ensino Remoto Emergencial à luz das ideias freireanas. Para tanto, iniciamos com o ‘inédito viável’ e toda sua bagagem emancipadora que apresenta e traduz lições e aplicabilidades no atual contexto de pandemia-sindemia como se explicará a seguir.

O ‘inédito viável’ não é uma simples junção de letras ou expressão idiomática, sem sentido. É uma palavra-ação, práxis, para expressar planos, projetos e atos de possibilidades humanas, com inquietude sadia e boniteza: afetiva, cognitiva, política, ontológica e ética (FREIRE, 2018). Junto a ela têm-se as noções do ‘percebido-destacado’ e das ‘situações-limite’ que compõem o seu entendimento.

O ‘percebido-destacado’ denuncia, na vida cotidiana dos sujeitos, tudo o que necessita ser enfrentado, discutido e superado, não podendo e nem devendo permanecer como está. Ele surge do afastamento das ‘situações-limite’ que, ao serem identificadas, podem ser objetivadas e compreendidas em profundidade; ao se tornarem destacadas do que aí está podem ser vistas como um ‘tema-problema’. As ‘situações-limite’ constituem-se em obstáculos na vida pessoal e social que precisam serem vencidas. Os indivíduos, ao entenderem criticamente os desafios implicados nessas situações, que passam a ser percebidos-destacados, se entregam a uma esperança e confiança e se sentem mobilizados a agir (FREIRE A., 2014).

As ações que rompem com as ‘situações-limite’ são denominadas de “atos-limites” que ajudam na superação do que está posto como dado, implicando em uma postura decidida dos sujeitos frente a sociedade. Essa conjectura denuncia a existência dos dominantes e dos oprimidos, sendo os segundos os que sentem no dever de romper as barreiras das ‘situações-limite’ e descobrirem o ‘inédito viável’ (FREIRE A., 2014; FREIRE, 2016).

Paulo Freire conferiu personalidade a conceitos como diálogo, liberdade e emancipação, os quais têm sido explorados com frequência na literatura acadêmica. O ‘inédito viável’ somente será alcançado através da práxis libertadora, se constituindo uma realidade inédita “ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada”. Quando ela se torna um ‘percebido destacado’ pelos sujeitos que

pensam utopicamente, o problema perde a característica de um sonho e pode, então, se tornar viável (FREIRE A., 2014, p. 106)

Desta forma, a emergência dos ‘inéditos viáveis’ provém de um processo pedagógico complexo, que inicia no estranhamento da realidade contando com a percepção crítica dos indivíduos envolvidos. Esta se constitui numa etapa que antecede a ação (PARO, VENTURA, SILVA, 2020).

Por que a escolha pelo termo *sindemia*? Ora, o panorama no qual se encontram os temas-problemas atuais é de *sindemia* global, para além de uma *pandemia*. Vive-se uma sinergia de epidemias, caracterizada pela obesidade e a desnutrição – principal causa de problemas de saúde em todo o mundo – somados aos efeitos das mudanças climáticas, que colocam em xeque a saúde do planeta. Essas três *pandemias* – obesidade, subnutrição e mudança climática – representam a *Sindemia Global*, que afeta a maioria das pessoas e densa em todos os países e regiões do mundo. Elas ocorrem simultaneamente em tempo e lugar, interagindo entre si e produzindo sequelas bem complexas (SWINBURN et al., 2019).

O termo *sindemia* foi cunhado pelo antropólogo médico americano Merrill Singer, na década de 1990, e explicita um cenário em que duas ou mais doenças interagem e causam mais danos do que a sua simples soma. As condições sociais são fatores decisivos, junto com os problemas ambientais, para o agravamento dessa realidade (CEE FIOCRUZ, 2020). Portanto, é imprescindível a análise dessas estruturas da sociedade que dificultam o acesso dos menos favorecidos à saúde, como também a condições de promoção de conhecimento. No tocante a isso, essa ‘situação limite’ é percebida e sentida pelos diversos sujeitos que não possuem acesso ao principal meio de ensino na *pandemia*, a internet, assim como são preteridos nas filas dos hospitais quando comparados aos detentores de planos de saúde do sistema privado de assistência.

O ‘percebido-destacado’ denuncia e o ‘ato limite’ liberta. A educação surge como superação do que está posto quando se mostra problematizadora de realidades como essa. Freire sustenta que a educação popular tem como essência um caráter propositivo e transformador que tem como base fundante a formação de sujeitos críticos, que problematizam as situações dadas. Preza por indivíduos protagonistas, que se ancoram na esperança, tolerância e autonomia, através de processos educativos dialógicos, libertários, solidários e transformadores. As ideias freireanas de práxis, sonho, utopia, futuridade, projeto e esperança levam a consecução do ‘inédito viável’ como um plano coletivo (PARO, VENTURA, SILVA, 2020).

Os inéditos que se viabilizam também devem estar a serviço da coletividade, não tendo um fim em si próprio. Configuram-se como sonhos fundamentalmente democráticos em prol do mais humano que habita os sujeitos e, dessa forma, intenciona transformar e mudar em uma nova sociedade que se mostre mais justa, democrática e menos feia (FREIRE, 2018).

O docente que atender à práxis libertadora proferida por Freire basear-se-á em valores como a humanização, a sensibilidade, o fomento do pensamento crítico e a integração dos indivíduos com o meio ambiente e a sociedade, aplicados, nesse caso, ao contexto de aprendizagem na universidade, escolas e demais espaços de interatividade formal e não formal para o ensino.

A mudança do ensino presencial para formatos de educação *online* e digital e o surgimento de formas remotas de ensino e aprendizagem em decorrência do fechamento de escolas, faculdades e universidades tornam a educação à distância uma preocupação para autoridades políticas, instituições de ensino, professores, alunos e familiares. Estas não são novas abordagens para a pedagogia, mas assumem uma relevância renovada nesse momento (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

O Ensino Remoto Emergencial se apresenta como uma mudança curricular temporária e alternativa devido ao cenário de crise instalado. Ele não se constitui de uma ação planejada e projetada com antecedência para se caracterizarem formalmente como educação à distância. Nesses parâmetros, podem-se observar inúmeras dificuldades enfrentadas, as quais decorrem da ação rápida para arrefecer uma emergência (BARBOUR et al., 2020).

Mais do que uma ou outra nomenclatura, inclusive das que atende a apelos publicitários, se Ensino Remoto Emergencial, Ensino à Distância, Ensino Híbrido, por Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa ou Conhecimento Baseado em Evidências é indispensável a intencionalidade humanizadora e a dialogicidade. Citando a fundamentação teórico-filosófica freireana sobre as condições do diálogo verdadeiro e seu papel para a educação libertadora, registrada em Pedagogia do Oprimido, Zitkoski (2018) destaca o diálogo em Freire e a dialogicidade como força que impulsiona o pensar crítico-problematizador da condição humana no mundo. Isso implica uma práxis social que é o compromisso entre a palavra dita e a ação humanizadora.

Com a chegada desses formatos de ensino inaugurados recentemente, a realidade da sala de aula sofreu alterações e com elas diversas 'situações limites', mencionadas por Freire, podem ser vivenciadas. Muitas questões são levantadas, nesse período, referentes ao trabalho do docente e às condições e ensino dos discentes. As respostas para essa maioria ainda são incertas. Certo é que inéditos se viabilizam o todo tempo e, com eles, o presente e o futuro a serem construídos.

3. UM ENSINO DISTANTE E OS FAZERES PARA ALCANÇAR ENTES DISTANTES DO ENSINO

A contribuição deste estudo com o objetivo de refletir criticamente e apresentar um compilado de relatos de experiência na vigência do Ensino Remoto Emergencial de universidades públicas gaúchas como propostas

de discussões vindouras para a gestão educacional e das políticas públicas ampliadamente, tem a crença de que a educação contribui desafiando e demonstrando que é possível mudar.

Se a vida só tem sentido a partir da busca incessante da libertação de tudo o que desumaniza e proíbe de ser mais humano, digno e livre, como ser existencialmente situado, é senso comum que há lacunas e graves problemas estruturais e de concepções organizativas e sistematizadas. “O que fazer” e o “não fazer” são dilemas que não podem ser menosprezados, dada a sua vinculação direta às condições de vida, de cidadania e de dignidade da existência humana.

Como foi mencionado, os planos de ensino e planos de aula organizados para os semestres segundo a rotina programada, em linguagem popular, foram “atropelados”, “tornaram-se inexecutáveis”, “perderam seus locais de realização”, “tiveram que receber não correções e acertos, e sim precisaram ser trocados de início ao final”. Anotações como essas tornaram-se frequentes em documentos, mensagens eletrônicas, relatórios formais e outras manifestações de discentes e docentes surpreendidos pela emergência do ensino remoto e pela extensão extremamente alongada e imprevisível quanto à duração e novas formas para o acontecer. A formação universitária sistematizada para ser desenvolvida com aulas, práticas disciplinares e estágios curriculares exclusivamente presenciais ficou impedida de prosseguir, sem que as determinações legais da gestão política, governamental e judiciária oferecesse um tempo mínimo para contato não disruptivos, minimamente traumático e que pudesse favorecer alguma orientação e consolo a todas as pessoas envolvidas nas relações antes estabelecidas. Como falar em humanização e vínculos diante de tudo isso? Os muitos registros, as guias e os diários de campo, os relatos interrompidos e materiais semelhantes das salas de aula à locais de ensino e aprendizagem nas universidades ou fora delas poderão constituir-se em fontes de rico conteúdo de pesquisas vindouras. Sublinha-se que ainda é impossível dimensionar-se o atual instante da posição temporal cronológica do contexto ERE.

Exposta a fratura referente à atividade educativa presencial, convém admitir que nos casos do ensino à distância emergiram novos desafios, praticamente suspendendo os momentos como tutoria e contatos administrativos, tendo a limitação restritiva para o distanciamento social. A diferença de uma aula presencial à contrapartida de uma aula *online* é evidente para as partes antes acostumadas ao modelo físico e presencial quase exclusivo. Gervai e Ninin (2015) argumentam que as mudanças aceleradas nas ferramentas de ensino adentraram a realidade brasileira e, desde então, a partir da Educação à Distância, os profissionais devem estar em constante adaptação e aprimoramento para as diferentes exigências que possam surgir. Entretanto, a comparação de Ensino à Distância-EAD e Ensino Remoto Emergencial-ERE vem sendo feita erroneamente, já que há uma contenda extensa entre essas duas realidades.

O formato no qual vêm sendo feitas as aulas e atividades via internet se sucedeu de formas destoantes das quais professores do sistema EAD estavam

acostumados. Com o impacto gerado pelo isolamento social imposto, as instituições de ensino tiveram que se adaptar a um ensino remoto distanciador de estudantes e professores fisicamente por forças maiores, além de, por ser emergencial, com a obrigação de mudanças repentinas nos planos pedagógicos, de ensino e planos de aula, para formas cuja maioria dos profissionais nunca tinha trabalhado em sua carreira.

É importante, como pronuncia Paixão (2018), entender e considerar a relação intersubjetiva caracterizada como sujeito-sujeito e a prática da solidariedade, da comunicação, do diálogo e da cidadania plena. Esse aprendizado precisa ser compreendido, aprendido e treinado nas metodologias, nas teorizações, nas práticas e nos procedimentos teóricos do ensino e da formação na escola e na universidade. E que sejam – como em Freire e Boaventura Santos – menos “norteadores”.

Ademais, as repercussões advindas dessa mudança rápida e inesperada afetaram diversos domínios da sociedade. Através das vivências de alunos do Sistema Remoto Emergencial, podem-se encontrar dificuldades com o aprendizado *online*, além dos diversos empecilhos sociais que os acometem: a falta de uma internet que seja adequada para aulas ao vivo, a inexistência, por vezes, de aparelhos celulares e computadores para o acesso às atividades, além da adequação do tempo, já que muitos estudantes nesse período precisam trabalhar para ajudar nas despesas familiares (GERVAI; NININ, 2015).

Outras experiências vividas no Ensino Remoto configuram a falta de auxílio institucional para unidades educacionais públicas e por problemas variados em questões infraestruturais e metodológicas. Acentuam-se os números elevados de estudantes dependentes do amparo oferecido no segmento universitário, por exemplo, tais quais os restaurantes universitários (RU), moradia, auxílio creche, monitoria e bolsa estudantil.

Os ideais de Paulo Freire de há muito citavam que se a educação não for libertadora, o oprimido passa a sonhar em ser o opressor (FREIRE, 2016). Assim, os empecilhos sociais não deveriam transcender ao direito à educação gratuita e de qualidade, ainda em época tão complicada e incerta, em que além da dificuldade da adaptação ao novo modelo emergencial de estudos, estudantes sofrem com o desamparo de direitos que deveriam ser gerenciados para que a totalidade dos que necessitassem tivessem acesso.

Estudantes fizeram o trancamento da matrícula. Houve quem se matriculou apenas no mínimo do aconselhado curricular. Aulas meramente expositivas foram ressuscitadas inadvertidamente e sem constrangimentos. A totalidade de quem deveria participar das aulas síncronas restou inatingida, posto que minimizada. Acesso à internet não é uma condição facilitada. O preparo dos docentes foi muito mais autodidático ou por interesse próprio do que por incentivos e métodos institucionais. Docentes, monitores, alunos e comunidade foram colocados à distância.

Sem apoio financeiro e isenções, como, estudante e docente, poderiam fazer trocas imperiosas dos seus equipamentos digitais? Enfim, mesmo a quem era

partícipe integrado e ativo no processo educacional, foi distanciado do que se esperava para o ensino-aprendizagem. E quem já estava distante disso tudo?

Se o ensino formal sofreu e segue vitimizado pelas decisões de distanciamento extremado, o que se poderia esperar do ensino e da aprendizagem não formal? Aos problemas da distância física e impedimentos materiais acrescentem-se os dramas dos sentimentos, desmotivações e condicionantes emocionais de desequilíbrios pessoalizados e familiares.

Exemplos podem ser listados. Avaliando os trabalhos executados por um grupo de trinta e sete alunos ingressantes num curso da área tecnológica, oriundos de todas as regiões do País, cujo tema proposto foi responder ao questionamento: “Como tornar o estudo eficaz na pandemia?”, constatou-se uma grande sincronia nas respostas e várias surpresas, principalmente entre os calouros em seu primeiro contato com o mundo universitário. Importante se faz salientar que tais estudantes não tiveram a oportunidade de conhecer a sua unidade acadêmica e a instituição e nem de compartilhar vivências presenciais com seus colegas, veteranos e professores.

Para agravar, diversos deles estão distantes há milhares de quilômetros, imersos numa cultura distinta do universo estudantil, que engloba hábitos e costumes diferentes, inclusive quanto ao vocabulário. Tal aspecto é significativo também, pois a interação com as pessoas, a cidade, os ambientes característicos da universidade, as atividades de lazer que, comumente, facilitam essa adaptação e aculturação, não estão ao alcance dos estudantes em decorrência da pandemia.

No trabalho solicitado, os alunos precisavam desenvolver duas temáticas: uma pesquisa que ampliasse os subsídios da aula sobre “técnicas para tornar um estudo eficaz” e, num segundo momento, relatar as suas experiências sobre “como estudar na pandemia e obter um bom desempenho”, tarefa semelhante de acolhimento e orientação aos calouros dos cursos.

Os relatos, praticamente sem exceção, enfatizaram estágios pessoais em “situações-limite” e apontaram significativas linhas para análise técnica, problematizadora e compromissada com o pensamento freireano. As citações mais frequentes foram: angústia e ansiedade, depressão, dificuldades de concentração, problemas técnicos relativos a equipamentos e rede de internet, além do aspecto do fuso horário ser diferente em alguns estados brasileiros. Casos extremos foram expostos, como o da estudante que, ao simples mencionar da palavra “pandemia”, apresentava reações físicas de estresse com tremores e transpiração excessiva. Por evidente, demandou, como será mencionado no próximo segmento, acolhida cuidadosa, aconchego fraterno e muito diálogo individualizado a ocasionar a substituição do enfoque principal do seu trabalho acadêmico.

O Ensino Remoto Emergencial foi apontado como um importante aprendizado para professores e alunos. Foram destacadas, porém, as dificuldades de acesso aos equipamentos e ao sinal de internet, o que acentuou as desigualdades. Houve citações de alunos com necessidade de dividir um único celular entre duas irmãs, por isso, tal aluna apenas assistia aula à tarde, pois pela

manhã o aparelho era compartilhado com sua irmã. Outro aluno vivia em zona rural, sem acesso à internet, por isso ele ia até a cidade mais próxima uma vez por semana, para baixar no celular o material disponibilizado pelos professores.

A maioria dos alunos destacou a necessidade de uma estrutura física adequada, além de equipamentos e internet de boa qualidade. A organização do local, sua iluminação e a ausência de ruídos foram citações recorrentes. Uma das revelações surpreendentes refere-se ao fato de que uma boa parte do universo analisado mantém um “caderno”, onde anota apontamentos de aula, ou resumos construídos após assistirem à aula ou outros materiais correspondentes ao tema na internet.

Quanto aos modelos das aulas, os alunos foram críticos, em especial, sobre os professores que apenas transpuseram suas aulas expositivas, com *slides/power point*, para aulas gravadas. Dentre os alunos respondentes, a maioria prefere receber o material previamente, mas reforça a importância da aula síncrona, no horário marcado, toda a semana, para as atividades compartilhadas entre colegas e professores, o que se transforma em incentivo e estímulo, como apareceu citado em muitos desses trabalhos.

4. LIÇÕES FREIRANAS E APLICABILIDADES POSSÍVEIS PELA INTERPROFISSIONALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Pontuadas à luz do pensamento pedagógico de Freire, essas desigualdades sociais e educacionais, problemas graves da gestão de políticas públicas e a amplitude desafiadora do Ensino Remoto Emergencial e suas variantes, precisam ligaduras profundas e duradouras ao compromisso com os interesses, necessidades e aspirações da sociedade. Parte-se, portanto, ao exercício do raciocínio de possíveis aplicabilidades de lições freireanas como contribuições e estranhamentos desses novos tempos, resistência e esperança em prol da vida, da liberdade e da cidadania.

O papel social das políticas educacionais estende-se da formação dos profissionais à gestão competente dos diversos níveis de gerenciamento público. Pontos para esse encontro são buscados cotidianamente sob perspectivas, ao menos, do desempenho interdisciplinar com esperanças para a transcendência e transdisciplinaridade no futuro. A emancipação humana e social não é empreitada fácil. A formação de profissionais engajados com vistas à transversalidade do conhecimento convoca pensares e proposições para a universidade na sociedade e o mundo social que a circunda na universidade. Análises críticas, pesquisas com abordagens exploratórias e descritivas de vivência em ato e a reunião de ingredientes para uma epistemologia dessa interação entre saberes e práticas, notadamente aquelas no campo da educação, ressaltam a necessidade de uma

abordagem mais questionadora das políticas educacionais vigentes e revisional dos processos, inclusive da formação docente (PAIXÃO, 2019).

A quebra de paradigmas e do engessamento das instituições, com relevo as mais representativas das políticas públicas, correspondem a denúncias que façam o necessário enfrentamento dessas realidades e ao incentivo à construção de perspectivas crítico-reflexivas para a educação. Andreola (2018) cita o livro “A Educação na Cidade”, publicação organizada por Freire em 1995, para acentuar a interdisciplinaridade freireana como requisito para uma visão da realidade nas esperanças e expectativas da unidade e da totalidade do real. Planejamentos por equipes interdisciplinares de especialistas e representantes das escolas e comunidades avaliou o trabalho realizado e discutiu as participações.

Ao descrever a metodologia de investigação dos temas geradores no livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire, segundo Andreola (2018), escreveu que cada uma das etapas foi realizada por equipes interdisciplinares. Como projeto de longo alcance, no livro “Educação como Prática da Liberdade”, de 1967, Freire descreve a investigação do universo vocabular com o trabalho feito por equipes de educadores e cientistas sociais em diálogos com alfabetizando sobre bases interdisciplinares.

Ampliando a compreensão conceitual e epistemológica e o predomínio da dimensão assistencial, Paixão (2019) assevera a educação como patrimônio de longos anos e que estará socialmente referenciada se incorporar valores locais da comunidade e se for atrevida a fomentar debates, no espaço universitário e fora dele, sobre a precariedade do acesso, a relevância do fortalecimento do diálogo e da qualidade do ensino na formação docente com políticas educacionais promotoras do bem viver e da emancipação humana e social. A formação de profissionais engajados com a transversalidade do conhecimento e voltados à prática profissional problematizadora e libertária continua a ser mais uma intencionalidade do que a realidade efetiva de influências nas salas de aula e postos de trabalho. Raras são as ocasiões de acompanhamento aos docentes e profissionais de áreas circunvizinhas da educação no processo de trabalho após a formação universitária. Trocas de experiências entre estudantes e profissionais podem até constar nos Planos de Desenvolvimento e outras documentações institucionais, porém essas informações são rasas ou acontecem pouco efetivamente.

O desafio de receber calouros de um curso e graduandos do início de semestres totalmente alterados poderia resultar na escolha ingênua de manter o *status quo*. Todavia, o inédito viável provocou, em concordância com a concepção freireana, criações praticáveis na linha da aplicação comunicativa e de consciência possível, não há limitante e reducionista transmissão de informações. As ações necessárias para romper essas situações dos atos-limites traduziram-se na práxis freiriana da inquietude, do enfrentamento, da germinação de transformações para a existência humana e ética. Entendendo as fraquezas e entristeceres do momento ante ao problema da sindemia, captou-se por intuição, sensibilidade,

razão e utopia da humanização inéditos viáveis fundamentais anunciadores da esperança viável e da convivência sensível.

A acolhida aos estudantes deveria mostrar-lhes o plano de ensino previsto sob o modelo ERE, fato praticamente tradicionalizado nos segmentos de disciplinas dos conteúdos programáticos universitários. Das leituras de Freire e outros autores que dialogam e propõem medidas pedagógicas com sintonia e interatividade, optou-se por aplicar os princípios centrais do inédito viável. O gosto por essa escolha avançou no entendimento de que aos ingressantes no curso universitário acrescia-se ambiências desconhecidas da imensa maioria. Se aos demais graduandos haveria a dificuldade de unir fragmentos de conteúdos disciplinares sedimentados em planos pedagógicos, de ensino e de aula inundados da surpresa do fenômeno pandemia. A estratégia da sala de aula invertida⁵, quando o educando assume o papel de protagonista foi inspirador para que, com clareza e repetição da prática dialógica, se montassem pequenos grupos organizados e sistematizados para o trabalho orientado de um monitor ou monitora, tendo apoio de monitores de referência, por sua vez distribuídos no contato direto com os docentes de cada parte do conteúdo. Assim sendo, os monitores auxiliaram cada docente na elaboração das aulas, tarefas e demais procedimentos pedagógicos. Os pequenos grupos, com seus monitores, assistiram e estudaram o material postado antecipadamente na plataforma Moodle, disponibilizada gratuitamente pela universidade. Realizada aula síncrona, com o objetivo precípuo de ampliar os ensinamentos e solucionar dúvidas, os monitores em seus grupos promoviam ações de reforço e revisão.

Convém destacar que no modelo do Ensino Remoto Emergencial preveem-se aulas síncronas e assíncronas, estas nas quais o estudante poderá acessar o conteúdo no horário em que melhor lhe aprouver. Apostando nos ensinamentos de Freire, a coordenação responsável pela disciplina antecipou contatos individuais com esses calouros, valendo-se da plataforma oficial Moodle, da encomenda de tarefas de apresentação pessoal do educando e para quem cumprisse essa demanda outras ações aproximativas e acolhedoras, inclusive por e-mail e aplicativo WhatsApp. De comum acordo, foram autorizados tanto o número do aparelho celular quanto o endereço de correio eletrônico. Este inédito causou uma surpresa mais agradável que o fenômeno do vírus.

Em outra experiência, embora a caracterização formal de disciplina, as aulas tiveram nova significância configuradas como Encontros Didáticos. Idêntica estratégia buscou acolher cada novo discente. Vale salientar que a apresentação por vídeo, carta, poema, canção, desenho e meios artísticos e criativos com tal

5 O conceito de sala de aula invertida prediz: “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. Essa abordagem ensina o aluno a estudar de forma eficaz e o professor deixa de ser mero transmissor de informações para assumir funções mais orientadoras e tutoriais (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 33). Seymour Papert, na linha do pensamento de Piaget, defendia na década de 60 uma didática em que o aluno usasse a tecnologia para construir o conhecimento. Próximo a isso, Paulo Freire se aproxima dessa “educação do futuro” adepto de que o professor transformasse a classe num ambiente interativo, usando recursos como vídeos e televisão (RAMAL, 2015).

liberdade favoreceram a troca de emoções, saberes e vivências, o que facilitou, sobretudo, o convívio durante as aulas. Poder-se-á dizer que uma dessas “disciplinas” promovia Encontros Didáticos no campo das práticas integrativas e complementares. No entanto, as duas outras disciplinas estavam submetidas ao regramento convencional do conteúdo curricular e seus métodos de aplicação na universidade. Nota-se que o inédito viável é possível e que depende de uma decisão docente e dos coletivos formados nos momentos preparatórios, de construção e desenvolvimento da disciplina. Ser criativo é querer, saber, decidir e ousar nas chances para tornar oportunas e adequadas as aplicabilidades.

Aprende-se em Paulo Freire (2014), que a esperança está na antecipação de um mundo novo e no movimento por algo melhor, potência para os humanos, como seres inconclusos, realizarem juntos o protagonismo e a interação dialógica colaborativa, com impulsos para intervir na realidade. Assim, por denúncias e anúncios, comprometer-se com a mudança e ousar modificações é aliar-se à intencionalidade ética e política de cultivar o bem viver e promover a emancipação social.

Como processo de politização dessa epistemologia há três palavras fundamentais apontadas por Santos (2012) para a escola, para a universidade e para a sociedade: descolonizar, democratizar e desmercantilizar. Estas expressões, mais do que núcleos conceituais, declaram o objetivo de unir a luta anticapitalista com a luta anticolonial. Reconhecendo-as, lamenta a segmentação por movimentos especializados em apenas uma delas e indica a busca por articulações sem destruir a diversidade interna de cada movimento, com o valor de serem rebeldes e competentes. Essas epistemologias do sul tornam-se visíveis ao empreender as lutas na sociedade.

Freire (2016) ensina que o diálogo não se concretiza entre quem nega o espaço à palavra e os que a tem negado, pois, se dizer a palavra é transformar o mundo, não há pronunciamento do mundo sem modificá-lo. A palavra ‘autêntica’ não é vazia, nem palavreado sem vínculos com a ação e a realidade. A pronúncia dialogada projeta mudanças, o futuro, o sujeito inventando-se, fazendo-se, criando-se e se recriando na perspectiva do ser mais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um projeto educativo de sensibilização é, mais do que nunca, urgente e necessário. O Ensino Remoto Emergencial é um ineditismo que precisa ser viabilizado para além dos aspectos rasamente formalizadores. As aplicabilidades do inédito viável proposto por Paulo Freire requerem entendimento consciente, compromissos com a viabilidade social, decisão política dos gestores e preparo adequado de todas as pessoas envolvidas para adotarem comportamentos criativos, permeáveis e de sensibilidades.

A interdisciplinaridade é, portanto, um objetivo próximo, uma esperança a alcançar, a utopia no horizonte e o sonho possível a ser buscado com extrema dedicação e espírito conquistador. Quanto mais forem formadas equipes interdisciplinares e preparados os profissionais para as contribuições técnicas e científicas apropriadas, sem excluir, mas acolhendo as participações populares, melhor se poderá buscar ativamente a prática da cidadania e da sociabilidade humanizada.

Experiências elogiáveis existem nas escolas e nas universidades, porém há pronúncias reservadas nas “disciplinas” dos cursos de graduação e pós-graduação e/ou nos departamentos compartimentados das faculdades e unidades acadêmicas sobre práticas emancipadoras. Isso autoriza inferir que a interdisciplinaridade ainda é incipiente, embora se revista como ato de coragem e de interesse em alguns locais e ambientes bem mais do que em outros. Espaços, propostas, protocolos, intenções e solidariedades, além de exemplos de práticas de ação, configuram modelagens ativas essenciais e democratizadoras.

O horizonte da transdisciplinaridade, todavia, quando as pessoas e as equipes profissionais intra e intergrupos possam respirar e viver prescrevendo e realizando em ampla sintonia, ainda é um ponto longínquo, passos mais à frente. Todavia, sejam essas intencionalidades e práticas programáticas, efetivas para a reflexão, os encontros, a criticidade, os diálogos interativos e integrados entre o processo formador, dos trabalhadores docentes e as políticas educacionais, principalmente as públicas, com o papel social e de cidadania desejável nas instituições de ensino.

Quicá para a sociedade, firmem-se experiências de emancipação humana e social, de pensar e propor a universidade na sociedade e a sociedade na universidade com vistas à formação de profissionais engajados com a transversalidade do conhecimento e a coragem de ousar o inédito viável freiriano.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino. Interdisciplinaridade, pp. 273-274. In.: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

BARBOUR, Michael. K.; LABONTE, Randy; KELLY, Kevin; HODGES, Charles, MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron; HILL, Phil. Understanding pandemic pedagogy: differences between Emergency Remote, Remote, and Online Teaching. *Special report of the State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada project*, 2020. Disponível em: <https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2020/12/understanding-pandemic-pedagogy.pdf>

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*; tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Sala-de-Aula-Invertida-Uma-metodologia-Ativa-de-Aprendizagem.pdf>

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 02 de abril 2021.

CEE FIOCRUZ. 'Covid-19 não é pandemia, mas sindemia': o que essa perspectiva científica muda no tratamento, 2020. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=node/1264>. Acesso em: 03 de abril 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%C3%A7a.pdf>

_____. Inédito viável, pp. 263-265. In.: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *A educação na cidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

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

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

GERVAI, Solange Maria Sanches; NININ, Maria Otilia. Mediação pedagógica: uma reflexão sobre a produção de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem, cap. 8, pp. 174-193. In: LOBATO, Maria Cristina; GERALDINE, Alexandra; CUNHA, Ana Lygia. *Educação a Distância – Particularidades e Desafios*. Belém: Aedi-UFPA, 2015. Disponível em: https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/184/1/Livro_EducacaoDistanciaParticularidades.pdf

PAIXÃO, Dilmar Xavier da. *O compromisso da universidade com um quefazer público ao encontro da educação social e do bem viver: por uma pedagogia da comunicação universitária*. 2018. 426p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

_____. Transdisciplinar, Eu? Onde se aprende isso? Notificações e compartilhamentos da assimetria entre a formação docente e a prática profissional emancipadora, pp. 335-346. In: PORTELA, Keyla Christina Almeida; SCHUMACHER, Alexandre José (Org.). *Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 4*. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/19360>

PARO, César Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa e. Paulo freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n.1, pp. 1-22, 2020.

RAMAL, Andrea. *Sala de aula invertida: a educação do futuro*. Rio de Janeiro: G1 Educação, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html#:~:text=Seymour%20Papert%2C%20na%20linha%20de,recursos%20como%20v%C3%ADdeos%20e%20televis%C3%A3o>. Acesso em: 29 de abril 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por qué las epistemologías del sur? UniRioTV. *Espacios de Coloniales. Universidad, movimientos sociales y nuevos horizontes del pensamiento crítico*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Argentina, 28 maio 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KB6RbYWfzk0>. Acesso em: 02 de abril 2021.

SWINBURN, Boyd A. et al. The global syndemic of obesity, undernutrition and climate change: The Lancet Commission Report. *Lancet*, 2019. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(18\)32822-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(18)32822-8/fulltext) publicado online em 27 de janeiro de 2019. Acesso em: 03 de abril 2020.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, v. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade, pp. 139-141. In.: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

APPLICABILITIES OF THE 'UNPRECEDENTED VIABLE' PROPOSED BY FREIRE IN UNIVERSITY EMERGENCY REMOTE TEACHING - ERT

ABSTRACT: The birth centenary of the Patron of Brazilian Education, in itself, would serve as an acceptable reason to highlight and motivate reinterpretations about Paulo Freire's educational work. The applicability of its epistemological and methodological foundations is justified by the demands emerging in the face of the pandemic or, more precisely, the syndemic time. The central objective of this study is to critically reflect and present a compilation of reports of experience in the context of Emergency Remote Teaching from public universities in Rio Grande do Sul. Born from the founding and conceptual basis of what is the 'unprecedented viable', in Freire, documentary and electronic diligences were made, formal reports, record guides, teaching plans and assessments of professors and students were compiled in an essay with a comprehensive, qualitative, descriptive and applied approach of scientific study systematized in concomitance with the ethical respectability of the current resolutions. The uncertainties in the moment that we live refer to the 'viable' that are made feasible all the time and with them the present and the future to be built. The references of this reflective study are based on the contemporary evidences - notes of the authors' experiences and analysis of reports and fieldworks diaries - in dialogue with Freire's work inviting criticism, reflection and rereading of his foundations seeking for dialogic orientations and possible interdisciplinary applicability for formal and non-formal public education, which is comprehensive, connected, dialogical, humanized and emancipatory, source for citizenship, good living and hope for better times for everyone.

KEYWORDS: Unprecedented Viable. Paulo Freire. Interdisciplinarity. Emergency Remote Teaching.

APLICABILIDADES DE LO 'INÉDITO VIABLE' PROPUESTO POR FREIRE EN LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA UNIVERSITARIA - ERE

RESUMEN: El centenario del nacimiento del Patrono de la Educación Brasileña, en sí mismo, sería un motivo aceptable para resaltar y motivar reinterpretaciones sobre el trabajo educativo de Paulo Freire. La aplicabilidad de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos se justifica por las demandas emergentes ante la pandemia o, más precisamente, la sindemia. El objetivo central de este estudio es reflexionar críticamente y presentar una recopilación de Informes de Experiencias en el contexto de Educación Remota de Emergencia de las universidades públicas de Rio Grande do Sul. Nacido de la base fundacional y conceptual de lo que es lo 'inédito viable', en Freire, se realizaron diligencias documentales y electrónicas, se recopilaron informes formales, guías de registro, planes de enseñanza y valoraciones de profesores y estudiantes en un ensayo de abordaje integral, cualitativo, descriptivo y estudio científico aplicado sistemático en concomitancia con la respetabilidad ética de las resoluciones vigentes. Las incertidumbres en el momento que vivimos se refieren a los 'inéditos' que se hacen viables todo el tiempo y con ellos el presente y el futuro a construir. Las referencias de este estudio reflexivo se basan en la evidencia contemporánea - notas de las experiencias de los autores y análisis de informes y diarios de campo - en diálogo

con la obra de Freire, invitando a la crítica, la reflexión y la relectura de sus fundamentos en la búsqueda de orientaciones dialógicas y de posible aplicabilidad interdisciplinar para la educación pública formal y no formal que sea integral, conectada, dialógica, humanizada y emancipadora, fuente de ciudadanía, buen vivir y esperanza de tiempos mejores para todas las personas.

PALABRAS CLAVE: Inédito Viable. Paulo Freire. Interdisciplinariedad. Educación Remota de Emergencia.

ANDARILHAGENS COM E POR CARTAS PEDAGÓGICAS: UMA RESENHA

Resenha do livro de FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora: Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: BT Acadêmica; Porto Alegre: Poiesis & Poiética Casa Publicadora, 2020. 372p.

Micheli Silveira de Souza¹

O livro intitulado *Andarilhagens de uma educadora pesquisadora: Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire* da professora Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas está na sua primeira edição pela BT Acadêmica de São Paulo. Foi lançado durante a Feira do Livro de Porto Alegre, em 2020, com o apoio da Poiesis & Poiética Casa Publicadora, Porto Alegre. É um importante livro para quem, entre outros objetivos, busca conhecer e melhor compreender sobre aspectos educacionais tais como: Cartas Pedagógicas (VIEIRA, 2018), (trans)formação permanente de educadoras/es pesquisadoras/es e conceitos fundantes do pensamento de Paulo Freire.

Um livro marcado historicamente por ter sido gestado antes e durante a pandemia da Covid-19 durante um “ano sabático”, tão sonhado e planejado pela autora e por seu companheiro de vida, em Paris. Nesse livro, a Freitas apresenta a sistematização de suas experiências, que foram sendo tecidas com diferentes pessoas, nas andarilhagens durante os 22 anos do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire – evento freireano itinerante realizado no Rio Grande do Sul.

Quanto a apresentação da autora, de forma breve, Ana Lúcia Souza de Freitas é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Do Rio Grande do Sul (PUCRS) com Pós-Doutorado em Pedagogia Crítica pela Liverpool Hope University. E atualmente é professora pesquisadora visitante da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Jaguarão. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas (CNPq) em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação. Já atuou como professora em diferentes níveis da Educação Básica e do Ensino Superior em diferentes instituições públicas e privadas. Tem outros livros de sua autoria publicados. E, antes disso tudo, é mulher e educadora pesquisadora.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. E-mail: micheli.souza@acad.pucrs.br

Ana Freitas, a autora do livro resenhado, dedica a escrita dessa obra às mulheres representadas intergeracionalmente na tetralogia por Ely Souza de Freitas (sua mãe, in memorian), Laís Lessa Pereira (filha de um querido amigo, nascida num importante momento de vida da autora), Noeme de Jesus Araújo (recente aluna que renova o prazer de aprender e ensinar) e Luciene Rodrigues Silva (orientanda e amiga nas atuais experiências em Paris). Com sua dedicatória às mulheres almeja “um outro mundo possível, no qual a felicidade de uma/uns não se realize em detrimento da felicidade de outras/os”, a autora já nos dá uma dica da intensidade de sua escrita.” (FREITAS, 2020, p. 16).

Já no início do livro encontramos uma carta-prefácio do professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira, companheiro de tantos Fóruns Paulo Freire e coordenador da XXII edição (2020/2021) de 20 a 22 de maio de 2021, sediada pela Universidade Federal da Fronteira Sul, no campus Erechim de forma totalmente remota. Algo inédito para o evento, mas imprescindível devido à pandemia da Covid-19. O professor Thiago nos brinda com uma escrita fortemente marcada pelo compromisso e pela amorosidade das andarilhagens realizadas com a Ana Freitas e outras/os companheiras/os através das edições do Fórum Paulo Freire e de suas relevantes contribuições para a continuidade e reinvenção do evento.

A autora abre sua escrita com uma Carta Pedagógica, uma carta-convite, onde os destinatários são suas/seus futuras/os leitoras/es com a finalidade de convidar à leitura e com o “desejo que o ato de ler seja percebido como forma de encontro e “provoc-ação” ao diálogo sobre o conhecimento produzido nas andarilhagens (...)” (FREITAS, 2020, p.15), ao longo dos anos construindo e participando do Fórum Paulo Freire. Como principal motivação para a escrita desse livro, a educadora pesquisadora afirma a intenção de “desafiarmo-nos mutuamente para a criação de condições para maximizar as práticas educativas transformadoras, para quais o conhecimento e reinvenção do legado de Paulo Freire continua sendo imprescindível!” (FREITAS, 2020, p. 16).

A obra está organizada em duas partes: a primeira parte composta por um *dossiê das aprendizagens* dividida em três capítulos onde a autora traz “provocações” que convidam ao diálogo sobre o conhecimento e reinvenção do legado de Paulo Freire, considerando suas contribuições para a formação com educadoras/es pesquisadoras/es” (FREITAS, 2020, p. 20); a segunda parte intitulada *Cartas Pedagógicas e outros registros de uma experiência em processo* constituída por trinta publicações realizadas para a participação nas edições do Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. A Ana utiliza o terceiro e quarto tempo da metodologia de sistematização de experiências (JARA, 2012) para descrever o processo vivido e realizar a interpretação crítica dos trabalhos analisados.

Uma importante contribuição do livro é a interpretação das andarilhagens e a matriz referencial do tetragrama que resulta delas, da qual a leitura de quem escreve essa resenha não é neutra, e nem poderia ser, por fazer parte de alguns dos momentos registrados e sistematizados na obra em questão. O que permite ter um olhar privilegiado do processo da experiência vivida até o livro físico que está em

minhas mãos e que estimo que chegue às mãos de outras leitoras/es. Este período de minha vida vem sendo chamado “ciclo de Erechim a Erechim” pois foi em Erechim a primeira andarilhagem que realizei com a professora Ana Freitas durante o XIV Fórum Paulo Freire, em 2012. Desde lá anualmente estou andarilhando por onde o nosso Fórum itinerante nos levar e em 2020 fui levada novamente a Erechim através do Mestrado Profissional da UFFS com a alegria de ser orientada pelo professor Thiago Ingrassia Pereira. Esclarecido o contexto da escrita dessa resenha, se faz necessário voltar a atenção, novamente, à análise do livro.

Nesse sentido, a autora apresenta a atualização do Tetragrama da (trans) formação permanente matriz teórico-conceitual de referência para expressar o potencial emancipatório do legado Freireano à formação com educadoras/es (FREITAS, 2004). Complexidade expressada através da ação-reflexão-ação e adicionando mais dois elementos: a emoção e o registro. A emoção é um elemento intrínseco que sempre está presente de forma consciente ou não, já o registro nem sempre está presente é preciso ser estimulado para que venha a se tornar um instrumento que colabore com processo de ação-reflexão-ação que impacte na prática educativa. Temos assim os quatro elementos que formam o tetragrama da (trans)formação permanente: ação, reflexão, emoção e registro.

Freitas afirma que “tão importante quanto compreender cada um dos elementos em si é percebê-los enquanto uma organização complexa, levando em conta as relações que os constituem”. (FREITAS, 2020, p. 76). Não há uma relação de ordem ou hierarquia, mas sim é preciso valorizar a relação entre todos os elementos fugindo de orientações prescritivas, de “como fazer”. (FREITAS, 2020). É importante dizer que essa parte do livro merece uma leitura atenta, nesse momento faço a opção de apenas anunciar com o objetivo de instigar as/os leitoras/es dessa resenha a curiosidade por conhecer a obra de forma completa. Uma curiosidade epistemológica, como nos propõe Freire (1996), que nos move a conhecer e aprender sempre.

Ao final do livro encontramos uma seção que reúne os poemas escritos para cada edição do Fórum Paulo Freire, pelo grande professor Dr. Balduino Antonio Andreola que nos convida esteticamente a participarmos de forma integral desse evento. Essa foi uma forma carinhosa encontrada pela escritora para fazer uma homenagem muito especial ao professor Baldô, como é amorosamente chamado, um dos idealizadores e criadores do nosso Fórum Paulo Freire.

A autora nos apresenta um texto escrito na sua maturidade (FREITAS, 2020), sistematizando experiências construída ao longo da sua vida pessoal e profissional em diferentes contextos como mulher, educadora em diferentes níveis da Educação Básica e Superior, atuando principalmente na formação de e com outras educadoras/es, na supervisão escolar, e como pesquisadora, participante e organizadora de eventos na área da educação entre eles destaque ao Fórum Paulo Freire, já mencionado anteriormente nessa resenha.

Dessa forma, as experiências de suas andarilhagens proporcionam às/ aos suas/seus leitoras/es uma interlocução com a construção do seu próprio

processo de tornar-se educadora/or pesquisadora/or. De modo que ao conhecer os caminhos do outro somos instigados a revisitarmos e refletirmos sobre nossos próprios percursos e andarilhagens, repensando nossas práxis num movimento de ação-reflexão-ação.

Esta obra apresenta um vasto repertório de Cartas Pedagógicas que contribuem para a divulgação dessa modalidade de escrita na qual Paulo Freire gostava muito de registrar seus escritos. Se você vem se desafiando a dialogar por meio de Cartas Pedagógicas ou tem interesse em conhecer mais sobre essa modalidade de escrita sugiro que leia esse livro, nele você encontrará exemplos de diferentes tipos de Cartas Pedagógicas, Carta-prefácio, Carta-Convite, e outras referências sobre a escrita de Cartas Pedagógicas.

Talvez um dos aspectos que a autora não enfatizou nesse momento foi sobre o alcance e o caráter interdisciplinar que as Cartas Pedagógicas apresentam. A interdisciplinaridade é estabelecida por Freire como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real. (ANDREOLA, 2018, p. 273). Toda a obra é escrita dentro de um tempo histórico, com limites e escolhas sobre o recorte e o enfoque do tema. O que não significa que a publicação seja o fim, mas um recomeço possibilitando a cada leitura, a cada diálogo, a cada análise a continuação e espraiamento para outros focos ainda pouco explorados.

Os exercícios de escrever, ler e pesquisar Cartas Pedagógicas como um instrumento metodológico e formativo vem sendo objeto de estudo por pesquisadoras/es do Rio Grande do Sul e de outros estados brasileiros, que estão se dedicando a construir propostas interdisciplinares, em diferentes contextos, contribuindo com os estudos sobre Cartas Pedagógicas para continuidade e reinvenção do legado freireano. Um campo fértil com um potencial enorme para espaços escolares e não-escolares perpassando as diferentes áreas do conhecimento. E por fazer parte desse movimento de produção e comunicação de conhecimentos científicos agradecemos as produções da autora desse livro e das/dos demais educadoras/es pesquisadoras/es.

Por fim, espero ter contribuído com uma breve apresentação sobre o livro Andarilhagens de uma educadora pesquisadora: *Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de estudos Leituras de Paulo Freire* e que possa ter fomentado em você a vontade de ter esse livro em mãos para concretizar a leitura: numa rede, como a autora do livro gosta de fazer; na companhia de seu bichinho de estimação, como eu gosto de fazer; no ônibus durante o deslocamento entre um turno de aula e outro; do trabalho para casa e vice e versa. Enfim, da sua forma preferida de ler ou das formas possíveis que se apresentam no momento, pois sabemos que para nós, da classe popular e trabalhadora, o ato de ler se apresenta também como uma forma de resistência e de luta por melhores condições de acesso ao conhecimento e a cultura para construção de um outro mundo possível.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino. Interdisciplinaridade (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 273-274.

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia do inédito-viável: contribuições da participação pesquisante em favor de uma política pública e inclusiva de formação com educadores e educadoras*. Porto Alegre, RS. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004. 989 p.

_____. *Andarilhagens de uma educadora pesquisadora: Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de estudos Leituras de Paulo Freire*. 1. ed. São Paulo: BT Acadêmica; Porto Alegre: Poiesis & Poiética Casa Publicadora, 2020. 372p.

JARA, Oscar Holliday. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Tradução de Luciana Gafrée e Silvia Pineviro; colaboração Elza Maria Fonseca Falkembach. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 75-76.