



F DIÁLOGOS REIREANOS

A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS EM PORTUGAL E NO BRASIL

Luís Alcoforado
Márcia Regina Barbosa
Denise Aparecida Brito Barreto
(editores)

2. A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE HOJE E SEMPRE

*André Gustavo Ferreira da Silva*⁵

Resumo

Tendo em conta as correntes de modernidade no ambiente pedagógico latino-americano, este texto propõe uma reflexão sobre o ideário freireano, relevando a conexão significativa de Paulo Freire com a educação de jovens e adultos. Os momentos temporais aqui aludidos têm em consideração o passado, revisto a partir da inserção do pensamento freireano na corrente histórica da América Latina; o presente, traduzido nas reivindicações trazidas pela pedagogia freireana para o campo social; e o sempre, construído a partir dos caminhos de possibilidade abertos pelas contribuições de Paulo Freire para o pensamento sobre a educação.

Abstract

Taking into account the modern currents in the Latin-American pedagogy, this paper addresses a reflection on Paulo Freire's pedagogy, highlighting the significant connection between this

⁵ Universidade Federal de Pernambuco.

pedagogy and youth and adult education. Three moments are in evidence: the past, which is recovered through the insertion of Freire's thinking in the historical chain of Latin America; the present, that is reviewed in the claims brought by Freire's pedagogy to the social field; and the everlasting, which is built in ways of possibility opened by Paulo Freire's contributions to the thinking on the education.

O objeto do texto é o confronto do ideário freireano com as tradições da modernidade no ambiente pedagógico latino-americano. Visa salientar o significado da conexão de Paulo Freire com a história da educação popular e de jovens e adultos. E sugere, por fim, as perspectivas pelas quais a contribuição de Freire se estenda com pertinência ao longo do tempo. O texto é subdividido em três momentos: o ontem, abordando a inserção do educador num processo histórico específico da América Latina; o hoje, tratando das reinvenções a partir da pedagogia freireana; e o sempre, as possibilidades abertas desde a contribuição do autor da Pedagogia do Oprimido.

O ontem

Para iniciar a reflexão sobre a importância de Freire temos que voltar ao “ontem” da educação popular, em especial no âmbito da educação de jovens e adultos, a fim de termos uma melhor percepção do valor do pensamento pedagógico freireano para os processos de educação emancipatória em geral.

Os esforços para a educação de jovens e adultos na América Latina podem ser encontrados desde o período colonial, em particular via a ação dos Jesuítas. Todavia, seja para não estender demais o leque temporal ou para ser mais preciso na análise da importância de Freire, vamos destacar a passagem do séc. XIX para o séc. XX na América Latina.

Os processos de independência que atingiram a América Latina no início do séc. XIX colocaram a educação na pauta política dos esforços de constituição das Repúblicas nascentes. Neste tempo, grassava a esperança de se instituir a educação pública como o elemento que formaria o cidadão republicano, segundo um projeto de modernidade que circulava pelas sociedades e que, ao expandir às classes populares o acesso à escola, consolidaria a própria Nação,

e conseqüentemente, o Estado de Direito. Educadores como Simón Rodriguez (Venezuela), Domingo Sarmiento (Argentina) e Pedro Varela (Uruguay) se efetivaram enquanto autores que se somavam à propagação da promessa política da abertura da rede pública escolar como fator de modernização da velha sociedade de traços coloniais.

Dentre os educadores sul-americanos, Simón Rodriguez no seu livro *Sociedades Americanas* (1990) é um dos primeiros a defender a educação pública como instrumento de modernização republicana. Rodriguez (1990, p.6) sugere que o poder político das instituições legislativas republicanas é diretamente proporcional ao nível de ilustração de seu respectivo povo. Pois, a socialização do acesso à escola educaria o homem enquanto cidadão republicano que, em seu conjunto, se constituiria enquanto Nação soberana.

A defesa da função política da educação também está presente no pensamento de Domingo Sarmiento. Destacando em especial a natureza moderna dessa instrução pública. Segundo o educador (Sarmiento, 2011, p.47), a inserção da educação pública na realidade social das Nações é fruto do progresso histórico das sociedades humanas. O educador argentino destaca que o avanço nos Direitos Políticos nas Nações Latino-Americanas, advindo da independência, corresponde ao dever do Estado em preparar e educar o povo para o exercício de sua recém-conquistada autonomia política; entendendo que o Direito republicano só pode se tornar uma realidade sócio-política se o cidadão for educado não enquanto súdito, mas como cidadão intelectualmente apto à participação na vida pública.

Pedro Varela estabelece, afinado com modernidade pedagógica, uma promissora reforma educacional em terras uruguaias. Segundo o educador (Varela, 1869, pp. 5-6), a harmonia política da República depende da oferta de instrução pública e gratuita para toda a sociedade. Porque é o esclarecimento de seus cidadãos - que não são doravante súditos de uma monarquia - que possibilita a própria estabilidade política da Nação. Pois, o governo republicano concede

a todos o direito de influir direta e poderosamente na direção dos interesses gerais do país.

Contudo, o olhar atual sobre a realidade social sul-americana constata a falência do projeto de modernidade anunciado pelos educadores acima citados. A questão, então, é: o que fez fracassar a modernidade? Outra questão é: apesar da bicentenária existência dos sistemas públicos de ensino na Europa, o que ainda faz demandar a educação de jovens e adultos no terceiro milênio? Em fim, indagamos: o que falhou no projeto pedagógico prometido pela Modernidade na América Latina e no Mundo?

O olhar mais esmiuçado sobre o projeto de modernidade disseminado desde o séc. XIX já nos dá algumas respostas. Em relação à América Latina, o projeto moderno situava a população em geral como o “outro” que deveria ser formado segundo a imagem e semelhança do projeto eurocêntrico de modernidade; posto que a própria instituição do regime republicano na América Latina procurava reproduzir este mesmo arquétipo.

Neste sentido, mesmo que se pese a contribuição ao desenvolvimento da educação pública por parte dos autores do séc. XIX, o que se vislumbra no ideário que comungam é a reprodução do cidadão eurocêntrico no homem indígena, mestiço e afrodescendente.

O próprio Simón Rodriguez expressa uma visão não inclusiva no que se refere à inserção das classes populares na sociedade moderna. Argumenta que a melhoria dada pela educação à camada mais inferiorizada do povo se justifica pelo fato de que a elevação dessa faixa da população eleva consigo as classes distintas (Rodriguez, 1990, p.18), indicando que a finalidade maior do projeto moderno de educação republicana, que tem a universalização do acesso à escola como sua principal proposta, não é a homogeneização de todos, mas apenas o desenvolvimento geral da sociedade mantendo-se as distinções de classe, pois, segundo Rodriguez, “sempre haverá um povo inferior” (Rodriguez, 1990, p.18).

Varela (1869, p.4), mesmo não registrando a visão preconceituosa que veremos em Sarmiento, ainda aponta nossa herança étnica como um dos motivos que explicam a diferença entre norte e o sul das Américas.

Contudo, é a proposta pedagógica de Domingo Sarmiento que melhor expressa a vinculação da educação pública e da escola com o projeto de reprodução social do homem eurocêntrico, representando como pernicioso o legado indígena e a miscelânea de etnias na composição da população sul-americana. Chegando a sugerir que a plena transformação moderna destas sociedades só se dará pela substituição de raças (SIC) (Sarmiento, 2011, p.49).

Contudo, logo no início do séc. XX, registra-se na Centro América uma das primeiras perspectivas de projeto emancipatório de educação via a “Revolução Mexicana” em 1910, onde se viveram práticas educativas que inseriam a população historicamente marginalizada como protagonista na formulação de um modelo de sociedade e educação.

Dirigida por José Vasconcelos, a Secretaría de Educación Pública (SEP) coordena as cruzadas educativas e de alfabetização, movimentando grande número de participantes, sendo instituídas as “Misiones Culturales” e as “Escuelas Rurales”, ou Casas del Pueblo, que eram escolas comunitárias, construídas e mantidas comunitariamente (Benítez, 2004; Gamboa, 2006). Posteriormente, a SEP se reorganiza fazendo surgir os institutos nacionais de Antropología e Historia (INAH), de Bellas Artes (INBA) e Indigenista (INI), cujas pesquisas e trabalhos propiciaram a valorização cultural popular, em particular a tradição indígena. Assim, a entrada em cena de protagonistas procedentes diretamente dos segmentos populares duela com o sentido da educação anunciado pelo projeto moderno tradicional. Haja vista que desafiam o lugar de simples receptores das ações educacionais vinculadas a um projeto que os inferioriza. A experiência social na Revolución é representada pela participa-

ção ativa dos setores populares na vida política. De tal modo, tais segmentos não se conformam mais em serem atingidos por um projeto no qual não se represente sua participação. A incorporação de diretrizes mais sensíveis às massas populares na própria política educacional dos governos do período atesta não apenas o esgotamento e falência da moderna promessa republicana, mas denota também a emergência hegemônica dos atores populares e dos significados que estes configuram para a educação.

O México é também onde as orientações da UNESCO para o combate ao analfabetismo em terras latino-americanas são inicialmente aplicadas, via a instituição do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe (CREFAL) nos anos 1950, como destaca Tinajero (1993). E no Brasil, no final desta mesma década (1958), ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que foi o palco da primeira entrada em cena de Paulo Freire no enredo de âmbito nacional da educação de jovens e adultos, como relator da comissão de Pernambuco.

Freire inicia sua jornada na vida de educador concomitante ao momento de efervescência do Populismo latino-americano, que traz consigo a abertura aos movimentos populares. É neste contexto que vamos encontrar o educador eleito como diretor da Divisão de Pesquisa da Cultura Popular do Movimento de Cultura Popular (MCP) da Prefeitura do Recife/PE, em 1961. Movimento que inspirou outras importantes iniciativas no campo da educação emancipatória, tais como a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, da Prefeitura de Natal/RN e a CEPLAR (Campanha de Educação Popular), na Paraíba. Em 1962, é criado o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (UR, atual UFPE), que registra a inserção da UR no campo político das Reformas de Base do governo populista de João Goulart. E é na coordenação deste serviço que Freire orienta, em 1963, a experiência de alfabetização de jovens e adultos em Angicos (RN), cujo

sucesso lhe legitima a ser chamado para coordenar uma campanha de alfabetização a nível nacional.

Após o golpe militar, em 1964, Freire dá continuidade a seu trabalho com educação popular no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA) do Chile. E, de sua estada no Chile, o educador se insere ainda mais numa perspectiva histórica que vinha se delineando na América Latina desde a Revolução Mexicana, porque, em sintonia com Ivan Illich, participa ativamente das atividades de preparação de grupos ligados aos movimentos emancipatórios do continente, desenvolvidas no Centro Internacional de Documentação (CIDOC) localizado no México, especificamente, na cidade de Cuernavaca (Zitikoski, 2010). É neste período que o educador escreve *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*, obras que constituem a base de seu pensamento pedagógico e que podem ser vistas como a expressão no plano teórico das práticas e experiências que Freire vivenciava em sua circulação na América Latina.

Em fim, é importante registrar que, no “Ontem”, as ações de educação popular e de jovens e adultos que foram o berço do surgimento do ideário freireano foram, já na época, a manifestação do esgotamento de um projeto tradicional de modernidade, abandonado não pela sensibilidade das elites, mas pela emergência da participação popular no cenário político do Brasil e das sociedades latino-americanas.

Hoje

Acima foi sugerido que, ao longo do séc. XIX, a Educação em terras sul-americanas foi concebida como meio de uma ambígua modernização, projetada por representantes diretos dos setores dominantes e, conseqüentemente, reprodutora de relações de dominação. Por sua vez, a primeira metade do séc. XX vê surgir

novos arranjos políticos que possibilitam uma presença mais efetiva de atores populares. Fazendo-se entender a educação popular como o conjunto de ações no plano educacional que visavam estender ao povo o acesso à educação escolar (Brandão, 2006, p. 33). Todavia, atualmente, a educação de carácter popular vem se constituindo como um ambiente onde circulam distintos projetos político-pedagógicos demandados e sistematizados diretamente pelos novos atores políticos, tais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que elabora seu próprio projeto educacional, a chamada “Pedagogia do Movimento Sem Terra”. Essas novas experiências efetivam novas racionalidades e novos complexos de ideias que desafiam frontalmente as lógicas tradicionais da modernidade.

Este contexto é bastante propício para a propagação do ideário freireano, pois desde seus primeiros escritos a perspectiva política por ele apontada foi a da responsabilidade direta da pessoa nos caminhos da história e de sua comunidade. Entendendo que a transformação maior não se dará encaminhada pelo Estado, seja qual for sua configuração político, mas pelo engajamento da sociedade a partir de cada cidadão.

Nesta perspectiva, os projetos político-pedagógicos emanados diretamente dos movimentos populares se constituem, segundo João Francisco de Souza, como verdadeiras “práxis”, atuando em meio à própria realidade da vida, capacitando-os como agentes efetivos da construção de sua própria autonomia (Souza, 1987, p. 133-137) ainda segundo o educador:

As perspectivas revelam a atualidade de muitas intuições dos começos da moderna educação popular, explicitadas, sobretudo, nas obras de Paulo Freire, especificamente na sua dialética da subjetividade x objetividade, presença característica deste pensamento e dos ulteriores desenvolvimentos da educação popular. (Souza, 2002, p.7)

É neste novo contexto dos movimentos sociais que se destacam diversas contribuições no campo da educação emancipatória. Salientaremos aqui algumas experiências cujo método e perspectiva dialogam com a pedagogia freireana.

O educador José Francisco de Melo Neto traz importantes contribuições para a prática da educação popular numa perspectiva freireana. Melo Neto é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba, coordenou a Incubadora de Empreendimentos Populares – INCUBES -, no campus de João Pessoa, da UFPB, e coordenador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular.

Melo Neto (2006, p.1) defende que a educação popular é o fenômeno educativo que melhor responde à realidade dos processos de incubação de empreendimentos solidários. A noção de Incubação está associada à ideia de Economia Solidária e autogestão. Segundo o educador, a economia solidária popular vem se constituindo como um movimento internacional em busca de alternativas ao modelo dominante de economia, ressaltando a organização de trabalhadores e trabalhadoras em empreendimentos autogestionários. A configuração gestonária da Usina Catende, na cidade de Catende, região da Mata-Sul do estado de Pernambuco, se constitui como uma dessas melhores experiências. Em meados dos anos 1990, a referida usina, que, no início do Séc. XX fora uma das maiores produtoras de açúcar da América Latina, teve sua propriedade repassada para o usufruto direto dos trabalhadores, devido à intervenção do Governo Arraes.

Então, a Incubação, antes de ser um momento de estruturação administrativa do futuro empreendimento, é a formação coletiva de seus atores para o exercício de práticas emancipadas de produção de renda, que requer sujeitos autônomos a lhe efetivar. Essa formação instaura-se enquanto um processo pedagógico orientado para a conscientização dos sujeitos em torno de objetivos legitimados pelo diálogo e norteado para a formação do coletivo de trabalha-

dores em prol de sua auto-organização produtiva e solidária. Diante de tais finalidades o educador levanta a questão: “não estará toda esta orientação, expressando a expectativa filosófica freireana de mudanças em processos educativos populares para a liberdade?” (Melo Neto, 2006, p.3).

Melo Neto defende que a educação que interessa ao coletivo dos trabalhadores nos processos de incubação é aquela que expressa com a melhor adequação a relação do homem com seu mundo, mediatizado pelas dimensões do trabalho. É a educação que considera o trabalho como o grande motor da vivência existencial do sujeito e de sua coletividade. São as demandas provenientes desse mundo concreto que devem balizar tais processos educativos. Haja vista que “o conhecimento das coisas concretas, como ponto de partida, pode incitar as forças humanas à promoção de mudanças devido o seu alcance da promoção do conhecimento daquilo que lhe é mais próximo e contraditório” (Melo Neto, 2006, p.6). A pedagogia freireana, então, é a que possibilita a construção de uma educação que valoriza o exercício da crítica, constituindo-se como instrumento de triagem dos elementos prioritários diante das demandas concretas a serem satisfeitas.

Destacando agora a questão da educação do campo, vale salientar que, pelas lentes da modernidade, se olhou para o campo como a última fronteira a ser conquistada e incorporada à lógica da produção em massa. Sob a ótica da modernidade, o campo seria um espaço fadado à extinção, pois o processo de industrialização moderna levaria aos rincões, não só a tecnologia, mas o modo de vida e a cultura urbana. Caberia então ao processo civilizatório conquistar o campo, incorporá-lo ao novo modo de vida, isto é, incorporá-lo à modernidade. Este paradigma pautava a educação ofertada aos povos do campo enquanto uma formação de técnicas agrícolas ou como uma versão rural de princípios cosmopolitas. O campo ainda não era visto como um espaço de identificação própria.

Todavia, atualmente, alguns setores da sociedade civil, tais como os movimentos de trabalhadores rurais, MST, sindicatos e ONG's, defendem uma concepção de educação sintonizada com a racionalidade própria do campo e de seus povos. Um processo pedagógico que, dentre outras metas, possa ultrapassar a ideia de que o avanço histórico das comunidades do campo só se dará quando incorporarem plenamente o modelo da modernidade urbana e industrializada.

Todavia, os recentes paradigmas para a educação do campo abrem uma nova perspectiva para a valorização do trabalhador rural. O trabalho deve ser visto como o meio para a humanização da natureza e para o desenvolvimento humano da população não-urbana. Por não estar diretamente ligado à estrutura da produção industrial e sua radical divisão de tarefas, o trabalho desenvolvido no espaço do campo pode permitir um encontro mais efetivo do trabalhador com o produto do seu trabalho, atenuando a relação de expropriação-alienação típica das relações de produção da sociedade urbana vigente. O papel da educação do campo é, além de instituir relações coletivas solidárias, levar a pessoa à participação efetiva e autônoma na construção dos destinos possíveis para sua coletividade.

Essa nova realidade apontada para a educação no campo é fruto da luta de importantes atores, em particular a ação do MST. Desde os primeiros anos da luta por uma educação do campo, as práticas pedagógicas desenvolvidas por educadoras e educadores ligados aos assentados dialogam com a pedagogia freireana. Roseli Caldart e Bernadete Schwaab (2005, pp. 12-13) comentam que Maria Salete Campigotto, considerada a “primeira professora de Assentamento do País”, e Lúcia Webber trabalharam pela criação da escola estadual no Assentamento de Nova Ronda Alta (RS), legalizada em 1984, e inspiradas pelas idéias freireanas, iniciaram a experiência de instituir uma escola voltada para a realidade da comunidade assentada. A contribuição da pedagogia freireana se deu particularmente pelo fato das professoras, já cursando Pedagogia, terem “participado de

alguns encontros sobre educação popular com a Equipe de Paulo Freire”. Elementos da pedagogia freireana contribuem a tempos para a frutificação de um enfoque político-pedagógico próprio da educação do campo na realidade dos assentamentos, cuja sistematização apurada podemos encontrar em livros como: “Pedagogia do Movimento Sem Terra” (Caldart, 2000) e “Por uma Educação no campo: traços de uma identidade em construção” (Caldart, 2004). No texto: “Como fazer a escola que queremos” (MST, 2005) produzido pelo coletivo do Setor de Educação do Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa da Região do Celeiro (DER/Fundep) se encontram elementos dessa contribuição, pois, indica que os objetivos norteadores da prática escolar não devem ser estipulados apenas pelo professor: “é a comunidade que deve assumir este papel” (MST, 2005, p.54). Mediante a determinação coletiva dos objetivos, inicia-se a tarefa de identificar o que os estudantes devem fazer na escola para que sejam alcançados os referidos objetivos. São, então, identificados temas que devem ser aprofundados cuja formulação se reporta às necessidades reais dos próprios estudantes. Este procedimento é uma clara referência ao momento da identificação das “palavras geradoras” proposto por Freire no método de trabalho apresentado no livro “Educação como prática da liberdade” (Freire, 2000).

A própria nomenclatura dada a esses tópicos, como “Temas Geradores” é uma ressignificação da ideia freireana. Segundo as educadoras e educadores do Setor de Educação do MST “temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade da criança e da comunidade” (MST, 2005, p.55). Definição que contempla integralmente a noção freireana de que a “palavra”, enquanto um tema, um mote, encerra em si uma “leitura de mundo”, ou seja, traz em si inquietações, demandas e concepções próprias do homem que a pronuncia. Consolidando o traço freireano de uma resposta à problemática que envolve a educação do campo, o 1º. Encontro

Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em Brasília (1997), lança o “Manifesto ao Povo Brasileiro” (2004), que é apresentado como “Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara”. Este documento demonstra, em vários de seus artigos, a presença da pedagogia freireana a nortear as reflexões das educadoras e educadores da reforma agrária. Prenunciando o sentido das “Diretrizes Operacionais” de 2002, o manifesto lembra claramente a reflexão freireana, ao reconhecer, no seu 3º. Artigo, que “a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social”; e em defender, no 8º. Artigo, “uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana”.

Concomitante às ações desenvolvidas nos assentamentos, outras comunidades rurais se organizam para melhor exercer seu poder de autodeterminação. E também reconhecendo na educação um forte instrumento na realização de seus projetos. Como por exemplo, o caso das comunidades da região de Massaroca. A referida região se situa nas proximidades de Juazeiro (BA), constituída de 09 (nove) comunidades rurais ligadas à pecuária e agricultura de subsistência. Comunidades rurais caracterizadas por relações familiares antigas em torno de um patrimônio comum, o fundo de pasto, terreno de vegetação nativa explorado em regime de propriedade coletiva (Reis, 2004, p.37).

Edmerson Reis (2004, p.42) relata que no início dos anos 1990 foi fundado o Centro de Formação Rural de Massaroca (CENFORM). O Centro potencializou os desdobramentos dos trabalhos realizados a partir da cooperação do Comitê das Associações Agrupercuárias de Massaroca (CAAM) que resultou no Projeto de Desenvolvimento Global de Massaroca, iniciado em 1993, contando com o apoio da Comunidade Econômica Europeia (CEE). O projeto tem como objetivo maior “o desenvolvimento do conjunto dos recursos humanos da região pela melhoria de seu nível educacional”. Reconhecendo que o investimento na formação técnica e política dos sujeitos provocam

o aumento de suas competências produtivas, a mudança qualitativa nas relações sociais e o desenvolvimento da qualidade de vida.

Neste contexto nasce a Escola Rural de Massaroca (ERUM), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Juazeiro (BA). Edmerson Reis (2004, p.20) registra que, além de outros pedagogos, foi também em Freire que encontrou os suportes teóricos que contribuíram para a compreensão da “relação entre educação, escola e desenvolvimento local”.

Os conteúdos e métodos da Escola de Massaroca enfocam principalmente a necessidade de se trabalhar dentro do Projeto Global de Desenvolvimento. O compromisso pedagógico da ERUM expressa a sintonia com o ideário freireano ao se pautar, dentre outros, pela “valorização e revitalização das manifestações culturais e regionais, preservação das formações vegetais, fauna e demais elementos do meio ambiente” e pela “busca de sustentabilidade econômica, formação política dos estudantes e das lideranças locais” (Reis, 2004, pp.45-46). O itinerário pedagógico que visa atingir tais finalidades é, por conseguinte, constituído de estudos de realidade, estudo de meio e visitas de campo, “levando a escola para as comunidades e trazendo a realidade destas para dentro da mesma” (Idem). Por sua vez, a estratégia utilizada para a produção e circulação de saber contempla plenamente a “pedagogia da pergunta” proposta por Freire. Tal estratégia segue a seguinte sequência: “ida à realidade (a observação); (...) Tratamento científico (a busca da compreensão), é o momento específico do ensino formal; Volta à realidade (a busca da transformação), (...) voltar para verificar como ‘funciona a realidade’” (Reis, 2004, pp.46-47). O esforço pedagógico desenvolvido na ERUM visa tirar a escola do aparentemente inexorável caminho da reprodução, objetiva efetivar outro papel para a escola que não o de reprodutora das relações de dominação de classe. Para tanto, instaura um processo pedagógico que busca “diminuir a distância vivenciada entre escola e comunidade” (Reis, 2004, p.50). Por fim, confirmando ainda

mais a aproximação com Freire, o conjunto das ações educacionais desenvolvidas na ERUM é concebido para possibilitar “aos sujeitos da mesma a capacidade de transcendência (a partir do mundo concreto que visem alargar os seus significados), desenvolvendo uma consciência crítica e convivência coletiva, em que cada um seja responsável pela manutenção da vida, da justiça, da igualdade, da dignidade, e da solidariedade entre as pessoas” (Reis, 2004, p.62).

A ação de um grupo de educadores do município da Gameleira (região da Mata-Sul de Pernambuco) serve como outro exemplo de comunidade rural que exerce seu poder de autodeterminação pautada pela contribuição de Freire. Neste município, os estudantes universitários de Pedagogia, alguns já exercendo atividade de magistério, cuja faculdade particular que noturnamente cursam fica a duas cidades da sua, criaram, no ano de 2005, a União dos Pedagogos de Gameleira (UNIPEG), uma organização não governamental que objetiva intervir na realidade educacional de seu município e circunvizinhanças. Tais ações se dão através de “projetos didáticos e pedagógicos, fóruns, pesquisas, publicações, conferências, palestras” (Redyson & Carvalho, 2007, p.10). A pedagogia freireana contribuiu com instrumentais teóricos que orientaram a práxis do grupo diante dos enfrentamentos inerentes à tarefa de efetivar uma educação libertadora na realidade sócio-política da chamada “palha da cana”, o conjunto de cidades marcadas pela exploração do trabalho e da terra através dos latifúndios e usinas de açúcar de norte a sul da Região da Mata pernambucana. Entendendo que tal ação pedagógica é eminentemente política e efetiva-se enquanto ações de mobilização, enfrentamento, organização coletiva e construção de alternativas emancipatórias para o conjunto da comunidade em questão. Os educadores afirmam que:

[...] a partir de nossas leituras de Freire (...) buscamos nos encontrar cada vez mais enquanto sujeitos imersos neste verde

desértico da mata sul pernambucana, essa dura realidade que vivemos, e, ao termos uma consciência crescente de nossas condições de existência, a nossa humanidade nos empurrou ao enfrentamento, à necessidade de intervir para que nosso discurso não se tornasse uma mera ‘palavração’ e fizesse nascer uma nova proposta, um novo caminho para a ação pedagógica” (Redyson & Carvalho, 2007, p.10).

As estratégias de embate bem como as demandas da comunidade se deparam com a tarefa de organizar politicamente as comunidades e os trabalhadores do campo em torno de um projeto de conquista da cidadania, que vai do empoderamento político diante das elites locais à instituição de mecanismos concretos que possibilitem: o acesso à educação de qualidade, a qualificação e formação profissional, a viabilização de alternativas de produção e geração de renda. O universo de tais ações é em si de natureza pedagógica, pois, se trata de construir junto com todos outra “leitura de mundo”, esta sim, sintonizada com a libertação da pessoa e dos povos. Neste contexto, Gleidson Agra, membro fundador da UNIPEG, atestando a contribuição de Freire, afirma que:

O pensamento freireano tem sua singularidade na politicidade com que ele faz suas leituras da educação e sociedade, (...) a vocação da educação é ser política, isso porque está completamente ligada ao ser humano, ao homem em suas relações em sociedade (Redyson & Carvalho, 2007, p.15).

A ação dos jovens educadores da UNIPEG demonstra o potencial mobilizador do ideário freireano. Pois, em particular nas regiões produtoras de cana-de-açúcar ou soja no Brasil, a educação do campo numa perspectiva libertadora se depara além da problemática referente à realidade dos assentamentos com as questões atinentes às mazelas decorrentes do latifúndio e do “agrobusiness”.

Sempre

A longevidade da pertinência do pensamento freireano no universo das práticas e reflexões pedagógicas é diretamente dependente da potencialidade em ser reinventado. Isto é, Freire estará sempre presente enquanto seu ideário em vez de ser meramente reproduzido for reinventado. A reinvenção implica, por um lado, que a formulação originária não contempla todas as novas problemáticas que surgem com o tempo, porém, por outro lado, implica também que o cerne original ainda tem força de proposição. Desta forma, Paulo Freire permanecerá pertinente não pela mitificação de seu legado, mas pela reinvenção que, desafiando-o, vivifica seu pensamento.

Acreditamos que a longevidade da pertinência de Paulo Freire seguirá por dois caminhos: um primeiro, e mais natural, é sua inserção na perspectiva descolonial do pensamento latino-americano; e o segundo, fazendo o caminho inverso, é a incorporação de um pensamento nascido nas Américas no ideário pedagógico mundial, e em particular, em terras europeias, devido à similaridade de problemas que atingem as sociedades contemporâneas, vitimadas que são por um funesto processo de globalização, que dissemina pobreza e concentra riquezas. Processo que institui na sociedade europeia um universo de problemas sociais muito familiares às sociedades sul-americanas, em particular o analfabetismo e a educação de baixa qualidade.

A presença de Freire sempre se reinventa quando se depara – seja nas Américas ou na Europa - com a falência do projeto de educação moderna, que tinha na escola o aparelho para a formação do cidadão segundo um modelo liberal-conservador. Vimos que na história da América Latina, o pensamento de Domingo Sarmiento representou por excelência este alinhamento da formulação de práticas e políticas educacionais afinadas à concepção reprodutora da colonização.

Assim, a luz da noção de colonialidade do poder sistematizada por Mignolo (2008), Sarmiento pode ser identificado enquanto a

amostra mais emblemática dessa colonialidade no plano histórico da educação na sociedade latino-americana. Em compensação, as contribuições de Freire nos servem para que se elaborem categorias que nos ajudem a pensar e praticar uma educação que se estabeleça enquanto um processo de subjetivação descolonial. Ou seja, o pensamento pedagógico freireano se constitui como quadro teórico que possibilita a reflexão da educação popular na perspectiva do giro descolonial. Neste sentido, categorias emanadas de Freire, tais como educação bancária, capataz internalizado e conscientização, podem contribuir para a atual reflexão latina americana ao sugerir o conceito “educação bancária” como o processo de subjetivação tradicional moderno contraposto à educação libertadora, que seria aquela cuja natureza política é emancipatória. A colonialidade do poder em sua natureza de domínio subjetivo é denunciada via a noção freireana de “capataz internalizado”, que o educador apontava como a exacerbada reprodução da violência do latifúndio na subjetivação dos seus trabalhadores. A leitura descolonializada do mundo é anunciada pela noção de “conscientização”, que corresponde à realidade de práticas contra hegemônicas reguladas por uma nova lógica de interpretação e ação no mundo.

A reflexão acerca do segundo caminho que pode projetar a contribuição de Freire para mais adiante no tempo, necessariamente, tem que se dar levando-se em conta a realidade do processo de globalização e sua face neoliberal. Porque, além do desmonte do Estado de Bem Estar Social, que fragilizou os repasses governamentais para a educação pública, a globalização neoliberal, em consequência do empobrecimento mundial que acarreta, lança às portas de entrada dos países economicamente mais desenvolvidos, grandes grupos de homens e mulheres negados em sua humanidade. Assim, seja pelas linhas aéreas que interligam antigas metrópoles a ex-colônias ou pelos barcos que aportam nas Canárias ou em Lampedusa, massas inteiras atravessam as fronteiras que separam a

esperança de uma vida minimamente digna do desespero da plena miséria. É em meio a este confronto que a educação deve ser convocada a cumprir seu papel de processo de formação do homem enquanto autônomo e livre.

E é nesta problemática de uma educação cuja pretensão é emancipatória, mas que se processa num confronto cotidiano de povos e culturas, que Freire sempre terá muito a dizer.

Referências bibliográficas

- Benítez, L.O. (2004). *Exhortos Y Rememoraciones*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Brandão, C.R. (2006). *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C.R. & Assumpção, R. (2009). *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Retirado de file:///C:/Users/Rosana/Downloads/EdL_Cultura_Rebelde_escritos_sobre_a_educacao_popular_ontem_e_agora_.pdf
- Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes.
- Caldart, R. S. (2004). Por uma Educação no Campo: traços de uma identidade em construção. In M.Arroyo, R. S. Caldart. & M. Molina (Orgs). *Por uma Educação no Campo* (pp.147-158). Petrópolis: Vozes.
- Caldart, R. S. & Schwaab, B. (2005, Agosto). Nossa Luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001/Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. *Cadernos de Educação* 1(13).Veranópolis (RS): Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido* (23ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Guimarães, S. (1987a) *Aprendendo com a própria história* (1ª ed).Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Educação como Prática de Liberdade* (23ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gamboa, J. (2006). Revolución Mexicana y sus políticas educativas. *Universitarios Potosinos*, 2(8). Retirado de <https://gamboajonatan.wordpress.com/2006/12/01/la-revolucion-mexicana-y-sus-politicas-educativas/>
- Melo, J. F. de, Neto (2006, outubro). Educação Popular em Economia Solidária. *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, Caxambu, MG, Brasil, 29. Retirado de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-2211--Int.pdf>.
- Mignolo, W. (2008). Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e*

identidade 34 (pp. 287-324). Disponível em <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>

- MST (2005). Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. *Caderno de Educação 13* (Edição Especial). Veranópolis: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).
- MST (2005a). Como fazer a escola que queremos? In Setor de Educação do MST. Veranópolis: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). *Cadernos de Educação 13* (1). Veranópolis: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).
- Redyson, D., Carvalho, F. et al. (2007). *Política e educação em Paulo Freire*. Recife: UFPE- Universidade Federal de Pernambuco.
- Reis, E.S. (2004). *Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa*. Bahia: Gráfica e Editora Franciscana.
- Rodriguez, S. (1990). *Sociedades Americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Sarmiento, D. (2011). *Educación Popular*. La Plata: Editorial Universitaria/UNIPE.
- Souza, J. F. (2002). Educação popular para o terceiro milênio: desafios e perspectivas. *Fênix - Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos 1*, 4-12.
- Souza, J. F. (1987). *Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- Tinajero, B. J. (1993) Misiones Culturales Mexicanas: 70 Años De Historia. *Revista Interamericana de Educación de Adultos 1*(2). CREFAL-OEA-CEDEFT. Retirado de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1993-2/historia1.pdf>
- Varela, P. (1869). Prospecto In La Educación Popular. *Revista Quincenal, I*(1). Montevideo: Comision Directiva de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.
- Zitikoski, J.J. (2010). *Paulo Freire & a Educação*. (2ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.