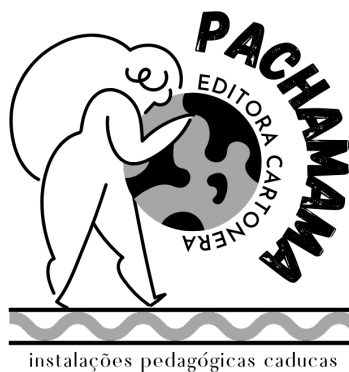


Caderno da Escola

Escola Comunitária Sinergias ED

julho de 2022



Sabe o que é um livro cartonero?

A história das editoras cartoneras começa com um toque de fábula trágica. Era uma vez um país abaixo da famosa linha do Equador mergulhado em mais uma de suas costumeiras crises cíclicas. É o contexto no qual emerge a primeira editora cartonera do mundo; hoje calcula-se que funcionam mais de 150 no mapa do planeta.

Criadas por pequenos grupos de pessoas ligadas ao fazer literário e cultural, em certos casos também a coletivos com preocupações políticas e sociais, as editoras cartoneras funcionam muitas vezes como propostas de intervenção para lançar vozes e linguagens de sujeitos sempre silenciados, para tornar a escrita e a leitura práticas de maior incidência na vida quotidiana, sobretudo entre setores que historicamente estiveram à margem da cultura letrada.

Estes livros levam-nos para o mundo da economia solidária e das alternativas económicas, mas sobretudo para a área da democratização do livro. São fabricados – em parte – de modo artesanal e as suas capas são de cartão reutilizado, fazendo com que cada livro seja um exemplar único.

Este **livro cartonero** foi criado coletiva e manualmente.

Os seus conteúdos foram coligidos pelo **Grupo de Coordenação da edição de 2022 da Escola Comunitária Sinergias ED**. A sua encadernação foi realizada entre **Lisboa e a Golegã**, pela equipa Sinergias ED e as suas capas construídas pelas pessoas participantes da **Escola Comunitária Sinergias ED** entre 30 de junho e 2 de julho de 2022.

Tiragem de 30 exemplares

Exemplar nº. | |

Saiba mais sobre a Pachamama Editora Cartonera em www.sinergiased.org.

Agradecemos a quem nos ajudou a tornar mais esta edição da Escola Comunitária Sinergias ED possível:

*Camões, Instituto da Cooperação e da Língua
GENE - Global Education Network Europe
Reitoria da Universidade do Porto*

Obrigado pelo caminho partilhado!

ÍNDICE

PORQUÊ E PARA QUÊ... UM CADERNO DA ESCOLA?.....	9
DIÁRIO DE CAMPO	11
BAÚ DE MEMÓRIAS	27
BIBLIOTECA FREIREANA.....	33

PORQUÊ E PARA QUÊ... UM CADERNO DA ESCOLA?

A edição de 2022 da Escola Comunitária Sinergias ED será dedicada à temática “**Sinergias entre Teoria e Prática - construindo inéditos viáveis**”. Uma temática que nos quer levar numa viagem de analisarmos, de forma crítica, a nossa realidade e as nossas práticas, reconhecendo e sonhando novos caminhos para a frente. Novos caminhos que vão além da dicotomia entre teoria e prática e que assumam clara e inequivocamente a sua intencionalidade transformadora e o seu carácter utópico.

O Grupo de Coordenação desta edição, dada a proposta metodológica que é feita às pessoas participantes, sentiu necessidade de propor a utilização de um caderno que acompanhe o trabalho dos 3 dias da escola. Nasce assim o **Caderno da Escola** que estará dividido em 3 partes.

Uma primeira, que pretende recolher o nosso pensar e sentir nestes dias na parte do “**Diário de Campo**”. Uma segunda que pretende também deixar que outras pessoas nos deixem memórias, recordações e lembranças e que se chama “**Baú de memórias**”. Por fim, para conversarmos com Paulo Freire, na parte da “**Biblioteca Freireana**” podemos encontrar vários textos que nos ajudarão ao longo da escola.

O Caderno da Escola já está encadernado. Mas a sua capa, será completada por cada participante ao longo dos dias. Chegará ao final, não como um produto que é para colocar na prateleira, mas como um caderno que nos acompanhará nas viagens futuras.

O que poderá haver de mais inédito que a possibilidade de recomeçar a cada dia, vendo, num olhar freireano, **a esperança como forma de esperar?**

O que poderá haver de mais viável do que a construção coletiva - diária e pungente - de **uma utopia** que se edifica pelas **pequenas fissuras da intencionalidade transformadora?**

O que poderá haver de mais estrondoso do que o silêncio das **pequenas transformações e ruturas** que nos fazem **sonhar e planejar novos mundos possíveis?**

O que poderá haver de mais forte e estrutural do que os **laços e relações coletivas que nos fazem ser comunidade** - não obstante a fadiga e contradições da nossa jornada partilhada?

Poderão sempre haver espaços e tempos, como este, para **coletivamente pararmos, refletirmos, discutirmos e nos lançarmos de novo ao caminho.**

Diário de Campo



Baú de Memórias



Biblioteca Freireana



PAULO FREIRE

**ENSINAR E APRENDER
EM UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA
- o estímulo da curiosidade epistemológica -**

Uma educação libertadora não está focada tanto no campo de ensino que ela quer transmitir, mas na aprendizagem que ela busca gerar:

“Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta, em lugar da tradicional passividade diante das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. (...) mas a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objetivo. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (...)”

Boa tarefa para um final de semana seria propor a um grupo de alunos que registrasse, cada um por si, as curiosidades mais marcantes que chamaram sua atenção por causa de algo visto em um telejornal, propaganda, um jogo de vídeo, um gesto de alguém, não importa. Que 'tratamento' deu à sua curiosidade: se foi facilmente superada ou se, pelo contrário, levou a outras curiosidades. Se no processo curioso consultou fontes, dicionários,

computadores, livros, se fez perguntas a outros. Se a curiosidade enquanto desafio provocou algum conhecimento provisório de algo ou não. O que sentiu quando se percebeu trabalhando sua mesma curiosidade.”

Freire, Paulo (1996). Pedagogía da autonomía - saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro, Paz e Terra, pp 95 e 97

“Não podemos ignorar que somos sempre confrontados com aquela certeza ideológica, segundo a qual o aluno existe para aprender e o professor para ensinar. Essa "sombra" é tão forte, tão pesada, que o professor dificilmente percebe que, ensinando, também aprende; primeiro, porque ensina, ou seja, é o próprio processo de ensinar, que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele que ensina, não só porque se prepara para ensinar, mas também porque revisa seus conhecimentos em busca do conhecimento que o aluno faz.

Estimular a curiosidade, sempre insatisfeita, buscando saber mais.

Sempre insisti, em trabalhos antigos e recentes, que preocupações, dúvidas, curiosidade dos alunos, devem ser assumidas pelo professor como desafios. Verdadeiramente, a reflexão sobre tudo isso é esclarecedora e enriquecedora tanto para o professor como para os alunos.

A curiosidade do aluno às vezes pode abalar a certeza do professor. Por ou seja, ao limitar a curiosidade do aluno, o professor autoritário está também limitando o seu. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno faz sobre o assunto - quando ele é livre para

fazê-lo - pode dar ao professor um ângulo diferente, que será possível aprofundar mais tarde em uma reflexão mais crítica”.

Freire, Paulo (1985). Hacia una pedagogía de la pregunta - Conversaciones con Antonio Faúndez, Rio de Janeiro, Paz e Terra

Tudo isso implica que o educador "aprende ensinando", assim como os alunos “ensinam aprendendo”.

“A aprendizagem do educador, ao ensinar, não se dá necessariamente pela correção dos erros cometidos pelo aluno. O aprendizado do educador-educando se verifica na medida em que o educador, humilde e aberto, permanentemente é disponível para repensar o que foi pensado, rever suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade do aluno e os diferentes caminhos que ela faz correr.

Alguns desses caminhos e alguns desses caminhos que a curiosidade às vezes percorre quase virgem dos alunos, eles estão cheios de sugestões, de perguntas que o educador nunca havia percebido antes. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade - por isso seu corpo consciente, sensível, excitado, abre-se aos palpites dos alunos, às suas ingenuidade e criticidade - o educador que age assim tem um rico momento de aprender no ato de ensinar. O educador primeiro aprende a ensinar, mas também aprende a ensinar ensinando algo que se reaprende sendo ensinado.”

Freire, Paulo (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México. Ed. Siglo XXI

PAULO FREIRE

CRÍTICA DA EDUCAÇÃO "BANCÁRIA"

“A educação tem de começar pela superação da contradição educador-educando. Tem de fundar-se na conciliação de seus pólos, de tal forma que se fazem ambos educadores e educandos, simultaneamente.

Na concepção "bancária" que estamos criticando, em que a educação é o ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, não se verifica, nem pode verificar-se esta superação. Ao contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação bancária" mantém e estimula a contradição.

Daí então que nela:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os educados.
- b) O educador é o que sabe; os educandos os que não sabem.
- c) O educador é o que pensa; o sujeito do processo; os educandos, os pensados.
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos os que escutam docilmente.
- e) O educador é o que disciplina; os alunos os disciplinados.
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição.
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador.
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele.

- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos. Estes devem adaptar-se às determinações daquele.
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Não surpreende, então, que nessa visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, de ajustamento. Quanto mais os educandos se exercitam no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si mesmos a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores de ele, como sujeitos.

Quanto mais passividade lhes for imposta, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tenderão a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.

Na medida em que essa visão "bancária" anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz os interesses dos opressores.

Na verdade, o que pretendem os opressores "é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime" e isto, para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine.

Paulo Freire (1981). *Pedagogia do Oprimido*, 10 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

PAULO FREIRE

SOMOS SERES HISTÓRICOS, INACABADOS

- uma educação para ser sujeitos da história -

Somos seres históricos

“Somos seres históricos e uma das coisas mais bonitas do nosso jeito de ser no mundo e com o mundo como seres históricos é a capacidade de, intervir no mundo, conhecer o mundo.

Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente, quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.”

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

O mundo não é. O mundo está sendo

“Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir.

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de

determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

(...) Um dos saberes primeiros, indispensáveis é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidades. É o saber da História como possibilidade e não como determinação.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de que constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente.”

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

A compreensão da história como possibilidade

“A importância do papel interveniente da subjetividade na história confere especial importância para o papel da educação. Se os seres humanos fossem totalmente determinados, e não seres "programados para aprender" não haveria razão para apelar na prática educativa à capacidade crítica do educando.

A prática política que se baseia na compreensão mecanicista da história, reduzindo o futuro a algo inexorável, "castra" mulheres e homens em sua capacidade de decidir, optar (...) mas mais cedo ou mais tarde, o entendimento da história como possibilidade, na qual não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos, nem para projetos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares.

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, busca de beleza, formação científica e técnica, a educação é prática indispensável e específica do ser humano na história como movimento, como luta. A história como possibilidade, não dispensa a controvérsia, os conflitos que, por si só, geraria a necessidade de educação.”

Freire, Paulo (1993). Política e educação - São Paulo, Cortez

PAULO FREIRE

A RELAÇÃO EDUCADOR(A) - EDUCANDO(A)

Os conteúdos programáticos da educação

“Outra consideração que não poderia deixar de fazer neste ensaio é a que diz respeito à questão dos conteúdos programáticos da educação, em cuja discussão de vez em quando, eu apareço mal compreendido. Isto demanda uma reflexão sobre a prática educativa mesma, que vá desvelando-a diante de nós. [...]

A primeira constatação que faço é a de que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. Os métodos com que o sujeito ensinante se aproxima do conteúdo que medeia o educador ou educadora do educando ou educanda. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser reconhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador.

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceite numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade.

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade.

Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas. [...]

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa.

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor do quê, contra o quê. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? [...].”

O “aqui” do(a) educador(a) e o “lá” do(a) educando(a)

“Possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o "senso comum", desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-la ou simplesmente minimizá-la. Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do "senso comum", também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o

"saber de experiência feito", parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a).

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu "aqui" e o seu "agora" são quase sempre o "lá" do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu "aqui-agora", o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu "aqui-agora" com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu "aqui", para que este sonho se realize tem que partir do "aqui" do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do "aqui" do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os "saberes de experiência feitos" com que os educandos chegam à escola".

Paulo Freire (1992). *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

PAULO FREIRE

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Os sonhos são os projetos pelos quais se luta

“Na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nomes às coisas, de perceber, de compreender, de decidir, de escolher, de valorizar, de, enfim, etizar o mundo, nosso movimento nele e na história vem embrulhando os sonhos por cuja realização lutamos. Daí, então, que nossa presença no mundo, implicando escolhas e decisões, não seja uma presença neutra.

Por maior que seja a força condicionante da economia sobre nosso comportamento individual e social, não posso aceitar minha absoluta passividade diante dela. Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência – pouco importa – exerçam um poder irrevogável sobre nós, não temos outra saída senão abrir mão de nossa capacidade de pensar, conjecturar, comparar, escolher, decidir, projetar, sonhar.

A capacidade de observar, comparar, avaliar, decidir, escolher... é uma habilidade fundamental. Se minha presença na história não é neutra, devo assumir o mais criticamente possível sua natureza política. Se, na verdade, não estou no mundo simplesmente para me adaptar a ele, mas para transformá-lo; se não for possível mudá-la sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar todas as possibilidades que tenho, não apenas para falar sobre minha utopia, mas para participar de práticas condizentes com ela.

É por isso que uma educação progressista nunca pode, nem em casa nem na escola, em nome da ordem e da disciplina, castrar a arrogância do aluno, sua capacidade de oposição e impor um quietismo que nega seu ser. Por isso devo trabalhar a unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move. Não há transformação sem esperança. Não há esperança sem sonho. Os sonhos são os projetos pelos quais se luta.”

Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo, Unesp.

Somos seres capazes de conhecer e saber que sabemos

“Gosto de ser pessoa, porque mudar o mundo é o mais difícil possível. É o relacionamento entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e seus limites.

A educação faz sentido porque o mundo não é necessariamente isso ou aquilo... educação faz sentido porque mulheres e homens aprenderam que aprender é como são feitos e refeitos, porque as mulheres e os homens podem assumir-se como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. Para conhecer melhor o que eles já sabem, sabem o que ainda não sabem. A educação faz sentido porque, para ser, as mulheres e os homens precisam ser. Se mulheres e homens simplesmente já fossem, não havia razão para falar sobre educação. É por isso que não só temos história, mas fazemos história, que também faz e isso nos torna, portanto, seres históricos”.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo, Unesp.

Trabalhar criticamente a tensão entre subjetividade e a objetividade

“Outra virtude é a de trabalhar de forma crítica a tensão entre subjetividade e objetividades, entre consciência e mundo, entre ser social e consciência.

É difícil definir esta tensão porque nenhum de nós escapa à tentação de minimizar a objetividade e reduzi-la frente ao poder da subjetividade toda poderosa. Então se diz que a subjetividade arbitrariamente cria o concreto, cria a objetividade.

‘Não se pode transformar o mundo, a realidade, sem transformar as consciências das pessoas’: este é um dos mitos em que milhares de pessoas caíram: primeiro se transforma o coração das pessoas e quando se tiver uma humanidade bela, cheia de seres angelicais, então esta humanidade faz uma revolução que é divina também. Isto simplesmente não existe. Jamais existirá.

A subjetividade muda no processo da mudança da objetividade. Eu me transformo ao transformar. Eu sou feito pela história, ao fazê-la. Outro equívoco que está presente nesta tensão é o de reduzir a subjetividade a um puro reflexo da objetividade. Então esta ingenuidade assume que só deve transformar-se a objetividade para que, no dia seguinte mude a subjetividade. Não é assim, porque os processos são dialéticos, contraditórios, processuais.

Quando eu digo a vocês que é difícil que alguém ande pelas ruas da história sem sofrer alguma destas tentações, quero dizer que eu

também tive estas tentações e andei caindo um pouco para o lado da subjetividade.

Lembro-me, por exemplo que na `Educação como Prática da Liberdade` tive alguns momentos que anunciavam que havia sido picado pelo subjetivismo.

Quando leio a palavra “conscientização”- palavra que nunca mais usei desde 1972 - a impressão que tenho é que o processo de aprofundamento da forma de consciência, aparecia em certos momentos de prática como algo subjetivo. Auto-critiquei-me quando vi que parecia que eu pensava que a percepção crítica da realidade já significava sua transformação. Isto é idealismo.

Superei estas fases, estes momentos, estas travessias pelas ruas da história em que fui picado pelo psicologismo ou pelo subjetivismo.”

Paulo Freire (1985). Virtudes do educador, roda de conversa na reunião preparatória da III Assembleia Mundial de Educação de Adultos promovida pelo CEAAL e ICAE em Buenos Aires.

PAULO FREIRE

RELAÇÃO ENTRE DISCURSO E PRÁTICA, PALAVRA E SILÊNCIO,

Reflexão crítica sobre as virtudes da educadora ou educador

Estas virtudes não podem ser vistas como algo com o qual algumas pessoas nascem, um presente que uns recebem, mas como uma forma de ser, de encarar, de comportar-se, de compreender, tudo o que se cria através da prática, na busca da transformação da sociedade. Não são virtudes de qualquer educador, mas daqueles que estão comprometidos com a transformação da sociedade injusta e na criação de uma sociedade menos injusta

Ser coerente entre o que se diz e o que se faz

A primeira virtude ou qualidade que gostaria de destacar é a virtude da coerência. Coerência entre o discurso que se fala e que anuncia a opção e a prática que deveria estar confirmando este discurso. Esta virtude enfatiza a necessidade de diminuir a distância entre o discurso e a prática. E isto, não é fácil de se conseguir.

Quando me refiro a esta virtude, no nível da luta política, digo que é preciso diminuir a distância entre o discurso do candidato e a prática do eleito, de tal maneira que em algum momento a prática seja discurso e o discurso seja prática.

Obviamente que nesta busca de coerência, é necessário assinalar em primeiro lugar, que não é possível alcançar a coerência total,

absoluta e em segundo lugar que se tal coerência absoluta existisse seria enfadonha.

Imaginem vocês alguém que vivesse de tal maneira a coerência que não teria a possibilidade de compreender o que é ser coerente, porque somente é coerente! Se necessita ser incoerente para transformar-se em coerente.

Há, sem dúvida, um mínimo tolerado para a incoerência. Mas, eu não posso proclamar minha opção por uma sociedade mais justa, participativa e, ao mesmo tempo, desprezar um aluno que faz críticas de mim enquanto professor.

Não é possível fazer um discurso sobre libertação e revelar um comportamento carregado de uma profunda desconfiança dos grupos populares. Por esta razão, a virtude da coerência é uma virtude libertadora.

Saber trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio

Outra virtude que emerge da experiência é a virtude de aprender a lidar com a tensão entre a palavra e o silêncio. Esta é uma grande virtude que nós, educadores, devemos criar.

O que eu estou querendo dizer com isto? Se trata de trabalhar a tensão permanente que se cria entre a palavra do educador e o silêncio do educando, entre a palavra dos educandos e o silêncio do educador.

Se alguém, como educador, não resolve bem esta tensão, pode ser que sua palavra termine por sugerir o silêncio permanente dos educandos.

Se não sei escutar os educandos e não me exponho à palavra deles, termino discursando “para” eles. Falar e discursar “para”, termina sempre em falar “sobre”, que necessariamente significa “contra”. Viver esta experiência da tensão da palavra e o silêncio não é fácil. Exige muito de nós.

Temos que aprender algumas questões básicas, como estas, por exemplo: não existe pergunta boba nem resposta definitiva. A necessidade de perguntar é parte da natureza do homem. A ordem animal foi dominando o mundo e fazendo-se homem e mulher sobre o alicerce de perguntar e perguntar-se.

É preciso que o educador testemunhe aos educandos seu gosto pela pergunta e o respeito à pergunta. Nos seminários de educação popular, um dos temas introdutórios fundamentais deve ser uma reflexão sobre a pergunta.

A pergunta é fundamental, engajada na prática. Às vezes, por exemplo, o educador percebe em uma classe que os educandos não querem correr o risco de perguntar, justamente porque temem os seus próprios companheiros. Não tenho dúvida em dizer que, às vezes, quando os companheiros riem de uma pergunta, o fazem como uma forma de fugir da situação dramática de não poder perguntar, de não poder externar uma pergunta.

Às vezes, o próprio professor, frente a uma pergunta que não vem bem organizada, esboça um sorriso, desses sorrisos que todo mundo sabe o que significa por sua maneira especial de ser. Este comportamento é indesejável porque conduz ao silêncio. É uma forma de castrar a curiosidade, sem a qual não há criatividade.

É necessário desenvolver uma **pedagogia da pergunta**, porque o que sempre estamos escutando é uma pedagogia da contestação, da resposta. De maneira geral, nós, professores respondemos a perguntas que os alunos não fizeram.”

Paulo Freire (1985). Virtudes do educador. Roda de conversa na reunião preparatória da III Assembleia Mundial de Educação de Adultos promovida pelo CEAAL e ICAE em Buenos Aires

INÉDITO VIÁVEL

Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), in Dicionário Paulo Freire

Paulo Freire criou e usou pela primeira vez esta palavra/categoria **inédito viável** na Pedagogia do oprimido:

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável”. (1975, p. 110)

Criou-a a partir das influências que ele recebeu das ideias desenvolvidas por André Nicolai com a categoria “soluções praticáveis despercebidas” e de Lucien Goldman com a de “consciência possível” [1975, p. 126], que propõe a aplicação desse conceito à comunicação e à transmissão de informações.

A categoria “**situações-limites**” Freire carregou de Álvaro Vieira Pinto que, por sua vez, trouxe de Jasper, esvaziando-a da dimensão pessimista original. Pinto as entendia não como “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’” (mais ser) (1975, p. 106). As ações necessárias para romper essas “situações”, o mesmo filósofo brasileiro chamou de “**atos-limite**”, isto é, os atos “que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva” (1975, p. 106).

O **inérito-viável** não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma **palavra** na acepção freiriana mais rigorosa. Uma **palavra-ação**, portanto práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (1975, p. 91).

Uma **palavra** epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas.

Uma **palavra** que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher.

Palavra na qual estão intrínseco o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado. Que traz na essência dela mesma o que podemos sentir e desejar e por ela lutar e sonhar; o que pode nos incomodar, inconformar e nos entristecer nas fraquezas dos seres humanos levados pela ingenuidade verdadeira ou pela deformação antiética.

Palavra que nos traz, sobretudo a esperança e o germe das transformações necessárias voltadas para um futuro mais humano e ético, para alcançarmos o destino ontológico da existência humana.

Palavra que nos dá a nós todos e todas, quando o problema é já um **percebido-destacado**, a unidade necessária do presente de lucidez,

alegria e transparência do sonho, em processo ontologicamente humano, que, se nos aponta como possível; com o passado de injustiças, tormentos e sofrimentos que nos afligiu a tal ponto que o percebemos destacadamente como um problema à espera de solução; e com o futuro de acolhimento mansamente inquietante, de paz de consciência pelo resgate da eticidade e do sentimento e certeza de que tudo vai, precisa e deve continuar em processo ininterrupto de mudanças para concretizarmos o sempre mutante e possível **Ser Mais** em todos e todas nós.

Os **percebidos-destacados** são dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. As ações para sua superação podem ser, pois, diferentes dependendo do espaço e do tempo onde são praticadas, as **ações editandas**, que têm a possibilidade de dar concretude aos nossos anseios, necessidades e desejos, aos nossos sonhos socialmente pretendidos, engajados, quando nos acercarmos do historicamente possível ou daquilo que impossível tornamos possível, em determinado momento histórico.

No decurso de nossa vida pessoal e social, encontramos obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, as “situações-limite”. Diante delas nós temos várias atitudes: ou as percebemos como um obstáculo que não podemos transpor, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido. Nesta hipótese a “situação-limite” foi percebida criticamente e por isso agimos para superá-la. Para isso precisamos nos separar epistemologicamente, tomar distância daquilo que nos “incomodava”, objetivando-o e somente quando o entendemos na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí, o entendemos como um problema que necessita de

solução. O vemos como algo “percebido” e “destacado” da vida cotidiana o “percebido-destacado” que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado, socialmente. Esses se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo. As “situações-limite” implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos.

Os primeiros veem os temas-problema encobertos pelas “situações-limite”, daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Dizem que elas são inexoravelmente imutáveis.

Os segundos, quando percebem clara e criticamente as “situações-limite”, um “percebido-destacado”, sentem-se mobilizados a agir sobre o “inédito viável”, sentem-se no dever de romper essa barreira das “situações-limite” para resolver, pela ação com reflexão, esses obstáculos à liberdade dos oprimidos, **transportar a “fronteira entre o ser e o ser mais”**, a vontade política de todas e de todos os que como Paulo e com ele vêm trabalhando para a libertação dos homens e das mulheres, independentemente de raça, religião, gênero, escolha sexual, idade e classe social, concretizando-o.

O “inédito viável” é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, **o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade.**

Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limite” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser-menos o “inédito-viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável realizando o sonho.

O **inédito-viável** nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos **sonhos possíveis**. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada.

É sempre, pois devenir, pois alcançado o **inédito-viável** pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas **o sonho possível realizando-se**, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos **inéditos viáveis** quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas.

Isso diante da dinâmica que eles implicam porque sendo palavra/práxis eles estão radical e essencialmente ligados ao que há de mais ontologicamente humano em nós: a esperança **do e nos** movimentos de aperfeiçoamento de nós mesmos e de nosso construir social-histórico para a paz, a justiça e a democracia.

Quanto mais **inéditos viáveis** sonhamos e concretizamos mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práxis e na de outros/as, de nossos desejos políticos e de nosso destino de afirmação de nossa humanidade mais autêntica, de nossa engenhosa capacidade de superarmo-nos quando lançamo-nos no

fértil e infinito mundo das possibilidades, quando agimos em direção a concretização dos **sonhos possíveis**.

Os **inéditos viáveis**, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática, lembrando Paulo.

Portanto, na realidade são as barreiras, as “situações-limite” depois de “percebidos-destacados”, que permite o sonho da realização da Utopia da humanização, a concretização do SER MAIS e da autêntica Democracia.

Por fim, quero enfatizar que Paulo Freire, tendo captado por intuição, sensibilidade e razão as **situações-limite** de nossa sociedade, o modo pelo qual vimos nos organizando socialmente, portanto, pela leitura que ele fez sobre as seculares condições de opressão, alimentadas, entre outras, pela nossa educação de práticas elitistas e autoritárias, retrógrada, teoricamente falando, por isso mesmo “bancária”, desvelou os **inéditos viáveis** fundamentais de nossa sociedade, denunciando-os, contraditoriamente anunciando o anúncio esperançosamente viável. Denunciar e denúncia com toda a presença do repudiante, do desumanizante e do antiético que o **inédito viável** mesmo anuncia sobre o que é ineditamente-viável, o sonho utópico. Anunciar e anúncio com toda a carga de generosidade, de humanismo e de esperança de futuro que lhes são próprios.

O “**inédito viável**” é, pois uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas.

Referências:

FREIRE, Ana Maria Araújo. Nota n. 1 da Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 12. ed. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã. In: AZEVEDO, José Clovis et al. (Org.) Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 2000.

FREIRE Paulo. Pedagogia do oprimido. 2. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

"NÃO QUERO SER REPETIDO ... QUERO SER REINVENTADO"

Desafios do pensamento de Paulo Freire para a atualidade

Oscar Jara Holliday

Educador popular e sociólogo, doutor em educação, diretor do Centro de Estudios y Publicaciones Alforja na Costa Rica e Presidente do Conselho de Educação Popular de América Latina e o Caribe, CEAAL.

“Ver o que foi visto anteriormente de novo, quase sempre envolve ver ângulos não percebidos. A leitura posterior do mundo pode ser feita de uma forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa “

Paulo Freire¹

Nestes tempos de pandemia, de crescimento das desigualdades, polarização ideológica e deterioração da democracia; nestes tempos em que as notícias falsas criam realidades e argumentos que são aceitos sem questionamento, é essencial como diz Freire "ver novamente o que se viu antes", e analisar criticamente as situações e problemas que vivemos desde outros ângulos, como uma exigência para imaginar, propor e construir - sem ingenuidade e com rigor - outros mundos possíveis. É neste sentido que colocamos o apelo que Paulo Freire fez a quem lhe propôs a criação do Instituto Paulo Freire em 1991: reinventar o seu pensamento a partir destas novas

¹ Freire, Paulo (1997): “Meu primeiro mundo” em: A sombra desta mangueira, El Roure Editorial, Barcelona, p. 27

perspectivas e realidades, a inspirar-se no seu sentido subjacente e não simplesmente a repetir suas frases.

Diante do questionamento e da potência crítica do pensamento de Freire, tem-se tentado, por um lado, demonizá-lo e, por outro, minimizar sua contribuição de fundo, reduzindo-a muitas vezes a simplesmente um "método de alfabetização". Sim, Freire contribuiu nos anos 60 com um método revolucionário de alfabetização que rapidamente se espalhou pela América Latina, mas esta foi uma de suas muitas contribuições, que muitas vezes não se situa nem no contexto histórico da época, nem no quadro da filosofia e epistemologia que a sustenta, reduzindo sua proposta educacional a considerações metodológicas ou mesmo didáticas e técnicas.

Esse reducionismo é reflexo de uma abordagem superficial do pensamento, da obra e da vida de Paulo Freire, que mesmo a partir dos anos de experiência de alfabetização em Angicos nos anos 60, promoveu uma Ação Cultural Libertadora que pretendia criticar a totalidade do sistema “bancário” de educação em todos os níveis e propor um outro sistema de ensino com bases populares e objetivos de transformação social². Aqui o depoimento de Jarbas Maciel, um dos integrantes de sua equipe no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife:

“... vimos surgir junto ao Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, o Sistema Paulo Freire de Educação, cujas sucessivas etapas começam agora a ser formuladas, e algumas delas são aplicadas experimentalmente, conduzindo naturalmente

² Brandão, Carlos R. (2021): Qual Paulo, Qué Educação (versão pdf. em <https://apartilhadavida.com.br/>)

Essa proposta de um sistema integral de educação libertadora criada por Freire e sua equipe nos anos 60, estava ligada ao movimento estudantil, à Extensão Universitária, bem como à experiência do Movimento de Cultura Popular (MCP) e do Movimento de Educação de Base (MEB). Como proposta político-pedagógica, foi a expressão de um pensamento filosófico que se desenvolveria, se esclareceria e se aprofundaria ao longo do tempo, recriando-se e reinventando-se permanentemente no seu vínculo com outras práticas e contextos históricos. Daí a importância de mergulhar nos contributos de uma filosofia educacional libertadora para identificar os seus desafios inspiradores para os tempos atuais, reinventando-os, com o objetivo também de reinventar as nossas práticas.

A proposta ética, política, pedagógica e estética de Freire

A filosofia de Paulo Freire, base de sua pedagogia e de sua antropologia, não se constituía de um discurso complexo reservado a especialistas. A sua filosofia era um modo de ver a vida e, mais ainda, era um modo de viver: teórico / prático, "senti-pensante", sempre em busca, sempre atento à nossa condição de seres inacabados, que estamos fazendo-nos na história.

Por isso, a filosofia educacional de Paulo Freire é eminentemente uma filosofia “impregnada de história” e de sua própria vida, que vai constituindo-se gradativamente, passo a passo, até aquele dia de abril de 1997 em que se despediu de nós, apontando o caminho e convidando-nos a continuar caminhando.

³ Maciel, Jarbas (sf): Fundamentação Teórica do sistema Paulo Freire de Educação, Cultura Popular e Educação Popular. (en: Brandão, Carlos R. (1987): pp. 129-131 y Brandão, Carlos R, (2021)

Essa filosofia em construção foi enriquecida ao longo de seu exílio, sempre recriando seu pensamento diante de cada novo desafio: primeiro na Bolívia, depois no Chile onde esteve de 1964 a 1969, depois nos Estados Unidos, e depois trabalhando com o Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra de 1970 a 1980, parte de cujo tempo passou vinculado à experiência educacional da Guiné-Bissau e a outros processos de libertação do colonialismo na África; também viajando o mundo em encontros e conferências até retornar à América Latina, especialmente em seu último período de compromisso político, pedagógico e pessoal no Brasil para trabalhar na Secretaria de Educação de São Paulo, no Instituto Cajamar, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e outros espaços.

Por ser profundamente histórico, Freire foi - tinha que ser - radicalmente dialético e abrangente, preocupado com a inter-relação dos diferentes aspectos que constituem a realidade. Vemos como nas suas “Cartas à Guiné-Bissau - apontamentos de uma experiência pedagógica em processo”⁴, reflete sobre a relação indissociável entre Teoria do conhecimento, objeto de conhecimento e método:

“Considerando que a educação, a ação cultural, a animação, seja qual for o nome que se dê a esse processo, implicam sempre, ao nível da alfabetização ou pós-alfabetização, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, uma das primeiras questões que nós temos que nos propor deve referir-se justamente a essa própria teoria, ao objeto do saber - e que constitui o conteúdo programático da educação, na alfabetização e na pós-alfabetização - e ao método de conhecer.

⁴ Freire, Paulo. (1979): Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso, México. Siglo XXI ed. 2ª. Edición, pp. 121-122

Em primeiro lugar, a teoria do conhecimento a serviço de um objetivo revolucionário e posto em prática pela educação baseia-se na constatação de que o conhecimento, que é sempre um processo, resulta da prática consciente do ser humano sobre a realidade objetiva que, por sua vez, as condiciona. Assim, uma unidade dinâmica e contraditória se estabelece entre todos esses elementos pois a realidade também é dinâmica e contraditória.

Do ponto de vista de tal teoria - e da formação que a coloca em prática - não é possível:

- a) Dicotomizar a prática da teoria;
- b) Dicotomizar o ato de conhecer o conhecimento que existe hoje a partir do ato de criar o novo conhecimento;
- c) Dicotomizar ensino de aprender, educar de educar-se.

Por outro lado, o método consistente com essa teoria do conhecimento, como o objeto a ser conhecido - ou seja, a realidade objetiva - também é dinâmico.

(...) portanto, nunca paramos no estudo de métodos e técnicas de alfabetização de adultos como tais e, em vez disso, consideramos esses métodos e técnicas como algo que está a serviço de (e em coerência com) uma certa teoria do conhecimento posta em prática - que, por sua vez, tem que ser fiel a uma determinada opção política”⁵.

Essas afirmações sobre a íntima relação entre teoria, objeto e método de conhecimento constituem as bases da filosofia educacional freiriana:

- a) Em primeiro lugar, aponta que a educação é sempre a colocação em prática de uma determinada teoria do conhecimento. Deste modo, convida-nos a explicitar a teoria do conhecimento sobre a qual sustentamos as nossas práticas educativas e se estas servem ou não a um objetivo transformador, o que implica colocar em prática um método consistente com essa teoria.
- b) Em segundo lugar, afirma que o conhecimento é sempre um processo, isto é, que está inacabado, nunca se esgota, é recriado permanentemente, supõe gerar pensamento crítico.

⁵ Freire, Paulo. (1979), p. 18

- c) O conhecimento é produto da prática do ser humano sobre uma realidade, e que essa realidade, ao mesmo tempo, condiciona essa prática. Em outras palavras, o conhecimento é produto da prática histórica, dinâmica e contraditória das pessoas, que é problematizado criticamente e não consiste em um conjunto de verdades perenes e imutáveis.
- d) Portanto, não é possível separar a prática da teoria. Isso significa que não faz sentido uma teoria que não tem a prática como referência, que não parte da prática, ou que não seja útil para a prática. Ambas precisam uma da outra.
- e) Nem será possível separar o ato de conhecer o conhecimento que existe hoje do ato de criar o novo conhecimento. Todo conhecimento novo se baseia no conhecimento existente, relaciona-se a ele para reafirmá-lo com novos elementos, para aprofundá-lo, modificá-lo parcialmente ou negá-lo com base em novos enunciados.
- f) O processo educacional terá, portanto, que partir do conhecimento existente das pessoas que dele participam. O educador deve “mobilizar” os saberes existentes, antes de tentar propor a apropriação de novos saberes. Não há conhecimento “diretamente transferível”⁶ que possa ser passado automaticamente de uma pessoa para outra. O novo conhecimento é sempre produzido por meio de um processo ativo de relacionamento entre o conhecimento existente e as novas informações. O respeito por este processo e a capacidade de seguir uma sequência de progressiva apropriação e produção criativa do conhecimento é, talvez, a tarefa mais delicada na arte

⁶ Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção” Freire, Paulo (1997): Pedagogia de la Autonomia. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI ed p. 47.

de educar. E para isso é preciso fazê-lo dialogicamente, desenvolvendo nossa capacidade de escuta atenta.

- g) Tudo isso implica promover um processo libertador, em duplo sentido: libertar-nos de tudo o que nos amarra, nos limita e nos oprime (nos faz “ser menos gente”) e também libertar todas as nossas possibilidades e potencialidades criativas como seres humanos (a busca sempre por “Ser Mais”).
- h) Por fim, produz-se uma nova unidade dialética entre aprender e ensinar, educar e educar-se. Chegamos, assim, a uma compreensão do ato educativo como um ato criativo e dialógico no qual as pessoas, como sujeitos ativos desse processo, se desafiam para produzir o novo. As mediações pedagógicas, os instrumentos didáticos, são formas e ferramentas de ensino e aprendizagem para se desafiarem à aventura intelectual e vital da produção do conhecimento crítico a partir de nossa prática e em função de sua transformação.

Nessa relação dialética entre ensino e aprendizagem, o primeiro é função da segunda. Claro que o educador ou a educadora tem a responsabilidade de ensinar, de contribuir com tudo o que sabe sobre um assunto, ou de "guiar metodologicamente" a forma ou as formas possíveis de se apropriar de um conteúdo, mas tudo isso deve ser feito "como parte do ato mais importante, que é o de aprender" onde ele ou ela aprende precisamente também. O método de ensino e aprendizagem é a implementação de uma teoria do conhecimento, portanto, possui um alicerce epistemológico que se expressa de forma ética, política e pedagógica.

Ensinar, neste sentido, nunca será “afirmar a verdadeira noção para que os alunos a repitam”. Ensinar será fornecer todas as ferramentas

e informações possíveis, para viabilizar um processo criativo da aprendizagem, entendida como uma apropriação crítica do conhecimento. Como um processo ativo e crítico no qual se realiza um exercício intelectual próprio e irrepetível no qual nos aventuramos a construir novas noções, associações ou relações.

Ensinar, nesse sentido, não se assemelha à noção metodológica de “facilitar” a aprendizagem, que busca separar o método do conteúdo e, portanto, o educador do educando. É bastante comum ouvir dizer que - ao contrário de uma concepção autoritária e vertical do papel do educador - seu papel se reduz a "facilitar" processos de aprendizagem para outras pessoas. Essa noção corre o risco de atribuir-lhe um papel externo, como se quem educa não fosse também sujeito ativo do processo de aprendizagem (coloca-o “acima” ou “fora” desse processo). Em entrevista, Paulo Freire aprofunda esse aspecto ao destacar:

“Não sou 'facilitador' de nada. Eu sou professor. Eu ensino. Agora, a questão é saber o que é ensinar. A questão é saber se o ato de ensinar termina em si mesmo ou se, ao contrário, o ato de ensinar é apenas um momento fundamental de aprendizagem. (...)

Para mim, ensinar é desafiar os educandos a pensarem sobre suas práticas a partir da prática social, e com eles, em busca de esse entendimento, estudar rigorosamente a teoria da prática. Isso significa, então, que ensinar tem a ver com a unidade dialética prática-teoria”⁷

Considero, portanto, que uma noção mais condizente com a proposta filosófica de Paulo Freire seria atribuir a quem educa a responsabilidade de **desafiar os educandos**, de buscar, de questionar, de construir seus próprios critérios (e assim, de desafiar-se como educador/a nesse processo). Desse modo, o processo educativo entendido como desafio torna-se um convite democrático

⁷ Torres, R. María (1988): Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire. Lima, Tarea. p. 88 (trad. nossa)

e democratizante para investigar, indagar, formar seus próprios critérios e pode se tornar a mais emocionante aventura intelectual e humana, formando pessoas livres e liberadas, sujeitos criativos da produção. de novos conhecimentos e, portanto, de novas propostas de interpretação e ação sobre a realidade e de construção de um futuro não predeterminado:

“... o futuro como problema e não como inexorabilidade. O conhecimento da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Para mim, como uma subjetividade curiosa e inteligente que interfere na objetividade com a qual me relaciono dialeticamente, meu papel no mundo não é apenas o de quem confirma o que está acontecendo, mas também o de quem intervém como sujeito de o que vai acontecer. Eu não sou apenas um objeto da história, mas também seu sujeito”.⁸

Freire nos convida a ser sujeitos transformadores da história e a nos transformarmos como pessoas, como seres inacabados, que neste compromisso com a história realizam nossa vocação ontológica de “Ser Mais”. Freire nos convida e nos desafia a construir processos democráticos que respeitem e promovam eticamente a autonomia e criticidade das pessoas e não apenas ponham em prática métodos, técnicas ou procedimentos pré-definidos, ou mesmo apliquem mecanicamente receitas rápidas.

Quais são os desafios desse pensamento para os processos e movimentos de educação popular na América Latina hoje?

a) Nos processos de educação popular latino-americana e caribenha, inspirados em Paulo Freire, vivemos uma disputa de sentido, um confronto ético e político com o paradigma neoliberal dominante, patriarcal, racista, conservador, discriminatório e excludente. Inspirados no pensamento freiriano e na história latino-americana e caribenha, propomos outras perspectivas de

⁸ Freire, Paulo: (1997), *Pedagogia da Autonomia*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, p. 53

sentido, outros valores: justiça, equidade, solidariedade, respeito as diversidades, diálogo horizontal, problematização e atitude crítica, cuidado com a natureza e a vida, entre outros.

- b) Frente à atual ofensiva antidemocrática, os processos de educação popular opõem um elemento central da proposta freiriana: a substantividade democrática, em todos os espaços, em todas as áreas: numa proposta educativa que é - ao mesmo tempo - democrática e democratizante que, por isso mesmo, contribui para a construção de relações democráticas na vida económica, social, política e cultural. Diante de uma educação domesticadora, Freire opõe uma educação democrática, crítica, instigante, insatisfeita; uma pedagogia da libertação, da esperança, da indignação, da autonomia, dos sonhos possíveis, como formas de recriação e reinvenção de uma Pedagogia do Oprimido. Precisamente, a partir desse texto fundador, Freire afirmava claramente que "Diante de uma teoria de uma ação opressora", deve se-confrontar uma "Teoria da ação revolucionária"⁹.
- c) Os desafios do contexto atual também colocam grandes desafios para a formação de educadores e educadoras. Queremos ser objetos transmissores das políticas educacionais que nos são impostas ou queremos ser sujeitos criativos de novas políticas de acordo com as realidades e necessidades das maiorias populares? Por que nos formamos como educadores ou educadoras? Para sermos instrumentos que promovam a passividade, a resignação, o conformismo, o individualismo ou o consumismo ou para sermos instrumentos de dignidade, rebelião, crítica e solidariedade? Somos treinados para ser instrumentos de

⁹ Freire, Paulo (1968 – o manuscrito) Pedagogía do Oprimido. (Na página 322 do manuscrito, Paulo Freire traça dois desenhos, dois pequenos esquemas: A “Teoria da Ação Revolucionária” e a “Teoria da Ação Opressora”, que não apareceu em muitas das edições impressas.

adaptação à lógica dominante ou, pelo contrário, sujeitos de transformação e criação de uma nova forma de ver e atuar sobre o mundo?

- d) Outro legado que Freire nos deixa e que é mais importante no contexto atual, é a importância fundamental da reflexão crítica sobre a própria prática¹⁰. Considere que o educador ou educadora, temos em nossa própria prática - que não é rotineira, chata, passiva, mas criativa, crítica, cheia de inovações possíveis - a principal fonte de nossa formação permanente. Os educadores ou educadores populares, desde uma perspectiva freiriana, estamos em processo de formação o tempo todo. Nunca terminamos de nos formar. E justamente o que pode nos ajudar a isso, em uma prática permanentemente inovadora e criativa, é a reflexão crítica sobre essa prática. Assim, cada vez mais, a sistematização das experiências¹¹ está sendo assumida como fator fundamental nos processos de educação popular, o que nos impede ficar na passividade, conformidade ou rotina e, ao contrário, nos dá a capacidade de enriquecer a teoria educacional e as novas práticas.
- e) Enfim, todos esses desafios que Freire coloca para nós mais uma vez no contexto atual, não para repeti-lo, mas para "reinventá-lo", implica que estejamos prontos para viver nossa prática político-pedagógica, com todas as complexidades de suas tensões e contradições, com todas as dimensões de integralidade que a constituem. Não é fácil, nem sempre estaremos certos, mas é por isso que temos que nos afirmar no sentido ético da coerência. Paulo disse que a virtude não era "ser coerente", mas sim "a busca da coerência", pois destacou que a nossa coerência hoje

¹⁰ Freire, Paulo (1997): Pedagogía da Autonomía, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

¹¹ Jara, Oscar (2013) A sistematização de Experiências, prática e teoria para outros mundos possíveis, Contag, Brasília.

pode ser a nossa incoerência amanhã... mas também a nossa incoerência hoje pode ser a nossa coerência amanhã. Em sua reflexão crítica sobre as virtudes do educador¹², destacou que devemos:

- a) buscar a coerência entre o que se diz e o que se faz;
- b) administrar a tensão entre a fala e o silêncio;
- c) trabalhar criticamente a tensão entre objetividade e subjetividade;
- d) entre o “aqui e agora” do educador e o “aqui e agora” do educando;
- e) evitar a espontaneidade sem cair na manipulação;
- f) vincular teoria e prática;
- g) praticar a paciência impaciente;
- h) ler o texto a partir do contexto.

Este legado freiriano que devemos recriar todos os dias em nossas práticas nos convida, portanto, a procurar ser coerentes, porque a utopia que pretendemos realizar não nos espera no final de nenhum caminho, deve ser, pelo contrário, o motor que nos faz caminhar, colocando-a em prática a cada passo. Esta procura de coerência entre os valores que queremos alcançar na história e nossa prática cotidiana é o que nos permitirá ser sujeitos protagonistas de transformação. Isso é o sentido do esperar freiriano que anima nossos esforços. Pois, como diz Freire no seu poema "canção óbvia"¹³,

¹² Paulo Freire (1986): Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o el educador. En “Paulo Freire en Buenos Aires” CEAAL, Buenos Aires. Conferencia del 21/06/85 en la 1ra Asamblea Mundial de Educación de Adultos

¹³ Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos.

"Quem espera na pura espera
Vive um tempo de espera vã.
(...)
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer
(...)
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera."

ESPAÇO VIRTUAL

PAULO FREIRE

Uma plataforma virtual gerida e compilada pelo CEP-Alforja e onde se podem encontrar todos os textos de Paulo Freire em acesso aberto.



LA CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DIALÉCTICA, LOS MÉTODOS Y LAS TÉCNICAS PARTICIPATIVAS EN LA EDUCACIÓN POPULAR - UNA INTRODUCCIÓN -

Um artigo de Oscar Jara Holliday, editado pela CEP-Alforja Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Interpela-nos sobre a ligação entre métodos, técnicas e as conceções metodológicas, a partir de uma perspectiva freireana.



DICIONÁRIO PAULO FREIRE

Um dicionário, escrito por mais de 100 autores e autoras, que nos ajuda a explorar os vários conceitos, ideias e visões que a filosofia e pedagogia de Paulo Freire nos podem dar.



