

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

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

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

Moacir Gadotti (Organizador)

com a colaboração de

Ana Maria Araújo Freire, Ângela Antunes Ciseski, Carlos Alberto
Torres, Francisco Gutiérrez, Heinz-Peter Gerhardt,
José Eustáquio Romão, Paulo Roberto Padilha

PAULO FREIRE

Uma biobibliografia

PAULO FREIRE
Uma biobibliografia

PAULO FREIRE: Uma biobibliografia
Moacir Gadotti (Org.)

Capa: DAC

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida, Solange Martins

Arte final: Agnaldo J. Soares

Composição: Dany Editora Ltda.

Fotos de capa: Júlio Wainer

Digitação: Valdete Argentino Melo

ISBN: 85-249-0610-3

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e dos editores.

© 1996 by Autores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 387

Tel.: (011) 864-0111

05009-000 — São Paulo — SP

INSTITUTO PAULO FREIRE

Rua Cerro Corá, 550 — 2º andar — Cj. 22

Telefax: (011) 873-0462

05061-100 — São Paulo — SP

Impresso no Brasil — abril de 1996

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	5
Índice dos boxes	13
Primeiras palavras, Federico Mayor	17
Apresentação, Moacir Gadotti	19

Primeira Parte

PRÓLOGO BIOGRÁFICO A QUATRO VOZES

1. A voz da esposa: <i>A trajetória de Paulo Freire</i>	
Ana Maria Araújo Freire	27
1. Infância, adolescência e primeiras experiências profissionais	28
2. O “Método Paulo Freire”	37
3. O educador popular, exílio e retorno	40
4. Repercussão da obra de Paulo Freire	48
5. O escritor Paulo Freire	58
6. O ser humano Paulo Freire	64
2. A voz do biógrafo brasileiro: <i>A prática à altura do sonho</i>	
Moacir Gadotti	69
1. O pensamento de Paulo Freire como produto existencial	70
2. Pedagogia dialógica e educação libertadora	83
3. Paulo Freire no contexto do pensamento pedagógico contemporâneo	88
4. A experiência de Paulo Freire na Prefeitura de São Paulo	94
5. Reflexões mais recentes	104
6. Que futuro pode ter o pensamento de Paulo Freire?	110
3. A voz do biógrafo latino-americano: <i>Uma biografia intelectual</i>	
Carlos Alberto Torres	117
1. Origem latino-americana	117
2. Fenomenologia dialética	125
3. A influência africana	129
4. Reaprendendo o Brasil	141
5. Concluindo com a “pedagogia da pergunta”	145

4. Uma voz europeia: <i>Arqueologia de um pensamento</i>	
Heinz-Peter Gerhardt	149
1. Primeiras influências recebidas	149
2. A recusa do academicismo	153
3. No princípio era o método	156
4. Evolução de suas teses epistemológicas	159
5. Um pensamento praxiológico	166

Segunda Parte

A VIDA DE PAULO FREIRE SOB O OLHAR DE

Alberto Damasceno • Alípio Casalli • Almino Affonso • Ana Maria Saul • Ângela Antunes Ciseski • Antonio Faundez • Antonio João Mânfió • Azril Bacal • Carlos Alberto Emediato • Carlos Alberto Torres • Célia Barbosa • Celso de Rui Beisiegel • Claudius Ceccon • Dagmar M. L. Zibas • Denis Fortin • Donaldo Macedo • Ettore Gelpi • Eunice Ribeiro Durham • Francisco Gutiérrez • Guillermo Willianson C. • Isabel Hernández • Ivani Catarina Arantes Fazenda • Jair Militão da Silva • José Eustáquio Romão • Lúcia Maria de Franca Rocha • Maria Ângela Teixeira • Maria de Souza Duarte • Maria Stella Santos Graciani • Mere Abramowicz • Miguel Darcy de Oliveira • Moacir Gadotti • Núbria Gripp Vianna • Paulo de Tarso Santos • Pierre Furter • Ricardo Ferreira da Silva • Tânia Maria Cardoso de Oliveira

1. <i>A experiência de Brasília</i>	
Célia Barbosa e outros	173
2. <i>O Sr. sabe o que está falando?</i>	
Paulo de Tarso Santos	176
3. <i>Desafios nos trópicos</i>	
Pierre Furter	180
4. <i>O Método Paulo Freire</i>	
Celso de Rui Beisiegel	182
5. <i>Paulo Freire: 1964-1969 – Sua passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou</i>	
Guillermo Willianson C.	184
6. <i>Caminhante da obriedade</i>	
Francisco Gutiérrez	187
7. <i>Paulo Freire e o Conselho Mundial das Igrejas</i>	
Antonio Faundez	190
8. <i>Boas-vindas ao Brasil</i>	
Almino Affonso	191
9. <i>Paulo Freire em Santa Catarina</i>	
Antonio João Mânfió	194
10. <i>Um telefonema</i>	
Tânia Maria Cardoso de Oliveira	198
11. <i>Uma mente penetrante e inquieta</i>	
Donaldo Macedo	200
12. <i>Amor e perda em tempos de vida – Em dois momentos entrelaçados</i>	
Mere Abramowicz	201

13. <i>Tango e Paulo Freire – Carta a Moacir Gadotti</i>	
Carlos Alberto Torres	204
14. <i>Ser secretária de Paulo Freire</i>	
Dagmar M. L. Zibas	208
15. <i>Concursos públicos e pluralismo democrático</i>	
Eunice Ribeiro Durham	210
16. <i>Dez anos de conversas</i>	
Claudius Ceccon	212
17. <i>O passo seguinte do nosso desafio</i>	
Miguel Darcy de Oliveira	215
18. <i>Meus encontros com Paulo Freire</i>	
Alípio Casalli	217
19. <i>Educador de um novo século</i>	
Ivani Catarina Arantes Fazenda	220
20. <i>O homem e o mito – Um encontro em três momentos</i>	
Jair Militão da Silva	222
21. <i>Paulo Freire no Uruguai</i>	
C.I.D.C.	224
22. <i>Convivendo com Paulo Freire – Uma experiência inusitada</i>	
Ana Maria Saul	226
23. <i>Momentos que não dá para esquecer</i>	
Maria Stella Santos Graciani	229
24. <i>Paulo Freire, a Amazônia e o boto</i>	
Alberto Damasceno	231
25. <i>Permeando muitos projetos</i>	
Azril Bacal	232
26. <i>Sobre a gestão Paulo Freire – Uma carta</i>	
Ângela Antunes Ciseski	235
27. <i>Um homem dotado de uma grande humanidade</i>	
Ettore Gelpi	237
28. <i>Paulo Freire, mestre e amigo</i>	
Denis Fortin	239
29. <i>Uma geração que graças a você aprendeu a sonhar</i>	
Isabel Hernández	242
30. <i>Um mestre da simplicidade</i>	
Carlos Alberto Emediato	244
31. <i>Eterna demanda do reencontro</i>	
José Eustáquio Romão	246
32. <i>Em prol do Nobel da Paz – Carta de lançamento da campanha</i>	
Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres e Francisco Gutiérrez	249

Terceira Parte
ESCRITOS DE PAULO FREIRE

1. Livros	257
2. Artigos, conferências e palestras	283
3. Entrevistas	311
4. Prefácios e apresentações	321

Quarta Parte
ESCRITOS SOBRE PAULO FREIRE

1. Livros, dissertações e teses	327
2. Artigos e resenhas	371
3. Textos que comentam sua obra	435
4. Outros textos e materiais	523

Quinta Parte
A OBRA DE PAULO FREIRE SOB O OLHAR DE

Adilson Florentino da Silva • Adriano Nogueira • Alfredo Moffat • Ana Mae Barbosa • Bartolomeo Bellanova • Benedito Eliseu Leite Cintra • Carlos Alberto Torres • Carlos Crespo Burgos • Cecília Montag Hirschzon • Cristovam Buarque • Dalmo de Abreu Dallari • Denis Collins • Eliseu Muniz dos Santos • Ermínio G. Neglia • Fausto Telleri • Henry A. Giroux • Herbert Kohl • Ira Shor • Jacinto Ordóñez Peñalongo • Jaume Trilla i Bernet • João Pedro da Fonseca • João Raimundo Alves dos Santos • João Viegas Fernandes • John L. Elias • Jorge Werthein • José Carlos Barreto • José Eustáquio Romão • José Maria Coutinho • Jürgen Zimmer • Kyu Hwan Lee • Ladislau Dowbor • Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho • Luiz Carlos de Menezes • Marcia Moraes • Marcos Edgar Bassi • Marcos Reigota • Maureen O'Hara • Melany Copit • Moacir Gadotti • Moema L. Viezzer • Nel Verbee • Paulo Roberto Padilha • Paulo Rosas • Peter MacLaren • Pierre Dominice • Reinaldo Matias Fleuri • Rosa Maria Torres • Rosely A. R. Assumpção • Rosiska Darcy de Oliveira • Seth Chaiklin • Sônia Alem Marrach

1. <i>Germinação do pensamento de Paulo Freire</i> Paulo Rosas	559
2. <i>O tempo em que a obra de Freire nasceu</i> Sônia Alem Marrach	563
3. <i>Um livro perturbador a respeito da educação</i> Ira Shor	565
4. <i>Pedagogia do oprimido – Revolução pedagógica da segunda metade do século</i> Carlos Alberto Torres	567
5. <i>Um livro para os que cruzam fronteiras</i> Henry A. Giroux	569
6. <i>Pedagogia da libertação</i> Dalmo de Abreu Dallari	570
7. <i>O corte epistemológico de Paulo Freire</i> Jacinto Ordóñez Peñalongo	573
8. <i>Educação e mudança</i> Jorge Werthein	576
9. <i>Entre o grego e o semita</i> Benedito Eliseu Leite Cintra	577
10. <i>Illich e Freire – A opressão da pedagogia e a pedagogia dos oprimidos</i> Rosiska Darcy de Oliveira e Pierre Dominice	580
11. <i>Educação contra a loucura</i> Alfredo Moffat	583

12. <i>Paulo Freire e a formação da educadora</i> Marcia Moraes	584
13. <i>Paulo Freire e o Primeiro Mundo</i> Peter MacLaren	587
14. <i>O otimismo de Paulo Freire</i> Denis Collins	589
15. <i>O significado da libertação na prática</i> Fausto Telleri	591
16. <i>Paulo Freire e Carl Rogers</i> Maureen O'Hara	593
17. <i>Paulo Freire e as relações sociais de gênero</i> Moema L. Viezzer	596
18. <i>Educar para desenvolver e conscientizar</i> João Viegas Fernandes	599
19. <i>Diálogo e práxis</i> Reinaldo Matias Fleuri	601
20. <i>Educação-utopia em Paulo Freire – O verdadeiro realismo do devir humano</i> Bartolomeo Bellanova	603
21. <i>Paulo Freire e Rudolf Steiner</i> Rosely A. R. Assumpção	606
22. <i>Paulo Freire e a educação religiosa</i> John L. Elias	608
23. <i>Cartas a Cristina</i> Marcos Reigota	610
24. <i>Por que as reformas não reformam?</i> Herbert Kohl	611
25. <i>Paulo Freire e a educação multicultural</i> José Maria Coutinho	613
26. <i>Paulo Freire e a escola de horário integral</i> Adilson Florentino da Silva e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	614
27. <i>Paulo Freire e sua aplicação ao teatro</i> Ermínio G. Neglia	617
28. <i>Paulo Freire e as teorias da comunicação</i> Carlos Crespo Burgos	620
29. <i>Paulo Freire e a educação municipal</i> José Eustáquio Romão	622
30. <i>Paulo Freire e a merenda escolar</i> João Pedro da Fonseca	626
31. <i>Psicanálise e Paulo Freire</i> Cecília Montag Hirschzon e Melany Copit	629
32. <i>Paulo Freire nas minhas aulas</i> Seth Chaiklin	631
33. <i>Paulo Freire e a cooperação para o desenvolvimento</i> Nel Verbee	633
34. <i>Volta ao ser humano completo</i> Ladislau Dowbor	635
35. <i>Paulo Freire e a arte-educação</i> Ana Mae Barbosa	637

36. <i>Paulo Freire e os físicos</i>	
Luiz Carlos de Menezes	639
37. <i>Paulo Freire e a pedagogia crítica</i>	
Kyu Hawan Lee	642
38. <i>Repercussões da obra de Freire</i>	
Jaume Trilla i Bernet	645
39. <i>Simplificações da obra de Paulo Freire</i>	
José Carlos Barreto	647
40. <i>O diálogo: um itinerário comum</i>	
Marcos Edgar Bassi, Eliseu Muniz dos Santos e	
João Raimundo Alves dos Santos	649
41. <i>Pensamento de Paulo Freire – uma inspiração para o trabalho pedagógico</i>	
Adriano Nogueira e outros	651
42. <i>Por que uma releitura de Freire?</i>	
Rosa Maria Torres	654
43. <i>O povo como personagem</i>	
Cristovam Buarque	656
44. <i>Das crianças para lá das sete montanhas e mares</i>	
Jürgen Zimmer	658
45. <i>Organizando a bibliografia de Paulo Freire</i>	
Paulo Roberto Padilha	660
46. <i>A esperança como imperativo existencial e histórico</i>	
Moacir Gadotti	661

Sexta Parte

O LEGADO DE PAULO FREIRE

1. Onde encontrar material de e sobre Paulo Freire	667
2. Editoras que publicaram obras de e sobre Paulo Freire	693
3. O Instituto Paulo Freire	699
4. Glossário	709
5. Índice onomástico	735

ÍNDICE DOS BOXES

1. O livro do bebê	29
2. Minha primeira professora (Paulo Freire)	31
3. Paulo Freire no Colégio Oswaldo Cruz (Vicente Madeira e Paulo Freire).	32
4. Carta a Clodomir Moraes – Lembrando os ensinamentos da prisão (Paulo Freire)	41
5. Que país é este? (Henfil)	43
6. Medalha Comenius para Paulo Freire (Hans Füchtner)	51
7. Educar para a paz (Paulo Freire)	52
8. Rumo a Barcelona (Jorge Cláudio Ribeiro)	54
9. Carta de Indira Gandhi	57
10. Indicação ao Prêmio Nobel da Paz (Moção da SBPC)	62
11. Carta do filósofo Albert Memmi	63
12. Testando a personalidade (Moacir Gadotti)	65
13. A volta a Angicos, 30 anos depois (Eliane Sonderman)	71
14. Myles Horton e Paulo Freire (Gary J. Conti)	75
15. Método Paulo Freire (Lauro de Oliveira Lima)	79
16. Dialética e diálogo (Wolfdietrich Schmied-Kowarzik)	86
17. Projeto sim, sistema não – Modo de pensar dialético de Freire (Balduino Antônio Andreola)	87
18. Carta do educador polonês Bogdan Suchodolski	89
19. Lembrava um rogeriano (Paulo Rosas)	90
20. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo (Paulo Freire)	95
21. Círculos de pais e professores (Paulo Freire)	96
22. À Luiza Erundina – Defendendo o salário dos professores (Paulo Freire)	98
23. Recado de Paulo Freire ao MOVA-SP	99
24. Manifesto à maneira de quem, saindo, fica (Paulo Freire)	103
25. Reescrevendo os textos em linguagem não sexista (Paul V. Taylor)	108
26. Crítica e autocrítica (Rosa Maria Torres)	113
27. Carta do presidente do Equador Oswaldo Hurtado	124
28. Diálogo Sul-Sul (Claire-Marie Jeannotat)	129

29. Entre as tribos nômades do deserto (Leonel Narvaez Gomez)	132
30. Carta de Mário Cabral	136
31. Guiné-Bissau: duas décadas depois (Rosa Maria Torres)	138
32. Amílcar Cabral e Che Guevara (Paulo Freire)	141
33. Uma conquista do trabalho coletivo (Paulo Freire)	143
34. Elza Maria Costa de Oliveira (Arturo Ornelas)	150
35. Movimento de Cultura Popular – Consolidação do Método Paulo Freire (Paulo Rosas)	158
36. A experiência pedagógica do exílio (Frei Betto e Paulo Freire)	162
37. Fala clandestina (Paulo Freire)	165
38. Canção óbvia (Paulo Freire)	189
39. Voltando ao passado (Anita Pires)	197
40. A pessoa Paulo Freire (Ione Cirilo)	204
41. Inclusão de Freire em bibliografia (Yvone Gonçalves Khouri)	212
42. Última carta de sua mãe	218
43. Orgulho de ter um latino-americano como Freire (Victor Corral)	244
44. Ao Comitê Nobel Norueguês	251
45. O poder da palavra (Pierre Furter)	259
46. Minha principal obra de referência (Frei Betto)	265
47. Fecundou toda uma geração de jovens (Rosa Maria Torres)	266
48. Traços mais significativos (Antonio Joaquim Severino)	271
49. Educação na cidade (Marcos Reigota)	273
50. Grandes temáticas da América Latina (Antonio Chizzotti)	274
51. Professora sim, tia não (Rosa Maria Torres)	275
52. Articulando poesia e ciência (Adriano Nogueira)	276
53. Somos o que somos (Marta Suplicy)	276
54. Freire e Betto nessa escola chamada vida (Maria Tereza Pagliaro)	277
55. Freire, herdeiro de William James (Ann E. Berthoff)	279
56. Ousadia do cotidiano (Sérgio Haddad)	279
57. “Educação Paulo Freire” (Clodovis Boff)	281
58. Uma descoberta transcendental (Adriana Puiggrós)	284
59. Amílcar Cabral e a dialética paciência-impaciência (Paulo Freire)	298
60. Paulo Freire em Estocolmo (Silvio Grande Rosa)	303
61. O sonho das escolas comunitárias (Paulo Freire)	306
62. A classe na análise social da realidade (Donaldo Macedo e Paulo Freire)	307
63. Respeito ao saber do senso comum (Neidson Rodrigues e Paulo Freire)	323
64. Equilíbrio entre utopia e adesão ao concreto (Enzo Morgagni)	334
65. Trabalhos de Freire: desafios, não receitas (Miguel Escobar Guerrero)	337
66. Uma pedagogia a partir da realidade (Miguel Escobar Guerrero)	338
67. Tudo sobre o homem e o educador (Maria José Vale Ferreira)	341
68. Confronto Paulo Freire-MOBRAI (Gilberta Martino Jannuzzi)	346
69. Idéias de Paulo Freire sobre comunicação (Venício Artur de Lima)	349
70. A quem interessava o Sistema Paulo Freire (Sílvia Maria Manfredi)	350
71. Paulo Freire e a identidade latino-americana (Antonio Monclús)	354
72. Freire e o pensamento existencialista (Martha Bardado)	366
73. O projeto da Pedagogia da Esperança (Paulo Freire)	370

74. Ser para os outros e ser para si mesmo (Alma Flor Ada)	371
75. Morri de inveja (Darcy Ribeiro)	373
76. Freire diante do fracasso do estatismo (José Carlos Barreto)	375
77. Complexidade multidisciplinar da obra de Freire (Hélène Barros)	376
78. Paulo Freire e Leonardo Boff (Carlos Rodrigues Brandão)	379
79. O homem inserido no mundo (Antonio Callado)	381
80. Os oprimidos como mestres (Andrea Canavaro)	382
81. O sistema Paulo Freire de Alfabetização (Aurenice Cardoso)	383
82. O intelectual e as massas populares (Paulo Freire)	387
83. Categorias do pensamento de Paulo Freire (Hilda Varela Barraza e Miguel Escobar Guerrero)	390
84. O discurso de Paulo Freire (Solange Figueroa M.)	391
85. Aprender em condições adversas (Martha San Juan França)	393
86. Modernidade e pós-modernidade (Paulo Freire)	395
87. Um repensar de suas idéias (Sérgio Haddad)	400
88. Conceito de espaço livre (Betty Oliveira e Paulo Freire)	404
89. Sem vergonha de ser professor (William B. Kennedy e Paulo Freire)	405
90. Paulo Freire e a USAID (Jerome Levinson e Juan de Onís)	408
91. A vigência da palavra “oprimido” (Ana Quiroga)	420
92. Aclarando suas idéias a cada novo livro (Viviam Wyler)	433
93. Corajosa retomada da realidade (Evaldo Amaro Vieira)	434
94. Pedagogia do oprimido reescrita (Maria Adozinda)	435
95. O que é conscientização? (Peter Park e Paulo Freire)	441
96. Ler para viver o mundo (Márcio d’Olne Campos)	444
97. Bases da pesquisa participante (Eliete Santiago)	445
98. Ler palavras, ler o mundo (Paulo Freire)	453
99. Tradição do pensamento utópico (Daniel Jover Torregros)	465
100. Teoria dialógica da comunicação (Venício A. de Lima)	471
101. Carta aberta aos educadores e educadoras (Paulo Freire)	481
102. Falas que dão a pensar (Carlos Lyra)	482
103. Educação comunitária e economia popular (Paulo Freire)	485
104. A Thiago de Mello (Paulo Freire)	488
105. Rádio e educação (Jorge Vasconcelos e Paulo Freire)	493
106. Um dos fundadores da Teologia da Libertação (Leonardo Boff)	497
107. O professor como artista (Ira Shor e Paulo Freire)	509
108. Compreensão mágica da palavra escrita (Ezequiel Theodoro da Silva e Paulo Freire)	510
109. Ferramentas que abrem novas veredas (Luiz Eduardo Wanderley)	519
110. Uma obra histórica e profética (Pedro Pontual)	522
111. Paulo Freire e os computadores (Werner E. Breede)	530
112. Um símbolo da nossa liberdade (Guadalupe Ruiz Giménez)	543
113. Na terra do padre Cícero (José Rodrigues de Souza)	546
114. Novos caminhos para o pensamento (Rubem Alves)	556
115. As leituras do jovem Paulo Freire (Ana Maria Araújo Freire)	562
116. A abordagem centrada na pessoa e o oprimido (Carl Ransom Rogers)	595
117. Paulo Freire e o feminismo (Ruth S. Meyers)	598

118. Paulo Freire marxista? (Lígia Chiappini Moraes Leite e Paulo Freire) . . .	609
119. Paulo Freire e o teatro de Ariano Suassuna (Jarbas Maciel)	619
120. Conceito de comunicação em Paulo Freire (Venício Artur de Lima)	621
121. A emoção nos escritos de Paulo Freire (Ann L. Sherman)	630
122. O mais importante pedagogo do nosso século (Roger Garaudy)	647
123. Paradoxos da educação em transição (Martin Carnoy)	649
124. Paulo Freire e o CEDI (Diana Aronovich Cunha)	667
125. Associação Paulo Freire	670
126. Bibliotecas populares “Paulo Freire” (Francisco Genézio de Lima Mesquita) . .	671
127. Paulo Freire e o CEAAL (Francisco Vio Grossi)	673
128. As velhas casas... Lembrando o CEDI (Rubem Alves)	676
129. Centro de Documentação e Informação Paulo Freire	677
130. Instituto Cajamar	683
131. Projeto BB-Educar (Maria Stella Santos Graciani)	687
132. Palo Verde	688
133. Vereda – Centro de Estudos em Educação	691
134. Fertilizador do inusitado (Carlos Rodrigues Brandão)	706

2

A voz do biógrafo brasileiro A PRÁTICA À ALTURA DO SONHO

Moacir Gadotti

Já havia lido e estudado, no Brasil, com meus alunos e alunas, em 1967, o livro *Educação como prática da liberdade* e estava lendo a edição francesa de *Pedagogia do oprimido*, quando, em 1974, em Genebra, conheci Paulo Freire pessoalmente. Eu fazia doutorado na Universidade de Genebra e ele trabalhava no Conselho Mundial de Igrejas. Paulo, na época, fumava muito. Eu sempre fui antitabagista. Talvez porque o fumo lembrasse minha infância, pois passei grande parte dela cultivando essa cultura numa montanha de Santa Catarina. Não por minha influência, mas por recomendação médica, algum tempo depois, Paulo deixava definitivamente de fumar. Isso, certamente, salvou-o de um câncer nos pulmões.

Paulo tinha o hábito de ler para mim alguns dos seus textos, escritos à mão, com uma letra muito firme. Não fazia muitas correções. Ele os escrevia devagar, pensando muito antes de redigir. Quando ele se encontrava em Genebra – pois viajava freqüentemente, sobretudo para a África – almoçávamos no bandeirão do Conselho. Não cansava de comentar e analisar a conjuntura brasileira. Quando podia, comia feijoada, como uma forma de lembrar-se do Brasil. Nessas ocasiões, manifestava vontade de voltar a trabalhar em nosso país.

Ele participava freqüentemente de seminários e encontros na Universidade, mas não gostava de falar francês. Participou, em março de 1977, da banca examinadora da minha tese, mas falou em português, sendo traduzido por outro membro da banca, o professor Pierre Furter. Percebi que fazia

disso um ato político. Em outras ocasiões, quando havia alguém do grupo do qual ele participava que só falasse português, ele também, solidarizando-se, só se expressava em português, criando a necessidade de tradução para ambas as pessoas. Desde aquele período, realizamos muitos projetos juntos em diferentes países e no Brasil, particularmente, a partir de 1980. Essa convivência tem sido para mim uma verdadeira universidade.

Voltei ao Brasil no segundo semestre de 1977 para trabalhar na Universidade Estadual de Campinas. Paulo Freire disse-me que, se alguma universidade pública o contratasse, ele também voltaria. Esse desejo não era só dele. Havia muitos brasileiros ligados ao mundo universitário que também tinham interesse em sua volta; portanto, isso não tardou a acontecer. Em 1978, ainda proibido de voltar ao país, Paulo Freire, por telefone, participou do *I Seminário de Educação Brasileira*, organizado por essa universidade. Não muito tempo depois deste evento, a Faculdade de Educação e o Conselho Universitário indicaram-no para fazer parte do seu quadro docente. A reitoria, com medo de represálias do regime militar, no entanto, não queria assinar o contrato, que acabou ficando meses na mesa do Reitor. Foi necessário até um “ato público” de professores e alunos da Faculdade de Educação para que o Reitor cumprisse a vontade da comunidade universitária. Assinado o contrato, Paulo voltou do exílio, em 1980. Dom Paulo Evaristo Arns, Chanceler da PUC-SP, sabendo que Paulo Freire estava regressando, pediu à Reitoria da PUC-SP que lhe fizesse o mesmo convite. Ele aceitou e continua até hoje trabalhando na PUC-SP.

1. O pensamento de Paulo Freire como produto existencial

Paulo Freire nasceu em Recife, em 1921, e conheceu, desde cedo, a pobreza do Nordeste do Brasil, uma amostra dessa extrema pobreza na qual está submersa a nossa América Latina. Desde a adolescência engajou-se na formação de jovens e adultos trabalhadores. Formou-se em Direito, mas não exerceu a profissão, preferindo dedicar-se a projetos de alfabetização. Nos anos 50, quando ainda se pensava na educação de adultos como uma pura reposição dos conteúdos transmitidos às crianças e jovens, Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política.

O pensamento de Paulo Freire – a sua **teoria do conhecimento** – deve ser entendido no contexto em que surgiu – o Nordeste brasileiro –, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na “**cultura do silêncio**”, como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo.

A VOLTA A ANGICOS, 30 ANOS DEPOIS

Estavam quase todos lá: ex-alunos, ex-monitores, educadores e autoridades. Dia 28 de agosto de 1993, após 30 anos de solidão imposta, Angicos recebia a visita de Paulo Freire. Na mesma sala onde todos se reuniram em 1963 com o Presidente João Goulart – para a formatura de 300 alunos alfabetizados em 40 dias por seu revolucionário método de ensino –, o mestre pôde conversar com muitos dos ex-alunos, vários já aposentados, alguns bem idosos. Durante a visita, ele declarou à cidade – que lhe concedeu o título de cidadão honorário: “Em nenhum lugar do mundo onde estive fiquei mais tocado do que aqui e agora”.

Angicos (RN), 28 de agosto de 1993. Reencontro, 30 anos depois, com o ex-alfabetizando Manuel Bezerra. Atrás, Marcos Guerra. Secretário Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

Paulo Freire voltou a

Angicos para um percurso sentimental pelos principais lugares onde aconteciam as aulas e reuniões do movimento de alfabetização. Estavam presentes oito dos 21 monitores de 1963 – entre os quais, o então secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Marcos Guerra. Alguns contaram que foram presos e passaram por outras dificuldades depois da experiência de Angicos, considerada subversiva e mais tarde, cancelada.

Muitos ex-alunos também deram seu testemunho, como Manuel Bezerra, hoje com 65 anos, que lembrou do dia em que o governador Aluizio Alves e dois ordenanças foram assistir a uma aula. Ou como seu Antônio, que em 1963 ficou famoso porque fez um discurso ao presidente João Goulart. Aos 81 anos, ele contou que só aprendeu a assinar o nome – não pôde continuar estudando ocupado com a agricultura. Mas disse que depois das “19 bocas de noite” com a professora Valdinece, de Natal (na época estudante de Letras, hoje professora da Escola Técnica e presente à visita do mestre), sua vida mudou: passou a fazer contas no papel e já pôde votar nas eleições posteriores. Também contaram histórias, como Severino e sua filha Neide, 36 anos, professora da escola pública que aos 6 anos foi alfabetizada junto com os pais, aos quais ajudava a estudar quando os três chegavam em casa. Neide disse que a experiência influenciou sua escolha profissional e, aos 16 anos, já dava aula no Mobral.

Numa das últimas etapas do passeio pela cidade, a Escola José Rufino, local da famosa aula de João Goulart, alguns ex-alunos quiseram saber por que a experiência não continuou. “Por que o senhor foi preso?” perguntou a Paulo Freire a ex-aluna Idália Marrocos. A verdade é que os alunos nunca tinham entendido a interrupção dos contatos com os monitores, pouco tempo depois do fim do curso. Seu Severino contou que até foi a Natal procurar sua professora, Walkíria, para perguntar o que estava acontecendo. Mas voltou para casa no mesmo dia, depois que Lea respondeu: “Não fale mais no assunto. Esqueça isso” (**Eliane Sonderman**, jornalista da Fundação Roberto Marinho).

As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil **círculos de cultura** para 2 milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada.

A partir dessa sua prática, criou o método, que o tornaria conhecido no mundo, fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Não basta saber ler que “Eva viu a uva”, diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras. Passou 75 dias na prisão acusado de “subversivo e ignorante”.

Depois de passar alguns dias na Bolívia, foi para o Chile, onde viveu de 64 a 69 e pôde participar de importantes reformas, conduzidas pelo governo democrata-cristão Eduardo Frei, recém-eleito com o apoio da Frente de Ação Popular. A reforma agrária implicava o deslocamento dos aparelhos de Estado aos campos para estabelecer uma nova estrutura agrária e fazer funcionar os serviços de saúde, transporte, crédito, infra-estrutura básica, assistência técnica, escolas etc.

O governo do Chile procurava novos profissionais e técnicos para apoiar o processo de mudança, principalmente no setor agrário. Paulo Freire foi convidado para trabalhar na formação desses novos técnicos.

O momento histórico que Paulo Freire viveu no Chile foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil. Essa experiência foi fundamental para a formação do seu pensamento político-pedagógico. No Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente.

Os educadores de esquerda apoiaram a filosofia educacional de Paulo Freire, mas ele teve a oposição da direita do PDC (Partido Democrata Cristão) que o acusava, em 1968, de escrever um livro “violentíssimo” contra a Democracia Cristã. Era o livro *Pedagogia do oprimido*, que só seria publicado em 1970. Este foi um dos motivos que fizeram com que Paulo Freire deixasse o Chile no ano seguinte.

A sociedade brasileira e latino-americana da década de 60 pode ser considerada como o grande laboratório onde se forjou aquilo que ficou

1963. Angicos, RN. Curso de Capacitação.

1993. Angicos, 30 anos depois, no mesmo lugar do Curso de Capacitação, com alguns integrantes do mesmo grupo.

conhecido como o “**Método Paulo Freire**”. A situação de intensa mobilização política desse período teve uma importância fundamental na consolidação do pensamento de Paulo Freire, cujas origens remontam à década de 50.

Depois de passar quase um ano em Harvard, no início de 1970, foi para Genebra, onde completou 16 anos de exílio.

Na década de 70 assessorou vários países da África, recém-libertada da colonização européia, auxiliando-os na implantação de seus sistemas de educação. Esses países procuravam elaborar suas políticas com base no princípio da **autodeterminação**. Sobre uma dessas experiências foi escrita uma das obras mais importantes de Freire que é *Cartas a Guiné-Bissau* (1977). Paulo Freire assimilou a **cultura africana** pelo contato direto com o povo e com seus intelectuais, como Amílcar Cabral e Julius Nyerere. Mais tarde, essa influência é sentida na obra que escreve com Antonio Faundez, um educador chileno, exilado na Suíça, que continua com um trabalho permanente de formação de educadores em vários países da África e América Latina.

Nesse período, vem o contato mais próximo com a obra de Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas. Parece-me que o marxismo de Paulo Freire nutre-se nas obras desses autores, especialmente Gramsci. Isso se reflete nos diálogos mantidos com os educadores dos Estados Unidos, na última década, entre eles: Henri Giroux, Donald Macedo, Ira Shor, Peter MacLaren e Carlos Alberto Torres.

Paulo Freire retorna aos Estados Unidos já com uma bagagem nova, trazida da África, e discute o Terceiro Mundo no Primeiro Mundo com Myles Horton. O diálogo mantido com Myles Horton, em 1989, no livro *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change* deve ser considerado exemplar. Esse livro foi escrito com muita paixão, esperança e sabedoria. Ambos foram educadores e ativistas políticos. Myles Horton (1905-1990) foi o fundador do Highlander Center, no sul dos Estados Unidos, um centro de estudos que teve grande importância nas décadas de 50 e 60 na luta pelos direitos civis e na educação de jovens e adultos trabalhadores nos Estados Unidos. A vida e a obra de Horton é muito parecida com a de Paulo Freire. Mesmo tendo percorrido caminhos diferentes, eles se encontraram para discutir suas experiências e idéias, encontrando muita semelhança de idéias e métodos de trabalho.

Paulo Freire voltou pela primeira vez para o Brasil em 1979 – definitivamente em 1980 – com o desejo de “reaprendê-lo”. O contato com a situação concreta da classe trabalhadora brasileira e com o Partido dos Trabalhadores deu um vigor novo ao seu pensamento. Podemos até dividir o pensamento dele em duas fases distintas e complementares: o Paulo Freire latino-americano das décadas de 60-70, autor da *Pedagogia do oprimido*, e o Paulo Freire cidadão do mundo, das décadas de 80-90, dos livros dialogados, da sua experiência pelo mundo e de sua atuação como administrador público em São Paulo.

MYLES HORTON E PAULO FREIRE

Há muitas semelhanças entre esses dois corajosos líderes da educação básica de adultos: Myles Horton e Paulo Freire. Ambos compartilham um número significativo de idéias, a começar pela idéia da democracia que deve ser construída pela base. Eles acreditam que um passo fundamental no processo de despertar para a consciência crítica ocorre quando o oprimido começa a reconhecer sua própria dignidade. Tanto um quanto o outro sustentam que a organização e a cooperação oferece ao oprimido uma grande possibilidade para chegar ao controle de sua própria vida e conquistar a voz de que precisa para a estruturação do seu futuro e de um futuro mais justo para todos.

1986. Com Myles Horton no Highlander Center, Tennessee, USA.

Como educadores, ambos sustentam uma abordagem centrada no aluno, enfatizando a discussão, o diálogo, a comunicação, respeitando o conhecimento do aluno e sua capacidade para assumir a sua própria aprendizagem. Como humanistas, Horton e Freire vêm propondo reformas do sistema educacional marcado pelo tecnicismo.

Horton e Freire trabalharam em diferentes cenários mas ambos dedicaram-se à melhoria da situação de pobreza em que vivem grandes populações do planeta. Ambos vêem a educação como uma força capaz de libertar os oprimidos. Uma análise de suas filosofias e metodologias oferece uma síntese heurística das características de uma educação centrada no aluno. A maneira com a qual eles aplicam esse processo de educação problematizadora tem significativa importância para a implementação de idéias humanísticas e para atingir a mudança social. Por causa de sua defesa intransigente dos direitos humanos, da equidade e da liberdade, ambos receberam a honrosa etiqueta de “radicais” (Gary J. Conti, professor da Northern Illinois University. In: *Community College Review*, nº 5, Verão de 1977, pp. 37-43).

Sem deixar de ser **latino-americano**, na segunda fase, Paulo Freire, tendo a *Pedagogia do oprimido* por eixo central, dialoga com educadores, sociólogos, filósofos e intelectuais de muitas partes do mundo e “reencontra” a *Pedagogia do oprimido* em 1992, escrevendo *Pedagogia da esperança*. Esse “último” Paulo Freire, como o chama Antonio Munclus no livro *Pedagogía de la contradicción* (1988), é um Paulo Freire **internacional** e **transdisciplinar**. O seu pensamento não se limita à teoria educacional, pois penetra em áreas tão distintas quanto as áreas das ciências sociais e das ciências empírico-analíticas. Essa **transdisciplinaridade** da obra de Paulo

Freire está associada à outra dimensão: a sua **globalidade**. O pensamento de Paulo Freire é um pensamento internacional e internacionalista. Mas Paulo Freire é, antes de mais nada, um educador. E é a partir do ponto de vista do educador que funda sua visão **humanista-internacionalista** (socialista). Por isso é, ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito.

Desde então, a obra de Paulo Freire tem sido um divisor de águas em relação à prática político-pedagógica tradicional. A partir daí, e em conjunção com outras teorias críticas, numerosas perspectivas teóricas e práticas foram se desenhando em distintas partes do mundo, impactando muitas áreas do conhecimento.

No seu retorno ao Brasil, temos que realçar a sua atividade acadêmica, dando aulas, ministrando cursos especiais, fazendo conferências e orientando teses, uma atividade que demonstra uma enorme vitalidade e produtividade. Talvez seja esse constante interesse por aprender e participar do mundo, de tudo, que faz com que Paulo encontre tanta energia.

Nos anos 80, ele engajou-se sobretudo na luta pela escola pública de qualidade para todos – a **escola pública popular** – que culmina na ação que realizou, entre 1989 e 1991, junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O seu livro *A educação na cidade* (1991) retrata esse novo Paulo, relendo-se com a prática, com o trabalho, na luta concreta pela transformação de um sistema educacional burocrático e obsoleto, dentro do qual – declara ele na dedicatória desse livro – “mudar é difícil, mas é possível e urgente”.

Não era a primeira vez que Paulo Freire lidava diretamente com o ensino público. Aliás, é bom esclarecer porque ainda existem intérpretes de Freire que pensam que ele ocupou-se apenas da educação popular informal. Ele dedicou um grande período da sua vida trabalhando na assessoria aos sistemas educacionais das ex-colônias portuguesas da África. Um dos primeiros artigos publicados por Paulo Freire é sobre a “escola primária” e o mais antigo trabalho escrito de que temos notícia no Instituto Paulo Freire, datado de 1955, fala de como se deve organizar a participação dos pais na escola, seja pública, seja privada.

Trata-se de um “roteiro para discussão nos Círculos de Pais e Mestres”. Através das perguntas presentes nos roteiros podemos verificar que a preocupação em discutir os problemas educacionais da escola a partir da realidade vivida já se fazia presente. O conteúdo das perguntas mostra sensibilidade e aguda percepção em relação à realidade na qual pais e professores estavam inseridos. Eis o roteiro que ele escreveu em 1955:

1. *A criança traz do berço a conduta que apresenta, ou adquire certos hábitos na convivência dos pais, dos mestres e dos companheiros?*

2. *Quem não reconhece, no “Lourival” da nossa marchinha carnavalesca, o filho único ou o menino que fora excessivamente mimado?*

3. *Sendo o exemplo e a experiência os fatores mais preponderantes na educação, nós, pais e mestres, educamos mesmo quando não temos nenhuma intenção de educar?*

4. *Vocês sabiam que o menino que brinca com outros meninos e que tem sempre com que brincar, raramente se lembra de chupar dedo?*

5. *Com as histórias de almas de outro mundo ou de crimes horrorosos, os adultos acabam com o medo das crianças e lhes proporcionam sonsos bem tranqüilos?*

6. *Os pais que adotam o “faça o que eu digo e não faça o que eu faço” terão êxito em suas tentativas para educar?*

7. *As crianças espancadas obedecem porque se educam ou porque têm medo?*

8. *As crianças que só obedecem no lar porque são espancadas sentem necessidade de obedecer na escola onde não há surras?*

9. *Com uma “boa surra” podemos eliminar na criança o vício de comer terra?*

10. *Quem de vocês não ouviu dizer que uma “surra de muçum é um santo remédio” para um menino que urina na cama?*

11. *Vocês não acham que o bicho-papão, o saci-pererê, o velho do surrão ou a cabra cabriola com que, não raro, se amedrontam as crianças, são enormemente responsáveis pela timidez, pela vacilação e pelos receios infundados de muitos adultos?*

12. *Os filhos que assistem às arengas dos pais e que dão, certamente, a razão a um só deles, não são levados a pensar que o outro é menos justo ou menos sensato?*

13. *Por que os pais que enganam aos filhos ou lhes fazem promessas impossíveis ficam tão zangados quando os meninos procuram enganar ou “enrolar as pessoas”?*

14. *Na maioria dos casos, os meninos que se tornam teimosos e desobedientes não são aqueles que já se acostumaram a obter consentimento para aquilo que lhes fora antes proibido?*

A obra de Paulo Freire não é um livro de receitas. Ela se constitui de relatos de práticas profundamente refletidas. Como ele disse certa vez: não leu Marx para aplicá-lo na prática; para a compreensão da prática é que teve que buscar em Marx elementos insubstituíveis.

A **universalidade** da obra de Paulo Freire decorre dessa **aliança teoria-prática**. Daí ser um pensamento vigoroso. Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela. É metodologicamente um pensamento sempre atual e vem

ganhando mais força nos últimos anos pela sua compreensão da política que nunca foi orientada por qualquer cartilha.

Na teoria e na prática, Paulo Freire tem uma visceral incompatibilidade com esquemas, principalmente burocráticos. Tanto sua forma de agir quanto de se expressar refletem uma certa rebeldia em relação a paradigmas rígidos. Seu comportamento não se submete a modelos burocráticos e políticos. Sua linguagem não segue os padrões hegemônicos da academia. Para a expressão lingüística que abusa do pedantismo e da erudição com a intenção de ser reconhecida cientificamente, Paulo Freire não faz concessão. Através dele, a poesia conseguiu visto permanente para transitar os textos científicos. Sua linguagem é sempre poética e doce. Isso vem crescendo nos seus últimos escritos. Ao lê-lo ou ao ouvi-lo, um grande contador de histórias se coloca

diante de nós. Não há leitor que, diante da linguagem freireana, não quebre sua resistência ao texto acadêmico. Creio ser essa uma característica profundamente ligada às suas origens. Há um sabor nordestino em sua obra. O jeito sereno, cativante e afetivo de se expressar é muito marcante na cultura nordestina, da qual Paulo Freire é filho. Seja pela insubordinação aos esquemas, seja pela sua peculiar forma de se expressar, muitos de seus intérpretes encontram, às vezes, dificuldades para classificá-lo. Alguns não hesitam em categorizá-lo como um **pensador anarquista**. Mas, no meu entender, pelas razões já explicitadas e pela originalidade de sua pedagogia, embora possa ser situado no contexto da pedagogia contemporânea com referência à essa ou àquela corrente do pensamento, ele continua inclassificável.

Usando um “chapéu de couro” que distingue o nordestino.

Os inúmeros leitores de Paulo Freire buscam em sua obra respostas às mais variadas questões. Por isso, ela pode ser lida de diferentes maneiras, segundo o interesse do leitor. Mas todas elas se encontram numa concepção filosófica e metodológica particular do autor.

Sem enumerar em ordem de importância, vou destacar algumas pistas – apenas as suas principais teses – que indicam possíveis leituras sobre sua filosofia e seu método.

Na constituição, o método pedagógico de Paulo Freire fundamentava-se nas ciências da educação, principalmente a psicologia e a sociologia; teve importância capital a **metodologia das ciências sociais**. A sua teoria da

codificação e da de-codificação das palavras e temas geradores (interdisciplinaridade), caminhou passo a passo com o desenvolvimento da chamada “**pesquisa participante**”.

O que mais chamou atenção de início foi a fato de que o método Paulo Freire “acelerava” o processo de alfabetização de adultos. Lauro de Oliveira Lima foi um dos primeiros a observar esse processo. Ele observou a aplicação do método nas cidades-satélites de Brasília e escreveu um relatório onde sustenta que Paulo Freire parte de “estudos de caráter sociológico” e se baseia na “teoria das comunicações”. Oliveira Lima percebeu que Paulo Freire não queria aplicar ao adulto analfabeto o mesmo método de alfabetização das crianças. Outros já pensavam assim. Todavia, Paulo Freire foi o primeiro a sistematizar e experimentar um método inteiramente criado para a educação de adultos.

15

MÉTODO PAULO FREIRE

Compreendeu o formulador do novo processo que alfabetização, pretendendo provocar profunda modificação no tipo de relacionamento do alfabetizando com a realidade, só se impõe como força motivadora se for estabelecido forte liame psicológico entre a atividade alfabetizante e as situações de vida do analfabeto. As técnicas de alfabetização infantil parecem ao adulto algo que não merece a atenção de um homem maduro, por conter forte conteúdo lúdico, apropriado a crianças. Com relação ao adulto – mergulhado que está num tipo de cultura sedimentada, embora imprópria para enfrentar novas realidades – é preciso que alfabetização se apresente como um instrumento que, não desmerecendo o seu *status*, tenha valor de chave para a solução de sua problemática vital...

A técnica proposta pelo formulador do processo consiste em fazer a alfabetização decorrer de um processo de substituição de elementos reais por elementos simbólicos: primeiro figurados (cartazes), depois verbalizados oralmente (discussão), para finalmente, chegar à fase de *sinais escritos padronizados* (leitura), seqüência inversa à utilizada para crianças, em que a leitura figura como elemento instrumental de construção e enriquecimento dos *círculos de representação* mentais. No adulto, já existindo, abundantemente, estas representações, o problema está em fazê-las figuradas e significadas a fim de permitir maior operacionalidade psicológica, só possível através de símbolos e sinais. A alfabetização – em vez de impor-se como algo estranho ao mundo psicossociológico do analfabeto – ajusta-se neste quadro como decorrência natural da tomada de consciência lúcida dos problemas. A consciência crítica (que substitui a consciência mágica) tende para a mobilidade crescente que tem como instrumento natural a utilização da leitura, porta de entrada em novo mundo cultural simbolizado pela linguagem escrita. O que se propõe ao analfabeto não é, simplesmente, a aquisição de uma nova técnica que ele não deseja e cuja utilidade não percebe: propõe-se a solução de seus problemas vitais através do manejo de um instrumento que ele utilize de forma autônoma (**Lauro de Oliveira Lima**, educador e um dos primeiros sistematizadores do Método Paulo Freire. “Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos”, in: *Tecnologia, educação e democracia*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, pp. 175-176).

De maneira esquemática, podemos dizer que o “Método Paulo Freire” consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados:

a) a *investigação temática*, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia;

b) a *tematização*, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; e

c) a *problematização*, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Dada essa **interdisciplinaridade**, a obra de Paulo Freire pode ser vista tomando-o seja como cientista, seja como educador. Contudo, essas duas dimensões supõem uma outra: Paulo Freire não as separa da política. Paulo Freire deve ser considerado também como político. Esta é a dimensão mais importante da sua obra. Ele não pensa a realidade como um sociólogo que procura apenas entendê-la. Ele busca, nas ciências (sociais e naturais), elementos para, compreendendo mais cientificamente a realidade, poder intervir de forma mais eficaz nela. Por isso ele pensa a educação ao mesmo tempo como **ato político**, como **ato de conhecimento** e como **ato criador**.

Todo o seu pensamento tem uma relação direta com a realidade. Essa é sua marca. Ele não se comprometeu com esquemas burocráticos, sejam os esquemas do poder político, sejam os esquemas do poder acadêmico. Comprometeu-se acima de tudo com uma realidade a ser transformada.

Paulo Freire propõe uma nova concepção da **relação pedagógica**. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo, isso significa que aquele que educa está aprendendo também. A pedagogia tradicional também afirmava isso, só que em Paulo Freire o educador também aprende do educando da mesma maneira que este aprende dele. Não há ninguém que possa ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado. Cada um, a seu modo, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade na vida. A educação torna-se um processo de formação mútua e permanente.

No pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto o professor são transformados em pesquisadores críticos. Os alunos não são uma lata vazia para ser enchida pelo professor.

Mas Paulo Freire pode ainda ser lido pelo seu **gosto pela liberdade**. Essa seria uma leitura libertária. Como muitos dos seus intérpretes afirmam, a tese central da sua obra é a tese da **liberdade-libertação**. A liberdade é o ponto central de sua concepção educativa desde suas primeiras obras.

A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infindável. Para Paulo Freire a realidade opressiva não é “privilégio” dos países do Terceiro Mundo. Em maior ou menor grau, a opressão e a injustiça existem em todo o mundo. Por isso sua pedagogia não é apenas uma pedagogia “terceiro-mundista”.

A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos.

A libertação como objetivo da educação é fundada numa **visão utópica** da sociedade e do papel da educação. A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a **denúncia** da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o **anúncio** de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador.

Paulo Freire foi chamado certa vez de **andarilho da utopia**. A utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática.

Há ainda que mencionar dois elementos fundamentais da sua filosofia educacional: a **conscientização** e o **diálogo**.

A conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade. A **tomada de consciência** significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade. A **conscientização** ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade.

O **diálogo** consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem-homem, homem-mulher, mulher-mulher e homem-mundo são indissociáveis. Como ele afirma: “ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo”. Nesse processo se valoriza o saber de todos. O saber dos alunos não é negado. Todavia, o educador também não fica limitado ao saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor e sua função não se confunde com a do aluno.

A rigor, não se poderia falar em “Método Paulo Freire”, pois se trata muito mais de uma **teoria do conhecimento** e de uma **filosofia da educação** do que de um método de ensino. Mas, para sermos mais precisos, deveríamos chamar a esse “método” de “sistema”, “filosofia” ou “teoria do conhecimento”.

Como diz Linda Bimbi no prefácio à edição italiana da *Pedagogia do oprimido* (1980): “a originalidade do método Paulo Freire não reside apenas na eficácia dos métodos de alfabetização mas, sobretudo, na novidade de seus conteúdos para conscientizar. A conscientização nasce em um determinado **contexto pedagógico** e apresenta características originais: a) com as novas técnicas, aprende-se uma nova visão do mundo, a qual comporta uma crítica da situação presente e a relativa busca de superação, cujos caminhos não são impostos, são deixados à capacidade criadora da consciência livre; b) não se conscientiza um indivíduo isolado, mas sim, uma comunidade, quando ela é totalmente solidária a respeito de uma situação-limite comum. Portanto, a matriz do método, que é a educação concebida como um momento do processo global de transformação revolucionária da sociedade, é um desafio a toda situação pré-revolucionária, e sugere a criação de atos pedagógicos **humanizantes** (e não humanísticos), que se incorporam numa pedagogia da revolução”.

Com isso, Linda Bimbi procura mostrar a estreita ligação existente entre o método educacional de Paulo Freire e o momento de transformação social. O que equivale a dizer que o “Método Paulo Freire” é comprometido com uma mudança total da sociedade.

O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP – Movimento de Cultura Popular – do Recife que, no final da década de 50, criara os chamados **círculos de cultura**. Segundo o próprio Paulo Freire, os círculos de cultura não tinham uma programação feita *a priori*. A programação vinha de uma consulta aos grupos que estabeleciam os temas a serem debatidos. Cabia aos educadores tratar a temática que o grupo propunha. Mas era possível acrescentar à sugestão deles outros temas que, na *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire chamava de “temas de dobradiça” (*Essa escola chamada vida*, pp. 14-15), isto é, assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Como insistia ele, existe, indiscutivelmente, uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber.

Os resultados positivos obtidos com esse trabalho com grupos populares no MCP levaram Paulo Freire a propor a mesma metodologia para a alfabetização. “Se é possível fazer isso, alcançar esse nível de discussão com grupos populares, independentemente de eles serem ou não alfabetizados, por que não fazer o mesmo numa experiência de alfabetização?”, perguntava-se

Paulo Freire. “Por que não engajar criticamente os alfabetizados na montagem de seu sistema de sinais gráficos enquanto sujeitos dessa montagem e não enquanto objetos dela?” (*Essa escola chamada vida*, pp. 14-15).

Essa intuição foi muito importante no desenvolvimento posterior da obra de Paulo Freire. Ele descobriu que a forma de trabalhar, o **processo** do ato de aprender, era determinante em relação ao próprio **conteúdo** da aprendizagem. Não era possível, por exemplo, aprender a ser democrata com **métodos autoritários**.

A participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas demonstrou ser também mais eficaz. Ao contrário da concepção tradicional da escola, que se apoiava em métodos centrados na autoridade do professor, Paulo Freire comprovou que os métodos novos, em que alunos e professores aprendem juntos, são mais eficientes.

Paulo Freire, Florestan Fernandes e Moacir Gadotti, na Abertura do I Encontro Nacional de Educação do PT (Partido dos Trabalhadores), dia 3 de março de 1989, em São Paulo, no Instituto Cajamar.

2. Pedagogia dialógica e educação libertadora

Paulo Freire é, sem dúvida alguma, um educador humanista e militante. Em concepção de educação parte-se sempre de um contexto concreto para responder a esse contexto. Em *Educação como prática da liberdade*, esse contexto é o processo de desenvolvimento econômico e o movimento de superação da cultura colonial nas “sociedades em trânsito”. O autor procura

mostrar, nessas sociedades, qual é o papel da educação, do ponto de vista do oprimido, na construção de uma sociedade democrática ou “sociedade aberta”. Para ele, essa sociedade não pode ser construída pelas elites porque elas são incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas. Essa nova sociedade só poderá se constituir como resultado da luta das massas populares, as únicas capazes de operar tal mudança.

Paulo Freire entende que é possível engajar a educação nesse processo de conscientização e de movimento de massas. No livro que acabei de citar, ele desenvolve o conceito de “**consciência transitiva crítica**”, entendendo-a como a consciência articulada com a práxis. Segundo ele, para se chegar a essa consciência, que é ao mesmo tempo desafiadora e transformadora, são imprescindíveis o diálogo crítico, a fala e a convivência.

O **diálogo** proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Nesse suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua auto-afirmação enquanto sujeito.

Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de **amor, humildade, esperança, fé e confiança**. Ele retoma essas características do diálogo com novas formulações ao longo de muitos trabalhos, contextualizando-as. Assim, por exemplo, ele se refere à experiência do diálogo, ao insistir na prática democrática na escola pública: “é preciso ter coragem de nos experimentarmos democraticamente”. Lembra ainda que “as virtudes não vêm do céu nem se transmitem intelectualmente, porque as virtudes são encarnadas na práxis ou não”, como disse em palestra realizada na abertura da primeira sessão pública do *Fórum de Educação do Estado de São Paulo*, em agosto de 1983.

A primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. Não se trata do espontaneísmo, que deixa os estudantes entregues a si próprios. O espontaneísmo, afirma ele, só ajudou até hoje à direita. A presença do educador não é apenas uma sombra da presença dos educandos, pois não se trata de negar a autoridade que o educador tem e representa.

As diferenças entre o educador e o educando se dão numa relação em que a liberdade do educando “não é proibida de exercer-se”, pois essa opção não é, na verdade, pedagógica, mas política, o que faz do educador um político e um artista, e não uma pessoa neutra.

Outra virtude fundamental é **escutar as urgências** e opções do educando. Há ainda outra virtude: a **tolerância**, que é a “virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagonico”.

Como se vê, para ele, a educação é um momento do processo de humanização. Essa tese já aparecera em seus primeiros escritos, como o artigo “Papel da educação na humanização”, publicado, em 1969, no n.º. 9 da Revista **Paz e Terra**.

Por outro lado, Paulo Freire, como vimos em seu método histórico, tem um modo dialético de pensar, não separando teoria e prática, como faziam os positivistas clássicos. Em sua obra, teoria, método e prática formam um todo, guiado pelo princípio da relação entre o conhecimento e o conhecedor, constituindo portanto uma teoria do conhecimento e uma antropologia nas quais o saber tem um papel emancipador.

Sua obra *Pedagogia do oprimido* completaria suas concepções pedagógicas acerca das diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido. Nela, sua ótica de classe aparece mais nitidamente: a pedagogia burguesa do colonizador seria a pedagogia “bancária”. A consciência do oprimido, diz ele, encontra-se “imersa” no mundo preparado pelo opressor; daí existir uma **dualidade** que envolve a consciência do oprimido: de um lado, essa aderência ao opressor, essa “hospedagem” da consciência do dominador – seus valores, sua ideologia, seus interesses – e o medo de ser livre e, de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se. Trava-se, assim, no oprimido, uma luta interna que precisa deixar de ser individual para se transformar em luta coletiva: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

A partir da tese sobre a relação entre a educação e o processo de humanização, Paulo Freire caracteriza duas **concepções opostas de educação**: a concepção “bancária” e a concepção “problematizadora”.

Na **concepção bancária** (burguesa), o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois os educandos devem se adaptar às determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos.

Na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem.

A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a **educação problematizadora** funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos.

O **diálogo** é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limites”, o educador-educando chega a uma visão totalizante do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo.

16

DIALÉTICA E DIÁLOGO

Paulo Freire, entrelaçando temas cristãos e marxistas e referindo-se a Buber, Hegel e Marx, Freire retoma a relação originária entre dialética e diálogo e define a educação como a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando. Desta forma, ele vincula de um modo fecundo a própria dialética de Litt, referida à respectiva situação educacional concreta com a determinação dialética da educação em Kant, como experiência histórica da totalidade da sociedade. Ao mesmo tempo, na medida em que para ele teoria e prática da educação somente são determináveis uma em relação a outra, escapa inteiramente às abordagens unilaterais, em que a educação é concebida linearmente como processo evolutivo ou processo produtivo. Neste sentido, para Freire a educação se torna um momento da experiência dialética total da humanização dos homens, com igual participação dialógica de educador e educando. Aqui se manifesta por inteiro o caráter absolutamente dialético da determinação da atividade educativa. A dialética não reside apenas – como em Schleiermacher – no desvelamento heurístico e aporético da situação educacional, que exige do educador uma “ação criadora” própria, mas simultaneamente na inclusão prática da atividade educativa na experiência continuada do trabalho educacional com os educandos; experiência sendo entendida por Freire não somente como refinamento dos meios educacionais – como em Makarenko – mas, como em Kant, embora sem se restringir a ele, enquanto o trabalho basicamente dialógico e necessariamente comum de educador e educando na libertação humana do homem (**Wolfdietrich Schmied-Kowarzik**, filósofo alemão. In: *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*, São Paulo, Brasiliense, 1983, pp. 69-70).

Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

PROJETO SIM, SISTEMA NÃO
Modo de pensar dialético de Freire

Freire não é um autor no qual se possa buscar idéias feitas, respostas prontas para nossos problemas, como as receitas de cozinha. Ele é um autor avesso às respostas prontas e bem arrumadas. Seu pensamento é dialético, e como tal, atento à realidade, que é dinâmica, imprevisível, marcada pela contradição. O significado mais profundo de sua obra é o de nos fornecer pistas, linhas de partida, para os caminhos a descobrir, na construção do futuro. Certas atitudes são diametralmente opostas a esta perspectiva. Qual é o livro principal de Freire? Onde é que ele expõe melhor a sua pedagogia? Recebe-se a indicação. Lê-se com atenção *Pedagogia do oprimido*, *Educação como prática da liberdade*, ou então *Conscientização*, e parte-se com euforia para um projeto de alfabetização de adultos ou de educação popular. Como Freire é formidável!... Não é certamente um bom ponto de partida. Seus escritos representam um desafio à nossa reflexão crítica, à nossa criatividade, e um apelo à nossa ação, mais do que resposta às nossas indagações. Sua concepção de uma pedagogia aberta, fiel à realidade sempre tão diferente e complexa de cada comunidade, não permite uma sistematização definitiva. Falando de *Pedagogia do oprimido* o autor mesmo caracteriza esta síntese como “dialética e fenomenológica”, dada a contradição da dualidade existencial da consciência oprimida, e da dualidade estrutural de uma sociedade de classes e de um mundo constituído de potências imperialistas e países dependentes. É por isso, segundo ele, que “é preciso desenvolver um tipo de relação problematizadora das relações homem-mundo”.

A pedagogia de Freire caracteriza-se como um projeto de libertação dos oprimidos. Este projeto é marcado por tomadas de posição filosóficas muito claras e por engajamentos bem definidos. O autor propõe uma metodologia de ação. A partir de cada experiência há um esforço sério de elaboração teórica, mas jamais a preocupação de construir um sistema. Os escritos de Freire não constituem uma obra sistemática, mas antes formulações circunstanciais e provisórias de sua proposta pedagógica. Eles representam, por um lado, uma tomada de distância, no nível da reflexão e da teorização; e por outro lado, um relato aos leitores, e sobretudo às pessoas engajadas na ação de libertação. Tais escritos representam pois uma ocasião de diálogo amplo e fecundo entre o autor e muitas pessoas e grupos que se comprometeram, como ele, na construção de uma pedagogia dos oprimidos (**Balduino Antônio Andreola**, filósofo e professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e autor de *Apport de la pédagogie de Paulo Freire au dialogue interculturel* e *Emmanuel Mounier et Paulo Freire*, teses publicadas pela Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1985).

Num diálogo com Sérgio Guimarães (*Sobre educação: diálogos*, vol. 2, p. 77), Paulo Freire refere-se à categoria diálogo não apenas como método, mas como estratégia para **respeitar o saber do aluno** que chega à escola, lembrando um fato que ocorreu com ele na periferia de Belo Horizonte, numa comunidade eclesial de base, quando a Secretaria de Educação do Estado ali realizava uma ampla consulta chamada Congresso Mineiro de Educação. “Nunca nos perguntam sobre o que queremos aprender. Pelo contrário, sempre dizem o que a gente deve estudar”, afirmou um dos

presentes. E Paulo retrucou: “o que é estudar?” O adolescente que havia falado respondeu: “em primeiro lugar, não se estuda só na escola, mas no dia-a-dia da gente”. E contou a seguinte estória: “dois homens iam numa camioneta carregando frutas. De repente se defrontaram com um atoleiro. O que dirigia parou a camioneta. Desceram os dois. Tentaram conhecer melhor a situação. Atravessaram o atoleiro pisando de leve no chão sob a lama. Depois, discutiram um pouco. Juntaram pedaços de galhos secos e pedras com os quais forraram o chão. Finalmente atravessaram sem dificuldade o atoleiro. Aqueles homens estudaram”, disse ele. “Estudar é isso também.”

Ao terminar de contar a estória, o adolescente revelou que a havia lido e estudado no livro *A importância do ato de ler* (pp. 66-67). Paulo Freire a havia escrito para um caderno de alfabetização da República Democrática de São Tomé e Príncipe, em 1976, para mostrar que se aprende também fora da escola e que esse aprendizado deve ser respeitado por ela.

A partir dessa fala, outros participantes criticaram a escola por não chamar a atenção para os direitos dos trabalhadores. O importante, concluiu Paulo Freire, é a comprovação de que os alunos, quando chegam à escola, também têm o que dizer, e não apenas o que escutar.

3. Paulo Freire no contexto do pensamento pedagógico contemporâneo

O pensamento de Paulo Freire pode ser relacionado com o de muitos educadores contemporâneos.

Alguns o comparam a Pichon-Rivière (Ana Quiroga, *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*), psicólogo nascido em Genebra e que se mudou muito cedo para o Chaco argentino, tendo vivenciado, dessa maneira, duas culturas muito distintas. Essa experiência dotou-o de um pensamento aberto, não-etnocêntrico, não-autoritário; e embora ele e Paulo Freire sigam práticas diferentes, ambos têm um ponto em comum: buscam a **transformação através da consciência crítica**.

Outros tentam aproximar Freire do educador americano Theodore Brameld, apontando em ambos uma similaridade de enfoque, por exemplo, a **ênfase no diálogo entre educador e educando**, a relação entre política e educação e a aquisição de conhecimento como fator social.

Há os que estabelecem um paralelo entre a obra de Paulo Freire e a de Enrique Dussel, um dos teóricos da Teologia da Libertação. Segundo José Pedro Bouffleur, professor da Universidade de Ijuí (*Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel*), “com base na situação concreta de opressão, Dussel e Freire realizam, por um lado, a denúncia da alienação desumanizadora e, por outro, o anúncio da liberdade e dignidade do homem. Ambos os autores destacam a importância do papel do próprio oprimido na luta libertadora. Exigem, para isso, que as lideranças revolucionárias e os mestres

da educação assumam uma postura confiante e dialógica em relação ao povo e aos educandos. Dessa forma, a relação pedagógica torna-se a dialética da recíproca fecundação entre educador e educandos”.

Outros ainda o aproximam do educador polonês Januz Korczak (1878-1942), que morreu com duzentos alunos numa câmara de gás nazista, tornando-se exemplo lendário de uma pedagogia centrada no amor, na autogestão e no anti-autoritarismo.

Outro grande educador, o socialista polonês Bogdan Suchodolski (1907-1992), confessou que compartilhava as idéias de Freire. Paulo Freire também nutria uma admiração pessoal por ele e o chamava carinhosamente de o “último humanista” do século.

18

**Carta do educador polonês
BOGDAN SUCHODOLSKI**

Caro senhor Freire:

Sua carta me proporcionou um enorme prazer. Estou profundamente tocado pelo interesse que dedica às minhas obras. Lembro-me muito bem de nosso encontro, mas penso, sobretudo, na sua atividade e nas idéias que são também as minhas. Felicito-o pelo retorno a seu país e desejo-lhe muito bom trabalho. Espero que nos encontremos ainda, não somente no plano das idéias, mas também pessoalmente.

Ficarei muito feliz em poder ler seus livros e outros textos publicados recentemente.

Queira aceitar a expressão de meus sentimentos pessoais e de amizade.

Bogdan Suchodolski

Varsovie, 10.12.83

Paulo Freire, Wausmann e Bogdan Suchodolski, 40º aniversário do Escritório Internacional da Educação da UNESCO, Genebra, em junho de 1991.

Recebendo da Universidade de Genebra, em 1979, o grau de doutor *honoris causa* em Ciências da Educação, Paulo Freire foi comparado a Edouard Claparède, fundador, em 1912, do famoso *Institut Jean-Jacques Rousseau* de Ciências da Educação, e comparado também a Pierre Bovet que, como eles, acreditou no papel político de uma educação para a paz.

Encontramos também grande afinidade entre Paulo Freire e o revolucionário educador francês Célestin Freinet (1896-1966), na medida em que

ambos acreditam na **capacidade de o aluno organizar sua própria aprendizagem**. Freinet deu enorme importância ao que chamou de “texto livre”. Como Paulo Freire, utilizava-se do chamado método global de alfabetização, associando a leitura da palavra à leitura do mundo. Insistia na necessidade, tanto da criança quanto do adulto, de ler o texto entendendo-o. Como Paulo Freire, preocupou-se com a educação das classes populares. Seu método de trabalho incluía a imprensa, o desenho livre, o diálogo e o contato com a realidade do aluno.

Embora Paulo Freire não defenda o princípio da não-diretividade na educação, como faz o psicoterapeuta Carl Rogers (1912-1987), não resta dúvida de que existem muitos pontos comuns nas pedagogias que eles defendem, sobretudo no que diz respeito à **liberdade de expressão individual**, à crença na possibilidade de os homens resolverem, eles próprios, seus problemas, desde que motivados interiormente para isso.

19

LEMBRAVA UM ROGERIANO

Paulo Freire reconheceu ter sido a Escola de Serviço Social de Pernambuco um dos “pólos de influência” de seu pensamento pedagógico e social. A Escola de Serviço Social não era apenas uma instituição formal de ensino. Dominava ali uma ciosa defesa de princípios e valores, próprios da doutrina social da Igreja, ao mesmo tempo em que contava em sua liderança com espíritos abertos ao diálogo, a exemplo de Lourdes Moraes, Hebe Gonçalves e Dolores Coelho.

Desde o início identifiquei Paulo Freire como um professor diferente: um educador. Sem dúvida, àquela altura, não lhe era familiar o pensamento de Carl Rogers. No entanto, sua conduta na sala de aula lembrava a de um “rogeriano”, à medida em que estava muito mais centrado em cada um dos alunos, como pessoas, do que sobre os conteúdos “ensinados”. Não que renunciasse ao papel de professor, descreditasse no valor da função docente no processo da aprendizagem. Que aceitasse a posição quase passiva de “facilitador” descomprometido. No entanto, educador, compreendia a esterilidade, como gostava de dizer, dos “eu já lhe mostro com quem está falando”, das atitudes paternalistas tanto quanto das autoritárias, do estabelecimento de linhas demarcadoras entre a “sabedoria” do mestre e a “ignorância” do aluno. Valorizava a intermediação do professor no processo da aprendizagem. Mas – assim vejo o Paulo Freire dos anos 50 –, não ignorava a complexidade do ato de aprender, sua redução a uma experiência pessoal e, no fundo, intransferível (**Paulo Rosas, Como vejo Paulo Freire**, Recife, Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, 1991, pp. 9-10. Paulo Rosas foi colega de Paulo Freire desde o início da sua carreira).

Para Rogers, assim como para Paulo Freire, a responsabilidade da educação está no próprio estudante, possuidor das forças de crescimento e auto-avaliação. A educação deve estar centrada nele, em vez de centrar-se no professor ou no ensino; o aluno deve ser senhor de sua própria aprendizagem. E a **aula** não é o momento em que se deve despejar conhecimentos no aluno, nem as **provas** e **exames** são os instrumentos que permitirão

verificar se o conhecimento continua na cabeça do aluno e se este o guarda do jeito que o professor o ensinou. A educação deve ter uma visão do aluno como pessoa inteira, com sentimentos e emoções.

Em seu livro, *La cuestión escolar* (pp. 519-592), Jesús Palacios aproxima Paulo Freire, Ivan Illich e Everet Reimer, autor de *A escola está morta*, situando-os como representantes da nova pedagogia da América Latina, dos países do Terceiro Mundo e das sociedades colonizadas. Distingue Paulo Freire de Illich, embora identifique as posições de Illich e de Reimer. Vê

nesses autores uma tentativa de superação do conflito entre a escola tradicional e a escola nova, no que chama de “superção integradora”. Segundo Palacios, essa perspectiva se encontra igualmente na educadora soviética Krupskaja. Quase com as mesmas palavras de Paulo Freire, Krupskaja denunciava, no começo do século, a escola neutra, burocrática, defensora de uma educação necrófila, afirmando a necessidade de uma educação biófila, isto é, uma educação que forme

Paulo Freire ao lado de Ivan Illich, em Genebra (1971).

para a vida, e não para a morte e a doença. Palacios constata que a maioria dos educadores que solicitam licença por doença, principalmente mental, é constituída por professores que se utilizam de métodos autoritários. Aceitando a filosofia educacional de Paulo Freire, ele conclui: a crise da escola só encontra um caminho de superação na passagem da crítica à práxis transformadora. O trabalho para a transformação da escola será um trabalho de Sísifo, se não for acompanhado pelo trabalho de transformação da sociedade.

Desde a tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Universidade de Pernambuco, Paulo Freire faz referências a John Dewey (1859-1952), citando-lhe a obra *Democracia e educação*, publicada no Brasil em 1936. Essa referência não podia deixar de existir, pois

Paulo Freire era um grande admirador da pedagogia de Anísio Teixeira (1900-1971), de quem se considera discípulo e com o qual concordava na denúncia do excessivo centralismo, ligado ao autoritarismo e ao elitismo da educação brasileira. Foi Anísio Teixeira quem introduziu o pensamento de Dewey no Brasil. Como John Dewey e Anísio Teixeira, Paulo Freire insiste no conhecimento da **vida** da comunidade local. O que se chama hoje de pesquisa do meio deveria ser feito pelos educandos com a colaboração do professor. Paulo Freire freqüentemente diz que não se pode ensinar matemática, biologia ou ciências naturais sem se pesquisar o meio.

John Dewey (1859-1952)

Mas encontramos uma diferença na noção de **cultura**. Em Dewey, ela é simplificada, pois não envolve a problemática social, racial e étnica, ao passo que, em Paulo Freire, ela adquire uma conotação antropológica, já que a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno.

O que a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a idéia de “aprender fazendo”, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos. Mas, para Paulo Freire, as finalidades da educação são outras: sob uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo imediatamente e, muito menos, sozinha.

Estudos recentes, como os de Vera John-Steiner, mostram a semelhança de pontos de vista de Paulo Freire e Lev Vygotsky (1896-1934) no que diz respeito à importância da abordagem interacionista na alfabetização. Só recentemente Paulo Freire tomou conhecimento da obra desse grande educador e lingüista soviético, cuja principal obra, *Linguagem e pensamento*, é de 1931.

Logo após a Revolução Russa, em 1917, Vygotsky visitou as zonas rurais e fazendas coletivas, verificando diferenças entre as comunidades que tinham passado por um processo de alfabetização e aquelas que não tinham experiências educacionais. Ficou impressionado com a diversidade de atitude entre os indivíduos ainda intocados pelas transformações em processo e aqueles que, como resultado de experiências em fazendas coletivas e cursos de alfabetização, estavam já se transformando em “sujeitos”, no sentido de

Paulo Freire. As pessoas que não tinham experiências educacionais e sociais recentes relutavam contra o diálogo e a participação em discussões como pessoas críticas. Quando convidadas a fazer perguntas aos visitantes sobre a vida além da vila, respondiam: “não posso imaginar sobre o que perguntar... para perguntar você tem de ter conhecimento e nós só sabemos limpar os campos das ervas daninhas”.

Os camponeses que tinham participado do processo transformador da revolução, no entanto, tinham muitas perguntas: “como podemos ter uma vida melhor? Por que a vida do operário é melhor do que a vida do camponês?”.

Esse tipo de mudança tem sido observado em vários contextos onde o povo começou a transformar sua realidade sociolingüística. Quando o povo se convence de que pode mudar sua própria realidade social e de que não está mais isolado, começa a participar. Inicialmente através do discurso oral, sentindo logo a necessidade de expressar-se por escrito. O discurso oral é tão importante na alfabetização de adultos que dele depende o êxito ou o fracasso do processo como um todo.

A teoria da escrita de Vygotsky contém uma descrição dos processos internos que caracterizam a produção das palavras escritas. Diz ele que a fonte mental de recursos da escrita é o “discurso interno”, que evolui a partir do discurso egocentrado da criança.

Vygotsky reconhece que, em todos os discursos humanos, o indivíduo muda e desenvolve o discurso interno com a idade e a experiência. A linguagem é tão extraordinariamente importante na sofisticação cognitiva crescente das crianças quanto no aumento de sua afetividade social, pois a linguagem é o meio pelo qual a criança e os adultos sistematizam suas percepções.

Através das palavras, os seres humanos formulam generalizações, abstrações e outras formas do pensar. Assim, as palavras contidas na frase “a frágil ponte sobre a qual nossos pensamentos devem viajar” são determinadas social e historicamente e, em conseqüência, formadas, limitadas ou expandidas através da experiência individual e coletiva.

Embora Vygotsky e Freire tenham vivido em tempos e hemisférios diferentes, a abordagem de ambos enfatiza aspectos fundamentais, relativos a mudanças sociais e educacionais que se interpenetram. Enquanto Vygotsky enfoca a dinâmica psicológica, Freire se concentra no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e na análise da linguagem. Com respeito à transformação do discurso interno em discurso escrito, as propostas de ambos podem ser poderosas ferramentas não apenas em programas básicos de alfabetização, mas também na programação de habilidades de escrita mais avançadas.

Em épocas e lugares diferentes, ambos perceberam a necessidade de associar a **conquista da palavra à conquista da história**.

A idéia de aprender com a própria prática encontra-se também em Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), cuja experiência educativa se desenvolveu nas décadas de 20 e 30, com a direção de instituições educacionais “corretivas”, a primeira delas, a Colônia Górkí, destinada a crianças e jovens abandonados. A humildade, a simplicidade e o otimismo são também características comuns aos dois educadores.

Existe ainda relação entre as teorias de Paulo Freire e as de Pistrak, com sua idéia de auto-organização das crianças na escola e a idéia do engajamento e da análise social e política da realidade como conteúdo escolar. A idéia de Pistrak da participação dos estudantes na “assembléia geral” é bem próxima da idéia desenvolvida mais tarde por Paulo Freire em relação à participação dos educandos no círculo de cultura.

4. A experiência de Paulo Freire na Prefeitura de São Paulo

Muitos seriam os exemplos de seu pensamento que poderíamos citar, mostrando, sobretudo, a estreita coerência entre teoria e prática. Tomemos apenas um, o mais recente: o de sua prática como administrador público (1989-1991) à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Em 15 de novembro de 1988 o Partido dos Trabalhadores ganhou as eleições municipais de São Paulo. Paulo Freire foi escolhido como Secretário de Educação, assumindo o cargo dia 1º de janeiro de 1989. Um partido popular assumia, pela primeira vez na sua história, a mais importante cidade do país, tendo à frente a prefeita Luiza Erundina, professora e assistente social.

Para os que conheciam de perto Paulo Freire, não foi surpresa a sua **capacidade administrativa**. O segredo dele foi saber governar de forma democrática. Nos quase dois anos e meio à frente da Secretaria de Educação, ele conseguiu criar uma equipe de cinco ou seis auxiliares que podiam trabalhar com muita autonomia e podiam substituí-lo em qualquer emergência. Existia apenas uma reunião semanal em que se discutiam as linhas gerais da política da Secretaria. Se fosse necessário, novos rumos eram tomados. Paulo Freire defendia ardorosamente suas opiniões, mas sabia trabalhar em equipe, muito longe do espontaneísmo de que havia sido acusado. Ele tinha

autoridade, mas exercia-a de forma democrática. Enfrentava situações conflituosas com muita paciência. Dizia que o trabalho de mudança na educação exigia paciência histórica porque a educação é um processo a longo prazo.

Encontrou uma Secretaria esvaziada pedagogicamente e fisicamente em ruínas. Afirmou em 19 de fevereiro de 1989 ao jornal *Leia* (In: *A educação na cidade*, p. 22): “se não apenas construirmos mais salas de aula mas também as mantivermos bem cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar”.

20

AOS QUE FAZEM A EDUCAÇÃO CONOSCO EM SÃO PAULO

Assim que aceitei o convite que me fez a prefeita Luiza Erundina para assumir a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo pensei em escrever aos educadores, tão assiduamente quanto possível, cartas informais que pudessem provocar um diálogo entre nós sobre questões próprias de nossa atividade educativa. Não que tivesse em mente substituir com as cartas os encontros diretos que pretendo realizar com vocês, mas porque pensava em ter nelas um meio a mais de viver a comunicação necessária entre nós.

Pensei também que as cartas não deveriam ser escritas só por mim. Educadoras e educadores outros seriam convidados a participar desta experiência que pode constituir-se num momento importante da formação permanente do educador.

O fundamental é que as cartas não sejam apenas recebidas e lidas, mas discutidas, estudadas e, sempre que possível, respondidas.

Hoje tenho a satisfação de fazer chegar às mãos dos educadores de nossa rede um primeiro texto redigido por equipe deste Gabinete – “Construindo a Educação Pública Popular” – texto em que se fala um pouco *de* alguns pontos centrais do trabalho comum a ser realizado por nós – e também o texto do Regimento Comum das Escolas para discussão e debates em toda a rede.

Fraternalmente

Paulo Reglus Neves Freire

São Paulo, 19 de janeiro de 1989

Quais as **mudanças estruturais** mais importantes introduzidas nas escolas da rede municipal de ensino por Paulo Freire?

É ele mesmo quem responde em seu livro sobre a sua experiência à frente da Secretaria: “as mudanças estruturais mais importantes introduzidas na escola incidiram sobre a autonomia da escola”. Foram restabelecidos os **conselhos de escola** e os **grêmios estudantis**. No entanto, continua Paulo Freire, “o avanço maior ao nível da autonomia da escola foi o de permitir no seio da escola a gestação de projetos pedagógicos próprios que com

apoio da administração pudessem acelerar a mudança da escola” (*A educação na cidade*, pp. 79-80).

O primeiro ato de Paulo Freire na Secretaria foi restaurar o Regimento Comum das Escolas Municipais, abolido pelo Prefeito anterior porque o julgava excessivamente democrático, prevendo Conselhos de Escola com caráter deliberativo. Ao contrário, desde o início de seus trabalhos em Recife, no início da década de 60, Paulo Freire dava grande importância aos Conselhos de Escolas – na época chamados de “Círculos de Pais e Professores” – como instrumentos de participação da comunidade. Por isso investiu muito na sua implantação.

21

CÍRCULOS DE PAIS E PROFESSORES

Paulo Freire (1957)

Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho *com* –, deve a escola começar a convidá-los a fazer visitas a suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é “na vida” diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate, levar o grupo dos pais à crítica e à análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de participação. Hábitos antigos de “afilhado” constante à procura de “bons padrinhos” que resolvam seus problemas todos, e às vezes também de bons compadres diante de quem são afillhados, em hábitos novos de ingerência e responsabilidade. Não se trata, na verdade, de se chamar o homem inexperiente e abruptamente entregar a direção dos negócios da escola, que esta tem sua direção. Mesmo porque ingerência não é propriamente gerência. É inferência, intervenção. No processo de ingerência o homem intervém, participa, colabora. Participando, intervindo, colaborando o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se (Transcrito de um texto mimeografado de Paulo Freire, de 1957).

Para ilustrar esse processo de mudança estrutural vou apresentar três exemplos: o programa de **formação permanente**, o programa de **alfabetização de jovens e adultos** e a prática da **interdisciplinaridade**.

1º O programa de formação permanente do professor

Desde o início da administração, Paulo Freire insistia que estava profundamente empenhado na questão da formação permanente dos educadores. Seu programa de formação do magistério foi orientado pelos seguintes **princípios** e **eixos básicos** (*A educação na cidade*, p. 80):

1º o educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano;

2º a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz;

3º a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;

4º o programa de formação dos educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola;

Esse programa de formação dos educadores teve como **eixos básicos**:

1º a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da proposta pedagógica;

2º a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;

3º a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Com esse programa Paulo Freire queria formar professores para uma nova postura pedagógica, considerando sobretudo a tradição autoritária brasileira.

O Brasil nasceu autoritário. Tem 500 anos de tradição autoritária. Por isso não se pode esperar que em poucos anos isso seja superado. Por isso Paulo Freire pôs à prova a sua conhecida paciência pedagógica, com decisão política, competência técnica, amorosidade e sobretudo com o exercício da democracia. Acabou tendo enorme êxito nessa sua tarefa.

A formação do educador ultrapassa, transcende os cursos explicativos teóricos em torno da democracia. A formação se dá através da prática, da real participação. A prática da democracia vale muito mais do que um curso sobre democracia.

2º O programa de alfabetização de jovens e adultos

Além do intenso programa de formação do educador, Paulo Freire deu início a um movimento de alfabetização em parceria com os movimentos populares.

Antes mesmo de assumir a Secretaria de Educação, Paulo Freire tinha a intenção de sugerir à nova Prefeita um projeto de alfabetização. Convidado, propôs imediatamente um projeto que se chamaria **MOVA-SP** (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo), inicialmente sob a coordenação de Pedro Pontual, estruturado em estreita colaboração com os Movimentos sociais e populares da capital que criaram, para isso, o “Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo” (Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.), *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*, pp. 85-90).

À LUIZA ERUNDINA
Defendendo o salário dos professores

Prezada Erundina:

Se há algo que não precisamos fazer, você e eu, é tentar convencer, você a mim, eu a você, de que é urgente, entre em seus números de mudanças neste país, mudar a escola pública, melhorá-la, democratizá-la, superar seu autoritarismo, vencer seu elitismo. Este é, no fundo, seu sonho, meu sonho, nosso sonho. A materialização dele envolve, de um lado, o resgate de uma dívida histórica com

Luiza Erundina, prefeita de São Paulo (1989-1992), e Paulo Freire, dois famosos nordestinos em São Paulo, a cidade que concentra mais nordestinos no país.

o magistério, de que salários menos imorais são uma dimensão fundamental, de outro, a melhoria de condições de trabalho, indispensáveis à materialização do próprio sonho. Supre estas condições, a possibilidade de trabalho coletivo para a efetivação da reorientação curricular e a formação permanente dos educadores e das educadoras, o que não se pode realizar a não ser mudando-se também o que se entende hoje por jornada de trabalho nas escolas.

Se há muito estou certo e absolutamente convencido hoje de que, só na medida em que experimentarmos profundamente a tensão entre a “insanidade” e a sanidade, em nossa prática política, de que resulta nos tornarmos autenticamente sãos é que nos faremos capazes de separar dificuldades só aparentemente intensas possíveis que nos apresentam na busca da concretização de nossos sonhos.

Na verdade, querida Erundina, é isso o que você vem sendo e é isso o que você vem fazendo ao longo de sua vida de militante, amorosa da verdade, defensora dos ofendidos, entregue sempre à boniteza doida de servir.

O texto que se segue, de produção coletiva, amorosamente militante também, é uma espécie de grito manso, de apelo, em busca da concretização de nossos sonhos.

Do amigo

Paulo Freire

São Paulo, julho de 1990

**RECADO DE PAULO FREIRE
AO MOVA – SP**

Só muito dificilmente poderia negar a alegria, mesmo bem comportada, que sinto hoje, como Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, enquanto um entre os que pensam e fazem o MOVA-SP. A alegria de ser um dos que pensam e fazem o MOVA tantos anos depois de haver coordenado o Plano Nacional de Alfabetização do MEC, em 1963 e que o golpe de Estado frustrou em começos de 64.

Sabemos, os educadores e educadoras que fazemos o MOVA-SP, da seriedade que um programa como este exige de quem dele participa, não importa o nível de sua responsabilidade. Sabemos da competência, sempre provando-se, a ser posta a serviço do programa; sabemos também que um Programa assim, demanda clareza política de todos nele engajados e vontade política de quem se acha ao nível de decisão.

A administração popular democrática de Luiza Erundina tem a vontade política indispensável à marcha do MOVA-SP. Nós garantiremos o nosso empenho para fazer as coisas certas, respeitando só Movimentos Sociais Populares com os quais trabalharemos e buscando o apoio conscientemente crítico dos alfabetizandos, sem o qual fracassaremos (**Paulo Freire**, Secretário Municipal de Educação, outubro de 1989).

A Secretaria de Educação, através de convênios com as entidades integrantes deste Fórum, oferecia os recursos financeiros e técnicos. Cabia ao Fórum, junto com a Secretaria, definir os critérios para celebração de Convênios nos quais as entidades conveniadas se responsabilizavam pela criação dos núcleos de alfabetização, locação de salas, material didático e pagamento aos alfabetizadores e supervisores.

Esse projeto, iniciado efetivamente em janeiro de 90, teve grande repercussão tanto na cidade de São Paulo como em outros Estados, pela proposta de fortalecimento dos movimentos populares. Foi um dos raros exemplos de parceria entre a sociedade civil e o Estado. É evidente que nessas circunstâncias a relação não é sempre harmoniosa. Ela é perpassada por tensões. Mas essa é a condição necessária para um trabalho paritário entre o Estado e os movimentos populares.

O MOVA-SP não impôs uma única orientação metodológica ou, como se costuma dizer, o “Método Paulo Freire”. Procurou-se manter o pluralismo, só não se aceitando métodos pedagógicos anticientíficos e filosóficos autoritários ou racistas.

Mesmo sem impor nenhuma metodologia, foram sustentados os princípios político-pedagógicos da teoria educacional de Paulo Freire, sintetizados numa **concepção libertadora de educação**, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, a teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social.

Para que um movimento de alfabetização se constitua num esforço coletivo, é necessário que a experiência seja a fonte primordial do conhecimento. Do contrário, ela se reduz apenas a um conhecimento intelectual que não leva à formação crítica da consciência nem ao fortalecimento do poder popular, isto é, não leva à criação e ao desenvolvimento das organizações populares.

O que foi feito não se confunde com as campanhas de alfabetização. As experiências fracassadas de muitas campanhas de alfabetização na América Latina, e, em particular, no Brasil, nos levou a evitar até a palavra “campanha”, acentuando o caráter de **continuidade** e de permanência do movimento que desejamos construir.

O que mais interessava aos seus idealizadores e aos movimentos populares que sustentaram o projeto MOVA-SP era que o trabalho tivesse continuidade como parte integrante do sistema municipal de educação. Mas isso não ocorreu. Em 1993 uma nova administração assumiu a Secretaria Municipal de Educação que interrompeu o movimento. O novo Secretário de Educação declarou dia 20 de maio de 1993 ao jornal *Folha de S. Paulo*: “os valores deles – da administração do PT – não são os valores que nós queremos para a educação dos alunos”. Dia 13 de abril de 1993 um protesto com mais de 5 mil pessoas reivindicava a continuidade do MOVA-SP. O Secretário respondeu que o protesto tinha um “viés político-partidário”. Apesar de todos os esforços de seus alunos e professores, o MOVA-SP esbarrou com a velha tradição brasileira que é uma das causas do nosso atraso educacional: a **descontinuidade administrativa** que caracteriza nossa administração pública em todos os níveis.

Apesar da descontinuidade administrativa, característica de quase todas as administrações públicas, no Brasil, o Programa MOVA-SP foi avaliado positivamente pelos seus organizadores, bem como por estudos realizados por pesquisadores e observadores estrangeiros. Ele serviu de referência para outras experiências e se constituiu num processo muito significativo de

formação para todos os que o promoveram. A avaliação realizada mostrou que ele trouxe ganhos relevantes para a formação dos educadores e, sobretudo, para os educandos.

O MOVA-SP fez parte de uma estratégia de ação cultural voltada para o **resgate da cidadania**: formar governantes, formar pessoas com maior capacidade de autonomia intelectual, multiplicadores de uma ação social libertadora. O MOVA-SP estava contribuindo com esse objetivo ao fortalecer os movimentos sociais populares e estabelecer novas alianças entre sociedade civil e Estado.

Setembro de 1989. Discussão do salário dos professores com a diretoria do SINPEEM
(Sindicato dos Profissionais de Educação do Ensino Municipal).

3º A prática da interdisciplinaridade

A enormidade da obra de Paulo Freire e os seus numerosos trânsitos por várias áreas do conhecimento e da prática nos levam a um outro tema central de sua obra: a **interdisciplinaridade**.

Em 1987 e 1988, Paulo Freire desenvolve o conceito de interdisciplinaridade dialogando com educadores de várias áreas na Universidade de Campinas, empenhados num projeto de educação popular informal. O conceito

de interdisciplinaridade surge da análise da prática concreta e da experiência vivida do grupo de reflexão. Essas reflexões foram reunidas por Débora Mazza e Adriano Nogueira e publicadas com o título *Na escola que fazemos* (1988). No ano seguinte, já como Secretário Municipal de São Paulo, Paulo Freire deu início a uma grande reorientação curricular que será chamada de projeto da interdisciplinaridade.

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O educador, sujeito de sua ação pedagógica, é capaz de elaborar programas e métodos de ensino-aprendizagem, sendo competente para inserir a sua escola numa comunidade. O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentizada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente etc., é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um **trabalho coletivo e solidário** na organização do trabalho na escola. Não há interdisciplinaridade sem descentralização do poder, portanto, sem uma efetiva **autonomia da escola**.

Usamos quase indistintamente as palavras interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, embora tenham conotações diferentes (complementares, não-antagônicas), para designar um procedimento escolar que visa à construção de um saber não fragmentado; um saber que possibilita ao aluno a relação com o mundo e consigo mesmo, uma visão de conjunto na transformação de sua própria situação com que se defronta em determinados momentos da vida.

Paulo Freire deixou a Secretaria Municipal de Educação dia 27 de maio de 1991. Depois de quase dois anos e meio, Paulo voltou à sua biblioteca e às suas atividades acadêmicas “à maneira de quem, saindo, fica”, como afirma no epílogo do seu livro *A educação na cidade* (p. 143).

Na verdade, Paulo Freire continuou uma presença ativa na Secretaria, oferecendo sua larga experiência traduzida na prática dos projetos que a Secretaria realizou. Na sua despedida afirmou: “mesmo sem ser mais secretário continuarei junto de vocês de outra forma... Continuem contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra ‘cara’, mais alegre, fraterna e democrática” (*A educação na cidade*, p. 144).

MANIFESTO À MANEIRA DE QUEM, SAINDO, FICA

Todos temos vivido a enorme satisfação de poder estar construindo, num esforço comum, uma nova proposta pedagógica na Secretaria Municipal de Educação. Não importa que, por nosso compromisso, tenhamos, de vez em quando, experimentado agonias e sofrimentos.

Estou convencido de que as propostas e princípios do PT, a que a prefeita Luiza Erundina dá carne, estão certos. Princípios gerais que constituem a política de governo, de que a política educacional que vimos implementando é um capítulo.

Julho de 1990. Faixa em frente à Secretaria de Educação, Av. Paulista, pedindo a Paulo Freire para não deixar a Secretaria.

Não estou, rigorosamente, saindo da Secretaria Municipal de Educação ou mesmo deixando a companhia de vocês. Nem tampouco renegando opções po-

líticas e ideológicas antigas, anteriores mesmo à criação do PT. Não imaginava sequer que o PT aconteceria, na minha juventude, mas sentia muita falta de sua existência. Esperei por mais de quarenta anos que o PT fosse criado.

Mesmo sem ser mais secretário, continuarei junto de vocês, de outra forma. Vou ficar mais livre para assumir outro tipo de presença.

Não estou deixando a luta, mas mudando, simplesmente, de frente. A briga continua a mesma. Onde quer que esteja estarei me empenhando, como vocês, em favor da escola pública, popular e democrática.

As pessoas gostam e têm direito de gostar de coisas diferentes. Gosto de escrever e de ler. Escrever e ler fazem parte, como momentos importantes, da minha luta. Coloquei este gosto a serviço de um certo desenho de sociedade, para cuja realização venho, com um sem-número de companheiros e companheiras, participando na medida de minhas possibilidades. O fundamental neste gosto de que falo é saber a favor de quê e de quem ele se exerce.

Meu gosto de ler e de escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente nossa. É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados “bem-nascidos”.

Por tudo isso, escrever a crítica, não malvada, mas lúcida e corajosa das classes dominantes continuará a ser uma de minhas frentes de briga, tanto quanto vem sendo para muitos de vocês.

Sou leal ao sonho. Minha ação tem sido coerente com ele. Exigente com a ética, considero que ler tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz. Por isso, não temos críticas a fazer ao trabalho que se realizou na secretaria nestes dois anos e meio em que aqui estive como secretário. Considero que a crítica, quando feita de maneira ética e competente, faz com que as nossas ações se aprofundem ou se reorientem. Aprendemos com elas.

Continuem contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra “cara”, mais alegre, fraterna e democrática (Síntese da fala de despedida de **Paulo Freire** da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, em maio de 1991).

5. Reflexões mais recentes

Paulo Freire publicou, no Brasil, nos primeiros 5 anos da década de 90, seis importantes obras: *A educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança* (1992), *Política e educação* (1993), *Professora sim, tia não* (1993), *Cartas a Cristina* (1994) e *À sombra desta mangueira* (1995). São obras que revelam um Paulo Freire mais literário e poético e um pensamento analítico-histórico e em evolução permanente.

O que está acrescentando ao seu legado com essas novas obras?

Paulo Freire parece preocupado com uma questão: de que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres do próximo século, para viver neste mundo tão complexo de globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura e, ao mesmo tempo, de ressurgimento dos nacionalismos, do racismo, da violência e de certo triunfo do individualismo?

Como ele responde, nesses últimos livros, a essas complexas questões?

Responde – segundo a minha leitura e percepção particular destas obras recentes – que eles e elas necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma **ética da diversidade** e de uma **cultura da diversidade**.

Uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, respeitá-lo. Neste novo cenário da educação será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. Não haverá um papel cristalizado tanto para a escola quanto para o educador. Em vez da arrogância de quem se julga dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo. Numa época de violência, de agressividade, o professor deverá promover o entendimento com os diferentes e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados, não camuflados.

Nesse contexto global há duas dimensões que podem ser logo destacadas e que também se encontram em outras obras de Paulo Freire:

a) a **dimensão interdisciplinar**. O objetivo fundamental da interdisciplinaridade – um caminho para se chegar à transdisciplinaridade – é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola conservadora, é compartimentizada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente etc. é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um trabalho escolar coletivo e solidário. Essa dimensão Paulo Freire desenvolve, com exemplos concretos de sua aplicabilidade, no livro *A educação na cidade*.

b) a **dimensão internacional e solidária**. Para viver este tempo presente, o professor precisa engajar as crianças para viver no mundo da diferença e da solidariedade entre diferentes. A escola precisa preparar o cidadão para

participar de uma sociedade planetária. A escola tem de ser local, como ponto de partida, mas tem de ser internacional e intercultural, como ponto de chegada.

1988. Uma reunião no apartamento de Mário Sérgio Costella e Janete Leão Ferraz para celebrar o noivado de Paulo e Nita. Em 1991, Mário Sérgio, professor de Teologia da PUC-SP, substitui Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Diante do problema do desinteresse de muitos de nossos alunos pelos conteúdos curriculares do nosso ensino, costuma-se responder com métodos mais apropriados ou aumentando o tempo de frequência à escola. Mas há outra visão do problema que é a de adequar o tratamento dos conteúdos, problematizando-os e equacionando corretamente a relação entre a transmissão da cultura e o itinerário educativo dos alunos. O **currículo monocultural** oficial representa, neste aspecto, um grande desafio. Os resultados obtidos com **currículos multiculturais**, que levam em conta a cultura do aluno, são mais eficazes para despertar o interesse do aluno.

Paulo Freire chama a essa cultura do aluno de “cultura popular”. Outros educadores que também estudaram esse tema, como o educador francês Georges Snyders, a chama de “cultura primeira”. Equacionar adequadamente ou não a relação entre **identidade cultural** e **itinerário educativo**, sobretudo para as camadas populares, pode representar a grande diferença na extensão

ou não da educação para todos e de qualidade, nos próximos anos. O tema da identidade, sobretudo da professora, está presente todo o tempo no livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*: “perguntar-nos em torno das relações entre a identidade cultural, que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se nos impõe. É que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo; tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem. Discutir, porém, a questão da identidade dos sujeitos da educação, educadores e educandos, me parece que implica desde o começo de tal exercício, salientar que, no fundo, a identidade cultural, expressão cada vez mais usada por nós, não pode pretender exaurir a totalidade da significação do fenômeno cujo conceito é *identidade*. O atributo cultural, acrescido do restritivo *de classe*, não esgota a compreensão do termo ‘identidade’. No fundo, mulheres e homens nos tornamos seres especiais e singulares” (p. 93).

O livro *Professora sim, tia não* tem tido uma grande repercussão entre as jovens professoras justamente por tratar do tema da sua profissionalização, tão deteriorada nos últimos anos em termos salariais e em termos das próprias condições de trabalho que cercam a atividade docente. Paulo Freire afirma que “a tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de histórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *camisados* e contra os *descamisados*; um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos e a prática política em favor exatamente dos poderosos” (p. 25).

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, e aceitar que para me conhecer, preciso conhecer o outro.

Paulo Freire retoma esses temas tanto em sua *Pedagogia da esperança* quanto em *Cartas a Cristina*. As **consequências** desse enfoque para o ensino são enormes. Trata-se de estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, portanto, fazer parte da proposta educativa global de cada escola. Evidentemente, o professor de qualquer disciplina precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar treinado para perceber as diferenças étnico-culturais, portanto, precisa reeducar o seu olhar para a **interculturalidade**; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura.

Mas isso não é mais problemático hoje. Basta abrir os olhos para a realidade, escutar, ouvir.

Três filosofias marcaram sucessivamente a obra de Paulo Freire: o **existencialismo**, a **fenomenologia** e o **marxismo**, como aponta Carlos Alberto Torres em seu livro *Estudos freireanos*. Com a de Hegel e a de Marx, Paulo Freire faz a crítica da religião e da teologia, a crítica da filosofia e da alienação política, social e econômica. Sucessivamente – quase em fases diferentes – Paulo analisa as conseqüências sociais, políticas e pedagógicas das diversas formas de relação entre os seres humanos. Paulo Freire nos fala em “oprimido-opressor” (anos 50-60), em opressão “de classe” (anos 60-70) e opressão “de gênero e raça” (anos 80-90).

A dialética hegeliana entre o Senhor e o Escravo está presente em toda a sua obra. Contudo, ela se encontra como quadro teórico particular de sua obra principal: *Pedagogia do oprimido*. Já em sua *Pedagogia da esperança* e em *Cartas a Cristina*, ele destaca a opressão de gênero e de raça. Há, portanto, a mesma temática que se renova em cada obra posterior à *Pedagogia do oprimido*.

Para demonstrar suas posições, Paulo Freire recorre constantemente a exemplos concretos. Em *Pedagogia da esperança* ele se refere frequentemente às críticas que havia recebido em relação a certa ingenuidade com referência às questões de gênero que existiam nas suas obras anteriores. Na página 67 deste livro, ele agradece às críticas recebidas e afirma: “me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi... ao ler as primeiras críticas que me chegavam. Ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: ‘ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída’. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘quando falo homem, a mulher está incluída’. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘as mulheres estão decididas a mudar o mundo’? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: ‘as mulheres estão decididas a mudar o mundo’. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: ‘todas vocês deveriam’ etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando ‘brincar’ com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual, se há duzentas mulheres numa sala e só um homem, devo dizer: ‘eles todos são trabalhadores e dedicados?’ Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico”.

REESCREVENDO OS TEXTOS EM LINGUAGEM NÃO SEXISTA

É lamentável que muito do vigor e compromisso daqueles que escrevem e ensinam contra a opressão fica enfraquecido pela linguagem sexista. Infelizmente, se nós construímos a luta pela liberdade como um compromisso pela “libertação do homem”, nós, dessa forma, estamos contribuindo para a ausência de poder das mulheres. Essa linguagem sexista revela-se em frases como: “os homens são oprimidos” (referindo-se a homens e mulheres) e “o homem pode libertar-se e realizar sua vocação ontológica através de seus próprios esforços”, que se encontram nos primeiros escritos de Paulo Freire.

Discuti este problema da linguagem sexista em minha correspondência com o professor Paulo Freire. Ele confirmou que certamente não era sua intenção ofender com as traduções claramente sexistas de seu trabalho. Ele defende com convicção que essas “velhas formas de escrever” deveriam ser evitadas. Concordou que eu traduzisse novamente seus trabalhos iniciais evitando a linguagem sexista, enquanto que, paralelamente, ele mesmo, com seus próprios esforços, desde 1975, tem se preocupado em achar uma expressão lingüística mais adequada. De minha parte, tentei traduzir todas as vezes que tive textos originais nas mãos. Em algumas situações, reescrevi as traduções disponíveis.

A tarefa de tentar criar um discurso sobre educação libertadora que seja anti-sexista tem sido difícil. É esperado que qualquer esforço experienciado pelo leitor, chamando sua atenção com formas lingüísticas não familiares, leve-o a refletir e dialogar com o texto sobre a ideologia subjacente à linguagem sexista (**Paul V. Taylor**, professor de Educação comunitária na Universidade de Tours, França. In: *The texts of Paulo Freire*, p. V).

Em *Cartas a Cristina* aparece mais destacado o tema da **família**. É também um livro escrito para a família, para os pais e não apenas para os professores. Na quinta carta (p. 64), Paulo Freire, falando de sua infância, constata também na sua família a existência da “cultura machista”: “só ela (a cultura machista) pode explicar, de um lado, que minha mãe tomasse para si sempre o incômodo enfrentamento dos credores; de outro, que meu pai, tão justo e correto, aceitasse sabê-la expondo-se como se expunha (mesmo que ela não o informasse do que ouvia nos açougues e bodegas) e não assumisse a responsabilidade de tratar com os credores. Era como se a autoridade do homem devesse ficar defendida, no fundo, falsamente defendida, resguardada, enquanto a mulher se entregava às ofensas”.

Nos anos 90, aparece freqüentemente o tema da **educação para a cidadania**, sobretudo nos temas desenvolvidos no livro *Política e educação*. Paulo Freire destaca que o conceito de cidadania é um **conceito ambíguo**. Em 1789 a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Existem diversas concepções de cidadania: a liberal, a neoliberal, a progressista ou socialista democrática (o socialismo autoritário e burocrático não admite a democracia como valor universal e despreza a cidadania como valor

progressista). Para Paulo Freire, cidadão significa “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e cidadania “tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. É assim que ele entende “a alfabetização como formação da cidadania” e como “formadora da cidadania” (*Política e educação*, p. 45).

Existe hoje uma **concepção consumista** de cidadania (não ser enganado na compra de um bem de consumo) e uma concepção oposta que é uma **concepção plena** de cidadania, que consiste na mobilização da sociedade para a conquista dos direitos acima mencionados e que devem ser garantidos pelo Estado. A concepção liberal e neoliberal de cidadania entende que a cidadania é apenas um produto da solidariedade individual (da “gente de bem”) entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado. A cidadania implica instituições e regras justas. O Estado, numa visão socialista democrática, precisa exercer uma ação – para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios – fazendo valer as regras definidas socialmente.

A **cidadania** e **autonomia** são hoje duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor em torno das quais há freqüentemente consenso. Essas categorias se constituem na base da nossa identidade nacional tão desejada e ainda tão longínqua em função do arraigado individualismo, tanto das nossas elites quanto das fortes corporações emergentes, ambas dependentes do Estado paternalista.

O movimento atual da chamada “escola cidadã” – ou “escola pública popular” – no qual se engajou, no Brasil, o **Instituto Paulo Freire**, fundado em 1992, está inserido nesse novo contexto histórico de busca de identidade nacional. A “escola cidadã” surge como resposta à burocratização do sistema de ensino e à sua ineficiência. Surge como resposta à falência do ensino oficial que, embora seja democrático, não consegue garantir a qualidade e também em resposta ao ensino privado às vezes eficiente, mas sempre elitista.

É nesse contexto histórico que vem se desenhando o projeto e a realização prática da escola cidadã em diversas partes do país, como uma alternativa nova e emergente, fundada no legado de Paulo Freire. Ela vem surgindo em numerosos municípios e já se mostra nas preocupações dos dirigentes educacionais em diversos Estados brasileiros.

Movimentos semelhantes já ocorreram em outros países. Vejam-se as “Citizenship Schools” que surgiram nos Estados Unidos nos anos 50, dentro das quais se originou o importante movimento pelos Direitos Civis naquele país, colocando dentro das escolas americanas a educação para a cidadania e o respeito aos direitos sociais e humanos.

Os **eixos norteadores** da escola cidadã são: a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores.

Como se vê, o pensamento de Paulo Freire continua inspirando a teoria e prática da educação contemporânea na última década do século XX.

6. Que futuro pode ter o pensamento de Paulo Freire?

Foi numa fala em Paris, no Centro de Convenções “La Villette”, dia 12 de dezembro de 1991, que ouvi Paulo Freire afirmar perante uma imensa platéia: “experimento uma fantástica ambigüidade radical”.

Depois, continuou dizendo que era um homem marcadamente influenciado pelo pensamento europeu contemporâneo. Mas fez questão de explicar: “... dos pensadores contemporâneos mas que vivem num contexto histórico que não é o contexto do europeu, mas no contexto histórico latino-americano”.

Paulo Freire não entende o pensamento europeu como um europeu, mas como um brasileiro, como um nordestino, para ser mais preciso.

Creio que Paulo Freire, no desenvolvimento da sua teoria da educação, conseguiu, de um lado, desmistificar os sonhos do **pedagogismo** dos anos 60, que pretendia, pelo menos na América Latina, que a escola faria tudo, e, de outro

1991. Debate com o educador francês Bertrand Schwartz, em Paris, mediado por Yvon Minvielle.

lado, conseguiu superar o **pessimismo** dos anos 70, quando se dizia que a escola era puramente reprodutivista.

Fazendo isso, superando o pedagogismo ingênuo e o pessimista negativista, conseguiu manter-se fiel à utopia, sonhando sonhos possíveis.

Creio que o futuro da obra de Paulo Freire está intimamente ligado ao futuro da **educação popular** enquanto concepção geral da educação.

Pouco mais de 20 anos depois da *Pedagogia do oprimido*, a educação popular, marcada por essa obra, continua sendo a maior contribuição que o pensamento latino-americano deu ao pensamento pedagógico universal. É o marco teórico que continua inspirando numerosas experiências, já não apenas na América Latina, mas no mundo. Não apenas nos países do Terceiro Mundo, mas também nos países com alto desenvolvimento tecnológico e em realidades muito distintas.

Paulo Freire é tributário desse movimento no qual ele está inserido e ao qual deu e continua dando uma enorme contribuição.

A educação popular tem passado por vários momentos. É um movimento dinâmico e alimentado por inúmeras visões, formando um imenso mosaico. Nem todas essas visões se identificam com o pensamento de Paulo Freire, mas muitas se referem a ele, passando do otimismo guerreiro da campanha de alfabetização da Nicarágua, pelas escolas comunitárias de cunho não-formal, às experiências estatais de educação, todos se reportando ao paradigma teórico de Paulo Freire.

Todos esses exemplos mostram a extensão universal do pensamento de Paulo Freire, como nenhum outro na história das idéias pedagógicas. Seria muito extenso enumerá-los todos.

A obra de Paulo Freire deverá continuar esfacelando-se em múltiplas direções, talvez até inconciliáveis. Ele não poderá ter o controle sobre isso, como Marx não é responsável pelo marxismo ou por tudo o que se fez em nome dele. E as críticas, positivas e negativas, também deverão continuar.

Costumo dividir essas **críticas** em dois grupos distintos: primeiro daqueles que não aceitam suas idéias por preconceito ou por motivos ideológicos e aqueles que fazem a crítica do seu pensamento, mas do seu interior, isto é, aceitando seus pressupostos.

Como mostrei no livro *Convite à leitura de Paulo Freire* (1989), os primeiros preferem chamar a Paulo Freire de “idealista”, “liberal”, “escolanovista popular”, “indutivista”, “espontaneísta”, “não-diretivo”, “neo-anarquista católico” e até “autoritário”. Os rótulos são muitos. O pensamento de Paulo Freire provocou muita polêmica entre aqueles que não aceitam seus pressupostos.

Entre aqueles que aceitam seus pressupostos alguns podemos chamar de “freireanos ortodoxos”, isto é, aqueles que entendem que o pensamento de Paulo Freire é completo em si mesmo e não necessita da contribuição de nenhuma outra corrente de pensamento. Esses são poucos e poderiam ser chamados de ingênuos. São os que mitificam a obra de Paulo Freire. Já os que estão acostumados a trabalhar mais proximamente dele e de sua obra, poderiam ser chamados de “freireanos heterodoxos”, como é, aliás, o próprio Paulo Freire (freqüentemente ele cita Marx que dizia não ser “marxista”). Isso porque agregam ao pensamento freireano outras contribuições importantes da pedagogia universal. E como essas contribuições são numerosas, muitas vertentes vêm se formando a partir da obra de Paulo Freire, às vezes inconciliáveis. Todos eles apóiam-se no seu legado, mas o interpretam diferentemente.

De minha parte, considero-me um estudioso de Paulo Freire, como me considero estudioso da obra de Marx, sem me considerar por isso um marxista. Não pretendo mitificar nem a figura de Paulo Freire nem a sua obra. Esse também tem sido o comportamento do Instituto Paulo Freire que vem se dedicando ao estudo e difusão do seu legado. Se tiver de ter um rótulo prefiro ser chamado de “freireano heterodoxo”. Procuro aproximar o pensamento pedagógico de Paulo Freire de outras contribuições. Foi assim que, na década de 70, procurei entender Freire como base de uma pedagogia marxista da liberdade – a **pedagogia da práxis** – agregando a categoria “conflito” à sua pedagogia do diálogo. Isso está exposto no prefácio que fiz ao livro dele, *Educação e mudança*, publicado em 1979 pela editora Paz e Terra e depois no debate que tivemos cujo resultado foi mostrado no livro que publicamos juntos, em 1985, *Pedagogia: diálogo e conflito*. Desde então, tivemos inúmeras oportunidades de participar juntos de debates públicos os quais foram para mim de grande aprendizado.

CRÍTICA E AUTOCRÍTICA

Freire não ficou alheio às críticas e visões de si mesmo. Pelo contrário, em quase todos os seus escritos, entrevistas e conferências ao longo destes anos veio referindo-se a elas, em permanente diálogo com seus críticos, e insistindo em quatro pontos fundamentais: a) a contextualização histórica de suas obras, b) sua evolução, c) sua própria autocrítica, e d) as diversas “leituras” de seu pensamento.

Transcorreram-se mais de 20 anos desde o aparecimento de *A educação como prática da liberdade* (1965) e mais de 15 desde o aparecimento da *Pedagogia do oprimido* (1969). Não obstante, é fundamentalmente a partir desses dois livros que Freire continua sendo qualificado de humanista ingênuo, idealista e reformista, e que Freire, por seu lado, continua insistindo na necessidade de situá-los no contexto e no momento histórico do qual são produto.

Ninguém que tenha seguido de perto a trajetória de Freire pode deixar de reconhecer sua evolução. De maneira reiterada e até repetitiva, Freire continuou se criticando pela ingenuidade, subjetividade, ambigüidade e falta de clareza político-ideológica de seus primeiros trabalhos, e reconhecendo sua responsabilidade na “cooptação” de que foi objeto por parte da direita. Não obstante, como ele mesmo assinala, seus críticos muitas vezes continuam ignorando tais autocríticas ou remendo-as a notas de rodapé.

Para além de sua própria autocrítica e evolução, Freire reclama de não se reconhecer em diversas “leituras” generalizadas que se fizeram de algumas das suas colocações básicas. A separação entre reflexão e ação; a “igualdade” entre educadores e educandos; o não-dirigismo da educação; a associação ao movimento da “escola nova”: estes são alguns dos pontos que retoma em nossa entrevista e rejeita como “falsas leituras” de seu pensamento (**Rosa Maria Torres**, *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*, pp. 27-28; 34; 39; 43).

Na experiência de trabalhar com ele como Chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e em especial na Coordenação Geral do MOVA-SP, em vários momentos, procurei mostrar a Paulo Freire, dadas as condições históricas de centralização e autoritarismo das instituições brasileiras, a necessidade de as escolas trabalharem com maior **autonomia** e menor interferência (mesmo através de propostas curriculares) por parte dos gabinetes das Secretarias de Educação. Esse tem sido também um dos pontos sobre os quais mantemos uma discussão freqüente. Como ele me disse em conversa privada, dia 28 de agosto de 1992, apesar de pequenas divergências, nossa amizade e respeito continuam. A divergência em relação a pontos de vista teórico-práticos, para ser frutífera, deve respeitar o fundamental: a pessoa. O debate no nível das idéias só é válido na medida em que parta de uma atitude de respeito.

Nos últimos anos, em suas falas freqüentes e também em seus escritos, Paulo Freire vem insistindo na análise das conseqüências da globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura, bem como do novo modelo político conservador chamado de “neoliberalismo”. Ele se refere ao

livro *Pedagogia da esperança* dizendo que “esse livro foi escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância que não se confunde com a convivência da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neo-liberal” (p. 12).

Essa radicalidade encontrada em toda obra de Paulo Freire não podia deixar de aparecer também em seu último livro, publicado em outubro de 1995: *À sombra desta mangueira*. Nele encontramos a análise e a denúncia do utilitarismo e do consumismo pós-moderno neoliberal e o anúncio renovado de uma concepção de civilização que não exclui a explicação tecnológica atual, mas a subordina a outros valores, os da **cooperação** e da **solidariedade**. O mercado precisa ser subordinado à cidadania e não vice-versa. Como diz Ladislau Dowbor, no prefácio dessa obra: “no raciocínio de Paulo Freire, a racionalidade reclama racionalmente o direito a suas raízes emocionais. É a volta à sombra da mangueira, ao ser humano completo. E com os cheiros e sabores da mangueira, um conceito muito mais amplo do que esquerda e direita, e profundamente radical: o da solidariedade humana”.

Os anos 90 caracterizam-se por um pensamento pós-marxista e pós-moderno, o questionamento das teses socialistas ortodoxas e burocráticas e a afirmação da subjetividade que se expressa por meio de movimentos sociais de índole distinta, mais preocupados com questões imediatas do que com uma utopia distante, como pensávamos nos anos 60.

Diante deste quadro, Paulo Freire retoma o tema da utopia desenvolvido na *Pedagogia da esperança*. Ele afirma, na página 10 deste livro: “sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico”.

Estamos vivendo um tempo de crise da utopia. Rearfirmá-la se constituiu, para nós, num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Há os que acreditam que o socialismo morreu, que a utopia morreu, que a luta de classes desapareceu. Mas não foi bem o socialismo que morreu e o capitalismo que triunfou. O que foi derrotado foi uma certa moldura do socialismo: a moldura autoritária. E isso representa um grande avanço.

Os neoliberais e neoconservadores sustentam que a luta de classes acabou, que a ideologia acabou, que nada mais é ideológico. Esse discurso não torna velhos os nossos sonhos de liberdade e não deixa de ser menos

justa a luta contra o autoritarismo. Isso apenas nos obriga a compreendê-lo melhor em suas múltiplas manifestações. Não pode estar superada a pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe.

Nós dizíamos, há algumas décadas, que uma educação não autoritária deveria respeitar o aluno. Hoje temos mais clareza desse princípio numa época em que as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a necessidade dos educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo etc. Dizíamos que o respeito à diferença era uma idéia muito cara à educação popular. Hoje percebemos com mais clareza que a diferença não deve ser apenas respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo.

Alguns anos atrás, houve quem dissesse, maldosamente, que Paulo Freire havia deixado de pensar. Ledo engano! Para desespero dos seus detratores, Paulo Freire continua pensando, agindo, produzindo, continua publicando, lendo, continua trabalhando, participando, brigando. Continua apaixonado pela leitura da palavra e do mundo. Paulo Freire continua na briga, continua trabalhando, estudando, se envolvendo em novos projetos. Continua indignado com a falta de liberdade, com o descaramento político etc... enfim, Paulo Freire continua vivo como o seu próprio pensamento.

