

ELIANA LOPES DAUD

**A EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA
E O SUBSÍDIO DE PAULO FREIRE**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UNISAL

Americana

2012

ELIANA LOPES DAUD

**A EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA
E O SUBSÍDIO DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Centro
Universitário Salesiano de São Paulo -
UNISAL, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação,
sob a Orientação da Prof^a. Dr^a. Sueli Maria
Pessagno Caro.

**UNISAL
Americana
2012**

D261e Daud, Eliana Lopes
A Educação Sociocomunitária e o Subsídio de Paulo Freire/ Eliana
Lopes Daud – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
2012.74fls.

115 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano
- UNISAL – Americana.

Orientador: Prof^a Dra. Sueli Maria Pessagno Caro

Inclui bibliografia

1. Educação 2. Educação Social. Educação Comunitária 3.
Educação Sociocomunitária. 4. Paulo Freire I. Título.

CDD – 370.115

Catálogo elaborado por Carla Cristina Valle Faganelli
Bibliotecária do Centro Universitário Salesiano UNISAL – UE –
Americana SP – CRB-8 104/2012

Folha de Aprovação

Eliana Lopes Daud

A Educação Sociocomunitária e o Subsídio de Paulo Freire

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Orientação da Prof^a. Dr^a. Sueli Maria Pessagno Caro.

Dissertação defendida e aprovada em 20 de agosto de 2012, pela comissão julgadora:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Regiane Aparecida Rossi Hilckner

Membro Externo _____

Prof. Dr. Francisco Evangelista

Membro Externo _____

Prof^a. Dr^a Sueli Maria Pessagno Caro

Orientadora: _____

Dedicatória

À perseverança de todos os educadores
que fazem valer os ensinamentos de Paulo Freire
ecoando na contribuição da educação sociocomunitária.

AGRADECIMENTOS

À DEUS, toda glória, honra e louvor, pois sem Ele não seria possível alcançar tantos feitos.

À Nossa Senhora Auxiliadora, pois foi Ela quem tudo fez.

À sábia e paciente Prof^a. Dr^a. Sueli Maria Pessagno Caro, que com a sua exigência, generosidade e prudência, acreditou em meu projeto de pesquisa encorajando-me sempre a prosseguir.

Aos meus pais Sergio e Jacyra, pelas orações de fé e força para que eu realizasse esse grande sonho e vencesse tantas dificuldades.

Às minhas filhas, Camila e Bianca, por acreditarem veementemente que eu seria capaz de concluir esta etapa e que este esperado momento chegaria.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

Paulo Freire (1992, p.99)

RESUMO

Esta dissertação reforça a importância que vários autores e educadores veem em Paulo Freire, ao mencionarem a educação social e a educação comunitária. Em seus estudos, pesquisas e obras, tais autores apresentam incidências com os pensamentos, com os olhares e com as práticas de Paulo Freire, considerado um significativo referencial como cidadão, como ser humano, bem como educador social e comunitário por toda a sua atuação, o que o torna referência nos tempos atuais e nos que virão. Todas as citações dos autores em seus relatos têm conexões com Freire. Na luta atual da educação sociocomunitária há a necessidade de se estabelecer o reconhecimento político, acadêmico, social, cultural, comunitário da e na educação social, fundamentados nas perspectivas humana, social, ideológica, política e profissional impressa em Paulo Freire, as quais se encontram pautadas em sua trajetória de vida. Desta forma, procurou-se identificar e apontar, neste estudo, a importância referencial, conceitual e prática de Paulo Freire, como grande propulsor para a educação sociocomunitária.

Palavras-chave: Educação. Educação Social. Educação Comunitária. Educação Sociocomunitária. Paulo Freire.

ABSTRACT

This dissertation reporting the importance that many authors and educators see in Paulo Freire, to mention the social education and community education. These authors have connections with the thoughts, with the looks and the practices of educator Paulo Freire, considered as a citizen and the social and community educator throughout his performance, which makes reference in the present times and to come. This enables him to be a possibility of reference in current times. All quotations from authors in their reports have connections with Freire. In the current struggle for social and community education, we find the need to establish political, academic, social, cultural, community recognition of / in social education, based on the human, social, ideological, political and professional reference printed on Paulo Freire, which are guided in his path in life. Thus, we sought to identify and indicate in this study, the referential, conceptual and of Paulo Freire as a major contributor to the sociocommunitarian education.

Keywords: Education Social. Education Community. Education. SocioCommunitarian Education. Paulo Freire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABES	Associação Brasileira de Educadores Sociais
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
DEP	<i>Direction de l'évaluation ET de La prospective Du Ministère de l'éducation</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPESAC	Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação Social e Ação Comunitária
ICEA	Associação Internacional de Educação Comunitária - Regional América Latina
INED	<i>Institut National d'études démographiques</i>
INSEE	<i>Institut national de La statistique et des études économiques</i>
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ONG	Organização Não Governamental
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UEAC's	Unidades Escolares de Ação Comunitária
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO SOCIAL – O CONTEXTO DE ALGUNS PESQUISADORES FUNDAMENTADOS EM PAULO FREIRE.....	15
1.1.O Educador Social.....	18
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO SOCIAL E COMUNITÁRIA.....	24
CAPÍTULO III – UM ELEMENTO SIMPLES SOBRE PAULO FREIRE COMO CONTRIBUIDOR PARA O EDUCADOR SOCIOCOMUNITÁRIO....	37
3.1. A Formação dos Professores para uma Educação Sociocomunitária	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS	57
Anexo I – Carta de Paulo Freire aos Educadores	57
Anexo II – Biografia de Paulo Freire	68
Anexo III – Fotografia de Paulo Freire	74

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo apresentar a importância atribuída ao educador Paulo Freire, como significativo subsídio para a educação sociocomunitária, apresentado por meio de inúmeros autores, educadores e pesquisadores, que contemplamos no desenvolvimento deste trabalho. Iniciamos por contextualizar que vivemos neste milênio, em uma sociedade de transformação inquietante. Assim sendo, é importante termos a referência da educação emancipadora.

Percebemos em Paulo Freire que sua dialética apresenta inestimada importância e valor; que as políticas públicas sérias de educação podem e devem ser a favor da melhoria da cidadania e de seu povo, o que atribui, eventualmente, em uma obrigatoriedade ao Estado, elevando o país com pessoas menos oprimidas por conta da visão de mundo e do olhar à problematização. Acreditamos que esse pensamento o credibiliza, pois subsidia diversas inquietudes sociais apresentadas por distintos pesquisadores.

Paulo Freire foi, e continua sendo, uma personalidade reconhecida no âmbito das práticas sociais e das práticas comunitárias no Brasil e em diversos países. Seus discursos, obras e títulos regaram e regam o mundo de sabedoria social e comunitária.

Acreditamos que Paulo Freire tenha sido um dos maiores educadores do século XX. Ele formulou uma pedagogia dos silenciados e da responsabilidade social, dos oprimidos e dos que não são oprimidos, mas que estão comprometidos com eles e com eles e por eles lutam. (FREIRE, 1970).

Partindo para o campo da particularidade, sou educadora e como tal, sinto a necessidade de que haja, socialmente, um resgate, uma difusão e uma preservação da memória desse ícone da educação, tendo em vista o seu legado humanístico entre educadores, pesquisadores da educação, alunos e população em geral.

Como educadora, costumava assistir suas palestras, após o seu retorno do exílio, na PUCSP. Nesses momentos, sentia intensa familiaridade em sua fala discursiva e em sua voz.

Com o percorrer do tempo, fui descobrindo a afinidade que nos unia e posso citar que uma delas foi o sotaque nordestino, pelo fato de minha mãe também ser nortista. A semelhança foi se acentuando, agregada à compatibilidade das suas ações, à verdade proferida em seus discursos, à imensa luta com a educação social, comunitária e popular.

Importante mencionar que, nesta ocasião, época em que a sociedade brasileira vivia a temida ditadura, Paulo Freire já era bastante reconhecido na Academia.

Graduei-me em Pedagogia e Paulo Freire, de certa forma, me acompanhou na trajetória de educadora, com os seus ensinamentos sobre civilidade, ética, respeito ao próximo, direitos, valores e tantos outros. Acompanhou-me no sentido de eu recorrer aos seus ensinamentos, ora para associar com outros teóricos e pesquisadores e, com isto, obter fundamentação para discussão, ora para aprofundar-me nos estudos buscando aperfeiçoamento.

É com imensa satisfação, que tenho a oportunidade de iniciar uma pesquisa sobre os subsídios e a contribuição desse grande educador para a educação sociocomunitária.

Em função do exposto e como não poderia deixar de ser, por ocasião da opção do curso do vestibular, escolhi o de Pedagogia, uma vez que, as lições de educação que eu havia absorvido estavam muito presentes em minha formação.

Paulo Freire para mim, não era um total desconhecido, porém, a minha aproximação real, teórica e física, com esse grande indivíduo, se deu a partir da Faculdade. Ele me encantava pela forma de ver as pessoas, de fazer a educação e de realizar seus objetivos.

Assim, cremos que esta pesquisa tem significativa importância para a sociedade e para a comunidade, pois com as contribuições de Paulo Freire na educação sociocomunitária não descartamos a cultura opressiva de ontem e de hoje, que ele tanto denunciava e que fez e faz tantas vítimas ignorantes, desprovidas de oportunidades.

Buscamos a valorização e o respeito à educação sociocomunitária e, para tanto, precisamos preservar e discutir a atualidade do legado de Paulo Freire, ao lado de outros grandes educadores brasileiros e estrangeiros.

Entendemos que a sociedade tem o preceito de zelar pela qualidade e pela fidelidade das obras de Paulo Freire e de sua pessoa humanista.

Para Paulo Freire, a pesquisa e o conhecimento, são construídos de forma integradora e interativa. Não é algo pronto a ser apenas “apropriado” ou “socializado”. Conhecer é descobrir e construir, e não copiar. Pensamos que esta dissertação deva colaborar para futuros estudos, pois não há como desvinculá-la de projetos sociais e políticos. Segundo Gadotti (2001, p.2) “não se pode ‘ser freiriano’ apenas cultivando as suas ideias”.

Para futuros estudos, esta pesquisa visa o compromisso com a construção de “outro mundo possível”. Conforme Paulo Freire (2006) escreve em “Pedagogia da Autonomia”, “o mundo não é, o mundo está sendo”.

A sociedade está em constante transformação. Considerando então que “o mundo está sendo”, podemos afirmar que “a pesquisa igualmente está sendo”. A “pedagogia sem fronteiras” é um convite à transformação.

Pelo exposto, a proposta que pretendemos oferecer com este trabalho é a de se pensar em estudos que serão realizados futuramente os quais reconheçam a grandiosidade das ideias, dos pensamentos e das ações de Paulo Freire bem como as suas obras, as suas influências e as relações sistêmicas que as mesmas oferecem.

Para tanto elaboramos a seguinte questão problema: qual a influência de Paulo Freire nos trabalhos de outros renomados educadores/autores/estudiosos que buscam os conceitos, a filosofia, o método, a palavra, as obras referentes à visão educacional/educativa de mundo?

Paulo Freire conseguia – melhor do que qualquer outro intelectual – criar laços, interligar as categorias da história, da ciência, da filosofia, da política, da antropologia, da economia, de classe, gênero, etnia, pobres e não pobres e as classes médias de forma que se engajassem na transformação do mundo a favor dos “esfarrapados do mundo”.

O entusiasmo deste estudo se deu em função da “pedagogia da esperança”, que trata do “imperativo histórico e existencial” e vai além da esperança; vai ao cultivo da autonomia. Segundo Caro e Guzzo (2004), é a autonomia a capacidade que o indivíduo tem de se decidir, de tomar para si o próprio destino.

Paulo Freire valorizava o saber científico, a produção científica e a incorporação do conhecimento. No desenvolvimento do milênio, nessa nova era, ao contrário do que muitos pensam, de que a tecnologia imperará, ousamos afirmar que as ações questionadoras, problematizadoras e efetivadoras, estudadas e divulgadas por Paulo Freire internacionalmente e também nacionalmente é que terão grande e significativa força de influência.. Reforçamos que as tecnologias da informação e do conhecimento são importantes e inevitáveis e que Paulo Freire as valorizava e as considerava.

O conhecimento novo, ao ser produzido, supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro conhecimento. É a historicidade do nosso conhecimento do mundo, histórico como nós.

Metodologicamente trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo exploratória, por meio de levantamentos bibliográficos, em periódicos e em meio eletrônico.

A pesquisa qualitativa para Chizzotti (2001, p.79):

Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p.79).

Na concepção de Gil (2005, p.41), a pesquisa exploratória tem por finalidade “desenvolver, esclarecer conceitos e ideias, de modo que possam servir para estudos futuros, ou seja, um ponto de partida para novas investigações”.

A pesquisa exploratória é vista como o primeiro passo da pesquisa científica e tem como principal objetivo o aprimoramento de ideias e ou a descoberta de intuições. Esse tipo de pesquisa tem por finalidade proporcionar maiores informações sobre o assunto, facilitar a delimitação da temática de estudo, definir os objetivos ou formular hipóteses de uma pesquisa ou descobrir um novo enfoque que se pretende realizar. Nesse tipo de pesquisa o que conta são as novas informações levantadas (GIL, 2005, p.42).

Após a definição da abordagem e do tipo de pesquisa foi realizada a organização da revisão da literatura para embasar o estudo, que se deu por meio de levantamentos bibliográficos, em meio eletrônico, em banco de dissertações e teses, em periódicos e documentos, com maior ênfase no levantamento bibliográfico. Para Gil (2005, p.64): “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Diehl e Tatim (2004, p. 58) complementam:

Entre as vantagens da pesquisa bibliográfica está o fato de que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa bibliográfica torna-se significativamente baixo quando comparado com o de outras pesquisas. Outra vantagem é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que, em muitos casos, o contato com o sujeito é difícil ou até mesmo impossível, ao passo que, em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato. Entre suas limitações está a possibilidade de não representatividade e a subjetividade dos documentos.

O estudo foi estruturado em três capítulos sendo, o primeiro a tratar da Educação Social na visão de distintos pesquisadores; o segundo a abordar a educação social e a educação comunitária e o terceiro a apresentar o trabalho de Paulo Freire como um agente de contribuição à formação do educador sociocomunitário. Por fim seguem-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO SOCIAL – O CONTEXTO DE ALGUNS PESQUISADORES FUNDAMENTADOS EM PAULO FREIRE

Nenhuma estrutura social permanece sempre igual. Ela pode passar e passa, com frequência, por um processo de mudança social (OLIVEIRA, 2003).

Mudança social é qualquer alteração nas formas de vida de uma sociedade, sendo que nenhuma sociedade é perfeitamente igual a si mesma, em dois momentos sucessivos de sua história.

Professores e alunos, educadores e educandos, formadores e formandos, docentes e discentes terão que conhecer e experienciar o mundo em que vivem, com sua riqueza e pobreza; seus êxitos e fracassos; suas vitórias e derrotas; suas alegrias e dramas; sua abundância e carência; sua segurança e insegurança; sua fartura e miséria; sua felicidade e infelicidade, bem como sua esperança e seu desespero. Os nossos professores e alunos terão que levar para as salas de aula das ciências, das letras, das artes e das técnicas, também suas grande preocupações que, no mundo de hoje, afligem a humanidade, como o desemprego, a pobreza, a violência, a insegurança, a miséria e todas as outras formas de injustiça e exclusão social.

O grande contributo de todos esses saberes e tecnologias deverá ser o de facilitar a solução desses problemas que a formação do novo cidadão deverá refletir. Este levar os problemas das pessoas e das sociedades para as salas de aula não poderá reduzir-se a relatos simplistas e abstratos, mas deverá fazer-se por meio de situações reais a que os alunos tenham acesso. Só uma formação real, muito ligada com as situações que as pessoas vivem no dia a dia ajudará a dar respostas a essas perguntas que, com certeza, irão continuar a colocar-se. Urge, pois, implementar e desenvolver na formação das estruturas, processos e atitudes que ajudem os alunos e professores a serem mais reflexivos para poderem tornar-se elementos ativos na transformação e otimização da nova sociedade que tende, cada vez mais, a dimensionar-se à

medida do planeta e dos enormes problemas e preocupações das pessoas que o habitam (TAVARES, 2001).

Paulo Freire se tornou referência mundial para a pedagogia, a partir de um método de alfabetização de adultos instituído nos anos de 1960. No entanto, e utilizando-se neste momento de uma metáfora, Freire continua sendo uma bússola, tanto para professores quanto para àqueles que veem no educador brasileiro um intérprete de nossa realidade.

No plano estritamente pedagógico, o analfabetismo cedeu lugar a um problema igualmente dramático, que atinge a maioria dos brasileiros “alfabetizados”, que se trata da incapacidade de compreensão de mensagens complexas.

No âmbito social, as encruzilhadas históricas que estão na gênese da trajetória de Freire ressurgem com variações linguísticas que se disseminam em movimentos sociais e que, acreditamos, a realidade contemporânea reitera a sua atualidade.

Caro (2010) apresenta-nos a Educação Social com os seus desafios e as suas perspectivas. É um exemplo de início, desenvolvimento e envolvimento que nos faz perceber que agora não haverá paradas. O entusiasmo dos autores, o envolvimento dos alunos, a criação da Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES), o mestrado e, principalmente, a sua luta incansável, nos ensina que a Educação Social é necessária, importante e vital para que sejamos seres melhores em um país melhor.

Freire (2006) já afirmava que o nosso grande desafio, nas novas condições da vida brasileira se situava na necessidade de superarmos a nossa inexperiência democrática assim como a superação do índice de analfabetismo

As palavras de Paulo Freire se referem à fase de transição do desenvolvimento econômico e da participação popular do povo brasileiro em processos de democratização. A classe do poder, especificamente da elite, relutava com o perfil do novo sujeito que surgia emancipado por uma educação crítica, travada por lutas no processo da imersão da classe popular e, conseqüentemente, com tomada e interferência no poder.

Ainda de acordo com Freire (2006), numa época em que havia aproximadamente 4.000.000 crianças sem escolas, sendo que na faixa etária de 14 anos eram 16.000.000 de analfabetos e, para a emancipação efetiva dos

educandos, a alfabetização não poderia ser simplesmente codificar as letras num processo mecânico, mas sim que este se alfabetizasse com condições de tomada de decisões e articuladas à democratização da cultura. Mesmo transcorridos longos anos da emancipação da cultura popular e da democracia no Brasil, fatos relevantes ocorridos em 1960, estamos longe da erradicação do analfabetismo.

Na discussão e defesa do trabalho junto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Garrido (2010) menciona que a educação social comunitária é uma utopia desejada e em construção e faz menção ao livro “Pedagogia da Esperança”, de Paulo Freire que diz:

Para mim o utópico não é o irrealizável; não é o idealismo, é a ‘dialeção dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar’ a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1992, p.27).

Segundo Garrido (2010) há de se perceber que, na trajetória histórica de surgimento da escola, ocorreu dualidade no processo educativo que acabou determinando a desigualdade do ensino pelas condições: sociais, econômicas e culturais dos seus educandos. Tais contradições são pressupostos da importância atribuída ao ensino, na formação do professor e do compromisso político que este assume na tarefa de formar cidadãos.

Preocupa a formação do professor voltado à educação social. Ter a sala de aula como parâmetro de mudança social não se configura no desenvolvimento de um conhecimento fechado, sem compreender para que aprender. Freire questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2006, p.30).

Marques e Evangelista (2010, p.80), no texto “Pedagogia Social: Fundamentos Filosóficos, Pedagógicos e Políticos para a Prática do Educador Social Libertador”, mencionam como Freire se autodefinia: “Eu fazedor de coisas, eu falante, eu pensante.” O falar, o pensar e o agir são elementos importantes na sua proposta de formação para a pessoa humana.

1.1. O Educador Social

No mesmo texto, Marques e Evangelista (2010), argumentam que o grande desafio do educador, na visão de Paulo Freire, é transformar-se num educador libertador, pois Freire considera a educação um instrumento poderoso para a transformação social. O educador deve respeitar a autonomia e a dignidade do educando.

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão transgressão (FREIRE, 2006, p.66).

Freire e Shor (1986) defendem e afirmam que a condição social pode determinar o comportamento na escola; um estudante de família da classe trabalhadora, muitas vezes, se vê obrigado a agir de acordo com a visão de quem dirige que, na maioria dos casos, pertence à classe dominante.

Isso leva o estudante a uma atitude passiva e apática; é preciso então reinventar o conhecimento de maneira crítica, partindo da posição social do aluno. É preciso colocar a educação a partir da experiência dos alunos da classe trabalhadora. É afirmado, no texto, que o meio social do trabalhador barra a criatividade escolar devido à sua cultura que é fruto da massificação. Faz-se necessária criatividade para se aprender, criatividade que nasce **da** e **na** própria experiência de vida dos alunos (MARQUES; EVANGELISTA, 2010, p.81).

Para os autores, cabe ao educador libertador o estudo da realidade e da linguagem dos alunos, bem como a motivação em sala de aula, buscando contextualizar a vida de cada um aos conteúdos ofertados, como também as relações sociais dentro da classe. Assim, a educação libertadora torna possível a comunicação democrática entre o professor e o aluno, proporcionando que ambos sejam vozes ativas na sala de aula, ou seja, a voz do educador se torna uma voz entre todas as outras vozes em sala.

Para Freire a possibilidade de pensar de forma correta:

Coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2006, p.32).

Marques e Evangelista (2010) citam Paulo Freire quando este explica que se faz necessária a prática política na sociedade, pois é ela que leva à liberdade e à participação no poder. Com isso, Freire afirmava: “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.” (FREIRE, 2006, p.115).

Não é possível pensar a formação docente do educador social sem considerar a contribuição de Paulo Freire. No campo da teorização da prática pedagógica, sua obra tornou-se importante referência da pedagogia progressista ao argumentar a natureza política da educação, tendo influenciado muitos educadores nacional e internacionalmente reconhecidos.

Segundo McLaren (1997, p.328):

O trabalho de Freire tem sido citado por educadores em todo o mundo e constitui uma importante contribuição para a pedagogia crítica, não somente por causa de seu refinamento teórico, mas por causa do sucesso de Freire em colocar a teoria na prática.

Tal peculiaridade do legado de Paulo Freire se faz relevante especialmente se nos associarmos às preocupações de Imbermón (2000, p.79) acerca de que “muitos dos postulados vanguardistas avançaram mais no

terreno das ideias do que no das práticas alternativas” e concordarmos com o seu entendimento de que um tema pendente no âmbito educativo é a repercussão das elaborações teóricas e das ações de prática política “no terreno da práxis educativa em instituições concretas, que se convertam em experiências comunicáveis e/ou transferíveis”. (IMBERNÓN, 2000, p. 79).

A pedido de Paulo Freire, o prefácio da obra “À Sombra desta Mangueira” (1995) é feito por um economista, Ladislau Dowbor, que traça a ponte entre uma economia que desarticula e uma pedagogia que se quer integradora. O conceito de solidariedade social está no centro deste exercício interdisciplinar. Dowbor chama a atenção para o fato de que Paulo Freire não só escreve, como também pensa o seu ato de escrever, num permanente distanciamento sobre si mesmo

O conteúdo programático a ser trabalhado pelo Educador Social começa por meio do diálogo com os seus educandos, partindo de sua realidade concreta, do vivido, das palavras geradoras que brotam na prática pedagógica proposta. Sendo assim, é pelas palavras que surgem de sua fala, de sua visão do mundo, de sua visão da vida, de sua visão dos outros, de sua visão da sociedade, que deve ser construído o conteúdo programático a ser trabalhado e discutido.

Freire afirma que:

Para que esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 2005, p.83).

Beraldi (2010), ao escrever sobre a “Intervenção Socioeducativa Polivalente do Educador Social diante da Multiplicidade de Contextos”, cita Paulo Freire (2007) quando este afirma que:

Como educador preciso de ir ‘lendo’, cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho faz de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. [...] Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu

saber de experiência feito (FREIRE apud BERALDI, 2010, p.96-97).

Paulo Freire foi um grande colaborador à reflexão do homem e bastante comprometido com a sociedade, em especial com as chamadas camadas populares. Suas reflexões servem de base para que o Educador Social tenha uma postura consciente, que o leve a obter resultados transformadores, num processo que, como ser histórico, educa-se de forma contínua, ou seja, jamais perde de vista esse caráter de ser histórico associado à prática social.

Beraldi prossegue citando uma frase que ouviu em discurso de Paulo Freire:

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as pessoas e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que luto para que a justiça social se implante antes da caridade. (BERALDI, 2010, p.97).

E essa frase nos reforça a importância do educador ter que se educar para que haja a justiça social. Antes de educar o educando, é preciso educar o educador, pois ele necessita dessa educação com mais intensidade do que o educando.

Krishnamurti, em artigo “Educar o Educador”, escrito em 1948 e publicado em 2000, pela Revista Parábola, afirma que o educando é como uma planta tenra que requer orientação, ajuda; porém, se o ajudante é ele próprio, incapaz, estreito, intolerante, parcial, naturalmente o seu produto será o que ele é. Parece-nos que a essência não é tanto a técnica do ensinar, mas a inteligência do próprio educador.

Se existe a possibilidade de mudar o pensamento, o sentimento e a atitude do professor, então, talvez possa haver uma nova cultura, uma nova civilização, uma nova postura social e comunitária que contemple a oportunidade no lugar da caridade. Em meio ao caos da miséria, a confusão da desigualdade social e a luta por um melhor lugar ao sol, seguramente a responsabilidade do professor, seja ele um professor da educação pública é extraordinariamente grande.

Assim, podemos situar como parte do problema para a educação sociocomunitária e as educações em geral, também, além do menino e da menina, o professor, o educador.

Educar o educador é bem mais complexo do que educar a criança, uma vez que o educador possui enraizado os seus hábitos e costumes. Ele funciona dentro de uma rotina porque não está realmente preocupado com o processo do pensamento, com o cultivo da inteligência. Ele está somente fornecendo informação; e o homem, que simplesmente dá informação quando o mundo todo está desabando à sua volta, seguramente não é um educador. Isto pode significar que a educação é um meio de vida. Encará-la como um meio de vida, explorar as crianças em proveito próprio parece-nos contrário ao propósito real da educação, especialmente da educação sociocomunitária.

É possível proporcionar o ambiente certo, os recursos necessários e outros mecanismos, mas é importante que o educador descubra e usufrua deste subterfúgio.

Por que vivemos, lutamos, educamos? Por que existem guerras, discórdia permanente entre os seres humanos? Estudar todo este problema e colocar nossa inteligência em ação é seguramente a função de um verdadeiro mestre.

O professor que não pede nada para si mesmo, que não usa o ensino como meio de adquirir posição, poder ou autoridade; o professor que está realmente ensinando não visando exclusivamente o lucro, mas que está se dedicando, crescendo, estimulando a curiosidade e o saber do aluno e, simultaneamente, cultivando a inteligência em si mesmo, tal professor faz a diferença na educação sociocomunitária. Afinal, lembremos que todas as grandes civilizações baseiam-se em professores, não apenas em engenheiros e técnicos. Os engenheiros e técnicos são absolutamente necessários, mas aqueles que despertam a inteligência moral e ética são, obviamente, de primordial importância. Eles só podem ter integridade moral, estar livres do desejo de poder, posição e autoridade quando não pedem nada para si mesmos, quando estão além e acima da sociedade, não estão sob o controle dos governos e são livres da compulsão da ação social que é sempre ação segundo um padrão.

O professor precisa estar além dos limites da sociedade e de suas exigências para ser capaz de criar uma nova cultura, uma nova estrutura, uma nova civilização. Não podemos focar a aprendizagem unicamente na aplicabilidade das técnicas, pois isso não cultiva a inteligência e não ajudará na lida com os problemas da vida.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO SOCIAL E COMUNITÁRIA

Neste capítulo discorreremos sobre a importância da educação social ser ensinada, apreendida e divulgada, para que se estabeleça o entendimento da diferenciação entre a mesma e o assistencialismo.

Igualdade é uma exigência que não para de evoluir com as transformações das sociedades. Houve um tempo em que o grande desafio era escolarizar todas as crianças. Atualmente, esse objetivo, a grosso modo, é atingido nos países desenvolvidos. As representações do saber e de suas funções mudaram, pois não se contenta mais em garantir o direito e a obrigação de ir à escola. Afirma-se o direito e o dever, para todos, de formar-se e, para isso, de aprender muito mais do que ler, escrever e contar.

Vemos na educação sociocomunitária a igualdade como requisito e, nesse requisito há uma ideia moderna mostrada por Perrenoud (2003) que é traduzida como uma exigência de igualdade e que reúne três condições para a desigualdade se tornar um problema social ou uma injustiça.

Primeira condição: que exista um mínimo de estatísticas, de dados públicos e de transparência. Não basta que alguns se revoltam contra a desigualdade na escola para que a sociedade mobilize-se. É preciso que uma parcela dos professores, dos pais, da classe política e da opinião pública tome consciência disso. Ainda existem sistemas educativos em que não se sabe muita coisa sobre as chances tanto de uns quanto de outros, em que cada um pode pretender qualquer coisa, em que a amplitude das desigualdades sociais na escola, até mesmo sua própria realidade, depende da opinião pública. Os conservadores, que se dedicam evidentemente a manter esse *black-out*, defendem que tudo vai bem. Os sistemas que obtiveram os meios de saber não podem, ao contrário, senão adotar uma política mais ativa, na falta de poder assumir abertamente uma desigualdade que se tornou visível. No cantão de Genebra, por exemplo, desde os anos 60, graças às estatísticas e às pesquisas de Serviço da Pesquisa Sociológica, sabe-se com bastante precisão e amplitude dos fracassos e da desigualdade social na escola. Ninguém pode ignorar que as taxas de reprovação e a orientação no início do ensino médio variam muito em função da classe social. Na França, os trabalhos do *Institut*

National d'études Démographiques (INED), do Institut National de La statistique et des Études Économiques (INSEE) e da Direction de L'évaluation et de La Prospective Du Ministère de L'éducation (DEP), que impedem, do mesmo modo, e mais ou menos desde a mesma época, que se negue essa evidência. Outros sistemas educativos protegem melhor sua opacidade. A transparência exige uma vontade política. Uma vez irreversível a tomada de consciência, ela reforça a "vontade de saber" em pelo menos uma parte dos agentes. (PERRENOUD, 2003).

Segunda condição: que um número suficiente de pessoas pense que a desigualdade e o fracasso não são fatalidades (CRESAS, 1981). Todos podem reconhecer, por exemplo, que os seres humanos não são iguais diante da doença; mas alguns acrescentarão imediatamente: 'É lamentável, mas o que podemos fazer?' Enquanto uma desigualdade parecer inscrever-se na ordem 'natural' das coisas, não há razão para mobilizar-se. Para que a exigência de igualdade inspire políticas educativas, é preciso que uma parte da sociedade – que não poderia limitar-se a alguns especialistas ou a alguns militantes – compartilhe a ideia de que o fracasso e as desigualdades dependem das estruturas, dos programas e das pedagogias. Considera-se, então, não somente que a desigualdade existe, mas que é evitável, em certas condições. É o que afirmava o cantão de Genebra quando adotou, em 1977, uma lei sobre a instrução pública que prevê que a 'escola deve, desde os primeiros ciclos, tender a corrigir as desigualdades de êxito escolar'. (PERRENOUD, 2003).

Terceira condição: que as desigualdades sejam julgadas inaceitáveis. Durante muito tempo, o fato de que houvesse pessoas instruídas e outras ignorantes nada teve de revoltante. Antes da Revolução Francesa, e mesmo ao longo de todo o século XVIII, inclusive aqueles que passavam por liberais ou por pessoas esclarecidas não imaginavam uma sociedade na qual todo mundo fosse instruído. Parecia muito natural que 90% da população soubesse apenas o necessário para ler a Bíblia (em país protestante), resolver-se no trabalho manual, compreender as leis, votar bem. A exigência de igualdade na escola permanece uma ideia nova. A Revolução afirmava o direito de todos à instrução e as mesmas chances. A ideia de que é chocante, escandaloso e injusto, que alguns sejam mais instruídos do que outros é recente, longe de ser unanimemente compartilhada ainda hoje. Para que uma sociedade, em sua

maioria, julgue que o fracasso escolar e a desigualdade na escola causam problemas, é necessário que nela operem ideologias, movimentos sociais e forças políticas que se indignem, que afirmem que a desigualdade de educação não é tolerável, porque não está de acordo com os direitos do homem, com o princípio de igualdade diante da lei, com os ideais democráticos. Tudo isso sobre o fundo de competição econômica, de modernização, de desenvolvimento científico e técnico, de substituição das estruturas. A democratização maciça do ensino situa-se, geralmente, na confluência de ideologias generosas e de políticas realistas (PERRENOUD, 2003).

A educação social, em seu campo de atuação na sociedade, promove a educação comunitária através da prática dos seus educadores e todos que nela estão envolvidos. A educação comunitária, por sua vez, fortalece as ações sociais imprimindo nelas mesmas a legitimação do desenvolvimento da prática da transformação.

Segundo o texto de Garrido (2010), no momento em que a autora aborda o histórico do Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação Social e Ação Comunitária (GEPEASAC), mostra-nos que, de 09 professores que fizeram pós-graduação em Educação Social, somente três deles seguiram para esta área, a social. Em outro momento, essa mesma autora expõe a questão referente à formação inicial dos professores, que, dos professores pesquisados, entre os 14 que responderam ao questionário, apenas três deles, durante o curso, tiveram contato com disciplinas ou atividades voltadas à educação social e/ou comunitária. Esses dados, mesmo que em pequena amostragem, reforçam a lacuna deixada pelas instituições de ensino quando se trata da formação de profissionais para atuarem em áreas específicas e modalidades de educação. Também vem reafirmar a argumentação da necessidade de formação continuada em grupos de estudos que demandam em produções, debates e articulação da teoria e prática.

Sabedores somos que, neste século, há uma grande crítica relativa à formação do professor, ao mesmo tempo em que se percebe uma chamada dos educadores ao conhecimento e saberes com competências direcionadas ao cidadão e ao mundo do trabalho.

Araujo e Parente (2010 p. 28), ao escreverem sobre o surgimento da ABES afirmam que:

[...] um sonho e uma história de três anos explicam que alguns autores brasileiros foram 'fundamentais' para a consolidação da Educação Social no Brasil, agregando práticas educacionais já estabelecidas no País à nova concepção vinda da Europa.

Destacamos aqui a contribuição da Educação Popular (Paulo Freire) e a Educação Comunitária (Moacir Gadotti) os quais nos mostram que, diante de um país com problemas crônicos na área social, a Educação Social é desenvolvida também em outros espaços, como em atendimentos a crianças de rua, fundações e instituições de correção ligadas ou não ao Poder Público.

O XVI Congresso Mundial de Educadores Sociais, ocorrido no ano de 2005, contou com a participação dos alunos do mestrado do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e do sociólogo Rudá Ricci, o qual discursou sobre os “Desafios Políticos da Educação Social” que refletiu:

Sobre a educação pela pedra, citando a obra de Paulo Freire para mostrar a importância do papel político do educador, principalmente no que se refere à relação entre cidadãos, educador e educando, num processo emancipatório de educar para pensar (ARAÚJO; PARENTE, 2010, p.30).

Este evento foi de extrema importância para o nascimento da ABES.

As autoras ainda acrescentam:

Agregando valores de uma educação libertadora, o educador precisa provocar a criticidade do educando, possibilitando que eles construam sua própria identidade com base na cidadania e respeito ao ser humano (ARAÚJO; PARENTE, 2010, p.30).

Apontam a concepção de Ricci (2005, p.127) sobre o cuidado tático. Há de se ter precaução tática, “na concepção freireana, para estabelecer um diálogo entre cidadãos iguais”, e esse não é um mero subterfúgio para convencer a mudança. “Não é a crítica de um superior, mas o contraponto à realidade e valores da comunidade”. Daí o fato de Paulo Freire afirmar, em dado momento, “que o papel do educador é possibilitar os alunos a serem eles mesmos”.

No texto “Formação do Educador Social e Proposição de um Perfil de Intelectual Orgânico”, Martins (2010) cita Marx (2002, p.183), quando argumenta que:

Mas, o homem não é exclusivamente um ser natural, é um ser natural humano; ou melhor, um ser para si mesmo, por consequência, um ser genérico, e como tal tem de legitimar-se e expressar-se tanto no ser como no pensamento. Deste modo, nem os objetos humanos são objetos naturais, como eles se apresentam diretamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e diretamente dado, constitui-se a sensibilidade humana, a objetividade humana. Nem a natureza objetiva, nem a natureza subjetiva se apresentam prontamente ao ser humano numa forma adequada. E assim, como tudo que é natural deve ter a sua origem, também o homem tem o seu processo de gênese, a história, que, no entanto, para ele constitui-se um processo consciente e que assim, como ato de origem e com consciência, se transcende a si próprio (MARX, 2002, p.183 apud MARTINS, 2010, p.54).

Martins (2010) também cita Gramsci (1995) que afirma:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais', significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária, a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta por parte de um 'gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1995, p.13-14 apud MARTINS, 2010, p.56).

Grosso (2010), ao escrever "O Princípio Sociocomunitário e a Integração Sistêmica na Educação: Algumas Considerações" observa que é preciso atentar ao fato de que a educação é uma das formas da vida social em que a lógica sociocomunitária mais precisa aflorar, aparecer e, justamente por isto, ser manipulada.

A Educação sociocomunitária sempre existiu ao longo da modernidade, ao lado ou no interior dos sistemas educacionais hegemônicos, e até mesmo antes da constituição destes sistemas, como as cooperativas e as experiências anarquistas dentro dos movimentos operários europeus no século XIX (NORONHA, 2004 apud GROppo, 2010, p.70).

Neste sentido, ainda complementa:

Como resistência, podem-se incluir as ações de ‘educação popular’ promovidas por cristãos progressistas na América Latina desde os anos 1960, como também, movimentos sociais e de trabalhadores nos anos de 1970 e 1980, no Brasil, naquilo que tinham de cunho educacional. Mesmo hoje, segundo Kellner (2004), muitas organizações que resistem à globalização hegemônica – entre as quais, Organização não Governamental (ONG) no Brasil herdeiras dos movimentos sociais dos anos compreendidos entre 1970 e 1980 (ainda que minoritárias) – fazem uso de pedagogias críticas, como aquela proposta por Paulo Freire já nos anos 1960 (GROPPO, 2010, p.70).

No texto “Pedagogia Social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos para a prática do educador social libertador”, de Marques e Evangelista (2010), encontramos também sintonia entre Paulo Freire e Milton Santos (2000).

Marques e Evangelista (2010, p.74) afirmam que:

Milton Santos nos convida a construir outro tipo de sociedade, outra globalização. Defende a construção de uma globalização não do pensamento único, mas da consciência universal. Defende a instauração de uma sociedade na qual a informação e o dinheiro não tiranizem os homens, não os escravizem, que não os separem ainda mais a partir do seu lugar social, de suas classes sociais, de seus lugares de origem:

[...] a associação entre a tirania do dinheiro e a tirania da informação conduz, desse modo, à aceleração dos processos hegemônicos, legitimados pelo “pensamento”, enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemônicos (SANTOS, 2000, p.35 apud MARQUES; EVANGELISTA, 2010, p.74).

Estudos na área da antropologia afirmam que não somos humanos porque somos filhos de um homem e de uma mulher. Somos humanos porque passamos pelo processo civilizatório, isto é, nos tornamos humanos pela educação que recebemos. A humanidade é construção, orientando sua forma de pensar, de falar e de agir, o que implica a presença constante da política, da ética e dos valores. O homem vai-se humanizando a cada momento, a cada situação, a cada escolha. Nesse processo de humanização, a educação é fator decisivo, como nos lembra Moraes:

Na invenção do humano, na exata construção da cultura, o fato educacional se situa como dos mais sutis e, ao mesmo tempo, dos mais arditos expedientes do homem. Educação sempre existiu como decantação da vida e dinamização daquilo que fica de tudo o que se esquece (MORAIS, 1989, p.117).

Cada povo, cada época, cada região representa uma sociedade diferente com valores, religião, costumes, enfim, uma cultura constituída a partir de uma realidade, a partir de um processo educacional.

Marques e Evangelista (2010) citam Aristóteles, filósofo grego, como tendo a seguinte afirmação com relação ao conhecimento:

[...] todos os homens desejam o conhecimento. Uma indicação disso é o valor que damos aos sentidos; pois, além de sua utilidade, são valorizados por si mesmos e, acima de tudo, o da visão. Não apenas com vistas à ação, mas mesmo quando não se pretende ação alguma, preferimos a visão, em geral, a todos os outros sentidos. A razão disso é que a visão é, de todos eles, o que mais nos ajuda a conhecer as coisas, revelando suas diferenças (ARISTÓTELES, 1979, p.11 apud MARQUES; EVANGELISTA, 2010, p.81).

Os mesmos autores citam que há concordância entre Aristóteles e Paulo Freire de que o “conhecimento pode nos ajudar a entender melhor nossa realidade imediata” e entender também “o funcionamento do mundo, isto é, se o conhecimento é a possibilidade de se construir uma cosmovisão do mundo, a questão, então, é saber como fazer isso”. (MARQUES; EVANGELISTA, 2010, p.81).

Especificamente, como pode o educador social promover uma educação libertadora? Como no processo educativo podem-se ensinar os valores necessários à vida democrática? Como os círculos de cultura podem contribuir na formação do cidadão? Essas são as questões que permeiam nossa preocupação quanto à formação dos educadores sociais, pois a atividade do educador é um desafio pedagógico e político quando se pensa na construção da cidadania e na democracia. (MARQUES; EVANGELISTA, 2010, p.81).

Afirmam as pesquisadoras Caro e Guzzo (2004, p.35) que: “A educação não formal visa contribuir para a formação integral do indivíduo, envolvendo o crescimento pessoal, a consciência da cidadania e a possibilidade de sua inserção na sociedade.”

Os autores Marques e Evangelista (2010), citam o livro “Escola e Democracia”, de Saviani (2008), na abordagem feita sobre marginalidade social ao comentar que as teorias não críticas fracassam na tentativa de resolver o problema da marginalidade social através da escola.

Saviani (2008) defende os conteúdos que contribuam à construção de uma pedagogia revolucionária, tendo as formas populares inseridas no processo de construção de uma nova sociedade e como suporte a socialização do conhecimento.

A importância política na educação reside na função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí e ter afirmado que ao dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se também, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 2008, p.70).

Ainda segundo Saviani:

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítica, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2008, p.52).

Acreditamos que isso tem muita sintonia com o modo de ver e pensar de Paulo Freire.

Segundo os autores, Marques e Evangelista, em Freire e Saviani, há a preocupação de transformar a realidade social opressora imposta pelas elites no poder. Em ambos, trata-se de mostrar o caráter antidemocrático e marginalizador do sistema capitalista diante da classe trabalhadora.

“O Educador Social enquanto trabalhador social tem papel fundamental numa sociedade em transição, como é o caso da sociedade brasileira, que busca consolidar a democracia e os direitos humanos. Sua importância está em assumir o protagonismo nas

ações pela libertação dos marginalizados ou excluídos pelo sistema econômico injusto e desigual. O Educador Social é sujeito concreto para a construção dessa utopia social. Na sua atividade pedagógica, que é ao mesmo tempo social e política, ajuda na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária, e sabendo dos conflitos que marcam a sociedade de classes, pensa e age pela mudança social, sabendo que os homens são marcados pela esperança e pelos sonhos. Como Educador Social, esses sonhos estão na base de seu trabalho, garantindo assim, de forma concreta, o desejo de modificar o mundo.”

Beraldi (2010, p.92), ao escrever “A Intervenção Socioeducativa Polivalente do Educador Social diante da Multiplicidade de Contextos”, destaca que na visão de Touraine (1999, p.230): “o indivíduo capaz de encarnar o papel de ator social tem o poder de conduzir e transformar as relações sociais do mundo racional moderno, mediante sua consciência, liberdade e criatividade”.

Costa (2001) ao abordar a temática do Educador Social que cuida especificamente de adolescentes esclarece:

O educador que atua junto a jovens em dificuldades situa-se no fim de uma corrente de omissões e transgressões. Sobre seu trabalho recaem as falhas da família, da sociedade e do Estado. Sua atuação, frequentemente, é a última linha de defesa pessoal e social do seu educando (COSTA, 2001, p.17 apud BERALDI, 2010, p.92).

Mezzaroba (2009), igualmente citada por Beraldi (2010) destaca como competências, as necessidades de: intervir, refletir e avaliar.

Consta no Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO 1998, p.19) que:

A modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de ajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece.

Beraldi (2010) considera esses Educadores Sociais como indivíduos praticantes da transdisciplinaridade, pois ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem; em que praticam o social, educam; e que ao promoverem a

educação, socializam. Vemos aí, muita sinergia com o entendimento de Paulo Freire.

Carlos Rodrigues Brandão, ao apresentar o livro “Educação e Transdisciplinaridade – crise e reencantamento da aprendizagem”, de Severino Antonio, exibem-nos a seguinte contextura:

Em geral, transdisciplinaridade está sempre mais próxima do mundo da ciência. Novos modos de sentir, novos modos de pensar, novas maneiras de fazer, interagirem os sentimentos e a inteligência, os afetos e a racionalidade, a análise das partes de tudo e a compreensão do todo onde tudo se integra em todos os planos. Em nossos afetos e na nossa mente, na vida de cada um de nós e na “teia da vida”, de que nossas vidas são um momento, um eixo e um caminho aberto ao diálogo. Uma profunda compreensão perdida – faz tempo – de que eu e você, a vida e nós, a nossa nave casa, a Terra e o Universo são planos e redes de um todo extremamente dinâmico e complexo (BRANDÃO, 2002, p.18-19 apud BERALDI, 2010, p.96).

A autora procura focar as contribuições de Paulo Freire à luz de sua ideologia e com criticidade, num trabalho de reinvenção, de recriação e reescrita do mundo e das ideias.

A educação deve sempre visar transformações e, por isso, deve ser interventiva, cobrando do educador uma consciência social e política.

Afirma Santiago (1998) que a sociedade não poderia existir sem que houvesse entre seus membros certa semelhança nos hábitos e comportamentos; a educação perpetua e reforça na criança um modo de ser que é essencial para a vida coletiva e completa:

Logo a função da educação é integrar o indivíduo à Sociedade. Essa educação é ‘una e múltipla; uma’ porque deve inculcar no indivíduo ideias que fazem parte do meio social em que vive. Nesse contexto a educação se caracteriza por ser o ato de transmissão dessa moral, e ainda mais: a educação unitiva reproduz a sociedade, assim reproduz os valores da sociedade, porquanto nenhum professor educa no vazio, muito pelo contrário, reproduz valores e conhecimentos exigidos pela organização social em que se encontra. Pela educação múltipla porque existe uma soma de conhecimentos distintos, que variam de classe para classe social ou de profissão para profissão. Há então uma diversidade de conhecimentos (SANTIAGO, 1998, p.54).

Costa (1999) apresenta três ações socioeducativas que, segundo ele, precisam produzir o sentido de enriquecimento na vida das pessoas, ao favorecer condições para que estas administrem as diferentes fases de sua vida. São elas:

- ✓ Construir sua identidade pela busca de compreender-se e aceitar-se.
- ✓ Construir seu projeto de vida, definindo os caminhos que o levem a ocupar um lugar na sociedade.
- ✓ Assumir um papel na dinâmica sociocomunitária em que está inserido.

Portanto, segundo Beraldi (2010), observamos ser bem diferente o trabalho educativo do trabalho de educar de forma social.

Lima (2010), ao escrever “Uma universidade para o povo” destaca a problematização da universidade brasileira sob a óptica do modo de produção capitalista. E nos propõe uma leitura para a sua superação, isto é, ao desafiar a teoria social do sociometabolismo do capital, aponta encaminhamentos de uma universidade factível para o povo, sustentada pela justiça social compreendida nos âmbitos da democratização, humanização e universalização.

Mészáros (2006) enfatiza que a alienação, como um dos principais instrumentos utilizados pelo sociometabolismo do capital é caracterizada pela:

[...] extensão universal da ‘vendabilidade’ (isto é, transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em ‘coisas’, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado e pela fragmentação do corpo social em ‘indivíduos isolados’, que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas, ‘em servidão à necessidade egoísta’, fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto de privacidade (MÉSZÁROS, 2006, p.39).

A possibilidade de mudança estrutural, portanto, problematizando as políticas públicas de inclusão social à universidade brasileira, “[...] só é factível se o sistema do capital for desafiado em sua integridade como um modo de controle sociometabólico, e não pela introdução de ajustes parciais em sua conformação estrutural” (MÉSZÁROS, 2007, p.168).

Segundo Lima (2010, p.110) nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, “fora planificada a acomodação das políticas de desenvolvimento nacional ao sistema capitalista constituído” e a ele

agregando-se, a partir de seus condicionantes, “os elementos orientadores para resolução dos problemas sociais e a inclusão ao ensino superior passou a constar como ponto presencial recorrente”. Esses fatos tornaram-se mais evidentes no decorrer da gestão governada por Lula. Percebemos, prossegue Lima (2010), que havia o condicionamento do papel do Estado pela iniciativa privada e as ações afirmativas limitavam as mudanças necessárias para uma universidade não excludente no Brasil.

A esse respeito, Sanfelice tece a seguinte provocação:

Caso queiramos pensar a inclusão educacional no Brasil, dentro de uma lógica libertadora e humanizadora, o desafio é bem maior. É preciso pensar essa sociedade como um todo e avaliar as condições históricas objetivas que nos disponibilizam, num trabalho coletivo, avançar em direção ao novo. Não um novo qualquer, mas um novo que supere qualitativamente o *status quo* de hoje. O problema não é legal e/ou formal. É um problema de fundo. Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo (SANFELICE, 2006, p.39).

Ao lermos o livro “Educação Comunitária e Economia Popular”, de Moacir Gadotti e Francisco Gutiérrez (1999), vimos que os setores populares têm uma longa experiência em se educar produzindo.

Uma delas é a Associação Internacional de Educação Comunitária – Regional América Latina (ICEA), que é uma organização não-governamental, da qual participam pessoas que trabalham em comunidades locais e em movimentos populares. Fundada em 1974, nos Estados Unidos, a ICEA é atualmente uma organização implantada em 80 países. Seu objetivo é desenvolver a prática da educação comunitária, visando desenvolver nas associações e movimentos, a capacidade de enfrentamento de problemas comuns. A educação comunitária se fundamenta no reconhecimento da diversidade cultural, na economia popular, na multiculturalidade, no desenvolvimento da autonomia das pessoas, grupos e instituições e na promoção da cidadania.

Na América Latina, a ICEA promove o conceito e a prática da educação popular comunitária, que parte do princípio de que o trabalhador e, em particular, os setores excluídos da sociedade, para atingir uma melhor

qualidade de vida, educam-se ao mesmo tempo em que trabalham, ou seja, produzem.

No Brasil, a ICEA apoia e impulsiona especialmente os grupos organizados de base. A atuação orgânica de grupos locais se assenta numa utopia social mais geral, utopia concebida como a antecipação de uma sociedade melhor que a presente, de respeito mútuo, autonomia e solidariedade.

A ICEA-Brasil funciona basicamente através do desenvolvimento de projetos e programas: Programa de educação comunitária e economia popular, Escola produtiva afro-brasileira, Oficina de bonecas afro-brasileiras, Programa de educação ambiental, Programa de educação multicultural, Programa de estudos sobre as relações Sul-Sul, Programa de Educadores de rua e Programa setor indígena e economia popular.

Atualmente, as categorias conscientização, organização e produção estão associadas à educação popular. Numerosas organizações econômicas populares fundamentam sua ação em valores comunitários, como a cooperação, a cogestão, a coparticipação perante o individualismo e o consumo de bens supérfluos impulsionados pelo capitalismo.

Gadotti e Gutiérrez (1999) propõem a publicação destes estudos com o objetivo de impulsionar o debate da questão da educação popular comunitária no Brasil, porque é uma perspectiva da educação que se preocupa fundamentalmente com os setores mais pobres da população.

A expressão “educação comunitária” é habitada pela diversidade, em função deste termo poder expressar realidades diversas e até contraditórias, dependendo do contexto histórico de cada país ou região. No Brasil, fala-se em escolas comunitárias consagradas pela Constituição de 1988, em Unidades Escolares de Ação Comunitária (UEAC), na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), fundada em 1943, no Recife e outros. Em geral, as iniciativas chamadas comunitárias estão envolvidas com organismos ligados às igrejas, aos movimentos sociais e populares ou empresas e passaram por inúmeras transformações, indo da prática assistencial à prática revolucionária.

CAPÍTULO III – UM ENTENDIMENTO SIMPLES SOBRE PAULO FREIRE COMO CONTRIBUIDOR PARA O EDUCADOR SOCIOCOMUNITÁRIO

Este capítulo se inicia com os comentários sobre um artigo sobre Paulo Freire, intitulado “Pedagogia da Esperança”, publicado pelo educador e José Renato Polli, por conta do lançamento do seu livro “Paulo Freire: o Educador da Esperança” (2008), no qual ele afirma que Paulo Freire dispensa apresentações. Sigo o exemplo, comenta Polli (2008), acreditando que a obviedade prescinde de considerações adicionais. Paulo Freire é um dos maiores educadores do século XX, com grande reconhecimento internacional. Sua produção intelectual aproximou-o de grandes nomes do pensamento contemporâneo.

Desde o início de sua carreira como educador, Freire lutou contra muitos tipos de preconceitos. Sua própria condição de nordestino o fez optar por uma cosmovisão, um lugar social, um ponto de vista ligado aos interesses populares. Seu pensamento, sua realidade socioeconômica original e a posterior adjetivação de que seria um “comunista” fizeram-no enfrentar críticas dirigidas de muitos lugares. Calou-se diante das críticas vindas de conservadorismo e, de outro lado, da intelectualidade da esquerda ortodoxa. Em meio ao “fogo cruzado” de ideias, construiu uma teoria da educação cujo motor fundamental, a ideia da formação política dos cidadãos e sua autocompreensão como sujeitos da história mantêm-se com grande força na atualidade. (POLLI, 2008).

A despeito de muitas influências filosóficas e das reconstruções admitidas em seu pensamento – considerava fundamental a abertura para a ação criadora e transformadora de suas próprias ideias - manteve-se coerente em relação a aspectos fundamentais de um pensar progressista, transformador. Valeu-se da hermenêutica, da teoria psicanalítica e da linguagem como instrumentos de compreensão da realidade e propunha a superação da dominação através da atitude dialógica. Seu método de alfabetização inscrevia-se no âmbito das experiências vividas, sem abrir mão de um referencial de razão fundado na cooperação e na busca de um

entendimento intersubjetivo. Possuía a perspectiva da construção de uma hegemonia dos oprimidos e de um socialismo democrático, dizendo que “os discursos neoliberais, cheios de ‘modernidade’, não têm a força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses antagônicos entre elas”. (POLLI, 2008, p.29).

Sua análise dos processos educativos formais, opondo uma educação bancária a uma educação problematizadora, as situações-limite ao desejo do inédito-viável, movia-se de forma permanente por uma concepção política de transformação do conhecimento e da sociedade. Associava a esta dimensão a ferramenta da linguagem, bem ao modo dos grandes pensadores da educação. (POLLI, 2008).

De acordo com Polli (2005), sua pedagogia libertadora – pensada a partir das bases de uma filosofia da libertação e do pensamento teológico da libertação, inscritas nas lutas e movimentos emancipacionistas da América Latina:

Ressalta o humanismo pedagógico, colocando na autonomia do sujeito e na sua relação de diálogo com os outros o meio para a sua realização pessoal e para a tomada de consciência frente ao mundo. Imaginava uma dialogação que levasse em conta toda a produção cultural da humanidade e a cultura localizada, dita popular: ‘Ninguém se conscientiza separadamente dos demais’. (POLLI, 2005, p.56).

Seus temas éticos fundamentais, como a questão da liberdade, da autonomia, da justiça, estavam vinculados a uma intencionalidade prática, de transformação das realidades opressoras, a partir de uma solidariedade intersubjetiva, oposta diametralmente às formas de individualização da vida. As razões que orientam o seu pensamento não são aquelas que acalentam o ideal de transformação social apenas em nível da consciência, mas, sobretudo, pela valorização da palavra e da intenção transformadora, emancipadora, que chamou de “conscientização”. Tomou o termo por empréstimo, já que Álvaro Vieira Pinto e outros intelectuais pertencentes ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) haviam-no criado em 1964. (POLLI, 2008).

De acordo com Polli (2008) Anísio Teixeira, um pensador de vertente liberal democrática, também contribui para a visão freiriana de uma educação fundamentada na experiência dos sujeitos.

Teixeira traduzia para o Brasil o pensamento do pensador americano John Dewey, que propunha uma educação centrada no sujeito que aprende, em sua própria experiência de aprender e fazer. O pensamento freiriano, propondo a relação entre teoria e prática, leva em consideração a participação do sujeito que aprende, numa relação de diálogo entre diferentes (não entre antagônicos), um processo cooperativo de aprendizagem (POLLI, 2008, p.32).

As intenções teóricas de Freire não se limitam a simples produção de um referencial de razão, mas relacionam-se à tradição de luta contra o anticolonialismo, contra as forças hegemônicas do capitalismo, contra o autoritarismo, as posições liberais e neoliberais.

Sua prática educativa, como ele mesmo define, é progressista e ocorre numa sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pela tradicionalidade, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança. Condenava veementemente as vinculações entre educação e pensamento neoliberal, aprisionador das consciências: “a pedagogia crítica radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do ‘pragmatismo’ neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico científico dos educandos”.(POLLI, 2008, p.34).

Ana Maria Freire (2001, p.10) nos diz que:

O pensamento e práxis que Paulo Freire nos legou em uma ‘pedagogia da libertação’, hoje, é mais necessária do que nunca à concretização de uma nova compreensão/construção de um mundo mais justo, mais ético, mais tolerante com as diferenças e mais democrático, como ele sonhou.

Assim, a educação libertadora de Paulo Freire é um dos instrumentos que dispomos para a reflexão sobre os valores, em face do recrudescimento do conservadorismo e das desvinculações entre o mundo sistêmico e as experiências vividas. O referencial teórico-educacional freiriano é um dos modelos fundamentais para a acentuação das chamadas éticas cognitivistas.

A ética freiriana é uma ética da responsabilidade universal, uma ética da solidariedade aos despossuídos, através de uma ciência educacional crítica. Sua pedagogia está a serviço da emancipação social, enquanto busca formar

sujeitos autônomos e capazes de praticar a solidariedade, contribuindo para formação de uma consciência coletiva transformadora e humanizadora do próprio processo escolar e da sociedade como um todo.

Freire via a escola como espaço possível para a prática educativa que leva em conta a necessidade de buscar elementos radicais de democratização, uma escola capaz de engendrar uma esperança como futuro a ser criado, uma ética universal do ser humano.

O pensar freiriano questiona a impossibilidade da convivência entre as pessoas, insistindo na lógica da utopia que pode “vir-a-ser”, implícita na dialogicidade, na comunicação efetiva, no potencial comunicativo entre os humanos, uma dinâmica em construção. Não aceita as simplificações teóricas que propõem o esgotamento das utopias, da ética e da razão.

Apointa a tarefa de humanizar as relações e acalentar a perspectiva do encontro de possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa, menos desumana. A partir das experiências cotidianas, indica a possibilidade de se criarem instrumentos para a comunicação, para a construção possível de novas utopias, pelo consenso provisório entre os pares, numa ética fundada em diálogo.

Embora as condições do momento presente não sejam tão favoráveis para a construção do “inérito-viável”, a educação libertadora de Freire nos aponta que o caminho para a superação dos dilemas do modelo neoliberal será construído com base num processo dialético-dialógico, não nos paradigmas tradicionais, binários, não complexos. Um conhecimento que se construa na base do diálogo entre iguais, que leve a esclarecimentos e entendimentos sobre a realidade que envolve a todos.

Boff (2000) nos adverte sobre a humanidade viver um momento em que é preciso encontrar uma nova base de mudança, que deveria se apoiar em algo que fosse global e comum, de fácil compreensão e viável, uma base ética, de uma ética mínima para que se abram possibilidades de solução para os problemas da desigualdade, da injustiça, da violência. Uma revolução ética mundial, em que se possa fazer um pacto ético fundado não apenas na razão, mas na sensibilidade humanitária e numa inteligência emocional expressas pelo cuidado, pela responsabilidade social e, ecológica, pela solidariedade generacional e pela compaixão, atitudes capazes de comover as pessoas e de

movê-las para uma prática histórico-social libertadora. A pedagogia da libertação é um meio pelo qual este horizonte possível se constrói, fazendo esforços por conscientizar não de forma ideal, mas dialeticamente, todos os que se propõem a contribuir para o processo do diálogo intersubjetivo.

A pedagogia crítica do educador brasileiro Paulo Freire e a teoria do agir comunicativo do filósofo alemão Jürgen Habermas convergem para a criação de uma ética da responsabilidade universal.

Jürgen Habermas é, atualmente, um dos maiores filósofos vivos a produzir uma teoria global sobre os problemas da humanidade. Nascido em 1929, na cidade de Düsseldorf, Habermas estudou filosofia, história, psicologia, economia e ganhou projeção a partir de sua atuação junto ao Instituto para Pesquisas Sociais, em Frankfurt, na década de 50. Sua atuação como professor universitário o fez receber vários prêmios relevantes, devido, sobretudo à sua aproximação com a Escola de Frankfurt – um grupo de intelectuais críticos que teve como uma das primeiras lideranças o filósofo Theodor Adorno. Projetou-se como um pensador crítico em relação à chamada teoria crítica da sociedade, afastando-se do viés negativo da dialética proposta por Adorno. (POLLI, 2005).

Habermas é autor da “teoria do agir comunicativo”, uma proposta que pretende ser uma evolução em relação aos horizontes de racionalidade do início da Escola de Frankfurt, fundada no paradigma da consciência. Ele centra sua linha teórica no paradigma da linguagem, considerando a comunicação livre entre os pares um meio pelo qual se podem estabelecer consensos provisórios, em torno de valores, ideias e ações. Essa mudança foi chamada de “virada linguística”, em que a razão comunicativa, que leva ao entendimento livre, visa a superar a razão instrumental, que leva ao controle e ao domínio. Para tanto, crê, que as contribuições vindas da psicanálise seriam fundamentais, como mecanismo em que o sujeito se reconhece como participante em processos de reflexão, reconstruindo fragmentos de sua autobiografia que o levam a um grau de autonomia possível. (POLLI, 2005, p.57).

No âmbito da teoria do agir comunicativo, surge a “ética do discurso”, uma ética universalista, fundada no princípio da reciprocidade geral estabelecida num espaço de comunicação para fins de compreensão intersubjetiva entre os agentes de um discurso. O argumento de Habermas baseia-se na ideia de que os princípios e valores só possuem uma legitimidade

quando puderem ser aceitos a partir de um diálogo racional, uma argumentação entre participantes de um processo comunicativo.

A “ética do discurso” é uma ética da responsabilidade coletiva, em que a orientação para o agir acontece através de um processo interativo dialético, em oposição a uma instrumentalização da razão dos valores, proporcionada pelo sistema capitalista. (POLLI, 2008).

Ao lado de Paulo Freire, Habermas é considerado um pensador neomoderno, crítico e interlocutor do movimento da pós-modernidade, insistindo na possibilidade de um resgate das propostas originais da modernidade.

3.1. A Formação dos Professores para uma Educação Sociocomunitária

No livro “Educação Social e Psicologia”, Caro e Guzzo (2004) afirmam que há a preocupação com a formação e definição de quem trabalha nessa área, pois se trata de importante relevância. Esse profissional necessita, com rapidez, de uma definição de suas funções e um direcionamento de suas ações. Há acentuada compatibilidade com a carta de Paulo Freire aos professores.

Creio que é conveniente afirmar o princípio, de que ser educador, é algo presente em todos os momentos da própria vida e seria desejável que o trabalho educativo fosse uma boa parte da própria realização. (OLIVERES, 2000 apud CARO; GUZZO, 2004, p.31),

Segundo as autoras, ser educador social implica uma ação bastante abrangente. A preocupação com a questão social vem crescendo a cada dia, mas as pesquisas e estudos sobre os profissionais que trabalham nessa área são extremamente escassos. O educador social, nome do profissional que trabalha com pessoas participantes de programas e projetos sociais, dificilmente tem como exigência, nesse país, uma formação específica e uma clareza de ações e objetivos que serão executados. Muitas vezes, o profissional é admitido nessa função e, por falta de nomenclaturas a certas

ocupações termina desempenhando desde ações pedagógicas, intervenções sociais até orientações e aconselhamentos.

As referidas autoras acrescentam, ainda, que no compromisso que esse profissional adquire com o desenvolvimento do ser humano e com o conhecimento das ações educativas que terão total influência sobre o seu futuro, aparece o questionamento de quem deve ser, efetivamente, o educador social.

Creemos que, na carta escrita por Paulo Freire (1993) aos educadores, essa reflexão está presente, pois seu conteúdo antecede a qualquer nomenclatura dos educadores. O seu conteúdo é a própria referência básica de ser educador e que, por consequência, aprimora esse educador para a plena educação sociocomunitária.

A nosso ver, a Carta de Paulo Freire (1993) aos professores deve ser uma reflexão para o educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sentimo-nos gratificados ao concluir esse trabalho com a transcrição a seguir:

ATOS DO PODER LEGISLATIVO

LEI Nº 12.612, DE 13 DE ABRIL DE 2012

Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O educador Paulo Freire é declarado Patrono da Educação Brasileira.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de abril de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante

(Publicado no DOU Nº 73, seção 1, página 1, segunda-feira, 16 de abril de 2012)

A referida Lei reforça este trabalho no sentido da educação sociocomunitária ser subsidiada pelas ações de Paulo Freire no contexto social em geral. Como patrono, sendo aporte para muitos autores e pesquisadores, também o é para os professores de diferentes níveis, professores esses que não devem reduzir as suas práticas docentes a um conjunto de métodos e técnicas apenas.

Os métodos e técnicas, naturalmente indispensáveis, se fazem e se refazem na práxis, mas os mesmos devem ser usados com clareza, com relação a um sonho possível de ser concretizado cada vez mais, que é a nossa educação sociocomunitária. O sonho possível deve estar sempre presente nas nossas cogitações em torno dos métodos e das técnicas. Há uma solidariedade

entre eles, que não pode ser desfeita, bem como uma cumplicidade entre eles que não pode ser desprezada.

Acreditamos que o conteúdo da Carta de Paulo Freire (2003) aos professores, tenha grande sinergia com as intenções da Educação sociocomunitária para com os educadores sociocomunitários. Encontramos nessa carta, coerência com as pesquisas e ensinamentos dos autores estudados e citados nessa dissertação, em função da ética, perseverança, sensibilidade e oportunidade que há nesses ensinamentos.

A influência de Paulo Freire na Educação Sociocomunitária, bem como, a compatibilidade do seu discurso social e comunitário existentes em seus escritos, nos traz conforto com o que foi destacado por outros autores.

Acreditamos, enfim, que a sua contribuição tenha sido vital para a Educação Sociocomunitária.

Com o intuito de contextualização, apresentamos a referida carta, no Anexo I desta dissertação.

Vale informar que esta carta foi retirada do livro “Professora sim, tia não”. Cartas a quem ousa ensinar (2003), no qual Paulo Freire dialoga sobre as questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nesta mesma luta.

Sendo assim, após a leitura dessa carta, podemos observar por meio de trabalho desenvolvido por Caro (2001), sobre a personalidade do educador social e que essa personalidade destaca e consideram presentes três aspectos importantes: **autoestima, empatia e resiliência**. A **autoestima** e a **empatia**, como bases para os requisitos de afeto, familiaridade, compromisso, comunicação, bom relacionamento, criatividade e responsabilidade. A **resiliência** como suporte para a compreensão e enfrentamento de situações conflituosas e complexas.

Como definição de autoestima, temos que é a apreciação do seu próprio valor e importância, tendo vontade de ser responsável por si mesmo e de agir de forma responsável para com os outros. Seus antecedentes são as avaliações de si mesmo, a história passada de sucessos ou fracassos, os valores e aspirações individuais, as respostas à desvalorização.

Como características da autoestima temos a capacidade de influir sobre o meio ambiente, a expressão livre de sentimentos, o orgulho das próprias realizações, a atuação positiva em benefício próprio, uma maior tolerância à frustração, os fisicamente mais saudáveis, mais motivação para aprender, criatividade, tendência a ser líder, mais energia para superar os desafios da vida, autoconfiança, sentido de realidade, o assumir as responsabilidades pelo que é feito.

A baixa autoestima, por outro lado, apresenta como características as pessoas que evitam situações difíceis, não se sentem valorizadas pelos outros, se deixam levar facilmente, estão na defensiva e se frustram facilmente, não sabem como se sentem e culpam os outros pelos próprios fracassos, excesso de autocritica negativa sente-se só e dependentes, sentem-se culpados diante de problemas sem solução, minimizam os elogios e ou mal interpreta o reconhecimento e a atenção dos outros, são mais atentos às necessidades dos outros, do que às próprias, selecionam negativamente e dá muita importância às críticas expressas pelos outros.

Caro (2001) elege como promotores da autoestima alguns comportamentos positivos que Paulo Freire chama de respeito, ética, olhar positivo e de amor, empatia. Esses elementos provocarão as oportunidades.

Prosseguindo sobre a personalidade do Educador Social é necessário desenvolver a empatia. Inicia com a percepção e a compreensão do sofrimento do outro, aliciando uma resposta afetiva congruente com a situação do semelhante.

A resiliência, segundo Job (2003), pode ser definida como a capacidade de superação das adversidades e a manifestação de competência frente a questões adversas e estressantes. Também, como a capacidade de autossuperar-se que emerge da adversidade. Como fatores de proteção da resiliência, temos:

1. Características individuais, como autoestima, inteligência, capacidade para resolver problemas e competência social.
2. Apoio afetivo transmitido pelas pessoas da família, por meio de um vínculo positivo com os cuidadores.
3. Apoio social externo, provido por outras pessoas significativas, como escola, igreja e grupo de ajuda.

Observamos neste trabalho, que a Educação aos poucos incorpora o conceito e definição de Resiliência como um novo espaço de estudo e reflexão para todos aqueles que se interessam pelo novo conhecimento e a nova aprendizagem decorrentes de um novo paradigma científico e de formação que as sociedades de aprendizagem e comunicação dos nossos dias estão já a exigir. (TAVARES, 1998). A Resiliência e educação caminham para uma nova maneira de conhecer, de aprender e desaprender, mais reflexivo, flexível, resiliente para empreender, ser e estar com os outros de um modo diferente.

Embora o conceito de resiliência não tenha sido, no Brasil, alvo de muitos estudos e produções acadêmicas, ele constitui um campo de investigação e de formação na área da Educação e da Psicologia, em que o Brasil terá, com certeza, uma palavra importante a dizer. (SOUZA; PLACCO, 2008).

No mundo atual, em que desafios e dificuldades se apresentam a cada dia para os seres humanos, em que a competição e a busca por espaços profissionais e pessoais se torna mais acirrada, em que as expectativas externas se chocam com as possibilidades reais da realização do sujeito, este precisa ser formado e se autoformar – para se preservar psicologicamente, para reagir, para ordenar seu mundo, suas necessidades, suas prioridades, seus desejos e suas ações, de modo a não se deixar sobrepujar por contingências e circunstâncias a que não possa, em dado momento e em determinadas situações, controlar e dar as respostas exigidas.

No contexto do trabalho de Caro e Guzzo (2004) podemos traçar um paralelo com Paulo Freire quando ele caracteriza o educador como sendo social, sendo educador politizado, consciente de suas responsabilidades sociais, comprometido racional e emocionalmente com os seus alunos, recusando-se a ser massa de manobra política, e tendo compromisso com a sociedade.

Esse educador, segundo Freire (1994, p.49) tem que ter a capacidade de agir e refletir. “É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade, de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis”.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2006, p.14), Freire destaca a ética, o respeito à dignidade e a autonomia do educando, presentes na prática, no testemunho aos educandos e nas relações com eles e diz “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Freire (2006), coerentemente com a educação social, dizia que o ensinar (educar) exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo, rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural.

É difícil ler, pesquisar, estudar e refletir sobre Paulo Freire como não sendo o mais verdadeiro educador sociocomunitário do século.

Paulo Freire determina que o educador tenha respeito à autonomia do educando, bom senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança e, sobretudo, convicção de que a mudança é possível.

Percebemos que vivemos em uma sociedade cada vez mais complexa. A educação social – além da escolar - é decisiva para encontrar novos caminhos de aprendizagem e realização. A educação atual é previsível, repetidora, distante da vida. Com as mudanças tão profundas em todos os campos, a educação precisa ser muito mais criativa, diferente, envolvente.

Experimentamos que a escola sozinha não dá conta dessas demandas. Ela precisa ser repensada profundamente e ao mesmo tempo a sociedade tem que propor ações educativas muito mais abrangentes e significativas, que envolvam continuamente as organizações econômicas e sociais, as famílias, o poder público e as mídias.

Muitas mudanças são necessárias e aqui elencamos algumas prioridades:

- Um currículo, mais integrado, mais próximo do cotidiano, com mais liberdade de percurso, de escolhas, de integração significativa. Isso facilitaria a contextualização das ideias, das situações, da realidade.

- Metodologias, mais ativas e focadas em pesquisa e produção, em jogos, na relação prática-teoria-prática. A prática estimula a aprendizagem.
- Maior integração com os pais, com a família. Se a família é educadora, a aprendizagem se torna muito mais fácil e a escola avança mais.
- Melhor organização do tempo e de espaço, muito mais flexível (educação multiespacial e multitemporal). Uma parte em sala de aula, outra na Internet, e outra na cidade, em contato com os lugares significativos para a aprendizagem e para o trabalho.
- Professores mais preparados, melhor formados, melhor remunerados, escolhendo os melhores alunos para serem preparados para a docência. Professores mais humanos, afetivos, acolhedores, além de competentes.
- Gestores proativos, dinamizadores, bem preparados e com visão humanista.
- Uma educação social mais organizada e continuada, que atenda a públicos específicos: jovens casais-pais, pessoas marginalizadas, pessoas com dificuldade de empregabilidade, idosos, pessoas presas. Ensinando valores importantes para a convivência, para o equilíbrio pessoal, para a não dependência emocional, para a valorização pessoal.
- Utilizando as mídias possíveis e de forma integrada nos novos nichos educacionais.

Finalizando, em Pedagogia da Autonomia, Freire (2006) declara como especificidade humana, a exigência das seguintes características para o Educador:

- Segurança.
- Competência profissional.
- Generosidade.
- Comprometimento.
- Bom ouvinte.

- Disponibilidade para o diálogo.
- Querer bem os educandos.

Acreditamos que todas as pessoas precisam ser educadas para aprender a conviver numa sociedade complexa, a respeitar as diferenças, a colaborar mais, a fazer escolhas afetivas mais realizadoras, a ter objetivos de vida mais ricos e abrangentes, a construir percursos mais interessantes e produtivos.

Formaremos melhores cidadãos, melhores profissionais, melhores pais, melhores governantes, melhores pessoas se tivermos uma educação escolar e social mais interessante, competente, motivadora e integradora.

Sabemos que é uma tarefa árdua e de longo prazo. É uma tarefa que exige o melhor de nós, de todos os que querem mudar este país para melhor.

Encerramos com o artigo 227 da Constituição Federal que estabelece:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ines Olinda Botelho. PARENTE, Juliano Mota. O Surgimento da Associação Brasileira de Educadores Sociais – ABES: um sonho e uma história de três anos. In: **Desafios e Perspectivas da Educação Social** – um mosaico em construção – Coleção Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

ARISTÓTELES, Metafísica. Livro I. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BERALDI, Juraci Carreon. A intervenção socioeducativa polivalente do educador social diante da multiplicidade de contextos. In: **Desafios e Perspectivas da Educação Social** – um mosaico em construção – Coleção Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Belo Horizonte: Letraviva, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 12 fev. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Apresentação de livro. In: SEVERINO ANTONIO. **Educação e Transdisciplinaridade**: crise e reencantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Educador social no Trabalho com a criança e o adolescente: Identidade e competências. **Revista de Ciências da Educação**, UNISAL, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Americana: SP, 2001. 209-228.

_____. Notas teóricas sobre Educação Social: Desafios e Perspectivas. In: **Desafios e Perspectivas da Educação Social** – um mosaico em construção – Coleção Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

CARO, Sueli Maria P.; GUZZO, Raquel S. L. **Educação social e psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Antonio C. G. **Aventura pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

_____. **Pedagogia da Presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

CRESAS. L' échec scolaire n'est pas une fatalité. Paris, ESF éditeur, 1981. In. PERRENOUD, P. **As competências a serviço da solidariedade**. 2003. Les politiques de démocratisation de l'Enseignement ET leurs fondements idéologiques, Revue suisse de sociologie, n.1, p.129-179. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_07.html Acesso em 15 jan 2012.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Pearson Prentice, 2004.

DOWBOR, Ladislau. Prefácio. In. FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, Ana Maria. **Pedagogia dos Sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo. Org. e apresentação. UNESP, 2001.

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

_____. **Comunicação ou extensão**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e Mudança**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **À Sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. **Professora sim tia não** – Cartas a quem ousa ensinar. 8ª ed.. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular Comunitária**. SEMINÁRIO "PREPARACTON DE LA VI CONFERÊNCIA MUNDIAL DE ICEA" ICEA-BRASIL São Paulo, 28/abril a 04/maio de 1991.

GADOTTI, Moacir. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo de Democratização no Brasil: Alguns aspectos da sua teoria, método e praxis. SIMPOSIO LATINOAMERICANO DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA **Hácia una Pedagogia alternativa para la Educación Superior**. Escuela de Formación Docente - Universidad de Costa Rica 25 aniversario del Departamento de Docencia Universitaria San José, 17 a 20 de abril de 2001.

GADOTTI, M.; GUTIÉRREZ, F. (Orgs.) **Educação Comunitária e Economia Popular**. Questões da nossa época. 2ª Ed. São Paulo: Cortez. Vol.25, 1999.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Educação Popular** – Utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/EDUSP, 1994.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. Histórico do Grupo GEPESAC na Formação do Professor EJA I: educador social. In: **Desafios e Perspectivas da Educação Social** – um mosaico em construção – Coleção Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho et al. **Desafios e Perspectivas da Educação Social** – *um mosaico em construção* – Coleção Pedagogia Social. São Paulo: Ed. Expressão e Arte, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal e cultura política**. Campinas: Cortez, 2001.

GROPPO, Luís Antoniopo. O princípio sociocomunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. In: **Desafios e Perspectivas da Educação Social** – um mosaico em construção – Coleção Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Vol. I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JOB, F. P. **Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações**. Tese Doutorado Inédita. Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

KELLNER, Douglas. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a Teoria e a Pedagogia Críticas. In: BURBILES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. (orgs.). **Globalização e educação**. Perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004, cap.13, p.195-208.

KRISHNAMURTI, J. Educar o Educador. **Revista Parábola**, s.e, 2000.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de ações afirmativas à universidade Brasileira: um ensaio. [Comunicação oral]. In 10º Encontro de Pesquisa da ANPED - Centro Oeste. Uberlândia/MG Faculdade de Educação – UFU, 5-8 de julho de 2010.

MARQUES, Cássio D.; EVANGELISTA, Francisco. Pedagogia Social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos para a prática do educador social libertador. In: **Desafios e Perspectivas da Educação Social – um mosaico em construção – Coleção Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

MARTINS, Marcos F. Formação do Educador Social e Proposição de um perfil de intelectual orgânico. In: **Desafios e Perspectivas da Educação Social – um mosaico em construção – Coleção Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

_____. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores Associados, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEZZAROBBA, S. **Papel e características do educador social.** Palestra em curso de capacitação. Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SECJ), 18 dez 2009.

MORAIS, Régis de. Discurso humano e discurso filosófico na educação. In: MORAIS, Régis de (org) **Filosofia, educação e sociedade**, Campinas: Papyrus, 1989.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas: Alínea, 2002.

_____. Cooperativismo sócio-comunitário e educação: reflexões históricas e possibilidades atuais. In: Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste/ANPED. **Anais...**, maio/2004 (cd-rom)

OLIVEIRA, Pérsio S. **Introdução à Sociologia da Educação.** 3ª. Ed. São Paulo: Ática, 2003.

PEREIRA, I. Franco. **ONGS, O Novo Terceiro Setor.** Art.mestrado/ UNISAL, Americana, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação -** São Paulo: Artes Médicas Sul, 1977.

_____. **As competências a serviço da solidariedade.** 2003. Les politiques de démocratisation de l'enseignement ET leurs fondements idéologiques, Revue suisse de sociologie, n.1, p.129-179. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_07.html Acesso em 15 jan 2012.

POLLI, José Renato: **Paulo Freire: o educador da esperança.** São Paulo: **Omnisciência**, 2008.

_____. A Utopia do Saber. **Viver Mente e Cérebro.** Coleção Memória da Pedagogia, n.4: Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

_____. Especial Paulo Freire. Freire e Habermas. **Viver Mente e Cérebro.** 2005, p.56-65,. Disponível em <http://www.vivermentecerebro.com.br>. Acesso em 12 fev 2012.

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Linha Editorial: Educação Salesiana, Educação Sócio-Comunitária e Educação Não-Formal. UNISAL, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Americana: SP. Ano X-nº18, 1º sem./2008.

RICCI, Rudá. Desafios políticos da Educação Social: a educação pela pedra. In: CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCADORES SOCIALES, XVI, 2005, MONTEVIDÉO. **Anais...** Montevideo: AIEJI; ADESU; CENFORES. 2005, P.125-135.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTIAGO, Gabriel Lomba. **As utopias latino-americanas**. Campinas,SP. Editora Alínea, 1998.

SANFELICE, José Luis. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação da PUC-CAMPINAS**, nº 21, p.29-40, novembro, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras Aproximações. 6ª Ed. Campinas: Cortez, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SEVERINO ANTONIO. **Educação e transdisciplinaridade** – crise e reencantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SOUZA, Vera Lucia T. de; PLACCO, V. M. N. S. Educação, valores morais e a visibilidade social no desenvolvimento do sujeito. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n.2 p. 1-1, 2008

TAVARES, J. **Formação e resiliência**. Porto: Rumus 20, 1998.

TAVARES, J. (org.). **Resiliência e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TOURAINÉ, A. **Podemos viver juntos?** Petrópolis: Vozes, 1999.

ANEXOS

ANEXO I – CARTA DE PAULO FREIRE AOS PROFESSORES

Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra.

Nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade, às vezes quase virgem dos alunos, percorre estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade — razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua

criatividade - o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar. Obviamente, minha intenção não é escrever prescrições que devam ser rigorosamente seguidas, o que significaria uma chocante contradição com tudo o que falei até agora. Pelo contrário, o que me interessa aqui, de acordo com o espírito mesmo deste livro, é desafiar seus leitores e leitoras em torno de certos pontos ou aspectos, insistindo em que há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também.

Não gostaria, assim, sequer, de dar a impressão de estar deixando absolutamente clara a questão do estudar, do ler, do observar, do reconhecer as relações entre os objetos para conhecê-los. Estarei tentando clarear alguns dos pontos que merecem nossa atenção na compreensão crítica desses processos.

Começemos por estudar, que envolvendo o ensinar do ensinante, envolve também de um lado, a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje ou, de outro lado, aprendizagem de quem, criança ainda, se acha nos começos de sua escolarização.

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute certo conteúdo que me foi proposto pela escola ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros.

Assim, em nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto.

Se, na verdade, estou estudando e estou lendo seriamente, não posso ultrapassar uma página se não consegui com relativa clareza, ganhar sua significação. Minha saída não está em memorizar porções de períodos lendo mecanicamente duas, três, quatro vezes pedaços do texto fechando os olhos e tentando repeti-las como se sua fixação puramente maquinal me desse o conhecimento de que preciso.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas

de realizarmos este exercício consiste na prática que me venho referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo", a "leitura" que precede a leitura da palavra, e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível.

Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação que representava um homem que, trabalhando o barro, criava com as mãos, um jarro. Discutia-se, através da "leitura" de uma série de codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo através do esforço da compreensão que caracteriza a leitura do mundo e/ou da palavra. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua compreensão do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família.

Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de generalizar que caracteriza a "experiência escolar". Criar o jarro como o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer cultura, de fazer arte. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que-fazer no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: "Faço cultura. Faço isto".

Noutra ocasião presenciei experiência semelhante do ponto de vista da inteligência do comportamento das pessoas. Já me referi a este fato em outro trabalho, mas não faz mal que o retome agora. Me achava na Ilha de São Tomé, na África Ocidental, no Golfo da Guiné. Participava com educadores e educadoras nacionais, do primeiro curso de formação para alfabetizadores.

Havia sido escolhido pela equipe nacional um pequeno povoado, Porto Mont, região de pesca, para ser o centro das atividades de formação. Havia sugerido aos nacionais que a formação dos educadores e educadoras se fizesse não seguindo certos métodos tradicionais que separam prática de teoria. Nem tampouco através de nenhuma forma de trabalho essencialmente dicotomizante de teoria e prática e que ou menospreza a teoria, negando-lhe qualquer importância, enfatizando exclusivamente a prática, a única a valer, ou negando a prática fixando-se só na teoria. Pelo contrário, minha intenção era que, desde o começo do curso, vivêssemos a relação contraditória entre prática e teoria, que será objeto de análise de uma de minhas cartas.

Recusava, por isso mesmo, uma forma de trabalho em que fossem reservados os primeiros momentos do curso para exposições ditas teóricas sobre matéria fundamental de formação dos futuros educadores e educadoras. Momento para discursos de algumas pessoas, as consideradas mais capazes para falar aos outros.

Minha convicção era outra. Pensava numa forma de trabalho em que, numa única manhã, se falasse de alguns conceitos-chave — codificação, decodificação, por exemplo — como se estivéssemos num tempo de apresentações, sem, contudo, nem de longe imaginar que as apresentações de certos conceitos fossem já suficientes para o domínio da compreensão em torno deles. A discussão crítica sobre a prática em que se engajariam é o que o faria.

Assim, a ideia básica, aceita e posta em prática, é que os jovens que se preparariam para a tarefa de educadoras e educadores populares deveriam coordenar a discussão em torno de codificações num círculo de cultura com 25 participantes. Os participantes do círculo de cultura estavam cientes de que se tratava de um trabalho de afirmação de educadores. Discutiu-se com eles antes sua tarefa política de nos ajudar no esforço de formação, sabendo que iam trabalhar com jovens em pleno processo de sua formação. Sabiam que eles, assim como os jovens a serem formados, jamais tinham feito o que iam fazer. A única diferença que os marcava é que os participantes liam apenas o mundo enquanto os jovens a serem formados para a tarefa de educadores liam já a palavra também. Jamais, contudo, haviam discutido uma codificação assim como jamais haviam tido a mais mínima experiência alfabetizando alguém.

Em cada tarde do curso com duas horas de trabalho com os 25 participantes, quatro candidatos assumiam a direção dos debates. Os responsáveis pelo curso assistiam em silêncio, sem interferir, fazendo suas notas. No dia seguinte, no seminário de avaliação de formação, de quatro horas, se discutiam os equívocos, os erros e os acertos dos candidatos, na presença do grupo inteiro, desocultando-se com eles a teoria que se achava na sua prática.

Difícilmente se repetiam os erros e os equívocos que haviam sido cometidos e analisados. A teoria emergia molhada da prática vivida.

Foi exatamente numa das tardes de formação que, durante a discussão de uma codificação que retratava Porto Mont, com suas casinhas alinhadas à margem da praia, em frente ao mar, com um pescador que deixava seu barco com um peixe na mão, que dois dos participantes, como se houvessem combinado, se levantaram, andaram até a janela da escola em que estávamos e olhando Porto Mont lá longe, disseram, de frente novamente para a codificação que representava o povoado: "É. Porto Mont é assim e não sabíamos".

Até então, sua "leitura" do lugarejo, de seu mundo particular, uma "leitura" feita demasiadamente próxima do "texto", que era o contexto do povoado, não lhes havia permitido ver Porto Mont como ele era. Havia uma certa "opacidade" que cobria e encobria Porto Mont. A experiência que estavam fazendo de "tomar distância" do objeto, no caso, da codificação de Porto Mont, lhes possibilitava uma nova leitura mais fiel ao "texto", quer dizer, ao contexto de Porto Mont. A "tomada de distância" que a "leitura" da codificação lhes possibilitou os aproximou mais de Porto Mont como "texto" sendo lido. Esta nova leitura refez a leitura anterior, daí que hajam dito: "É. Porto Mont é assim e não sabíamos". Imersos na realidade de seu pequeno mundo, não eram capazes de vê-la. "Tomando distância" dela, emergiram e, assim a viram como até então jamais a tinham visto.

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz.

Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto.

A forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, "desarmada", ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na recusa ao que se chama de "linguagem difícil", impossível, porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos. Pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe. Reconhece, todavia, que o escritor que usa a linguagem científica, acadêmica, ao dever procurar tornar-se acessível, menos fechado, mais claro, menos difícil, mais simples, não pode ser simplista.

Ninguém que lê, que estuda, tem o direito de abandonar a leitura de um texto como difícil porque não entendeu o que significa, por exemplo, a palavra epistemologia.

Assim como um pedreiro não pode prescindir de um conjunto de instrumentos de trabalho, sem os quais não levanta as paredes da casa que está sendo construída, assim também o leitor estudioso precisa de instrumentos fundamentais, sem os quais não pode ler ou escrever com eficácia. Dicionários, entre eles o etimológico, o de regimes de verbos, o de regimes de substantivos e adjetivos, o filosófico, o de sinônimos e de antônimos, enciclopédias. A leitura comparativa de texto, de outro autor que trate o mesmo tema cuja linguagem seja menos complexa.

Usar esses instrumentos de trabalho não é como às vezes se pensa uma perda de tempo. O tempo que eu uso quando leio ou escrevo ou escrevo e leio na consulta de dicionários e enciclopédias, na leitura de capítulos, ou trechos de livros que podem me ajudar na análise mais crítica de um tema — é tempo fundamental de meu trabalho, de meu ofício gostoso de ler ou de escrever.

Enquanto leitores, não temos o direito de esperar, muito menos de exigir, que os escritores façam sua tarefa, a de escrever, e quase a nossa, a de

compreender o escrito, explicando a cada passo, no texto ou numa nota ao pé da página, o que quiseram dizer com isto ou aquilo. Seu dever, como escritores, é escrever simples, escrever leve, é facilitar e não dificultar a compreensão do leitor, mas não dar a ele as coisas feitas e prontas.

A compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, ler, estudar, é um trabalho paciente, desafiador, persistente.

Não é tarefa para gente demasiado apressada ou pouco humilde que, em lugar de assumir suas deficiências, as transfere para o autor ou autora do livro, considerado como impossível de ser estudado.

É preciso deixar claro, também, que há uma relação necessária entre o nível do conteúdo do livro e o nível da atual formação do leitor. Estes níveis envolvem a experiência intelectual do autor e do leitor. A compreensão do que se lê tem que ver com essa relação. Quando a distância entre aqueles níveis é demasiado grande, quanto um não tem nada que ver com o outro, todo esforço em busca da compreensão é inútil. Não está havendo, neste caso, uma consonância entre o indispensável tratamento dos temas pelo autor do livro e a capacidade de apreensão por parte do leitor da linguagem necessária àquele tratamento. Por isso mesmo é que estudar é uma preparação para conhecer, é um exercício paciente e impaciente de quem, não pretendendo tudo de uma vez, luta para fazer a vez de conhecer.

A questão do uso necessário de instrumentos indispensáveis à nossa leitura e ao nosso trabalho de escrever levanta o problema do poder aquisitivo do estudante e das professoras e professores em face dos custos elevados para obter dicionários básicos da língua, dicionários filosóficos etc. Poder consultar todo esse material é um direito que têm alunos e professores a que corresponde o dever das escolas de fazer-lhes possível a consulta, equipando ou criando suas bibliotecas, com horários realistas de estudo. Reivindicar esse material é um direito e um dever de professores e estudantes.

Gostaria de voltar a algo a que fiz referência anteriormente: a relação entre ler e escrever, entendidos como processos que não se podem separar. Como processos que se devem organizar de tal modo que ler e escrever sejam

percebidos como necessários para algo, como sendo alguma coisa de que a criança, como salientou Vygotsky, necessita e nós também.

Em primeiro lugar, a oralidade precede a grafia, mas a traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-se através de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas.

Quando aprendemos a ler, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler, nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos.

Nas culturas letradas, sem ler e sem escrever, não se pode estudar, buscar conhecer, apreender a substantividade do objeto, reconhecer criticamente a razão de ser do objeto.

Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar ler de escrever, desde o começo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita, tomando esses processos como algo desligado do processo geral de conhecer. Essa dicotomia entre ler e escrever nos acompanha sempre, como estudantes e professores. "Tenho uma dificuldade enorme de fazer minha dissertação. Não sei escrever", é a afirmação comum que se ouve nos cursos de pós-graduação de que tenho participado. No fundo, isso lamentavelmente revela o quanto nos achamos longe de uma compreensão crítica do que é estudar e do que é ensinar.

É preciso que nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e "escritor" se aproprie criticamente de sua forma de vir sendo que faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se. Quer dizer, é necessário que não apenas nos demos conta de como estamos sendo, mas nos assumamos plenamente com estes "seres programados, mas para aprender", de que nos fala **François Jacob**. É necessário, então, que aprendamos a aprender, vale dizer, que entre outras coisas, demos à linguagem oral e escrita, a seu uso, a importância que lhe vem sendo cientificamente reconhecida.

Aos que estudamos, aos que ensinamos e, por isso, estudamos também, se nos impõe, ao lado da necessária leitura de textos, a redação de

notas, de fichas de leitura, a redação de pequenos textos sobre as leituras que fazemos. A leitura de bons escritores, de bons romancistas, de bons poetas, dos cientistas, dos filósofos que não temem trabalhar sua linguagem a procura da boniteza, da simplicidade e da clareza.

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever.

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação.

Este é um esforço que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar.

A leitura de Piaget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, entre outros, assim como a leitura de especialistas que tratam não propriamente da alfabetização, mas do processo de leitura como Marisa Lajolo e Ezequiel T. da Silva é de indiscutível importância.

Pensando na relação de intimidade entre pensar, ler e escrever e na necessidade que temos de viver intensamente essa relação, sugeriria a quem pretenda rigorosamente experimentá-la que, pelo menos, três vezes por semana, se entregasse à tarefa de escrever algo. Uma nota sobre uma leitura, um comentário em torno de um acontecimento de que tomou conhecimento pela imprensa, pela televisão, não importa. Uma carta para destinatário inexistente. É interessante datar os pequenos textos e guardá-los e dois ou três meses depois submetê-los a uma avaliação crítica.

Ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar.

Ao deixar claro que o uso da linguagem escrita, portanto o da leitura está em relação com o desenvolvimento das condições materiais da sociedade, estou sublimando que minha posição não é idealista.

Recusando qualquer interpretação mecanicista da História, recuso igualmente a idealista. A primeira reduz a consciência à pura cópia das estruturas materiais da sociedade; a segunda submete tudo ao todo poderosismo da consciência. Minha posição é outra. Entendo que estas relações entre consciência e mundo são dialéticas.

O que não é correto, porém, é esperar que as transformações materiais se processem para que depois comecemos a encarar corretamente o problema da leitura e da escrita.

A leitura crítica dos textos e do mundo tem que ver com a sua mudança em processo.

ANEXO II – BIOGRAFIA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife. Sua família fazia parte da classe média, mas Freire vivenciou a pobreza e a fome na infância durante a depressão de 1929, uma experiência que o levaria a se preocupar com os mais pobres e o ajudaria a construir seu revolucionário método de alfabetização. Por seu empenho em ensinar os mais pobres, Paulo Freire tornou-se uma inspiração para gerações de professores, especialmente na América Latina e na África. Pelo mesmo motivo, sofreu a perseguição do regime militar no Brasil (1964-1985), sendo preso e forçado ao exílio.

A partir de suas primeiras experiências no Rio Grande do Norte, em 1963, quando ensinou 300 adultos a lerem e a escreverem em 45 dias, Paulo Freire desenvolveu um método inovador de alfabetização, adotado primeiramente em Pernambuco. Seu projeto educacional estava vinculado ao nacionalismo desenvolvimentista do governo João Goulart.

Freire entrou para a Universidade do Recife em 1943, para cursar a Faculdade de Direito, mas também se dedicou aos estudos de filosofia da linguagem. Apesar disso, nunca exerceu a profissão, e preferiu trabalhar como professor numa escola de segundo grau lecionando língua portuguesa. Em 1944, casou com Elza Maia Costa de Oliveira, uma colega de trabalho.

Em 1946, Freire foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco, onde iniciou o trabalho com analfabetos pobres. Também nessa época aproximou-se do movimento da Teologia da Libertação.

Em 1961 tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e, em 1962, realizou junto com sua equipe as primeiras experiências de alfabetização popular que levariam à constituição

do Método Paulo Freire. Seu grupo foi responsável pela alfabetização de 300 cortadores de cana em apenas 45 dias. Em resposta aos eficazes resultados, o governo brasileiro (que, sob o presidente João Goulart, empenhava-se na realização das reformas de base) aprovou a multiplicação dessas primeiras experiências num Plano Nacional de Alfabetização, que previa a formação de educadores em massa e a rápida implantação de 20 mil núcleos (os "círculos de cultura") pelo País.

Em 1964, meses depois de iniciada a implantação do Plano, o golpe militar extinguiu esse esforço. Freire foi encarcerado como traidor por 70 dias. Em seguida passou por um breve exílio na Bolívia e trabalhou no Chile por cinco anos para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação. Em 1967, durante o exílio chileno, publicou no Brasil seu primeiro livro, Educação como Prática da Liberdade, baseado fundamentalmente na tese Educação e Atualidade Brasileira, com a qual concorrera, em 1959, à cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife.

Como resultado da positiva receptividade do livro, Freire foi convidado para ser professor visitante da Universidade de Harvard em 1969. No ano anterior, ele havia concluído a redação de seu mais famoso livro, Pedagogia do Oprimido, que foi publicado em vários idiomas como o espanhol, o inglês (em 1970) e até o hebraico (em 1981). Em razão do não entendimento político entre a ditadura militar e o socialismo cristão de Paulo Freire, ele não foi publicado no Brasil até 1974, quando o general Geisel assumiu a presidência do país e iniciou o processo de abertura política.

Depois de um ano em Cambridge, Freire mudou-se para Genebra, na Suíça, trabalhando como consultor educacional do Conselho Mundial de Igrejas. Durante esse tempo, atuou como consultor em reforma educacional em colônias portuguesas na África, particularmente na Guiné-Bissau e em Moçambique.

Com a Anistia em 1979, Freire pôde retornar ao Brasil, mas só o fez em 1980. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores na cidade de São

Paulo, e atuou como supervisor para o programa do partido para alfabetização de adultos de 1980 até 1986. Quando o PT venceu as eleições municipais paulistanas de 1988, iniciando-se a gestão de Luiza Erundina (1989-1993), Freire foi nomeado secretário de Educação da cidade de São Paulo. Exerceu esse cargo de 1989 a 1991. Dentre as marcas de sua passagem pela secretaria municipal de Educação está a criação do MOVA - Movimento de Alfabetização, um modelo de programa público de apoio a salas comunitárias de Educação de Jovens e Adultos que até hoje é adotado por numerosas prefeituras (majoritariamente petistas ou de outras orientações de esquerda) e outras instâncias de governo.

Em 1986, sua esposa Elza morreu. Dois anos depois, em 1988, o educador casou-se com a também pernambucana Ana Maria Araújo, conhecida pelo apelido "Nita", que além de conhecida desde a infância era sua orientanda no programa de mestrado da PUC-SP.

Em 1991 foi fundado em São Paulo o Instituto Paulo Freire, para estender e elaborar as idéias de Freire. O instituto mantém até hoje os arquivos do educador, além de realizar numerosas atividades relacionadas com o legado do pensador e a atuação em temas da educação brasileira e mundial.

Freire morreu de um ataque cardíaco em dois de maio de 1997, às 6h53min, no Hospital Albert Einstein, em São Paulo, devido a complicações em uma operação de desobstrução de artérias.

Paulo Freire deixou, por meio das inúmeras obras relacionadas abaixo, um vasto legado para a educação.

1959: Educação e atualidade brasileira. Recife: Universidade Federal do Recife, 139p. (tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco).

1961: A propósito de uma administração. Recife: Imprensa Universitária.

1963: Alfabetização e conscientização. Porto Alegre: Editora Emma.

1967: Educação como prática da liberdade. Introdução de Francisco C.

Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

* 1968: Educação e conscientização: extencionismo rural. Cuernavaca (México): CIDOC/Cuaderno.

* 1970: Pedagogia do oprimido. New York: Herder & Herder, 1970 (manuscrito em português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

* 1971: Extensão ou comunicação?. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

* 1976: Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Tradução de Claudia Schilling, Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975. Publicado também no Rio de Janeiro, Paz e terra.

* 1977: Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

* 1978: Os cristãos e a libertação dos oprimidos. Lisboa: Edições BASE.

* 1979: Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire (antologia). São Paulo: Loyola.

* 1979: Multinacionais e trabalhadores no Brasil. São Paulo: Brasiliense.

* 1980: Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais. República de São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Desportos, São Tomé.

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

* 1981: Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

* 1981: Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

* 1982: A importância do ato de ler (em três artigos que se completam). Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez/ Autores Associados. (26. ed., 1991).

* 1982: Sobre educação (Diálogos), Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra (3

ed., 1984).

1982: Educação popular. Lins (SP): Todos Irmãos.

1983: Cultura popular, educação popular.

1985: Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª Edição

1986: Fazer escola conhecendo a vida. Papirus.

1987: Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

1988: Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular. Vozes.

1989: Que fazer: teoria e prática em educação popular. Vozes.

1990: Conversando com educadores. Montevideo (Uruguai): Roca Viva.

1990: Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

1991: A educação na cidade. São Paulo: Cortez.

1992: Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra (3 ed. 1994).

1993: Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água. (6 ed. 1995).

1993: Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez.

1994: Cartas a Cristina. Prefácio de Adriano S. Nogueira; notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra.

1994: Essa escola chamada vida. São Paulo: Ática, 1985; 8ª edição.

1995: À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'água.

1995: Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo: Editora Cortez.

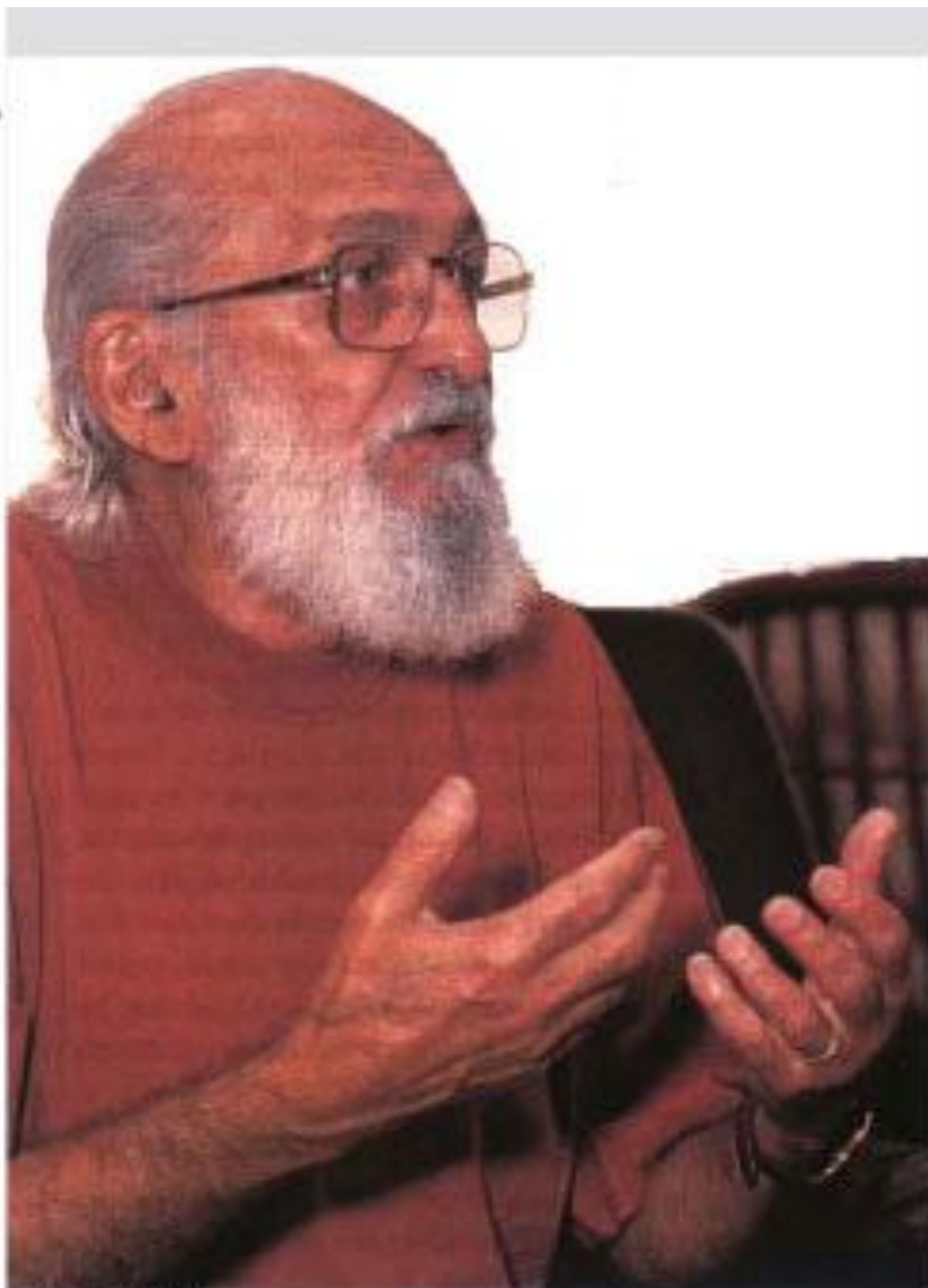
1996: Medo e ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; 5ª Edição.

1996: Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

2000: Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos.
São Paulo:UNESP.

ANEXO III – FOTOGRAFIA DE PAULO FREIRE

Paulo Batelli/Abril Imagens



Paulo Freire (1921-1997)