

Editorial

A primeira experiência de alfabetização em larga escala apoiada pelas ideias de Paulo Freire completou 50 anos em 2013. Ela aconteceu entre janeiro e abril de 1963, na pequena cidade de Angicos no Rio Grande do Norte. A alfabetização de adultos havia se tornado uma questão política fundamental, na esteira do processo de urbanização acelerada que atravessava a América Latina, vista como mecanismo que permitiria incorporar o campesinato aos processos políticos mais amplos e à crescente industrialização.

Em plena Guerra Fria, a experiência de Angicos foi também uma resposta ao movimento revolucionário cubano, que anunciara ter reduzido a proporção de analfabetos adultos na população – de mais de 23% para menos de 4% – por meio do esforço de voluntários, no quadro da Campanha Nacional de Alfabetização que tivera lugar entre janeiro e dezembro de 1961.

Pela visibilidade que obteve, a experiência de Angicos contribuiu para consolidar o que ficou conhecido na época como “sistema de alfabetização em tempo rápido”. Formulado por Paulo Freire, o sistema tinha como objetivo, mais do que alfabetizar, “conscientizar”, isto é, oferecer elementos para a tomada de consciência da opressão.

A alfabetização de adultos e a experiência de Angicos tornaram Paulo Freire uma referência nacional e internacional. Sua maneira de pensar a educação no mundo contemporâneo e sua operacionalização nas salas de aula firmaram-se como um princípio educativo para inúmeros educadores e educadoras envolvidos com a educação e, em especial, com a educação popular, educação de adultos em espaços escolares e não escolares.

O dossiê especial que a *Pro-Posições* publica neste número foi pensado como um convite para refletirmos sobre esse legado e, em particular, sobre seu lugar no debate educacional contemporâneo. Muitos autores responderam ao convite. Agradecemos a todos e a cada um pelas contribuições enviadas. Os manuscritos finalmente

selecionados para publicação enfrentam essa questão a partir de ângulos diferentes.

O pensamento de Paulo Freire apoia-se em conceitos com ambições universalistas, como a conscientização, a transformação, a cultura e a práxis educativa. É bastante lembrado nos debates do campo educacional brasileiro que esses conceitos apoiam uma proposta pedagógica na qual a cultura do educando e a cultura que o educador está encarregado de transmitir, em geral dissonantes, devem ser valorizadas como um instrumento fundamental do processo educativo, ponto de partida e de chegada para a construção de uma relação dialógica entre os dois, engajados que estão numa troca de conhecimentos, na sua partilha e na sua construção. Nessa perspectiva, o processo educativo se torna um ato coletivo de ação e reflexão constantes.

Pouco se discute, no entanto, sobre as tensões que atravessam tal proposta. Esse é o foco do artigo que abre o dossiê. Nele, Eduardo Dullo explora a articulação, no interior da proposta freireana, de uma dimensão horizontal, dialógica, com uma dimensão vertical, definida pela autoridade e expressa na busca de transformação dos “dispositivos mentais” dos estudantes. Materializada em experimentos educacionais, a tensão entre os dois eixos estruturantes da proposta revela-se de difícil solução, complicando seus resultados, como fica evidente no caso da “Experiência de Angicos”, analisado no artigo.

Em seguida, o artigo de Marília Menezes e de Maria Eliete Santiago examina a contribuição da obra de Paulo Freire para o campo de estudos do currículo. Atentas às categorias mobilizadas pelo autor, elas tecem aproximações com a produção da área, mostrando como a noção de diálogo encontrou um lugar central nos debates sobre a função crítico-emancipatória do currículo.

Paulo Gomes Lima traz uma breve contextualização histórico-biográfica do educador, retomando as principais teses por ele defendidas e argumentando sobre a atualidade do pensamento freireano para a democratização da educação.

Já Danilo Streck problematiza, em seu artigo, as múltiplas e contraditórias repercussões da obra de Paulo Freire, colocando em destaque quatro aspectos que caracterizam as contribuições do educador: a utopia, como tensão dialética entre as condições e as possibilidades de desenho e a realização de um projeto histórico; a radicalidade, como enraizamento e, ao mesmo tempo, o trânsito necessário e fecundo entre opções e posicionamentos; a dialogicidade, como princípio no processo educativo de conhecer-aprender-ensinar; e o rigor, no sentido do comprometimento ético-político que orienta a ação educativa.

O artigo seguinte, de Dalva de Souza Franco, oferece elementos para pensar as condições de possibilidade de transformação da proposta educacional freireana em política de governo. O relato cuidadoso das iniciativas imaginadas e do contexto de sua implementação é uma contribuição substantiva para se avançar na reflexão sobre a formulação de políticas educacionais.

Por fim, o artigo de Sergio Haddad encerra o dossiê propondo uma abertura. A partir do exame do apoio das agências de cooperação europeias às entidades da sociedade civil brasileira que atuaram na educação popular nas décadas de 1970 e 1980, o autor desenvolve uma sociologia das condições que tornam possível a inovação educacional que pode servir de inspiração para os estudiosos das ideias pedagógicas e das políticas públicas.

A seção “Diverso e Prosa” nos brinda com um documento inédito: um parecer de autoria de Rubem Alves, que faz parte do processo de contratação de Paulo Freire na Universidade Estadual de Campinas, no início dos anos 1980, após seu retorno ao Brasil. O comentário de Agueda Bittencourt problematiza as condições de produção do documento, lançando luz sobre esse período particular da história da universidade brasileira.

Integram ainda o presente número cinco textos: um primeiro, de Ana Zavala, propõe a pertinência de se distinguir a “História ensinada” da “História investigada”, isto é, a “história dos historiadores” da “história dos professores e alunos”; um segundo, de

Patricia Weiduschadt, discute os impactos da circulação de uma revista, como veículo informativo e educativo, em escolas paroquiais no Rio Grande do Sul nas décadas iniciais do século XX; um terceiro, de Norma Sandra Ferreira e Maria Lygia Santos, toma como objeto de pesquisa a cartilha de autoria de João Köpke, investigando e comentando o aspecto composicional da obra, os recursos visuais e textuais, o método analítico de ensino da leitura, em diálogo com estudos recentes. Um quarto artigo, de Alexandre Vaz e Jaison Basani, apresenta os resultados de um estudo comparativo sobre a problemática da técnica, do progresso e da condição humana, no diálogo de Adorno com Ortega Y Gasset. Com base nas ideias de Jaques Rancière, o quinto artigo, de autoria de Rodrigo Barchi, discute as noções e as relações entre política, polícia, consenso e dissenso, no âmbito da institucionalização de teorias e práticas da educação ambiental na contemporaneidade.

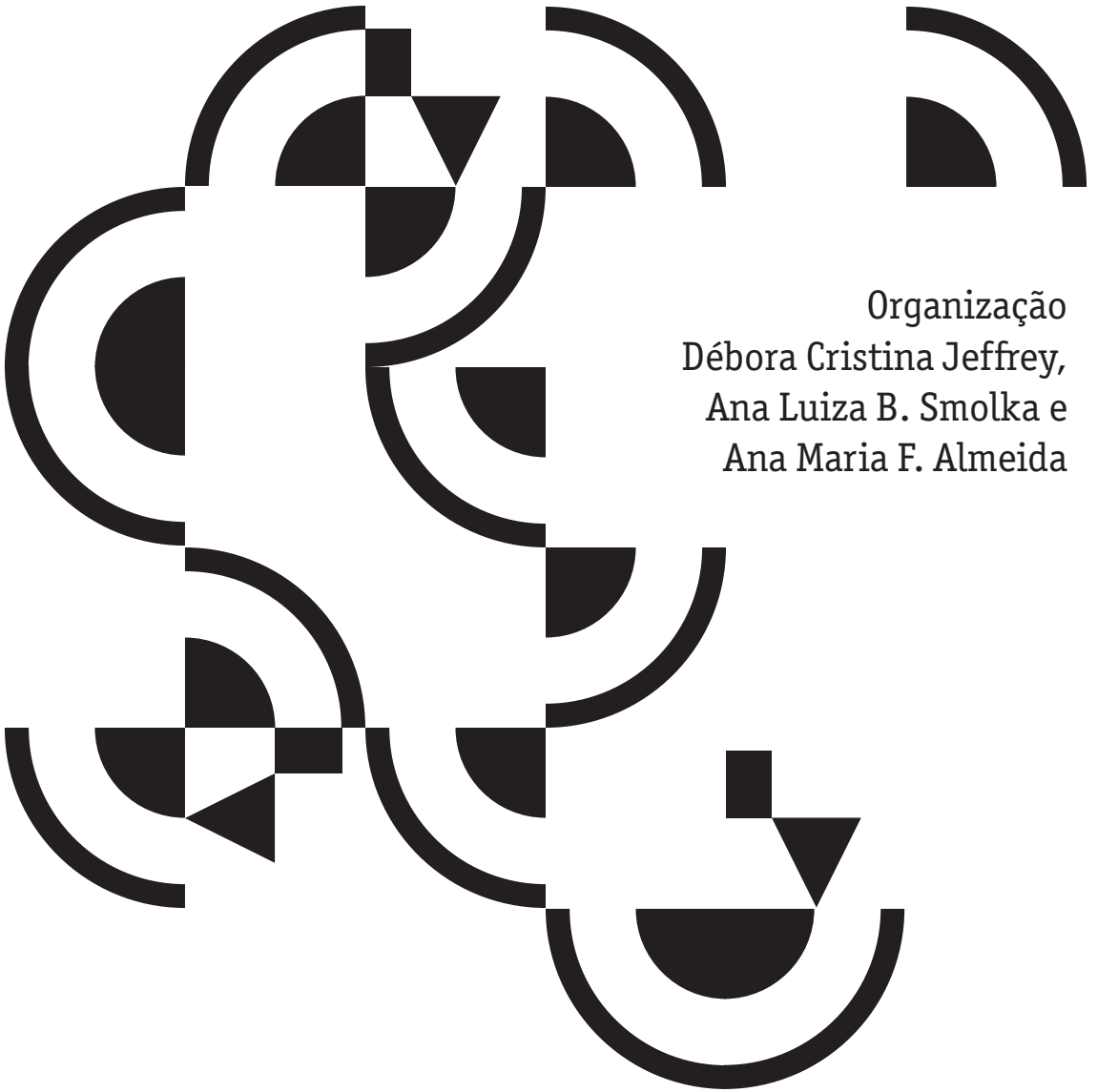
Boa leitura!

ANA LUIZA B. SMOLKA,
ANA MARIA F. ALMEIDA E
DÉBORA CRISTINA JEFFREY

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407501>

DOSSIÊ
“PAULO FREIRE E O DEBATE
EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO”

Organização
Débora Cristina Jeffrey,
Ana Luiza B. Smolka e
Ana Maria F. Almeida



Paulo Freire e a produção de subjetividades democráticas: da recusa do dirigismo à promoção da autonomia

Eduardo Dullo*

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407502>

Resumo

Em sua tese de 1959, Paulo Freire interpretou o Brasil a partir de uma “antinomia fundamental”: à “emergência do povo na vida pública” não corresponderia uma adequada “disposição mental” para agir, pois essa população seria “inexperiente” em regimes democráticos. O objetivo deste texto é analisar a proposta pedagógica de Freire como uma saída para esse problema histórico nacional, apontando-o como a tentativa de produção de subjetividades democráticas, cidadãos. Para isso, centra-se a discussão em torno de dois conceitos, o de dirigismo e o de autonomia, e sugere-se uma interpretação de Freire em dois níveis hierarquizados: em um há uma relação horizontal de troca dialógica e em outro, englobante, há uma relação vertical de transformação dos “dispositivos mentais”. Aponta-se, a partir de pesquisa documental sobre a “Experiência de Angicos”, como a tensão entre esses dois níveis constituiu a principal dificuldade encontrada – a de produzir autonomia a partir de uma relação de autoridade.

* Pesquisador Associado do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP); Pós-doutorando Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo (USP); Bolsista FAPESP - processo 2013/16433-3. São Paulo, SP, Brasil. edudullo@gmail.com

Palavras-chave

Paulo Freire, educação política, cidadania, autonomia.

Paulo Freire and the production of democratic subjectivities: from the refusal of guidance to the promotion of autonomy

Abstract

In 1959 Paulo Freire interpreted the Brazilian case as consisting of a “fundamental antinomy”: “the emergency of the people in the public life” had no proper correspondent in their “mental disposition” to act, since they had no experience with democratic regimes. The main objective of the text is to analyse Freire’s pedagogical proposition as an attempt to find a solution to this historical national problem by pointing how he tried to produce democratic and citizen subjectivities. I discuss, therefore, two concepts: guidance and autonomy and suggest an interpretation of Freire’s pedagogy in two hierarchical levels: in the lower level there is a horizontal dialogic exchange and in the vertical, encompassing level, there is a transformation of the “mental dispositive”. By focusing on the documental research around the “Angicos Experiment” I show how the tension between these two levels has constituted the main difficulty they faced – to produce autonomy from an authoritative relation.

Keywords

Paulo Freire, political education, citizenship, autonomy.

A interpretação que Paulo Freire faz do Brasil dos anos 1950, expressa em sua tese, *Educação e atualidade brasileira* (2003 [1959]), é a de que viveríamos um momento de transição nas próprias concepções da sociedade e de seus integrantes. Ele resume seu argumento afirmando que há uma “antinomia fundamental”: à “emergência do povo na vida pública” não corresponderia uma adequada “disposição mental” para agir, pois essa população seria “inexperiente” em regimes democráticos. Essa inexperiência seria consequência não apenas de seu passado recente, o regime autoritário do Estado Novo de Vargas, como também e, sobretudo, do período colonial, em que “não havia povo”, mas senhores de engenho e seus escravos. A questão colocada por esse diagnóstico é: como trabalhar pela emancipação de uma população que não se via e não era vista pelos demais como “povo”? A minha intenção é tornar explícita a amplitude do trabalho de Freire, isto é, o fato de esta questão poder ser levada a termos mais fundamentais para a consolidação do sujeito moderno: *qual operação é viável para que um indivíduo se torne autônomo, capaz de decidir por si mesmo?*

É esse o questionamento que encontramos no texto de Kant (2009) “Resposta à pergunta: Que é ‘esclarecimento’?”. A resposta nos diz que o esclarecimento está relacionado à assunção de uma maturidade em que se deixam de lado a preguiça e a covardia e se ousa guiar-se a partir dos próprios entendimentos. Nós associamos, historicamente, essa passagem com uma cronologia da vida: a criança deve ser guiada, e o adulto deve ser capaz de guiar a si mesmo. Isso nos levou a identificar a educação e a família com o processo pelo qual uma pessoa que é guiada vem a ser seu próprio guia. É um processo difícil o de fazer com que alguém governe a si mesmo a partir de uma relação em que é governado por outros.

Porém, não é apenas a infância que está em jogo. Kant está colocando um problema bem maior: o de uma progressiva maturidade, que não é alcançada pela comodidade de deixar que os outros pensem e julguem, no lugar de fazê-los por si mesmo, e pelo medo de errar na decisão. Talvez seja uma relação direta dessas ideias com o livro de Erich Fromm, *O medo à liberdade*, em que o autor discute – tendo como referência os regimes autoritários da Alemanha e da Itália – a concessão do governo de si e o medo que as pessoas possuem de dirigir a si mesmas, quando confrontadas com a solidão diante do mundo. Essa passagem é importante para Paulo Freire, na medida em que sua leitura de Fromm é determinante para sua conceituação de liberdade e de autogoverno, bem como para a necessidade de uma mudança no nível psicológico

dos sujeitos submetidos a um regime sociopolítico autoritário, visto por ele como existente no Brasil.

Aqui, há duas dimensões que devem ser diferenciadas: por um lado, temos a Pedagogia como o saber que ensina algo a alguém que não sabe: no caso, ensinaria a governar a si mesmo, a ser autônomo; por outro lado, temos a Psicologia como a dimensão em que residem as “disposições mentais” que devem ser transformadas, pois estão atreladas a uma conjuntura que formatou as pessoas para serem governadas por outros. Considero ser útil fazermos uma distinção conceitual entre uma dimensão *pedagógica* e uma *psicagógica*. A sugestão de Foucault (na delimitação dos termos) é a de que a relação pedagógica seja pensada como a transmissão de aptidões determinadas, ao passo que a psicagógica se relaciona com a formação de um “modo de ser” do sujeito. Sigo aqui a leitura de Chevalier (2011, p. 111) sobre o governo de si e dos outros e sobre as modificações que a relação com um regime de regras de veridicção pode exercer sobre o próprio sujeito, um trabalho de “formação das almas”.

Portanto, a minha sugestão é analisar as aspirações de Freire e sua concretização em livros e ações no mundo público como a busca pela produção de uma subjetividade adequada ao regime democrático, esperado de uma sociedade moderna: *a produção de cidadãos*.¹ Para que exista a cidadania, é preciso que essas pessoas sejam livres num nível muito fundamental. Isto é, não apenas *livres de* uma coerção externa como também *livres para* realizar alguma coisa. Essa distinção das duas liberdades, como colocou Berlin (1981), nos remete para a noção de autonomia e para o conhecimento e aperfeiçoamento de si, em que o cidadão vai, progressivamente, aprendendo sobre o contexto em que vive e desenvolvendo reflexões a respeito, para poder agir.

Tendo em vista a discussão acima, em que lemos o método e a proposta pedagógica de Freire como uma produção de subjetividades democráticas, entra em questão a problemática do *dirigismo*. Este ponto é formulado tanto educacional quanto politicamente, pois há, por um lado, uma contraposição às práticas populistas que subordinavam essa “massa” aos caprichos de um líder ou da elite e, por outro, à recorrente reivindicação da necessidade da vanguarda diante da apatia política da população. Entretanto, tal polaridade é, em si, objeto e não ferramenta de análise, pois veremos que, se igualarmos relação de poder com dominação, não será possível

analisar o exercício do poder como produção de uma subjetividade democrática.

1. Para a relação dessa proposta com o catolicismo do período, ver Dullo (2014).

Em contato com o povo

Freire (2005) tipifica a educação, em seu *Pedagogia do oprimido*, por meio de uma oposição: a educação *bancária* e a educação *dialógica*. A primeira é a tradicionalmente utilizada e contra a qual ele se insurge, pois ela é uma simples transferência de conhecimentos. Freire nos afirma que essa educação não exercita o diálogo, pois deixa de lado as *experiências de vida* do educando, o seu conhecimento e a sua cultura. Ela toma o sujeito como uma folha em branco, em que se irá escrever o conteúdo de que ela já dispõe. Com isso, nem o educando é sujeito de seu processo de aprendizagem, nem o educador se enriquece na relação de ensino, pois não há nada que possa ser transmitido na direção inversa: do educando para o educador. Assim, conclui Freire (2005, p. 66), o que ocorre é da ordem do *comunicado* e não da comunicação.

Embora a tipificação como “bancária” só viesse a ocorrer em 1967/68, com a escrita de *Pedagogia do oprimido*, a preocupação com uma pedagogia “tradicional” já estava presente em sua tese de 1959, ainda que de maneira diferente. Ali, a crítica se dava em relação ao ensino “verborrágico” e “decorativo”, expresso exemplarmente na educação jesuítica, cuja importância desde a Colônia até o século XX se mostrava como formadora da mentalidade ilustrada do País, principalmente por ser direcionada para as elites. Assim, seja na verborragia, seja no ensino bancário, a “narração” de um saber estável e imutável é contraposta à experiência de vida, com sua fluidez, seu movimento e sua ancoragem nas realizações dos indivíduos. Essa oposição fundamenta a percepção de Freire de que, na primeira, o único sujeito e, portanto, a única *pessoa*, é o narrador, sendo o ouvinte/leitor um ser passivo, sem agência ou criatividade, em suma, uma *coisa*. A percepção de alguns indivíduos como *coisas* se conecta com a escravidão histórica, o que nos leva a entender que para ele a manutenção dessa relação envolve a manutenção da relação de escravidão no que ela tem de essencial, ou seja, a desumanização como a impossibilidade de que se venha a ser um “ser para si” e se permaneça sempre um “ser para outro”. Por isso, numa aproximação entre as duas imagens de escravidão, a histórica e a hegeliana, prossegue Freire (2005, p. 67): “os educandos, alienados, por sua vez, a maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador”.

A proposta de Freire é, portanto, a de uma educação capaz de *humanizar* esses indivíduos, ao invés de transformá-los em coisas. É bastante importante notar que a

noção de humanidade vem atrelada à de agência e criatividade, pois são essas características que motivarão a transformação do mundo social injusto.

Com frequência o educador se veria, nos diz Freire, diante de uma cultura camponesa “mágica”, em que os recursos utilizados na explicação do mundo estavam distantes dos utilizados pelos agrônomos e pelo setor industrial que os estava alcançando (nos anos 1960). Como a sua proposta de alfabetização foi praticada em muitas comunidades rurais, Freire se detém nesse caso em seu livro *Extensão ou comunicação?* (1977[1969]). Preocupado com o fato de os agrônomos realizarem uma instrução, nomeada como “extensão”, ele faz uma crítica do termo. Porém, ele sabe que o problema é profundo, pois esses agrônomos-educadores constataam uma diferença cultural, chamada por Freire de dimensão “mágica” da cultura camponesa da América Latina. Nesse aspecto, ele se apoia nas conceituações de Malinowski, em *Magic, science and religion*. O primeiro passo, afirma Freire (1977, p. 31), é reconhecer que

o pensamento mágico não é ilógico nem é pré-lógico. Tem sua estrutura lógica interna e reage, até onde pode, ao ser substituído mecanicistamente por outro. Este modo de pensar, como qualquer outro, está indiscutivelmente ligado a uma linguagem e a uma estrutura como a uma forma de atuar.

Assim, “qualquer que seja, contudo, o nível em que se dá a ação do homem sobre o mundo, esta ação subentende uma teoria. Tal é o que ocorre também com as formas mágicas da ação” (Freire, 1977, p. 40).

Deste ponto, a conclusão é de que precisamos tomar conhecimento das teorias que sustentam tanto a forma mágica de ação quanto a “nossa” teoria subjacente, a nossa “doxa” (o termo é usado por Freire, em contraposição a “logos”). Isso demanda um duplo movimento: uma busca pelos “condicionamentos histórico-sociológicos do conhecimento” (Freire, 1977, p. 46) e a aproximação e a busca de compreensão da visão de mundo e da cultura do povo, seja ele camponês, indígena ou urbano-industrial.

A justificativa de Freire é de que, ainda que situados em níveis de legitimação distintos – a um, a ciência e a técnica; ao outro, a magia e a tradição –, a fundamentação de ambos é racional e fundada na experiência. Por um lado, isso demanda que o educador tenha reflexividade suficiente para perceber que o seu conhecimento não

é absoluto e incondicionado e, portanto, compreenda que ele pode ser modificado, *transformado na sua relação com o outro*. Por outro lado, esse outro – que é o educando, o povo – tem sua própria cultura e seu próprio conhecimento, que deve ser reconhecido como minimamente válido, pois deriva de experiências concretas de vida e possui uma racionalidade própria.

Aqui se compreende um dos passos em que se nega a possibilidade do *dirigismo* em seu método educacional: a postura básica é pelo aumento da capacidade reflexiva e não pela condução do outro como uma coisa, inerte. Além disso, com esse duplo movimento reflexivo, haveria uma consciência da importância de todos. A tarefa desse educador é aproximar-se do educando, de maneira similar ao trabalho de campo de um antropólogo, como um sujeito disposto a ouvir e a aprender com o outro e, principalmente, preocupado em compreender a visão de mundo e a cultura desse grupo social a ser educado. Freire desenvolve isso explicitamente – a menção à importância de pesquisas antropológicas para auxiliar o trabalho do agrônomo-educador (Freire, 1977, p. 57-59) –, porém tal procedimento não é tarefa de um grupo de especialistas, e, sim, um fundamento do próprio trabalho por todos os envolvidos.

Esse *reconhecimento* já é parte, ele mesmo, do processo educativo, ao possibilitar que o educando passe a perceber-se, pelo reconhecimento do outro, como um sujeito. Assim como a desconfiança do educador bancário era “introjetada” pelo educando, o reconhecimento também o seria:

No fundo, esta atitude é de desconfiança também de si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta. [...] O que estas considerações revelam claramente é que a dificuldade em dialogar dos camponeses não tem sua razão neles mesmos, enquanto homens camponeses, mas na estrutura social, enquanto “fechada” e opressora. [...] Seja como for, com mais ou menos dificuldade, não será com o anti-diálogo que romperemos o silêncio camponês, mas sim com o diálogo em que se problematize seu próprio silêncio e suas causas (Freire, 1977, p. 49, grifo do autor).

Aqui, a dissociação com o trabalho antropológico é evidente: não se busca um relato ou uma explicação da cultura local, mas *a compreensão que permita a sua transformação mais eficaz*, para uma transformação tanto técnica quanto em dimensões

culturais e psíquicas. O objetivo primordial é a transformação, e não a conservação. Nesse sentido, o trabalho proposto por Freire se distancia do conservantismo romântico dos antropólogos, que temiam o desaparecimento de determinadas culturas e/ou formas de organização social.

Em última análise, a reforma agrária, como um processo global, não pode limitar-se à ação unilateral no domínio das técnicas de produção, de comercialização, etc., mas, pelo contrário, deve unir este esforço indispensável a outro igualmente imprescindível: o da transformação cultural, intencional, sistematizada, programada (Freire, 1977, p. 58).

A sociedade/cultura tal como existia era pernicioso, pois era vista como um sinal de permanência do autoritarismo e da opressão colonial/escravista. O conhecimento da visão de mundo do educando tem relevância, na medida em que auxiliará o processo de sua transformação, sem que exista uma “imposição” por parte do educador, isto é, conhecer o ponto de vista dessas pessoas permite estimulá-las a tomar o controle da situação e *agir, elas mesmas*, no processo de transformação.

Na modernização, de caráter puramente mecânico, tecnicista, manipulador, o centro de decisão da mudança não se acha na área em transformação, mas fora dela. A estrutura que se transforma não é sujeito de sua transformação. [...] Numa concepção não mecanicista, o novo nasce do velho através da transformação criadora que se verifica entre a tecnologia avançada e as técnicas empíricas dos camponeses (Freire, 1977, p. 57).

A polarização é bastante ilustrativa: por um lado, teríamos a modernização *mecânica*, perversa em sua dimensão de invasão cultural; por outro lado, a positividade do desenvolvimento *orgânico*, em que o centro decisório é interno à comunidade. Assim, fica evidente o seu uso do termo “transplante”, isto é, o ato de colocar algo que é externo ao corpo social, alheio ao seu desenvolvimento e à sua constituição.

A transformação resultante do “transplante” cultural cria a falsa impressão de que o educando é sujeito, pois ele se percebe como agente, quando, na realidade, está apenas seguindo a agência do educador. Poderíamos aqui fazer mais uma conexão com o tema do *dirigismo*, dessa vez relacionado ao problema da falsa consciência

do governo de si. O indivíduo se pensaria como agente por ser o sujeito concreto da ação, mas não seria o sujeito das decisões, do aprendizado, capaz de pensar e escolher. Ele apenas age a partir das decisões que lhe foram transmitidas. Essa crítica de Freire pode ser vista como condizente ao problema da governamentalidade tal como exposta por Foucault, na medida em que esta se manifesta pela condução da conduta do outro, por fazer com que o outro faça algo, um fazer-fazer, um governo do outro. “Como forma de *dirigismo*, que explora o emocional dos indivíduos, a manipulação inculca nêles aquela ilusão de atuar ou de que atuam na atuação de seus manipuladores” (Freire, 1977, p. 42, grifo no original). A proposta seria, portanto, a de uma educação não dirigista.

A dimensão dialógica é central: a comunicação com o povo é o fundamento de toda transformação legítima. O diálogo e a valorização da cultura do outro levam à “democratização da cultura”. Esta pode ser entendida como a consequência de que o homem pobre aprenderá que “cultura” não é algo distante, mas que seu cordel, sua música, sua cerâmica também são objetos de cultura. O educador aprenderá a respeitar o educando, a buscar na realidade deste o conteúdo a ser utilizado na alfabetização (as “palavras geradoras”) e a tomá-lo como sujeito do processo de aprendizado.

Porém, a democratização da cultura não se pauta por uma autonomia originária, mas pela tarefa de conscientizar, de impulsionar o educando a assumir uma posição de autonomia, de liberdade de escolhas e decisões a partir de seu próprio julgamento da realidade. Nesse sentido, a proposta de aproximação com o povo é lida na ótica de *um trabalho de mediador*, como subscreveu Schelling (1991, p. 264): “O papel atribuído ao intelectual era o de mediador ou catalisador do surgimento do povo como sujeito autônomo da história”. É necessário, portanto, considerar que não há um dirigismo imediato, mas um *dirigismo mediado*, na medida em que o que é efetivamente produzido e formado nessa relação é a própria “autonomia”, que já será delimitada como a autonomia de um cidadão dentro dos moldes definidos por essa Pedagogia. Assim, não se diz ao outro o que fazer ou o que é o melhor, mas se governa, ainda assim, a sua conduta.

Angicos, 1963

A cidade de Angicos tornou-se um local importante para a história da educação brasileira. Foi ali que se fez o primeiro teste efetivo – a “Experiência de Angicos” – do que ficou posteriormente conhecido como “Método” ou “Sistema Paulo Freire”: uma

maneira de alfabetizar jovens e adultos em um curto prazo, 40 horas de aula, e a baixo custo. No início da década de 1960, o então governador do Rio Grande do Norte, Aluizio Alves, empreendeu uma série de medidas “modernizadoras”, buscando adequar-se ao movimento mais amplo do “desenvolvimentismo” que imperava no cenário brasileiro. A proposta federal era a de ampliar o desenvolvimento no Nordeste, com o objetivo de evitar uma maior polarização entre as regiões, que cresciam em ritmo bastante desigual. Nesse sentido, foram criados o Banco do Nordeste em 1952 e a Sudene em 1959. Não é por acaso, portanto, que a cidade escolhida foi a de Angicos: ela era a cidade natal do governador. Tal relação de atenção para com a sua cidade é característica do populismo do período, no qual a categoria “povo” aparecia como essencial e as “massas populares permaneceram” o “parceiro-fantasma no jogo político”, como afirma Weffort (1980, p. 28), que também completa: “o populismo é, no essencial, a exaltação do poder público; é o próprio Estado colocando-se através do líder, em contexto direto com os indivíduos reunidos na massa”.

Freire não era um pessimista. Isso quer dizer que ele acreditava que a educação política, oferecida juntamente com o processo de alfabetização e por meio dele, seria suficiente para uma primeira emancipação desses indivíduos, fazendo-os pensar por si mesmos e auxiliando-os a refletir sobre o contexto no qual estavam inseridos. Em seu discurso de encerramento da “Experiência de Angicos”, direcionado ao presidente João Goulart, ao governador Aluisio Alves e a ministros de Estado, como Celso Furtado à frente da Sudene, ele confirmava sua confiança na educação emancipadora:

de hoje em diante êstes homens vão votar não nos homens que lhes peçam um voto; vão votar não nos políticos que somente porque sejam políticos se apoderaram do seu destino; vão votar não somente nos coronéis ou porque coronéis mas vão votar precisamente [na] medida em que êstes candidatos revelem uma possibilidade de realmente e de lealmente servir ao povo e servir a êle mesmo. (Freire, 1963).

Dentre os objetivos do Projeto de Alfabetização, tal como pude pesquisar no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte, não se encontra apenas a alfabetização da população, mas toda uma transformação de sua subjetividade, uma revisão de suas experiências e uma ampliação do seu horizonte de expectativas:

Nossos objetivos, com a Campanha de Alfabetização de Adultos não se restringem a simples alfabetização. O programa prevê:

1. Dar ao adulto o domínio das habilidades fundamentais em linguagem, leitura e aritmética;
2. Promover o renascimento ou a criação de ideais e padrões elevados de vida;
3. Formar no homem a convicção da sua responsabilidade (e da responsabilidade do Estado) em dar educação aos seus filhos;
4. Habilitá-lo ao exercício da cidadania, como eleitor, como membro de uma nação livre e como participante ativo do regime democrático;
5. Promover a elevação do seu nível de vida em casa, do ponto de vista da higiene, do conforto e da alimentação;
6. Habilitá-lo à administração equilibrada dos seus recursos financeiros e da direção de sua própria vida;
7. Despertar nele a noção de que ele, sua mulher e seus filhos têm direito a uma vida melhor. (p. 28; SECERN, Caixa Box 19 do AERN).

Assim, os *slides* procuravam transmitir uma sequência de ideias, ao mesmo tempo em que se fazia a alfabetização. Cada palavra geradora aparecia juntamente à imagem correspondente. Algumas imagens, no entanto, não traziam palavras e buscavam estimular a discussão. Esse é o caso da primeira aula da “Experiência de Angicos”. A intenção era a de transmitir a “noção antropológica de cultura” e a distinção entre cultura e natureza. O entendimento básico era o de que “cultura” é o acréscimo feito pelo Homem ao mundo natural. O objetivo consistia em mostrar que eles, pobres e analfabetos, também eram “cultos”, isto é, buscava-se dissipar a percepção de “cultura” como cultura erudita, superior, inacessível, e fazê-los entender que eles não apenas são partícipes de uma cultura como são produtores dela. O segundo objetivo era o de fazê-los entender que, se eles eram produtores de cultura, seja fabricando tijolo, seja narrando o cordel, eles eram capazes de produzir a própria vida e a própria história.

Dentre os *slides* utilizados nessa aula, podiam-se ver: um caçador indígena, com arco e flecha; um caçador branco com uma espingarda; um caçador animal, um gato atrás de um rato. O intuito era a percepção da diferença entre o caçador animal e o humano: o gato não pensa, age por instinto. Já os dois caçadores humanos têm instru-

mentos de cultura: o arco e a flecha e a espingarda. Porém, não são idênticos: ainda que o cocar do indígena tenha sido percebido como “cultura”, por ter sido trabalhado pelo homem que retirou as penas do reino da natureza, havia uma diferença crucial. No relato de Lyra (1996, p. 26), a partir do Círculo de Cultura que ele coordenou, há este diálogo:

- Há diferença entre o índio e nós?
- Este tem uma cultura atrasada.
- Este homem aí, como ensinou aos filhos?
- Fazendo. Com conversa.
- E nós? Com a escrita que preserva a cultura e, portanto, toda a criação humana.

Embora a percepção de estágios de civilização e cultura não seja a posição antropológica dominante no período em questão, o importante para eles era enfatizar o letramento e suas potencialidades. A percepção do letramento como superior articulava-se com o incentivo à alfabetização.

Outra imagem era a de um gaúcho, com roupas típicas. Essa era uma tentativa de apresentar a diversidade cultural, porém, mais interessante ainda é a informação trazida por Lyra do que ele próprio fez nesse momento. Ao explicar o traje, nunca antes visto, ele lhes disse que estavam aprendendo, adquirindo cultura e, ainda, comentou que algo dito pelos alunos, sobre a realidade deles, era desconhecido por ele: “houve agora entre nós uma troca de cultura. Eu fiquei sabendo de umas coisas e vocês de outras”. O resultado? “Os participantes vibraram com isso” (Lyra, 1996, p. 28).

Essa estratégia de valorização do educando visa destruir a desumanização sedimentada em sua psique, fazendo com que ele retorne a um estágio “natural” de humanidade. O que desejo trazer como central é que essa estratégia opera menos na transmissão de conhecimentos – a pedagogia – e mais na transformação de uma psique – uma psicagogia. Ela se insere nas técnicas do governo dos outros e no aprendizado do governo de si. Ela não se encaixa na polaridade do *dirigismo* ou do *não dirigismo*, pois é uma relação de poder como produtora de uma subjetividade e não como uma relação de dominação.

Podemos notar outro aspecto resultante dessa “aula de cultura” e da aproximação com o povo. A preocupação de Freire em trazer as situações cotidianas para den-

tro do método de alfabetização tinha como objetivo primordial que as pessoas se sentissem agentes, partícipes do próprio processo pelo qual eram alfabetizadas. Isso ocorre também em outro *slide*. Na imagem projetada, de um “nordestino” colocando seu voto na urna e tendo por cenário uma sala em que há uma mesa com o responsável pelo controle da eleição, ou seja, o *voto* e o *povo* como palavras geradoras, Lyra nos traz as sugestões do debate: ao invés de ensinar o sentido e significado de *povo*, os coordenadores dos Círculos de Cultura (CC) deveriam procurar compreender o que os alunos entendiam por essa palavra e pela palavra *democracia*. E, a partir do conhecimento deles, os coordenadores dos CC deveriam tentar explicar a “diferença entre povo e massa”, bem como a “importância do voto para a emancipação política” (Lyra, 1996, p. 47).

Apesar de estar restrito aos elementos trazidos pelas anotações dos promotores da alfabetização e de não ter acesso direto ao pensamento dos educandos, penso ser possível fazer uma breve consideração acerca da expectativa de autonomia e emancipação política. As anotações de Lyra trazem a percepção de que algo não saiu como o esperado. Ele nos conta que no CC de Valquíria, os educandos disseram: “*Venha a senhora e oriente a gente para votar certo*”; no de Ribamar, “disseram que votariam em quem ele mandasse”. Aparentemente essa era uma conclusão generalizada: a de que aqueles jovens universitários eram os mais preparados para indicar o caminho correto a seguir, e o “povo” seguiria o que eles mandassem. A aproximação com o povo, ancorada em tantos pormenores cujo objetivo era evitar o *dirigismo*, aparece, logo após a aula central para a politização da população como uma submissão/sujeição voluntária à elite consciente e à sua liderança.

Diante dessa perspectiva de mudança de polaridade, de dependência, agora, aos coordenadores, ressaltamos, com muita ênfase, que não estávamos fazendo favor, e que o curso era resultado da aplicação do imposto pago por eles. Nossos estudos também, e que cumpríamos apenas com nossa obrigação... Eles é que deveriam encontrar seus caminhos, senhores de seus destinos, de seu acontecer (Lyra, 1996, p. 48).

A luta passou a ser a de romper com o hábito populista com o qual eles estavam acostumados: retribuir o “favor” com a submissão, a dependência. Embora a motivação para que eles agissem tivesse alcançado algum sucesso, ainda era uma ação

subordinada. A luta pela conquista de uma autonomia e do governo de si não estava terminada.

Boa parte dos encontros dessas 40 horas serviu a revisões e tentativas de reavivar a memória, para mostrar aos alunos que sim, eles aprenderam. Nessa mesma direção, foi proposto um teste de alfabetização e um de politização (Lyra, 1996, p. 104 e p. 105). O de alfabetização tinha quatro partes: 1. escrever “duas sentenças sobre a figura projetada”; 2. completar as lacunas de frases elaboradas por eles mesmos durante as discussões; 3. separar as sílabas de cinco palavras (*Revolução, Trabalho, Agricultor, Carestia e Democracia*); e, por fim, 4. formar cinco palavras a partir das sílabas de três “famílias”.

O teste de politização, além do mesmo cabeçalho, possuía três “questões”. Cada uma delas era composta por três frases, sendo que o educando deveria escolher uma delas. A primeira apresentava as seguintes opções:

A educação é direito só dos ricos.
Os pobres e os ricos têm direito à educação.
A educação é direito só dos pobres.

A segunda:

A Reforma Agrária não é necessária.
Precisamos logo de Reforma Agrária.
A Reforma Agrária não interessa à gente.

E, por fim, a terceira:

O povo deve se vender ao galego (estrangeiro).
O povo deve se conformar com a exploração.
O povo deve votar pra se libertar.

Antes de vermos os resultados, é relevante saber como eles foram anunciados aos alunos. “O teste foi apresentado a eles da seguinte maneira: *Vocês escrevem o que vocês acham que está certo para vocês, que depois verificarei o que está certo para mim*” (Lyra 1996, p. 100, grifo meu). Um exame no qual há uma variedade de

opções e um corretor a dizer o que foi respondido de maneira acertada e o que está errado é de difícil apresentação e resolução, dentro do cenário de promoção e revalorização do saber popular, da tentativa de uma educação dialógica, tal como foi construído até aqui. Não é por outra razão que Lyra inseriu esse trecho em seu diário. O exame era uma maneira de quantificar o sucesso da empreitada, de transformar em dados essa “Experiência de Angicos”, para que ela pudesse ser replicada em outros locais – caso fosse bem-sucedida. Era necessário *provar* para todos que a alfabetização teve sucesso.

Eles já sabem ler e escrever? Não temos parâmetros. Tudo acontecera na interação, no fazer, *in praxis*. Há vários dias que este é um dos temas de nossas reuniões: a responsabilidade de apresentar os resultados da experiência, e dar o testemunho de sua eficiência. Ao contrário, Angicos será mais uma experiência fracassada, entre tantas. Mas as dezenas de cartas entregues por eles, na quadragésima hora, ao presidente da República, atestaram a desenvoltura *summa cum laude* dos participantes na leitura e na escrita (Lyra, 1996, p. 108).

Não é, entretanto, apenas isso. O exame é uma maneira de conduzir o aluno por uma *norma*, o que nos permite entender ainda melhor o ideal de cidadão veiculado e sua ligação com a tentativa de consolidação de uma democracia. Permite, por fim, trazer para a discussão uma posição crítica a respeito da horizontalidade do diálogo entre educador e educando, na medida em que, no exame,

vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (Foucault, 1987, p. 154).

A transformação dessa população analfabeta em *sujeito* passa, necessariamente, pela sua constituição como *objeto* de saber. Vimos que é preciso um esforço de pesquisa a respeito das condições de vida e dos hábitos de linguagem, para que as “si-

tuações sociológicas existenciais” sejam codificadas. O inverso, a transformação dos educadores em objeto de conhecimento dos educandos, não ocorre em momento algum, e somente o comentário voluntário a respeito de si traz para o diálogo o aprendido que pode ocorrer nessa troca. Será, então, uma relação horizontal, dialógica? Sem prejuízo de valor, penso que a descrição mais aproximada é a de uma hierarquia, para a qual faço uso da noção, cunhada por Dumont (1992), de “englobamento do contrário”.

Parto da constatação de que o que se comunica no diálogo não é equivalente. O povo fala de si, traz sua linguagem e sua realidade existencial. Isso tudo será utilizado na preparação das aulas, que as incorporam em sua estrutura (ainda que aberta, na medida em que se trata de *discutir* tópicos); e o que é comunicado, em retorno, para o povo é algo que está contido naquela realidade e que ele não conseguiu ver. O povo só é capaz de dialogar em um dos níveis (no qual a relação é horizontal), o das palavras, das suas próprias condições sociológicas existenciais, nunca é capaz de dialogar no outro nível, o “político”, pois nunca é visto como um equivalente, como alguém capaz de convencer, com suas ideias acerca da realidade, o educador. O diagnóstico sociopolítico da realidade é tarefa vertical: é a tese de Freire, sua crítica à antinomia fundamental da sociedade brasileira, que conduz a tarefa de esclarecimento. É essa percepção que foi ensinada aos jovens, nos cursos de formação, para que fossem coordenadores dos Círculos de Cultura. Tudo isso é algo que os coordenadores *já sabiam*. O povo era englobado pelo seu contrário, a cultura erudita das elites, mostrando-nos que a oposição *dirigismo/não dirigismo* era uma falsa dicotomia nesse caso, pois a tarefa primordial era a da “formação das almas” e não da sua imediata condução. O necessário era formar a psique/alma dessas pessoas para que elas então fossem capazes de ascender a esse outro nível, como sujeitos autônomos capazes de diálogo. A minha sugestão de diferenciação dos dois níveis está ancorada na diferenciação entre a relação “pedagógica” e a “psicagógica”, tal como feita por Foucault. Retomemos:

Chamemos, se quisermos, “pedagógica” a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final desta relação pedagógica. Se chamamos “pedagógica”, portanto, esta relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar “psicagógica” a transmissão

de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos (Foucault, 2004, p. 493).

O nível horizontal, dialógico, é o nível “pedagógico”, em que se garante a transmissão de determinadas competências e habilidades – a alfabetização, no presente caso. O nível vertical, hierárquico, é o nível “psicagógico”, em que se pretende formar a alma/psique de seu ouvinte e conduzi-la pela verdade que se professa, para que ele possa ser transformado na e pela relação com a verdade. No presente caso, trata-se da verdade de um crítico, pois era efeito do diagnóstico da crise política da sociedade coetânea àquela em que se vivia – a percepção da “antinomia fundamental”: a emergência do povo na vida pública e de sua inexperiência democrática.

Com isso em mente, podemos retornar aos resultados. Dentre as duas avaliações, a mais bem-sucedida, no entender dos coordenadores, foi a da “Politização”. Os alunos apresentaram médias superiores às da “Alfabetização”, com 87% de aproveitamento, em contraposição a 70% na alfabetização (Lyra, 1996, p. 171). Somente 18 alunos obtiveram médias maiores na alfabetização do que na politização, dentre os 122 alunos que realizaram os testes.

Infelizmente não obtive acesso aos testes em si, para observar em quais questões a resposta foi mais correta e em quais se distanciou do esperado pelos educadores. O elemento que nos permite compreender melhor a avaliação que foi feita e a correção da posição política é a anotação a respeito dos encontros. Nessa avaliação não formal, o que se depreende é que os educandos aprenderam a distinguir “povo” de “massa”; que o “voto” é o ato de um “povo” consciente; que a “reforma agrária” é necessária; e que o Brasil “é para os brasileiros” (Lyra, 1996, p. 94-97). A grande decepção foi a ausência de comentários sobre “democracia”, isto é, sua articulação como palavra e como ideia. Uma das poucas frases em que a palavra apareceu foi “Democracia, onde se pode falar de um e de outro sem dar nada” (Lyra, 1996, p. 95), o que enfatiza a liberdade pelo seu lado negativo, de inexistência de problemas e consequências.

A quadragésima hora

No dia 02 de abril de 1963 ocorreu a última aula. Inicialmente agendada para 22 de março, ela teve de ser postergada para que as autoridades (como o presidente

João Goulart e alguns governadores do NE) pudessem estar presentes e testemunhar a eficácia do projeto. Aluisio Alves fez um discurso, exaltando o fato de ter sido na cidade de Angicos e no Rio Grande do Norte que teve início uma política de alfabetização e, com isso, de acesso à cidadania e à integração na vida nacional. Manifestando sua expectativa de que esses cursos se espalhassem pelo País, ele marcava sua posição de pioneiro e defensor dos mais “humildes”.

Lyra marca a quebra de protocolo ocorrida logo após o pronunciamento do governador: pedindo licença para falar, um dos recém-alfabetizados dirigiu-se às autoridades presentes para afirmar que “há poucos dias, ninguém não sabia ler” e que o “alfabetismo” tinha sido bem-sucedido.

E do mais que peço a Sua Majestade, que é a pessoa maior que nós enxerguemos no Brasil, é o presidente da República, *qualquer* coisa, viu. Peço que continue o curso de aula para nós todos, não tão-somente no Rio Grande do Norte, como em todos os lugares por aí que têm necessidade, milhares e milhares que não sabem as primeiras letras do alfabeto. São pessoas que têm necessidade, para melhorar a situação do Brasil, para mais tarde servir mesmo para o senhor presidente da República, para o senhor governador do Estado e para nós todos.

Tanto que eu fiquei muito *sastifeito* e mais *sastifeito* ficarei continuando a escola.

Naquele tempo anterior veio o presidente Getúlio Vargas matar a fome do pessoal, a fome da barriga, que é uma doença fácil de curar. Agora, na época atual, veio o nosso presidente João Goulart matar a precisão da cabeça, que o pessoal todo tem necessidade de aprender [muitas palmas]. (Lyra, 1996, p. 115).

É impressionante o quanto essa passagem foi elevada à demonstração da nova politização bem-sucedida, na qual o “povo” tem a coragem de tomar a palavra, de dirigir-se a alguma autoridade e falar em nome de si e/ou de alguma coletividade à qual pertence. Pouco se enfatiza, por outro lado, o conteúdo da fala. Ao se referir a Jango, o homem, de 51 anos, utilizou a expressão “Sua Majestade”, inadequada à democracia para a qual ele estava sendo preparado. Além disso, prosseguiu reiterando que ele seria a “pessoa maior”, em contraste com a noção de igualdade que fun-

damentou o método. Por fim, a aproximação de Jango com Vargas (como salvadores dos mais pobres, um na dimensão material e o outro na intelectual) enfatizou mais o recebimento de uma dádiva do que o exigente cidadão que clamava por seus direitos.

Conclusão

Em uma conjuntura em que o “povo” se tornava um relevante agente social e político, o interesse de Freire pela democracia o fez diagnosticar o problema como, primeiramente, a falta de experiência de vida democrática e, na sequência, a necessidade de mudar a maneira de pensar e agir. A solução encontrada por Freire para a “antinomia fundamental” da sociedade brasileira dependia de uma reorganização dos “dispositivos mentais” da população. Porém, a transformação da subjetividade não é tarefa fácil nem simples. Somente ao produzir uma população de sujeitos autônomos, o Brasil poderia viver uma democracia de fato. Como, porém, produzir sujeitos autônomos? Como produzir autonomia a partir de uma relação de autoridade? Essa é a questão fundamental colocada por Freire à teoria e à prática pedagógica que se pretendem progressistas, emancipatórias e democráticas.

Paulo Freire recusa desde o início uma educação dirigista, que pretende guiar o educando; sua proposta é a de uma educação dialógica, em que o educador e o educando aprendem, ambos, no processo educativo. É já por meio do educador que a posição democrática se faz presente: a recusa do saber absoluto e a abertura para a experiência do outro. A postura do educador é a de quem precisa aprender e compreender o outro para que possa estimulá-lo a mudar. O primeiro passo é o reconhecimento que o educando recebe, rompendo com o histórico de objetificação. Ao ser percebido como sujeito, ele passaria, também, a ver-se como sujeito. Um segundo passo é a valorização da cultura daquele educando, pois todos são produtores e capazes de transformar o mundo. O objetivo é que, assim, a transformação ocorreria de dentro da cultura do educando, de maneira orgânica, tendo essa população tanto como sujeito da ação quanto como sujeito da decisão, pois seria capaz de escolher o caminho a tomar. Vê-se que, nessa formulação, a oposição dirigismo ou não dirigismo não é profícua. O objetivo não é uma condução imediata do sujeito, mas o estímulo capaz de produzir uma subjetividade que se conduzirá. O estímulo do educador não é, tampouco, algo a ser desconsiderado, pois é essa a sua tarefa. O que ocorre, então? A sugestão que ofereço é a de que a proposta de Freire se encontra no nível da governamentalidade e da mediação, mais bem compreendido, se fizermos uso da

noção de Dumont (1992) de englobamento do contrário e de hierarquia de níveis.

Podemos, então, desdobrar a discussão em dois níveis: um horizontal e um vertical, englobante. No primeiro há uma troca, na qual o educando pode falar de si e ensinar ao educador sobre a sua realidade. No segundo nível não há troca, mas uma transmissão unilateral, pois aqui é o educador quem fala; e sua fala é sobre a realidade sócio-histórica a partir da fala do educando, das suas palavras e da sua experiência de vida. A fala do educando, do nível horizontal, é englobada na fala do educador, em um nível vertical, de quem já sabe qual é o problema do Brasil e como solucioná-lo. Será que nesse nível vertical os educadores se colocam na posição de aprender sobre política com o povo? Ou é a tese de Freire que conduzirá ao esclarecimento?

A educação, tal como entendida aqui, é a tentativa de promover experiências de democracia, para que o sujeito seja capaz de aprender a pensar por si mesmo e a tomar decisões. Porém, é preciso enfatizar que o povo precisaria ser “treinado” ou “instruído” para se autogovernar. Ninguém nasce “autônomo” (nem pobres, nem ricos, seja no meio urbano ou no rural); é preciso produzir essa “disposição mental”. Nesse sentido, o trabalho de Freire permanece atual: por um lado, trata-se de uma saída para a complexa situação sociopolítica brasileira que ainda não encontrou seu desfecho; por outro, trata-se de uma tarefa fundamental da modernidade, que demanda investimento permanente. Sua Pedagogia é, nesse último caso, uma corajosa tentativa de enfrentar uma tensão insolúvel: a transformação da heteronomia em autonomia.

Referências bibliográficas

BERLIN, Isaiah. Dois conceitos de liberdade. In: BERLIN, Isaiah. *Quatro ensaios sobre a Liberdade*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981. p. 133-175.

CHEVALLIER, Philippe. *Michel Foucault et le Christianisme*. Lyon: ENS Éditions, 2011.

DULLO, Eduardo. Paulo Freire, o testemunho e a pedagogia católica: a ação histórica contra o fatalismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 49-61, 2014.

DUMONT, Louis. *Homo Hierarchicus. O sistema das castas e suas implicações*. São Paulo: EDUSP, 1992.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Discurso do Professor Paulo Freire, em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos*. Instituto Paulo Freire. Série Obras de Paulo Freire. Subgrupo Angicos (RN) 1963. Disponível em: [http:// http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1707](http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1707). Acesso em: 14 dez. 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003 [1959].

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 [1969].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”? In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHELLING, Vivian. *A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mario de Andrade e Paulo Freire*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1991.

WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Submetido à avaliação em 06 de dezembro de 2013.

Aprovado para publicação em 17 de setembro de 2014.

Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório

Marília Gabriela de Menezes*, Maria Eliete Santiago**

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407503>

Resumo

Filósofos, educadores e curriculistas, comprometidos com o paradigma da educação emancipatória de vários países, compartilham a ideia de que o pensamento de Paulo Freire está sempre em movimento e dialoga com diferentes questões contemporâneas, assim como traz elementos norteadores para a construção da teoria curricular crítica e eticamente empenhada na humanização dos sujeitos. Nessa direção, o presente artigo analisa os elementos que configuram a proposta educacional libertadora e o diálogo como uma das categorias fundantes do pensar freireano para tratar das questões sobre o currículo na perspectiva crítico-emancipatória. A pesquisa privilegia a abordagem de natureza qualitativa e elege, como procedimento investigativo, o estudo bibliográfico. Para a análise dos dados, toma como referência a técnica de Análise Temática na perspectiva de Laurence Bardin.

* Universidade Federal Pernambuco e Cátedra Paulo Freire/UFPE, Recife, PE, Brasil.
mariliagabrielaufpe@gmail.com.

** Universidade Federal Pernambuco e Cátedra Paulo Freire/UFPE, Recife, PE, Brasil.
mesantiago@uol.com.br.

Palavras-chave

Paulo Freire, currículo crítico-emancipatório, proposta educacional libertadora, diálogo.

Paulo Freire's thought on the critical-emancipatory curriculum paradigm

Abstract

Philosophers, educators and curriculum experts committed to the paradigm of emancipatory education in several countries share the idea that the political-pedagogical thinking of Paulo Freire is always in motion and that it dialogues with various contemporary issues, thus providing guidance for the construction of a curriculum theory emancipatory and ethically committed to humanize each individual. This article analyzes the elements that shape a liberating educational proposition, showing the dialogue as one of the founding categories of Freire's thinking, appropriated to deal with curriculum issues in a critical-emancipatory perspective.

Keywords

Paulo Freire, curriculum critical-emancipatory, liberating educational proposal, dialogue.

Introdução

As discussões no campo do currículo, cada vez mais, são ampliadas e aprofundadas, superando a concepção restrita e fragmentada, passando ele a ser visto como instrumento de ação política e pedagógica. Assim, retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade como também a concepção de educação e de sujeito cuja materialidade ocorre na sala de aula. Essa perspectiva curricular tem sido fruto de várias contribuições da teoria crítica, dentre as quais destacamos, neste texto, as contribuições político-pedagógicas de Paulo Freire, mais especificamente, a categoria diálogo, entre aquelas consideradas fundantes do pensar freireano, para tratarmos das questões sobre o currículo na perspectiva crítico-emancipatória.

Realizamos um estudo bibliográfico das obras de Paulo Freire e de autores da teoria crítica do currículo, utilizando a Análise Temática (Bardin, 2008), por permitir evidenciar os núcleos de sentido que compõem os textos. Nessa direção, procedemos à leitura exploratória para construir uma compreensão dos significados e dos conteúdos, articulando as informações produzidas e estabelecendo interseções e relações entre os conceitos.

As ideias que fundamentam o currículo crítico-emancipatório tiveram início nos anos de 1970, nos Estados Unidos, com o movimento de “reconceptualização do currículo”, originado na rejeição do caráter prescritivo e no reconhecimento do caráter político do pensamento e da prática curricular.

A década de 1970 foi marcada por importantes movimentos sociais e culturais e por um debate intenso no campo da educação, quando em diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra e outros da Europa, a produção acadêmica discutia as teorias educacionais, colocando em questão a teoria tradicional. Nos Estados Unidos, estudiosos como Henry Giroux e Michael Apple, influenciados pela teoria social europeia, pela psicanálise, pela nova sociologia da educação e pela pedagogia Paulo Freire criticaram a abordagem técnica do currículo e desenvolveram “[...] uma análise de forte cunho sociológico” procurando “mostrar como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem a opressão da classe e grupos subordinados” (Santos; Moreira, 1995, p. 50).

A Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young na Inglaterra, nos primeiros anos da mencionada década, constituiu-se na primeira corrente sociológica voltada para a discussão do currículo. Os sociólogos da NSE, primeiramente, questionaram o caráter elitista da educação britânica, em termos éticos, econômicos

e políticos, e orientaram suas pesquisas para a formulação de políticas governamentais, intencionando superar essa realidade. Young (1989) defendeu que as questões curriculares precisavam ser analisadas em relação ao contexto sócio, histórico e econômico em que se situavam, para possibilitar a compreensão das relações de poder que permeavam o campo do currículo.

Nessa fase, merece destaque o evento que deu impulso ao movimento de reconceptualização do currículo, a I Conferência sobre Currículo, ocorrida na Universidade de Rochester, Nova Iorque, em 1973. O movimento expressava a insatisfação em relação à concepção técnico-linear do currículo, por ela não ser coerente com as ideias difundidas pelas teorias sociais, tais como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt (Silva, 2007).

Os teóricos da Escola de Frankfurt desenvolveram uma teoria que procurou desvelar e romper com as estruturas opressivas, objetivando contribuir para a emancipação humana e com a mudança social, na medida em que realiza uma análise crítica das relações sociais, superando os ditames da racionalidade positivista que sujeitava a consciência e as ações humanas ao imperativo de leis universais. Seus representantes argumentavam a favor do pensamento dialético, como pensamento crítico que supera a ideia positivista de neutralidade e se posiciona a favor da luta por um mundo melhor.

Segundo Giroux (1986), a Escola de Frankfurt, ao fundamentar o seu trabalho na crítica ao pensamento positivista, constrói uma teoria que tem implicações importantes para os teóricos que são críticos das teorias tradicionais da educação. De acordo com o autor, a teoria social desenvolvida pela Escola de Frankfurt contribui para compreender questões que envolvem o currículo em uma perspectiva emancipatória.

No Brasil, a partir dos finais dos anos de 1950, a educação, e particularmente a educação de adultos e a educação popular, encontrou em Paulo Freire a referência que formula as bases da educação libertadora como um paradigma que influencia o campo do currículo. A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social.

Nesse contexto de reconceptualização da teorização curricular, buscou-se superar os fundamentos das teorias tradicionais, caracterizadas pela aceitação, pelo ajuste e pela adaptação na sociedade vigente, e construir uma teoria crítica do currículo, pautada no questionamento e na modificação dessa sociedade.

Saul (1998), ao discutir o currículo na perspectiva crítica, afirma que o pensamento de Paulo Freire constitui uma matriz importante, que fundamenta o paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória. Segundo a autora, os elementos político-pedagógicos da educação libertadora contribuem para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, tratar o currículo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita situar o currículo na direção de um projeto social que contribua para a emancipação dos sujeitos.

O pensamento curricular crítico traz a presença de Paulo Freire no debate educacional e, no caso específico do campo do currículo, influencia as políticas e as práticas curriculares. Desse modo, passamos a destacar os elementos que configuram a sua proposta educacional libertadora e o diálogo como categoria e dinâmica do seu pensamento.

A perspectiva freireana de educação

A contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo foi tecida a partir da crítica à educação bancária e no movimento de superação pela formulação de uma educação libertadora que se realiza como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (Freire, 1985, p. 125).

A educação bancária, que tem por referência as teorias tradicionais do currículo, compreende os(as) estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do(a) professor(a). Nessa concepção, o(a) estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia vão-se perdendo na produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo(a) professor(a) como algo acabado, estático. Assim, expõe-se o(a) estudante a um processo de desumanização,

Dessa forma, os homens e as mulheres apenas vivem no mundo, mas não existem. Para Freire, o que possibilita a ação livre, criadora e determinadora das condições de existência é o desenvolvimento de consciência, capaz de apreender criticamente a realidade. Por isso ele critica esse tipo de educação que não permite a formação de consciência crítica, pois os(as) estudantes são estimulados a memorizar o conteúdo, e não a conhecê-lo, uma vez que não realizam nenhum ato cognoscitivo do objeto de conhecimento além do caráter verbalista, dissertativo, narrativo. Características

típicas do currículo tradicional, afastadas da realidade existencial das pessoas envolvidas no processo educacional. Essa educação, assim como, o currículo, “[...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (Freire, 2001, p. 62). Nessa crítica à educação bancária e conseqüentemente ao currículo, Paulo Freire mostra que,

o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (Freire; Shor, 2008, p. 97).

O pensamento de Paulo Freire supera essa concepção bancária da educação, quando formula as bases para uma educação libertadora. Uma educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens. Esta educação exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, em um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres (crianças, jovens e adultos) compreendem a sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*.

A educação libertadora tem, fundamentalmente, como objetivo desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. Na verdade, esse não é objetivo dos opressores que tentam manter, por meio da educação bancária, a reprodução da consciência ingênua, acrítica. Na educação como prática da liberdade, os homens e as mulheres são vistos como “corpos conscientes”, e se tem convicção profunda no poder criador do ser humano como sujeito da história – uma história inacabada, construída a cada instante, cujo processo de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Os protagonistas do processo são os sujeitos da educação – estudante e professor(a) –, que, jun-

tos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. Por isso, problematizar, na perspectiva freireana, é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que requer os sujeitos se voltarem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la, o que só é possível por meio do diálogo, “desvelador da realidade”.

Essa atitude dialógica, conforme Paulo Freire, permite a reflexão crítica dos homens e das mulheres em suas relações com o mundo para sua libertação autêntica. “É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2001, p. 67). Portanto, nega o ser humano abstrato, desligado do mundo, assim como também nega o mundo como uma realidade ausente dos homens e das mulheres e considera que, somente na comunicação, tem sentido a vida humana. Dessa forma, tanto o(a) professor(a) quanto o(a) estudante tornam-se investigadores críticos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes: “[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente” (Freire; Shor, 2008, p. 25). Concordando com Freire (1980, p. 39),

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Nessa direção, docentes-discentes carregam a possibilidade de compreender suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como realidade em transformação, em processo; assim, são estimulados a enfrentar a realidade como sujeitos da práxis, da reflexão e da ação verdadeiramente transformadora da realidade.

Santiago (2006), referindo-se às questões curriculares, ressalta que o pensar freireano traz conceitos fundamentais para teorização sobre o currículo. E destaca o *diálogo* entre as categorias fundantes do pensar freireano como princípio que pode colaborar na formulação da base teórico-metodológica do currículo e do desenvolvimento de práticas pedagógicas. Discutiremos, a seguir, a contribuição dessa categoria como princípio e fundamento do currículo.

Diálogo: princípio e fundamento da educação como prática da liberdade

O diálogo, em Paulo Freire, favorece o pensar crítico-problematizador das condições existenciais e implica uma práxis social na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas. A liberdade de homens e mulheres expressarem as suas ideias, o que pensam e por que pensam, junto com o outro, provoca a interação e a partilha de diferentes concepções que impulsionam um pensar crítico-problematizador da realidade. Esse movimento gera a necessidade de intervenção no nível das ações, visto que, na perspectiva freireana, a palavra verdadeira é práxis social comprometida com a ação transformadora.

De acordo com o autor, a partir da prática dialógica, o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e construir o seu conhecimento, melhorando sua capacidade de decisão, humanizando-se. Na prática do diálogo, os homens e as mulheres exercitam o respeito às posições do outro; ela é o caminho para a formação da personalidade democrática. Assim, “o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (Freire; Shor, 2008, p. 123).

Para Paulo Freire, o diálogo é construção teórica, atitude e prática pedagógica. É relação objetividade-subjetividade, tem fundamento e conteúdo; portanto, é uma categoria teórica. Como atitude e prática pedagógica, requer reciprocidade na atitude de fala e escuta e tem como fundamento o amor, a tolerância, a humildade e a esperança.

Na prática dialógica, Freire ressalta que a atitude de escuta é tão importante quanto a fala, pois o sujeito que escuta sabe que o que tem a dizer tem valor semelhante à fala dos outros. Desse modo, o saber escutar refere-se não apenas a silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também a estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz, mas é o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente.

Assim sendo, as pessoas em situação de fala-escuta assumem posição de reciprocidade: quem fala quer ser ouvido, compreendido, respeitado; quem escuta também quer ter sua oportunidade de falar com as mesmas condições e iguais direitos. Essas situações ampliam as competências comunicativas necessárias para a convivência democrática na sociedade contemporânea, as situações pedagógicas, e qualifica a relação docente-discente, pois o diálogo implica ausência do autoritarismo e, ao mes-

mo tempo, modos de lidar com a tensão permanente entre a autoridade e a liberdade.

Em Freire (2003, p. 117), o silêncio ocupa lugar de destaque no diálogo, é fundamento, como pode ser visto em suas palavras:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação.

O amor também é o fundamento do diálogo. Diz Paulo Freire (2001, p. 80), “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. Mas não se trata, segundo o autor, de um sentimento ingênuo ou romântico de afeição, ele se caracteriza por relações autênticas de respeito, tolerância e empatia entre pessoas que compartilham ideais na busca da humanização. O diálogo só é possível com humildade, pois, quando existe o sentimento de que cada um acredita ser superior ao outro, esses não podem tornar-se companheiros de “pronúncia do mundo”. O diálogo requer confiança, fé no outro. Para Paulo Freire (2001, p. 81) “não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar”. Em outros termos, são condições para a prática do diálogo: escuta, silêncio, crença no outro, respeito. Alia-se a essas condições a esperança crítica, mobilizadora do diálogo.

Portanto, fundamentam o diálogo: o amor, a tolerância, a humildade e a capacidade de escuta como conteúdo e atitude da prática educativa. A esperança crítica, por sua vez, move o diálogo, pois o sujeito inacabado e consciente do inacabamento tem uma prática dialógica, porque acredita na transformação da realidade, ou seja, “[...] a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo” (Freire, 2003, p. 72). Para a relação dialógica ser estabelecida, um clima de abertura, de participação é condição necessária.

O diálogo, ao ser alicerçado no amor, na humildade, na fé no ser humano, na esperança crítica e na participação, estabelece relação horizontal de simpatia e vivência, marcada pela confiança entre os sujeitos. A quebra dessa experiência dá

lugar ao antidiálogo, caracterizado pela ausência dos fundamentos do diálogo. Ele “[...] é desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente” (Freire, 2008a, p. 116). Portanto, é o inverso da contribuição freireana, é a situação superada pela construção da atitude dialógica.

É essa configuração que confere importância ao diálogo para a formação de sujeitos autônomos, conscientes, não conformados com a atual realidade social. Por isso a ênfase dada por Paulo Freire à palavra como práxis. Na perspectiva freireana, a palavra é práxis, é ação transformadora no mundo e do mundo. O diálogo é a condição de existir humanamente; com ele, os seres humanos se solidarizam, refletem e agem juntos como sujeitos no mundo que querem transformar, humanizar. Vejamos a partir do próprio Paulo Freire (1980, p. 82):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Vivenciar a liberdade e construir o pensamento crítico requer que as palavras trabalhadas nas instituições escolares não sejam apenas “palavras da escola”, mas “palavras da realidade”, em que os acontecimentos do mundo, a dinâmica da vida com suas lutas e possibilidades, bem como as experiências dos(as) estudantes, sejam analisados e articulados com os diferentes tipos de conhecimentos.

Caminhamos com Scocuglia (2005), quando esse destaca que o diálogo é um dos pilares para o processo permanente de construção e reconstrução curricular, assim como o são a consciência e o conhecimento. Acrescenta o autor que um dos caminhos na busca da consciência crítica e reflexiva, nessa construção democrática, é o envolvimento de todos(as) os(as) protagonistas do processo educativo por meio da vivência da prática dialógica. Logo, a dinâmica de pensar e formular o currículo, alicerçada no conhecimento-consciência-diálogo “[...] abriria possibilidades concretas para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante ‘em serviço’ de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola” (Scocuglia, 2005, p. 87).

Resumindo, Scocuglia (2005), com base em Paulo Freire, aponta como eixos norteadores na construção de propostas curriculares o conhecimento, a consciência crítica da realidade e a prática dialógica, ao levar em consideração que os homens e as mulheres têm direito a conhecer o que não conhecem, a conhecer melhor o conhecimento que já possuem e a construir o seu próprio conhecimento. Em decorrência, contribui no processo de construção da consciência crítico-reflexiva, caracterizada pela análise em profundidade dos problemas e reafirma o lugar de participação dos sujeitos na construção do currículo mediante o exercício de diálogo.

Aproximando-se mais do lugar da vida curricular, Saul e Silva (2009) ressaltam que, para pensar o currículo coerente com os princípios freireanos, temos como desafio a democratização da gestão das unidades escolares para construir uma escola pública com qualidade social, onde o processo de elaboração/reformulação curricular seja uma construção coletiva, vivenciada em uma dinâmica de diálogos com a participação dos diferentes sujeitos envolvidos na ação educativa. Por isso, é importante assumir que os sujeitos são agentes da práxis curricular e ponto de partida das situações reais para problematizá-las e avançar na construção de um conhecimento crítico que contribua com uma educação comprometida com a democracia.

Em outras palavras, o diálogo, como fundamento e princípio da proposta educacional libertadora, pode orientar as questões que permeiam a construção do currículo na busca do conteúdo programático da educação, em torno do objeto do conhecimento que o(a) professor(a) vai dialogar com os(as) estudantes.

Diálogo: prática político-pedagógica para a construção do conteúdo programático da educação

A escolha do conteúdo programático é uma das preocupações que permeiam as discussões no campo do currículo e também nas políticas públicas. Paulo Freire (2005) destaca a impossibilidade de existir uma prática educativa sem conteúdo, ou seja, sem objeto do conhecimento, e justifica, afirmando que a prática educativa é naturalmente gnosiológica. É importante que o ensino dos conteúdos esteja associado a uma leitura crítica da realidade que desvele a razão dos inúmeros problemas sociais. A escolha do conteúdo programático é de natureza política, pois “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (Freire, 2005, p. 45).

Freire aponta princípios norteadores para a construção de um currículo que atenda aos pressupostos da educação libertadora, destaca a relevância do conteúdo programático e marca o lugar do conteúdo da educação no currículo crítico.

Os conteúdos não podem ser pedaços de uma realidade, desconectados da totalidade. Daí a importância de se propor aos(às) estudantes aspectos, situações significativas de sua realidade cuja análise crítica permita reconhecer a interação de suas partes, para que, então, eles(as) possam compreender a totalidade, e os conteúdos ganhem significado. Nesse sentido, argumenta que

a questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (Freire, 2001, p. 96).

O conteúdo programático da educação, assim, não é um conjunto de informações que deve ser depositado nos(as) estudantes, contido em programas organizados exclusivamente por gestores(as) ou professores(as) de acordo com a concepção bancária de educação. “Numa visão libertadora, [...] o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (Freire, 2001, p. 102-103).

O conteúdo crítico é buscado, dialogicamente, com o(a) estudante e construído a partir da sua visão de mundo. O(a) professor(a), por meio de contradições básicas da situação existencial, problematiza a realidade concreta, desafia os(as) estudantes para que busquem respostas no nível intelectual e no nível da ação. Nessa realidade mediatizadora, o conteúdo programático da educação pode ser construído, ou seja, “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 2001, p. 86).

Na perspectiva do currículo emancipatório, a tarefa da escola não se restringe

a ensinar conteúdos disciplinares, mas deve também desmitificar a realidade para provocar a ação consciente. Daí a importância de a organização curricular estar fundamentada nas relações da vida cotidiana.

Na mesma linha de compreensão, Saul e Silva (2009, p. 236), ao tratarem das questões curriculares coerentes com os princípios de construção de conhecimento próprios da pedagogia freireana, chamam atenção para a importância de os conteúdos programáticos serem compreendidos como um “[...] acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos”. Para tanto, os conteúdos precisam ser problematizados em um processo dinâmico e dialógico com os temas e as situações da vida, na realidade concreta, objetivando uma análise crítica dessa realidade para avançar na compreensão das situações e formular soluções praticáveis. Eis o lugar do diálogo:

[...] o diálogo seria propulsor, em sua vertente pedagógica crítica, de um movimento cognitivo e político-epistemológico contínuo, suscitando necessidades de apreender conhecimentos pertinentes às temáticas da realidade abordadas, motivando a construção de novos referenciais analíticos (Saul; Silva, 2009, p. 234).

Nessa direção, a seleção e a organização do conteúdo programático solicitam um trabalho conjunto de pesquisa do *universo temático* dos(as) estudantes ou do conjunto de seus *temas geradores*. Os temas geradores se referem às temáticas significativas, vivenciadas nas relações homens-mundo, ou seja, as temáticas se encontram nos homens e nas mulheres inseridos na sua realidade concreta. Assim, “[...] investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 2001, p. 98).

É com essa compreensão que Freire (2008a) ressalta a importância do estudo da cultura do ser humano como conteúdo programático da educação, uma vez que possibilita a homens e mulheres distinguirem os dois mundos – o da natureza e o da cultura – e, assim, perceberem o seu papel ativo na sociedade e com a realidade.

Assim sendo, cultura é o produto criativo da atividade humana que se manifesta nos gestos mais simples da vida diária. Os sujeitos letrados e iletrados produzem cultura na medida em que, ao interferir e transformar os elementos ao seu redor, criam e recriam, alterando e dominando continuamente a natureza, dinamizando e

humanizando a sua realidade. Com tal compreensão, não existe cultura pior ou melhor, cultura erudita e cultura popular, mas diferentes expressões culturais, por isso faz sentido falar em culturas. Para Freire (2008a, p. 117, grifo do autor),

a cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”.

Segundo Freire e Faundez (2002), o conceito de cultura está relacionado ao de diferença e tolerância, pois, na relação com o outro, é preciso compreender que o diferente se torna essencial. Sendo assim, faz-se necessário respeitar a cultura diferente, a fim de o diálogo enriquecedor entre as diversas expressões culturais ser estabelecido. Essa atitude de respeito revela amadurecimento quando se vivem as diferenças culturais. No entanto, para isso ocorrer, é importante o desenvolvimento da tolerância no sentido de admitir nos outros maneiras de pensar, de agir e de sentir distintas das nossas.

Contribuindo com essa ideia, Giroux e Simon (2008) afirmam ser necessário, em qualquer discussão sobre pedagogia e educação na perspectiva crítica, trabalhar o conceito de diferença, pois entendem as práticas culturais populares como processos vividos por diferentes grupos, na vida cotidiana, que refletem a capacidade criativa e, por vezes, inovadora das pessoas. Entretanto, os autores ressaltam que, apesar de vários estudos em torno das diferentes expressões culturais, a cultura popular é vista como algo inferior, indigna de legitimação acadêmica, por situar-se no terreno do cotidiano. Freire e Faundez (2002), ao refletirem sobre essa questão, destacam a importância da cotidianidade nos processos educacionais, buscando a valorização da cultura popular, por permitir que cada um seja sujeito dentro da experiência pedagógica que procura, nas diferenças e na vida cotidiana, questões problematizadoras para o contexto de sala de aula. De acordo com Freire (2008b, p. 64),

[...] o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo

do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas.

No pensamento freireano, todo ser humano é construtor de conhecimento; portanto, produtor de cultura. Sendo assim, é importante que os processos educativos ofereçam aos(às) estudantes oportunidades de confrontar seus conhecimentos com informações mais amplas, consistentes e significativas para a construção e ou reconstrução de novos conhecimentos mediante o diálogo crítico.

Dessa forma, a ação educativa fundada na prática dialógica, além de possibilitar ao(à) estudante maior poder social e de intervenção para transformar as situações menos humanas em mais humanas, pode permitir aos sujeitos a busca constante de ações e reações de solidariedade, respeito e responsabilidade com eles mesmos, com os outros e com o mundo (Souza, 2007).

Nesse contexto, o conhecimento produzido será um conhecimento capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, pois o ato educativo permitirá a identificação de contradições e alternativas para a transformação da realidade social. Sendo assim, reconhecer a importância da prática dialógica na construção do conteúdo da ação educativa possibilita diferentes maneiras de formular e organizar o currículo na perspectiva libertadora.

Considerações finais

Neste texto procuramos evidenciar que o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire está sempre em movimento e dialoga com diferentes questões contemporâneas, assim como traz elementos norteadores para a construção da teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com a humanização dos sujeitos. Assim, a análise dos elementos que configuram a proposta educacional libertadora e a categoria diálogo, uma categoria fundante do pensar freireano, pode contribuir para a construção dos processos de formulação de políticas e práticas curriculares ancorados em princípios democráticos que possibilitam o processo participativo dos sujeitos reconhecendo suas relações.

A concepção de educação emancipatória, na perspectiva freireana, visa ao desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos competentes, capazes

de exercer sua participação cidadã – educação comprometida com a humanização que possibilita romper com a relação verticalizada entre professor(a) e estudante. A prática pedagógica, decorrente desses princípios caracterizadores da educação libertadora, rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe a educação como dialógica, valoriza a horizontalidade de saberes e propicia ao(à) estudante desenvolver o pensar crítico acerca da sua realidade.

Paulo Freire atribui à Educação o papel de contribuir para o processo de transformação social, pois, para ele, a educação é dialógico-dialética, na medida em que o ato educativo pode superar a prática de dominação e construir uma prática da liberdade em que educador(a) e educando(a) são os protagonistas do processo, dialogam e constroem o conhecimento mediante a análise crítica das relações entre os sujeitos e o mundo. Esse movimento decorre da compreensão da Educação como ato de conhecimento e como ato político. Sendo assim, ele vê na educação a possibilidade de emancipação humana para superar as diferentes formas de opressão e dominação existentes na sociedade contemporânea, marcada por políticas neoliberais e excludentes.

Essa concepção de educação contribui para a fundamentação de um currículo que possibilite a conscientização pelos sujeitos dos condicionantes das estruturas sociais que alienam e oprimem – currículo pautado na compreensão de mundo, de ser humano e de sociedade como unidade dialética, os quais se movem na inter-relação de complementaridade.

Os elementos político-pedagógicos da educação libertadora e os fundamentos da prática dialógica contribuem para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, para superar a concepção técnico-linear de currículo e tratá-lo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita pensar o currículo na direção de um projeto social que pode colaborar para a emancipação dos homens e das mulheres, assim como, subsidiar a orientação de novos caminhos para a elaboração de políticas curriculares comprometidas com ações educativas coerentes com a proposta educacional libertadora.

Referências bibliográficas

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2008, 280 p.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a. 158 p.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b. 79 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.
- FREIRE, Paulo. *The politics of education: culture, power, and liberation*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985. 209 p.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 158 p.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986. 336 p.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-124.
- SANTIAGO, Maria Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. (Org.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Massangana, 2006. p. 73-84.
- SANTOS. Lucíola de Castro Paixão; MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, Devanil et al. *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1995. p. 47-63.
- SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (Org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1998. 192 p.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação* [on-line], Lisboa, n. 6, p. 81-92, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jan. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

SOUZA, João Francisco de. *E a educação popular: ÷ Quê ?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Bagaço, 2007. 424 p.

YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à “Nova sociologia da Educação”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

Submetido à avaliação em 15 de janeiro de 2014.

Aprovado para publicação em 28 de agosto de 2014.

Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo

Paulo Gomes Lima*

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407504>

Resumo

Em três eixos articulados, o presente artigo discute a contribuição de Paulo Freire e a atualidade de seu pensamento para a educação, a busca pela superação da consciência ingênua para uma consciência crítico-reflexiva e, conseqüentemente, a leitura e a ação necessárias para a constituição de sujeitos que mobilizam a história e se mobilizam com ela. No primeiro eixo, “Paulo Freire – o homem”, opta-se por discutir a escolha da luta de Paulo Freire pelo despertar dos oprimidos, tendo a educação como um dos instrumentos possíveis para a libertação. No segundo eixo, “Paulo Freire e a educação”, são organizadas as principais teses de sua luta pela libertação e emancipação das classes menos favorecidas; e, finalmente, no terceiro eixo, “Paulo Freire – uma janela para o mundo”, discute-se o anúncio de uma voz atual e necessária à denúncia de um jogo político que, negando o seu próprio discurso pela democratização e universalização, é conivente com uma escola dualista. Na perspectiva freireana, o texto conclui que a educação democrática não pode existir sem uma sociedade que acompanhe o mesmo adjetivo.

* Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP. Brasil. paulolima@ufscar.br

Palavras-chave

Paulo Freire, educação escolar, democracia.

Reading Paulo Freire in three articulated axes: the man, the education, and a window to the world

Abstract

This article discusses the contributions of Paulo Freire and the actuality of his thought for education, for overcoming naive consciousness, and for the action necessary to the constitution of subjects that act with and within history. In the first part, I discuss Paulo Freire's struggle for awakening the oppressed, taking education as one of the possible instruments for this mission. In the second part, I discuss the main theses of his work regarding the struggle for liberation and emancipation of disadvantaged classes, and finally, in the third part I discuss his criticism of the dual school. The article shows in the end that a democratic education cannot exist without a society that follows the same adjective

Keywords

Paulo Freire, school education, democracy.

Introdução

O pensamento de Paulo Freire é indissociável do principal objeto de sua preocupação em vida: a educação, pois, como homem, isto é, ser capaz de se autoproduzir e ressignificar sua existência a partir do outro, defendia que, embora a educação, sozinha, dissociada da vida social, não pudesse efetivamente transformar a realidade por conta dos jogos políticos e ideológicos de grupos hegemônicos, poderia ser uma janela para o mundo. Sua credibilidade na transformação social estava balizada pelo posicionamento sociopolítico dos educadores e dos brasileiros e brasileiras que descobrissem não somente uma janela, senão o mundo mesmo, inferindo as transformações necessárias ao exercício da cidadania negada historicamente.

Nesse contexto, como observa Lima (2013b), a educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos de sua história (e implicações advindas desses). Consequentemente, ela, cuja finalidade maior é a de elevar o homem à categoria de sujeito de sua própria história em construção, mediatizada pela compreensão, interpretação e crítica (essas sempre em processo) de sua realidade (envolvendo aqui toda a valoração do homem em sua totalidade: social, política, econômica, mas acima de tudo do homem como homem, propriamente dito), pode desfazer as tramas reducionistas dessa realidade histórica (que é sobretudo vivida), considerando o seu universo relacional, que possui essencialmente um caráter multidimensional. Essa promoção do homem como ser social adquire, como diz Freire (1980, p. 34), um caráter libertador, pois é um ato de conhecimento, uma apropriação legítima da realidade que considera “a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”. Nesse sentido, a educação não pode ser dissociada de um posicionamento político pelo professor, que, como sujeito recorrente, apropria-se dos fundamentos epistemológicos, articula-os de forma reflexiva à realidade, sem fragmentações, e cresce, de forma solidária e cidadã, junto com o sujeito cognoscente. Desse modo, o professor precisa assumir um papel interventivo especial, pois, como lembra Lima (2000), a prática reflexiva da realidade deve estar presente no dia a dia do educador como algo sempre novo, dinâmico, em construção e como processo multidimensional. O professor não apenas ensina a aprender, mas aprende a ensinar com seus alunos, com outros professores, com as situações vivenciadas, discutidas com perguntas e respostas ad-

vindas de situações problematizadoras diversas, enfim, aprende com a socialização dos saberes e tal disposição deve ser o ponto central de sua prática cotidiana. Portanto, o professor, como agente facilitador do processo ensino-aprendizagem, pode viabilizar o despertar dos sujeitos participantes desse processo, possibilitar, por meio de sua prática, a efetuação de inovadoras leituras de mundo e as contribuições significativas de vida e para a vida, se e tão somente se, estiver imbuído da responsabilização de fazer sua opção política em prol dos não reducionismos sociais e da aceitação de políticas compensatórias que destituem o direito e alienam homens e mulheres do conceito e da materialização da cidadania.

Essa preocupação com o ser do homem no mundo e o papel da educação, como instrumento de transformação de ambos, a partir de Paulo Freire e debatida no I Ciclo de Debates “Universidade e Educação Básica: a atualidade do pensamento de Paulo Freire”, organizado por mim e desenvolvido por um grupo de professores da FAED e uma professora da FCH da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), levou-me, inicialmente, a apresentar Paulo Freire – o homem, como um indivíduo que fez uma escolha em favor dos oprimidos, tendo a educação como instrumento; Paulo Freire e a educação, listando as principais teses orientadoras de sua luta pela libertação e emancipação das classes menos favorecidas; e Paulo Freire – uma janela para o mundo, como o anúncio de uma voz atual e necessária à denúncia de um jogo político que, negando o seu próprio discurso pela democratização e universalização, é conivente com uma escola dualista.

Paulo Freire é atual porque, mais do que nunca, como educadores, necessitamos revistar o *status* e o sentido de nossa ação interventiva na transformação social, considerando a situação histórica da humanidade, as estruturas sociais, a vida política, a vida econômica, as concepções de educação e escola, o perfil necessário de um educador libertador, dentre outros, pois a educação, quer em sentido amplo, quer em sentido específico, é um processo social. E, como tal, se dá num contexto de interações sociais, sendo uma das interfaces que possibilita entender a realidade social, formas de organização da sociedade e o modo como esses elementos influenciam a vida do indivíduo. Paulo Freire, inteirado da necessidade de uma ação consciente do papel da educação e da mobilização social, convida-nos a não somente refletir, mas a viver e a transformar os processos materiais da existência humana.

Este texto propõe-se a debater algumas de suas percepções aqui listadas, recor-

rendo ao posicionamento de cada “leitor do mundo” quanto ao âmbito de equidade e justiça social que se quer para um mundo cuja teoria social precisa ser transformada.

Paulo Freire: o homem

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife. Graduou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, mas não seguiu a profissão de advogado. Tendo optado pela carreira da educação, foi professor de português entre 1941 e 1947. A partir daí, ocupou alguns cargos sempre vinculados à área educacional: Diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI/PE (1946-1954), onde desenvolveu suas primeiras experiências com educação de trabalhadores, o que o conduziria mais tarde para o desenvolvimento de seu método, iniciado em 1961. Lecionou história e filosofia da educação na Universidade Federal de Pernambuco (1957-1963). No governo Goulart (1963), presidiu a Comissão Nacional de Cultura Popular e coordenou o Plano Nacional de Educação de Adultos. Em 1964, acusado de subversão, foi condenado a 15 anos de exílio pelo governo militar.

Pernambucano, era filho de um oficial da polícia militar, Joaquim Temístocles Freire, e de uma dona de casa, muito temente a Deus, Edeltrudes Neves Freire. Ao longo de suas obras, Paulo Freire registrou que, com seus pais, aprendera o diálogo, tema recorrente em toda a sua trajetória militante na educação. Aos 23 anos de idade (1944), o casamento com a professora Elza Maia Costa iria influenciá-lo significativamente como pensador e educador brasileiro, pois do comprometimento e da militância da esposa colecionara os testemunhos da realidade e a necessidade de uma escola transformadora.

Mesmo tendo se licenciado em Direito, percebeu imediatamente sua não compatibilidade com a área. Deveria haver para ele um trabalho que o encantasse e justificasse sua ação na história, mobilizada por um sentido maior de justiça e liberdade que a advocacia não lhe despertara. Assim, a educação escolar, que fora sempre um desafio aos seus olhos, aos poucos foi se tornando o principal objeto de seu cuidado. Estimulado pela esposa, foi trabalhar no Departamento de Educação do SESI (1946-1954), o que lhe possibilitou a consolidação de sua escolha e seu propósito de vida profissional.

Entre os anos de 1961-1962, as condições de vida e educação das populações camponesas passaram a ser tema de sua indignação e busca de encaminhamentos para a construção de uma sociedade mais igualitária e alicerçada na justiça. Propunha que seria necessária uma leitura de mundo do sujeito cognoscente, de sua situação como protagonista, e isso só seria possível por meio de uma educação problematizadora. A

partir desses pressupostos, criou o seu método de ensino, tendo significativa expressão no Movimento de Cultura Popular do Recife. O método em si não era o objetivo de sua razão de luta, mas uma forma de despertar, para a leitura da palavra, o grande contingente de analfabetos entre a população adulta. Vale dizer que, por essa época, a educação de adultos começou a ter uma relevância como nunca tinha tido anteriormente, ao ponto de, em 45 dias, os trabalhadores serem alfabetizados, refletindo a sua própria situação de classe.

Ao invés de denominar simplesmente de sala de aula, as classes de alfabetização eram chamadas, por ele, de Círculos de Cultura/Leitura, principalmente porque sua finalidade não era somente instrumental, mas sobretudo, uma forma de provocação da consciência das massas, isto é, nesses Círculos, os processos históricos de exclusão social – denunciados entre a leitura de mundo e a leitura da palavra – passavam a ser objeto de estudo, temário do conteúdo de seu método.

Essa proposta ganhou expressão, quando, em 1963, foi convidado pelo governo João Goulart para realizar a formação de coordenadores de Círculos de Leitura, entre junho de 1963 e março de 1964. Entretanto, com a eclosão da ditadura militar, em 1964, Paulo Freire foi preso por 70 dias e, imediatamente depois, exilado, por ser considerado um “subversivo internacional”. A acusação era a de que seu método, comparado às perspectivas de Stálin, Hitler, Perón e Mussolini, provocava movimentos antipatriotas.

Estando no Chile, recebeu o reconhecimento de educador por excelência, cujas ideias e método, por conta de seu histórico, eram vistos com resistência pelos militantes governamentais, uma vez que o seu ideário se dirigia às massas oprimidas, despertando-lhes a percepção da necessidade de sua emancipação. Mas, ainda assim, obteve respaldo para o desenvolvimento de suas ideias e suas contribuições para a educação. Seu trabalho avançou também em outros países, via o Instituto de Ação Cultural (IDAC), que ajudou a fundar na Suíça no período de 1972-1974. Como exilado, esteve na Universidade de Harvard (EUA), na Tanzânia, em Guiné-Bissau, dentre outros e retornou ao Brasil, em 1979, por ocasião da anistia.

Recebeu inúmeras premiações, no Brasil e no exterior, depois do exílio, em reconhecimento pela sua contribuição na área educacional. Foi secretário municipal da educação na cidade de São Paulo (1989-1991) e desenvolveu docência e pesquisas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e na Universidade Estadual de Campinas/SP (Unicamp). Faleceu em 1997, deixando significativa produção literária,

da qual se destacam: *Pedagogia do oprimido* (traduzido em 18 línguas), *Conscientização*, *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia da autonomia*, *Ação cultural para a liberdade*, *A importância do ato de ler*, *Educação e mudança*, dentre outras.

A preocupação de Paulo Freire com a formação do homem para a cidadania no âmbito da escola era recorrente quanto ao domínio de todo o instrumental possível para o despertar do sujeito cognoscente. Assim, a ação pedagógica do educador se origina numa leitura de mundo, da realidade de sua turma, do conhecimento e das trocas entre os sujeitos cognoscentes. O professor, como ator social que também aprende ao ensinar, deve ter sempre em vista que o trabalho com a realidade envolve uma responsabilidade pontual: o planejamento de ações que favoreçam o desenvolvimento de seus alunos num movimento de ressignificação de conhecimentos.

Esse movimento será orientado por um grau de sistematização da intervenção do profissional da educação, mas não de forma inflexível, antes como um objeto que pode desdobrar-se pelas múltiplas interações nas atividades. O desdobramento ou a exploração dos elementos que “aparecem evidenciados” em aula não deve ser entendido ou confundido com uma “caixa de improvisações” que prescinde da preparação da aula, da reflexão de possíveis atividades significativas para o grupo, parecendo que o espaço pedagógico se preocupa somente com assuntos especulativos ou subjetividades. Pelo contrário, ele deve ser encaminhado com o objetivo de desenvolver ações que contribuam para que as metas ou finalidades da educação sejam alcançadas. Assim, compreendemos que, ao considerar a leitura do real, temos que pensar em desenvolver as competências e as habilidades dos alunos e em estabelecer as interconexões necessárias para a valorização do ator social e a produção do seu conhecimento. A sensibilização do professor para o aproveitamento, as indagações e as recorrências podem contribuir para uma intervenção pedagógica ressignificada (o desenvolvimento das hipóteses e dos conhecimentos por meio da leitura do contexto real) e intencional (atividades possíveis para o desenvolvimento das atividades mediadas pelo material fornecido pelas interações).

Paulo Freire, o homem, não se distanciava de Paulo Freire, o educador. Antes considerava que educação não poderia ser simplesmente confundida com preparação para a vida, mas deveria envolver a própria vida em processo no aprender e no ensinar a partir da construção do real. Daí a temática central de suas ideias sobre educa-

ção ser “conscientização”, como observaremos na seção seguinte, pois, segundo sua perspectiva: “[...] a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1980, p. 25).

Paulo Freire: a educação

A grande contribuição de Paulo Freire centra-se na educação como prática da liberdade, tomando a conscientização como mola propulsora da realidade social, da realidade do ato de ensinar-aprender e intercambiar conhecimentos da vida e para a vida, uma vez que:

A conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem (Freire, 1980, p. 26, grifos do autor).

A educação formal, para Freire, deve ser sensível ao desdobramento da libertação do indivíduo de uma educação bancária, de uma educação que aliena e oprime perversamente no processo de produção do conhecimento. Observa-se, na orientação da educação bancária, que: a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional,

que ele opõe à liberdade dos alunos; e j) o professor é sujeito do processo de formação, enquanto os alunos são simples objetos dele.

Freire propõe uma educação problematizadora, balizada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento por meio de temas geradores da realidade, explorando-se a criticidade, a criatividade dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania propriamente dita, pois teriam como reivindicar sua libertação da opressão, do domínio ideológico de interesses sociais particularistas. O trabalho pedagógico, proposto por Freire, é revolucionário: não nega o conhecimento historicamente construído, mas enfatiza sua forma de explorá-lo na escola por meio da realidade dos sujeitos. Não enfatiza a indisciplina como ato de educação natural, mas salienta a manifestação do pensamento, como ato libertador dentro de espaços democráticos e éticos.

A esse respeito Paulo Freire afirma que, do ponto de vista ético e democrático, a prática educativa não é neutra em relação à própria formação humana, uma vez que implica opções, rupturas, decisões, posicionamentos. Nessa diretriz, a eticidade do educador e o respectivo exercício democrático exigem-lhe a vigilância permanente da coerência entre o discurso e a ação pedagógica, sendo inócuo um discurso bem articulado, com uma prática negadora do direito à justiça social, a uma educação de qualidade, à emancipação do sujeito. Assim, a

[...] natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a um puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatizar a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites, sem os quais, as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo (Freire, 1997, p. 39).

A educação em Freire, reunindo a necessidade de conscientização, problematização, leitura do real e conteúdos via temas geradores, enfatiza a necessidade de o educador considerar, em seu processo de despertar, algumas ideias-força que lhe possibilitarão realizar uma intervenção pedagógica substancialmente transformadora, dentre as quais estão:

a) Toda ação educativa, para ser válida, deve, necessariamente, ser precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto de um homem concreto. Freire defendia que não é a ideia sobre o homem que o torna um homem melhor, isto é, uma noção contemplativa de um homem utópico o afasta de qualquer mudança estrutural dele mesmo e de sua história.

b) O homem só constrói a si mesmo pela conscientização de seu papel de ser e estar no mundo. Dentre os desafios que a escola deve enfrentar, podemos destacar: o rompimento com o reducionismo tecnocrático no desdobramento da educação formal e a solicitação da visão de conjunto no conhecimento da vida escolar; a interação e a intervenção dos professores, aluno e comunidade, como atores sociais, que reivindicam a sua cidadania, o encampamento da realidade propriamente dita para resolução de conflitos e formulação de orientações que sejam viáveis à vida social e escolar; e a formação de uma consciência coletiva como meio de conscientização da historicidade de seu papel e do seu posicionamento diante de desigualdades e injustiças sociais (Lima, 2013a).

c) O homem é “fazedor” da história. A consciência coletiva aprimora os relacionamentos na consecução de objetivos comuns, pois coloca como ponto de partida a participação de todos os atores sociais envolvidos com a escola e seu entorno. Essa consciência é gerada num espaço democrático, em que os sujeitos se sentem parte indissociável da história e da tomada de decisão sobre o seu destino. Nesse quadro, as solicitações são analisadas em profundidade, e a participação se materializa por meio do exercício do direito de vez, voz e voto. É a partir da consciência coletiva que surgem e são encaminhados os seguintes questionamentos: quem somos? Onde estamos e qual é a finalidade do desenvolvimento do nosso trabalho? Como aperfeiçoar a nossa ação interventiva de forma a promover a melhoria de qualidade do que realizamos? Como nos posicionamos politicamente diante das crises do mundo contemporâneo e, por meio de seus condicionantes, provocamos a crítica-reflexiva? Em que grau e em que medida o trabalho do educador contribui para a formação do indivíduo para o exercício pleno de sua cidadania? As questões norteadoras, emersas de uma consciência coletiva, não se esgotam nessa formulação, mas são indicadoras de que há necessidade real do desenvolvimento de uma outra forma de reivindicar a legitimidade de ação sobre o real, que, embora disponível, muitas vezes não é explorada, por conta do velamento do poder que o coletivo, como fruto da própria formação continuada, pode provocar.

d) A educação deve contribuir para a constituição do homem como pessoa, como ser histórico, não como ser passivo, simples consumidor. Como afirma Lima (2000), essa educação crítico-reflexiva pode transformar os sujeitos e as condições materiais da existência humana, cujo resultado favorecerá a produção de conhecimentos recorrentes, “lidos” numa perspectiva de mudança, rompimento e ou ratificação de seus pressupostos e, dessa forma, contribui para a formação de uma consciência coletiva no espaço social, do qual a escola é parte indissociável. A ênfase não se dá somente pela importância do trabalho desenvolvido na escola, por meio de uma consciência coletiva – que se caracteriza como prerrogativa nas relações humanas e assume lugar de relevância na construção da totalidade educacional –, mas também pela constatação de que o “si” e o “outro” reconhecem-se humanos e tornam-se atores sociais por meio das trocas e das produções de conhecimento que os humanizam, que os tornam participantes da mesma história, necessariamente articulando o desenvolvimento das contribuições de sua individualidade às construções socializantes que acontecem entre o “si” e o “outro”. Não estamos considerando faces isoladas da construção do humano como humano, – a despeito do espaço que estamos tratando: a escola –, mas as interfaces da individualidade que é construída na interação entre sujeitos (a família ou grupos responsáveis) com a socialização, construída pelo encontro de distintos sujeitos que convivem e participam da vida social ativa. Assim, a identidade individual não se perde na coletiva e nem a identidade coletiva marginaliza a individual (Lima, 2013b).

O pensamento educacional de Paulo Freire é leitura contextualizada não somente a partir de literatura especializada, mas de vivências na escola como um todo – educação básica e educação superior –, articulando o embasamento epistemológico e a leitura do real. Nesse sentido, constitui-se uma contribuição para posicionarmos-nos como atores sociais de uma escola que aspira a transformações significativas. Se o nosso compromisso depende de tomar a história como seus produtores, então vale a pena crer que as mudanças são possíveis e podemos verdadeiramente primar por uma educação de qualidade para uma realidade concreta. Lembrando Paulo Freire (1997, p.118, grifos do autor) em sua *Política e educação*:

Me plenifico na minha missão de educador quando, “brigando” para convencer os educandos do acerto de minha desocultação, me torno transparente eu mesmo ao revelar o meu respeito, primeiro, à recusa possível dos educandos a meu discurso, segundo, o meu respeito à sua antiverdade, com a

qual recuso a conviver. Me plenifico na minha missão de educador quando revelo, finalmente minha tolerância em face dos diferentes de mim. Ao contrário, desmereço minha missão de educador e a mim mesmo se, em nome do respeito aos educandos, silenciar minhas opções políticas e meus sonhos ou se, em nome de minha autoridade de educador, pretender impor a eles meus critérios de verdade. O que me parece fundamental neste respeito às diferenças é o testemunho, por um lado, de que é possível pensar sem prescrições, não só possível, mas sobretudo necessário, e, por outro, que é factível aprender sob o desafio de diferentes formas de ler o mundo. Este respeito sobre que tanto insisto, não pode ser reduzido a uma decisão irresponsável, a um afrouxamento licencioso, a um vale tudo. Daí que eu tenha falado na “briga” legítima do educador ou da educadora em defesa de seu sonho como em defesa da verdade por que se bate ou da utopia que o move ou a move.

É sabido que somente podemos mudar a história da educação que temos pela mobilização de esforços, pelas mudanças de paradigmas, pela coragem do posicionamento no coletivo escolar, pela necessidade da revisitação diária dos nossos saberes e por uma leitura e reorientação sincera, que tenha como objetivo o desenvolvimento de todos os atores sociais e de cada um envolvido no processo da educação na escola, da educação da escola, da educação da vida e para a vida. É exatamente por isso que a intervenção do educador precisa ser consciente e sistematizada, construída num espaço dialógico, que prime pelo respeito às diferenças e às diversidades em todas as suas manifestações, mas, ao mesmo tempo, considere a unidade como âmbito totalizador de multidimensionais leituras.

Paulo Freire: uma janela para o mundo

De uma janela podemos enxergar somente parte de um mundo complexo, entretanto, a fração apresentada é sempre um convite para o conhecimento pleno do mundo, para a sua provocação, para a sua problematização. Uma janela nos desafia a enxergar e relativizar as parcialidades quando há necessidade do todo, e indo além, as motivações e os interesses que constituem o desvelamento do mundo e do homem. As ideias freireanas certamente como uma janela, como um convite, nos impulsionam para laborar por uma sociedade democrática, humana e universal, por meio de posicionamento, reivindicação por direito e luta por princípio.

Veja-se, a esse respeito, a visão de mundo que se tinha, nos anos de 1960, sobre a educação escolar, recortando a alfabetização de adultos. Quando se entendia o processo de alfabetização guiado por uma mecânica e uma ação simplesmente instrumentais, Freire o considerava como ato de criação e não de repetição, isto é, conduzido por meio da proposição de temas geradores e ainda, naquela época, utilizando a aprendizagem silábica, delimitava palavras significativas para que a ação sobre o mundo da leitura fosse gerada pelo mundo vivido. Isso porque o seu método era apenas um instrumento de intervenção, uma janela, que favoreceria a conquista de algo maior, centrado na libertação e emancipação do homem. Ao observarmos hoje, seu método constitui-se de uma abordagem simples e de fácil aplicação, como segue:

Primeira fase: descoberta do universo vocabular com o grupo que se há de trabalhar.

Segunda fase: seleção de palavras significativas dentro do universo identificado.

Terceira fase: criação de situações estruturais típicas, a partir do mundo vivido, reflexionando-as no coletivo.

Quarta fase: elaboração de fichas indicadoras que auxiliam os coordenadores no debate a ser trabalhado.

Quinta fase: elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Em síntese, partindo do mundo vivido ou do mundo do trabalho em que o indivíduo estava inserido, as palavras ganhavam força, porque refletidas e trazidas para a problematização da situação do trabalhador numa sociedade delimitada por interesse de classes. Essas palavras, tomadas como objeto, separadas em sílabas, por análise e síntese, formação de novas palavras e frases, em si, eram a mecânica da qual lançava mão para favorecer o despertar do trabalhador, – apenas um instrumento, uma janela que abriria, *a posteriori*, portas e mobilizaria outros homens e mulheres por uma educação transformadora no Brasil. Freire conseguiu enxergar e erguer a voz a favor das classes oprimidas, dizer o quanto precisávamos entender o sentido do termo “justiça social” e da libertação das desigualdades sociais. A práxis da libertação, no decorrer da obra de Paulo Freire, trouxe-nos à luz a ressignificação ou o sentido, dentre outras, de três palavras: a) opressão: os oprimidos não alcançarão a liberdade por concessão e nem mesmo serão “justiçados” por políticas públicas compensatórias que trazem em si o mascaramento da opressão velada e alienam o homem de se reconhecer como protagonista; b) dependência: se existe a tendência de sua perpetuação, o convite de Freire é por sua superação, pois, ser submisso não

é não ter uma palavra, mas seguir as determinações daqueles que falam e impõem a sua voz (Lima, 2012) e, o pior de tudo, como eivadas de verdade; c) marginalidade: os excluídos, os oprimidos devem considerar sua situação como sujeitos expropriados, como sujeitos que podem mudar a história em prol de muito mais que de seus direitos, ou seja, de uma sociedade que não trate a opressão de forma naturalizada e torne comum o que é ilegítimo perante o processo civilizatório humano.

Como observado por Lima (2013a) essa é uma das interfaces do posicionamento político que o educador assume. Político porque possibilita a emancipação de si como pessoa, como cidadão que forma outros cidadãos e como profissional que reúne o compromisso de aperfeiçoar-se, de aprimorar-se por conta do desenvolvimento de habilidades e competências dos outros (alunos e professores e outros atores sociais). É um ato político porque transforma e se transforma em diálogo na busca de reivindicações legítimas de melhoramentos pessoais e coletivos dentro do universo cultural, social, econômico, político, etc.

Por meio da janela proposta por Freire, percebemos que o ato de educar deve prescindir da autossuficiência, pois o reconhecimento do outro e de si são dimensões indispensáveis das necessárias intervenções sobre os interesses históricos daqueles que lutam por justiça. Nenhum dos movimentos, entretanto, se dá isoladamente e sem porquês. Se considerarmos a totalidade do equilíbrio universal, o mesmo ocorre quando do reconhecimento de “si” no âmbito social. Importa que o homem se reconheça como ser humano, como cidadão, como pessoa e como profissional da educação. Todos esses reconhecimentos, no âmbito da formação da individualidade, também não se dão isoladamente, embora o ator social apresente particularidades que são só suas. As interações pelas quais passou ao longo de sua vivência contribuíram para o desenvolvimento de sua personalidade, de sua individualidade. Mas, ao mesmo tempo em que exerce sua individualidade, o “si” deve buscar no reconhecimento do outro, de sua importância e papel na ação comunicacional a afirmação da busca de propósitos, o compartilhamento das contribuições geradas a partir de sua individualidade e o desenvolvimento do “eu” e do “nós” na recorrente trajetória histórica. A esse respeito, vale lembrar que:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sen-

tir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais (Freire, 1987, p. 46, grifo do autor).

Essa concepção do homem como ser político-social adquire, como lembra Lima (2008, p. 467), um caráter libertador, pois é um ato de conhecimento, uma apropriação legítima da realidade que considera “a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (Freire, 1980, p. 34). Nesse sentido, a educação não pode ser dissociada de um posicionamento político pelo professor, que, como sujeito recorrente, apropria-se dos fundamentos epistemológicos, articula-os de forma reflexiva à realidade, sem fragmentações, e cresce, de forma solidária e cidadã, junto com o sujeito cognoscente.

A integração de múltiplas vozes constitui a dimensão de totalidade das aprendizagens do homem, quer na escola da vida, quer na vida da escola ou no afrontamento de realidades promotoras de desigualdades e injustiças sociais. Esse processo, não sendo linear, exige dos homens o viver junto em ressignificação de valores, isto é, por meio do estabelecimento do que é importante e/ou prioritário para o grupo humano ou sociedade, vão sendo eleitos os pressupostos que orientarão a prática social, bem como a noção de ética e moralidade entre os sujeitos. Acerca dessa observação, vale destacar que os valores convencionados entre os homens surgem de suas trocas – entre o si e o outro – como expressão da leitura coletiva e em respeito a ela (Lima, 2008).

Em relação ao papel do professor, por meio do olhar freireano, podemos inferir que a tomada de consciência para uma prática pedagógica ressignificada na e pela convivência é um exercício de aprendizagem que aprimora o reconhecimento de que os conhecimentos, os valores, os sentidos das ações docentes são construídos por múltiplas vozes que solicitam encontros dialéticos permanentes, que, em si, estão sempre em estado de “novidade de encaminhamentos e propósitos”, não pelo ineditismo de temáticas da escola e seu entorno, mas pelo acuramento do olhar sobre os fundamentos, as consequências e as implicações que tais objetos demandam diante de interesses identificados que inquietam os interlocutores por seu ocultamento. Dessa maneira, a prática pedagógica, ressignificada na convivência, possibilita uma outra forma de aprendizagem para os alunos, para o professor e para toda a comuni-

dade escolar. O espaço de convivência não é o espaço onde os conflitos não existem, muito pelo contrário, é também o espaço onde se possibilita a exposição dos conflitos. Longe de se constituir um muro de lamentações, caracteriza-se como uma “ponte” onde ninguém poderá atravessar no lugar dos interlocutores, porque a travessia, sendo personalizada, é um caminho de todos. Assim as resoluções dos conflitos são encaminhadas, pensadas e discutidas a partir da evocação das inquietações dos sujeitos. Sabe-se que as respostas podem até não ser consensuais, respeitada a diversidade das individualidades, mas podem alcançar uma dimensão democrática significativa em relação à unidade (uno) dos objetivos que todos compartilham, mesmo que de ponto de vista diferenciado. Mudam os sujeitos, conseqüentemente, a prática pedagógica será orientada por uma autoridade legitimada em múltiplas leituras, em que todos, ao mesmo tempo, são atores e protagonistas da vida real da escola.

Orientados pelo pensamento freireano, considerando a sua janela para o mundo, Lima (2009) pondera que o conhecimento da vida escolar, de suas relações, indagações, êxitos, fracassos, completudes e incompletudes em relação às políticas públicas para a educação; em relação à dimensão das relações interpessoais; em relação à organização, metas e projetos da escola, solicita uma visão de conjunto para que seus contextos e condicionantes sejam suficientemente entendidos e problematizados. Dessa maneira, a educação, em sua finalidade primordial, poderá encontrar encaminhamentos significativos como indicadores de seu norteamento. Na sociedade do conhecimento em que vivemos, que se caracteriza pelo processo ensino-aprendizagem permanente e continuado (mundo globalizado e em processo de globalização), se houver comprometimento democrático e justiça social em sua dimensão plena, *não* é possível entender a escola e suas relações, cujo dever formal se completa na formação de sujeitos determinados para uma sociedade impessoalizada e alienante, como se estivessem desvinculadas da totalidade social, materializando seus esforços simplesmente como transmissora de conhecimentos.

A visão de conjunto toma a totalidade como fio condutor, a fim de acompanhar todo um processo que se torna revolucionário no afrontamento ao reducionismo e à fragmentação, que rumo à proposição de delineamentos coerentes e consistentes com o real social e educacional, revisão essa que não mais admite padronizações dos próprios saberes e fazeres da escola, nem de verdades e visão de homem determinadas pela manutenção de vontades particularistas. Daí a importância de uma educação compreensiva, balizada em valores sociais, antropológicos, políticos, filo-

sóficos, culturais e, sobretudo, valores humanos universalizados. Esse norteamento é o veículo que vai situar a escola como elemento de transformação social; assim, importa que o professor, em seu processo de formação continuada, conheça, inclua em seu comprometimento pela educação a totalidade da leitura, contexto pelo qual atravessa o mundo, o planeta, o País, o estado, o município, o bairro, a comunidade extraescolar e a escola como objeto indissociáveis do conhecimento. Esse primeiro momento pressupõe o conhecimento das reais condições e possibilidades da escola e, convertendo-se em vetores significativos, apontam a escola que temos e fornecem elementos para a planificação da escola que esses queremos.

Considerações finais

A leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e importa que, uma vez feita a primeira, a segunda dê ressignificação ao seu conteúdo, ao seu texto e contexto, evocando da memória aqueles elementos imprescindíveis que tornam o homem um sujeito construtor de sua própria história. É na articulação dessas leituras que o professor deve se orientar para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, não numa leitura linearizada, como se todas as leituras das situações e dos registros fossem predeterminadas e prontamente direcionadas a tomadas de decisão.

A leitura do mundo caracteriza-se pelo conhecimento das relações estabelecidas pelos homens na sua construção de sociedade, portanto, do seu mundo concreto e do imaginário que o cerca: seus valores, visões, expectativas, etc. Por outro lado, a leitura da palavra sobre o mundo caracteriza-se pelos registros realizados da/na história e a partir de que olhar o são. Nesse entrecruzamento está o homem, aqui personificado no papel do professor, que precisa realizar uma leitura ressignificada do mundo e da palavra, o que exige dele um posicionamento dialético e político. O posicionamento dialético permite-lhe “ler” o mundo de uma maneira não linearizada, isto é, analisa os “ditos” e os “contra-ditos” da história do homem e da educação; assim, à medida que conhece a realidade, identifica os elementos necessários para a contestação de posturas e a ratificação de explicações do mundo e do homem em seu processo de constituição. No âmbito político, os posicionamentos são analisados, tendo em vista a finalidade social do objeto de estudo: se está sendo alcançada ou não; se há a reivindicação dos direitos simultaneamente aos deveres do cidadão; se, no processo da vida social e escolar, há ou não ênfase para o desenvolvimento de espaços democráticos. Ambos, político e dialético, são interfaces de uma sensibilização

de uma leitura de mundo e da palavra que devem ser efetuadas, tendo em vista os desafios – que não são poucos – da escola contemporânea. Tais desafios perpassam o interesse de toda a sociedade, e a escola, como instituição educadora, não pode ficar alheia.

Paulo Freire foi um dos mais importantes representantes da educação popular do século XX. Para ele, um dos pontos importantes da educação popular é a percepção de que não existe ninguém mais culto que o outro. Não acredita numa pedagogia, nem em nenhuma transformação revolucionária feita para as massas populares, mas, sim, com elas e por meio delas. Diz que é necessária uma postura humilde do educador para o exercício consciente de sua ação interventiva no processo pedagógico, mas não humildade de fazer favor, de pura tática, uma vez que é fundamental respeitar o princípio de que a dimensão educativa é um processo coletivo, no qual o educador tem que se apropriar dos mecanismos pedagógicos de expressão e explicitação das lutas, das dúvidas, das incertezas, com senso crítico para a problematização e a transformação da realidade.

Referências bibliográficas

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Paulo Gomes. Educação escolar e formação continuada de professores: para aprender a viver juntos. In: SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIÁLOGOS ENTRE LICENCIATURAS DA UFGD, 1. e FÓRUM DE LICENCIATURAS UEMS, 2., 30 set./2 out. 2009, Dourados-MS. Comunicação oral.

LIMA, Paulo Gomes. *Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas*. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2013a.

LIMA, Paulo Gomes. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, v. XXX, n. 3, p. 117-127, 2000.

LIMA, Paulo Gomes. *Saberes pedagógicos da educação contemporânea*. Engenheiro Coelho, SP: UNASP, 2013b.

LIMA, Paulo Gomes. Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar e aprender. *Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2008.

LIMA, Paulo Gomes. *Universidade e educação básica no Brasil: a atualidade do pensamento de Paulo Freire*. Dourados: Editora da UFGD, 2012.

Submetido à avaliação em 13 de julho de 2013.

Aprovado para publicação em 28 de agosto de 2014.

Ecos de Angicos: temas freireanos e a pedagogia atual

Danilo R. Streck *

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407505>

Resumo

O texto propõe-se a refletir sobre o legado de Paulo Freire e a sua contribuição para a educação contemporânea. São identificados quatro elementos da pedagogia freireana que são de especial relevância na pedagogia atual: a) a recreação e o cultivo do pensamento utópico; b) a radicalidade como base da ação ético-pedagógica; c) o diálogo como princípio metodológico; d) a libertação da pedagogia para uma nova rigorosidade. Os “ecos de Angicos” ajudam a articular diferentes posições, não temendo o trabalho nas fronteiras das áreas de conhecimento e as perspectivas epistemológicas; ao mesmo tempo, desafiam a ir às raízes e compreender as condições sociais nas quais as práticas educativas estão inseridas e onde são criadas as condições para a emergência dos “inéditos viáveis”.

* Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, Brasil. dstreck@unisinis.br

Palavras-chave

Pedagogia freireana, pensamento utópico, pedagogia radical, diálogo, rigorosidade metodológica.

Echoes from Angicos: Freirean Themes and the today's pedagogy

Abstract

The article identifies four elements in Freirean pedagogy which are of special relevance for present-day pedagogy: a) the rebirth and cultivation of utopian thinking; b) radicalism as foundation for pedagogical-ethical action; c) dialogue as a methodological principle; e) the liberation of pedagogy. The “echoes” of Angicos help to articulate different positions, not renouncing to work in the frontiers of different fields of knowledge and epistemological perspectives; at the same time, they challenge the need to understand the social conditions in which educational practices are rooted and in which are created the conditions for the emergence of new feasibilities.

Keywords

Freirean pedagogy, utopian thinking, radical pedagogy, dialogue, methodological rigorousness.

Os ecos de Angicos

Os anos que nos separam da morte de Paulo Freire (1997) são um espaço de tempo curto para se efetuar um balanço mais rigoroso de sua contribuição para a educação. Talvez por isso, não raro nos deparamos com a polêmica dos “contra” e dos “a favor”. Os primeiros, argumentando que Paulo Freire deveria ser esquecido, porque existem propostas pedagógicas mais atuais e relevantes; e o segundo grupo, reverenciando-o como alguém que se encontra fora e acima das críticas. Tanto uma como a outra postura são pouco produtivas para a educação, além de contrárias ao próprio pensamento de Paulo Freire. Ele tinha plena consciência da transitoriedade daquilo que se faz e pensa, mas, paradoxalmente, era capaz de ver, nessa mesma transitoriedade, os sinais de permanência e de transcendência.

Parece mais adequado reconhecer que nos deparamos, hoje, com múltiplos Freires⁴ e que não faz sentido colocar-se como guardião do que supostamente poderia ser o verdadeiro Freire. Ele tinha a virtude de reconhecer as inevitáveis contradições em sua própria vida, pelo simples fato de essas fazerem parte da sociedade na qual se vive. Por exemplo, muitos meninos pobres do Recife não tiveram as oportunidades que foram criadas por pessoas de sua família e pelo diretor do Colégio Oswaldo Cruz para que ele estudasse. Mas ele nunca entendeu isso como um direito que lhe permitisse esquecer que as condições de vida em nossa sociedade são desiguais. A coerência que pregava, sem moralismos ou fatalismos, tinha a ver com um posicionamento de denúncia dessas condições e de anúncio, na práxis (palavra-ação), de novas possibilidades de construir a existência individual e coletiva.

O reconhecimento do caráter historicamente situado de sua obra está manifesto também no fato de que ele soube recriar-se, na prática e na teoria, dentro dos movimentos da história. Sua pedagogia do oprimido virou pedagogia da esperança, pedagogia da autonomia, pedagogia da indignação, entre outras nominadas por ele mesmo ou por quem nele se inspirou para mostrar um outro lado ou uma outra dimensão da prática educativa voltada para o “ser mais”. O próprio “ser mais” nunca designou uma determinada forma para o ser humano ou os limites do que este poderia ser, mas apontava para a incompletude da vida como espaço de realização. Não há, portanto, razão para fixar Paulo Freire em determinado momento da história ou vinculá-lo de forma determinista a uma matriz teórica ou a algum campo da prática.

Em diálogos sobre a obra de Paulo Freire, é comum que alguém se identifique mais com a

1. Ver Rosa Maria Torres, *Os múltiplos Paulo Freire*.

Pedagogia do oprimido (1981), outro já vê em *Política e educação* (1995b) ou em *Cartas a Cristina* (1994) a grande inspiração para a sua prática. A enorme receptividade de *Pedagogia da autonomia* (1996) indica que muitos estudantes e educadores encontram, hoje, nesse pequeno livro, as lições para o seu trabalho e para a sua vida. Alguns veem em Paulo Freire o inspirador da Educação Popular, outros buscam nele lições como gestores de sistemas de ensino, a partir de sua experiência à frente da Secretaria de Educação na cidade de São Paulo; ainda outros reconhecem nele elementos para a construção de uma filosofia da educação ou, simplesmente, apreciam seu jeito de ser e de lidar com a vida e as coisas da educação.

Para alguns, o nome Paulo Freire talvez tenha virado marca, uma espécie de grife para garantir credibilidade ou legitimidade, desde nome de escolas a citações de trabalhos acadêmicos. O fato de ter sido declarado Patrono da Educação Brasileira (Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012), por um lado, é um justo reconhecimento; por outro lado, insere o nome em disputas de pouco conteúdo político-pedagógico. Não obstante, para a grande maioria que se ocupa com seu pensamento e sua obra, Freire simboliza a possibilidade de se pensar o que ele chamava “inéditos viáveis”. Essa busca de “inéditos viáveis” ou do “sonho possível” pode acontecer no cotidiano da sala de aula, na gestão de escolas ou de sistema de ensino, no trabalho com saúde pública, em movimentos sociais e em qualquer lugar onde se aceita a premissa de que o futuro não precisa ser a repetição do presente e que a educação tem um papel em projetar e construir este outro futuro. A educação não tem o poder imediato da economia, do voto ou das armas do exército. Mas paradoxalmente, para Freire, é na sua fraqueza que reside sua força, assim como a fraqueza dos oprimidos contém o gérmen da transformação. Segundo ele, “se o poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência, não é porque assim deva ser; é preciso que a fraqueza dos fracos se torne uma força capaz de inaugurar a justiça” (Freire, 1995a, p. 23).

É a palavra autêntica, unida à ação, que tem o poder mágico de transformação. Thiago de Mello, referindo-se ao homem que aprende a ler a palavra e ler o mundo, disse isso de uma forma muito bela em sua “Canção para os fonemas da alegria”:

... porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,

e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão

que o mundo é seu também...
(Freire, 1980, p. 27).

Há, em suas afirmações, uma obviedade inquietante e provocadora que desafia a querer saber mais. Ele tinha consciência deste seu papel de “peregrino do óbvio”, como ele mesmo dizia de si. Mas esta simplicidade nada tem a ver com o fácil ou superficial. Uma vasculhada em sua biblioteca pessoal no Instituto Paulo Freire (São Paulo) surpreende não apenas pela quantidade, diversidade e qualidade, mas também pelo número de anotações à margem das obras. Um exemplo desse óbvio é quando ele diz, em *Pedagogia do oprimido*, que nenhuma ordem autoritária sobreviveria, se todos comessem a fazer esta pergunta básica: “Por quê?”. É simples, mas nada fácil. Já outros veem nesse seu jeito de fazer pedagogia a falta de rigor científico e acadêmico, talvez sem perceber que ele propõe outro tipo de rigurosidade.

Entendo que sua obra é uma espécie de “sombra de mangueira”, conforme o título de um de seus livros, onde pessoas se encontram para recarregar energias, buscar inspiração e renovar suas ideias e práticas. Mas essa sombra tem suas fronteiras, e sua eventual pretensão de universalidade não está em abarcar tudo, mas em afirmar a relevância de determinado tipo de prática e de reflexão para o mundo em que vivemos. Rosa Maria Torres (2001, p. 242) expressou de uma maneira muito feliz o que talvez seja o grande legado de Paulo Freire:

Pouco importa se uns entenderam Freire melhor do que outros, se existiram os que compreenderam realmente o seu pensamento ou não. A maior contribuição de Paulo Freire talvez seja ter conseguido comunicar-se e conectar-se com a fibra mais amorosa e genuína de muitas pessoas – babel de idades, raças, credos, posições econômicas, sociais e ideológicas, níveis educativos, profissões e ocupações – ajudando-as a saberem que existe algo chamado educação e algo chamado pobreza/marginalização/opressão, que existe uma relação entre ambas, que tal relação pode ser tanto de cumplicidade quanto de ruptura, útil tanto para oprimir quanto para libertar.

O legado de Paulo Freire se ramifica, portanto, em vários campos da reflexão teórica e da prática. Isso se evidencia nas muitas coletâneas sobre sua obra, como a organizada por ocasião dos 30 anos da publicação da *Pedagogia do oprimido* no Brasil (Araújo Freire, 2001), o *Dicionário Paulo Freire*² (Streck; Redin; Zitkoski, 2010) ou sobre temas específicos, como a educação para a justiça social (Torres Novoa; Noguera, 2008). Por ocasião dos 50 anos (1963-2013), recoloca-se a pergunta pela atualidade de Paulo Freire. Talvez haja um problema na própria colocação dessa pergunta. A questão que importa não é se Paulo Freire continua atual, o que num sentido mais estrito é impossível, mas de que forma ele nos ajuda a sermos habitantes de nosso tempo. Ao discutir o uso da televisão na sala de aula, ele diz o seguinte: “Tenho a impressão de que o melhor que posso dizer, no começo de minha reflexão, em torno desse problema, é: uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado de seu tempo.” (Freire; Guimarães, 1984, p. 14). A questão que cabe é o que significa não ser um exilado de um tempo – frase dita no diálogo acima com Sérgio Guimarães – quando, além da televisão, temos amplo acesso à Internet, quando as tecnologias digitais colocam à disposição formas de interação e instrumentos de informação inconcebíveis há duas décadas? Diante da pergunta de onde estaria a maior contribuição de Paulo Freire para a educação contemporânea, também as respostas serão múltiplas, dependendo do Paulo Freire que se tomar como companheiro. Para uns será o Paulo Freire revolucionário; para outros, o educador dialógico; para outros, o pensador multidisciplinar, entre muitos possíveis. O que segue é um exercício que carrega as marcas de quem fez a escolha e não tem a pretensão de responder pela totalidade da obra de Freire. Uma das grandes lições de Freire está, a meu ver, no fato de ele se colocar permanentemente como testemunho do ato de conhecer, um conhecer que é também sempre um *pronunciar* o mundo em que se vive. O tão falado diálogo não é, para Freire, um método entre outros, mas uma postura diante do mundo, dos outros e do próprio conhecimento. Uma postura de quem sabe que sabe, mas que, em sabendo, sabe que tem ainda, e sempre, muito a saber. Dentro dessa perspectiva, identifico pelo menos quatro lugares onde o pensamento de Paulo Freire é especialmente relevante hoje: a) na recriação e no cultivo do pensamento utópico; b) na radicalidade como base da ação ético-pedagógica; c) no diálogo como princípio metodológico; d) na libertação da pedagogia para uma nova rigurosidade.

2. Publicado em inglês, com o título *Paulo Freire Encyclopedia*.

O utópico

A utopia, para Freire, não consiste num retorno a um passado ideal ou na dicotomização entre um estado de perfeição e uma condição presente à qual estamos fatalisticamente presos. Ele traduz essa tensão inerente à utopia neste parágrafo que, pela expressividade, transcrevo na íntegra:

Utópico para mim não é o irrealizável, não é idealismo. Utopia é a dialetização nos atos de denunciar e anunciar. O ato de denunciar a estrutura desumanizante, e o ato de anunciar a estrutura humanizadora. Por essa razão é também compromisso histórico. A utopia exige conhecer criticamente. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não a conheço. Mas entre o anúncio e a realização do anúncio há algo que deve ser enfatizado e que é que o anúncio não é o anúncio de um projeto, mas é o anúncio de um anteprojetado. Porque o anteprojetado se faz projeto na práxis histórica. Assim sendo, entre o anteprojetado e o momento da realização ou concretização do projeto há um momento que se chama histórico. É exatamente a história que nós temos que criar com nossas mãos e temos que fazer. É o tempo das transformações que temos que realizar. É o tempo de meu compromisso histórico. Por essa razão somente os utópicos – e enquanto utópicos revolucionários – (quem foi Marx senão um utópico, quem foi Guevara senão um utópico) podem ser proféticos e podem ser esperançosos (Torres Nova, 1977, p. 112).³

O “inédito viável” irrompe no tempo cronológico e se faz história. Esse tempo histórico, por um lado, implica condicionamento e, por outro, possibilidade. É na tensão entre essas duas condições da existência humana que se realiza a autonomia, o tema central de seu último livro, *Pedagogia da autonomia*. A primeira dessas condições aponta para os limites dentro dos quais a vida de cada um e cada uma se desenvolve. Paulo Freire, como sabemos, faz distinção entre condicionamento e determinação. Se fôssemos determinados, nosso tempo não seria um tempo de história, o qual, pelo contrário, é um tempo de possibilidades, porque o próprio limite não é sentido como uma fatalidade, mas como um momento na realização do “ser mais”. Diz ele:

3. “Conscientizar para liberar (*Nociones sobre la palabra conscientización*). Originalmente foi uma conferência de Freire em Cuernavaca (México)”, no Centro Intercultural de Documentación (CIDOC).

o futuro não é uma província histórica mais além do hoje à espera de que lá cheguemos um dia e façamos a operação de acrescentar este *amanhã* já *feito ao hoje*, tornando-se velho e superado. [...] Numa perspectiva verdadeiramente dialética o sonho que nos move é uma possibilidade por que devo lutar para que se realize (Freire, 1994, p. 192, grifos do autor).

O que faz com que os condicionamentos sejam sentidos como situação-limite é a possibilidade humana de transcender. Não no sentido religioso da ligação com uma força sagrada, embora Freire não descarte essa possibilidade para a sua própria existência, mas transcendência no sentido de uma não aderência ao cotidiano, ao mundo. Homens e mulheres são seres que podem estar com o mundo e não só no mundo, podem tomar distância e, por meio desse movimento, identificar as possibilidades de mudança. Leonardo Boff escreve que

a transcendência não é apenas um tema recorrente em toda a obra de Paulo Freire. É a sua pressuposição fundamental. Falar em opressão-libertação-liberdade-esperança implica compreender o ser humano como um ser de transcendência, quer dizer, que pode romper as cadeias, inaugurar uma prática inovadora e esperar por um mundo possível e não ensaiado (Boff, 2010, p. 407).

Não havendo uma maneira predeterminada de estar no mundo, abre-se um amplo espaço para o que Freire (1992, p. 91) chama de “sonho estratégico”. Sonhar como ato político e como forma de estar sendo homens e mulheres não apenas permite, mas exige esse espaço de criação e reinvenção da práxis. Considerando esta característica de abertura do projeto político-pedagógico freireano, Balduino Andreola (2000, p. 24) propõe que, a partir de Freire, temos a possibilidade ímpar de desenvolver uma “pedagogia das grandes convergências” ou, como Andreola tem sugerido em recentes diálogos, das “grandes urgências”.

A pedagogia de Paulo Freire, portanto, coloca-se contra os discursos fatalistas que proclamam o fim da história ou o fim das utopias, um mundo de seres “adaptados” ao que existe como destino predefinido. Um das contribuições de Freire para a educação contemporânea é ajudar a conceber a prática educativa como a “prática da liberdade”, no sentido da emancipação individual e coletiva. Não é por acaso que

vemos a pedagogia freireana presente em alguns dos grandes debates que se travam hoje em dia. Basta citar alguns exemplos.

Um deles diz respeito à tensão entre diversidade e igualdade. Para Freire, trata-se de manter dialeticamente “a diversidade na unidade”. Reconhece que o discurso da diversidade pode facilmente levar à fragmentação, favorecendo a continuidade da opressão por meio da divisão. “O dividir para dominar” é para ele uma das características da “ação antidialógica”. Em suas palavras:

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental) tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos (Freire, 1981, p. 166, grifos do autor).

Da mesma forma, ele nega que o devir histórico possa ser reduzido a uma só causa. Existem classes sociais, com interesses distintos, às vezes antagônicos, mas existem também as lutas das mulheres, dos negros, dos povos originários, das pessoas com deficiências que não podem simplesmente ser subsumidas dentro de uma única luta. A sociedade por ele desenhada mantém em tensão dialética os valores históricos da luta pela igualdade e as necessárias conquistas das diferenças.

Outro lugar onde se verifica crescente contribuição de Paulo Freire é na educação ecológica. Trata-se de restabelecer a vinculação existente entre comprometimento social e o mundo no qual esta ação humana se desenvolve. Ele insiste que, para os seres humanos, diferente dos animais, o mundo não é apenas “suporte”, mas já é, desde sempre, um mundo transpassado pela cultura. A própria natureza, desde que nominada pelo ser humano, é o resultado de uma *ação cultural*. A ação libertadora e transformadora de homens e mulheres por uma sociedade mais justa, portanto, não pode ser separada da ação pelo mundo da natureza, que garante a própria possibilidade de humanização. Embora o conceito de ecologia apareça apenas em seus últimos escritos, toda a sua obra é marcada pelo profundo amor ao ser humano e ao mundo em que vive. (Calloni, 2010; Gadotti, 2000).

A radicalidade

Quando Paulo Freire define a si mesmo como radical, o faz contrapondo a radicalidade ao sectarismo. O sectário, de direita ou de esquerda, é alguém que se pretende proprietário da história. “A sectarização, diz ele, tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialogal e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um ‘sectário’ de nascença, ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama” (Freire, 1980, p. 50).

O radical, por outro lado, é alguém que se sabe parte de uma história que ele, ao mesmo tempo, sofre e constrói. “A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa” (Freire, 1980, p. 50). Nessa definição há dois momentos complementares. O primeiro deles é a própria opção, o que ainda não significa muito, uma vez que não é possível existir na história sem fazer opções. O próprio fato de não fazer opção é também uma opção. O novo – este é o segundo momento – consiste no enraizamento na opção já feita, ou seja, na busca da raiz dessa opção. Nesse processo, pode-se descobrir, por exemplo, como uma opção partidária ou, como professor, uma escolha teórica e metodológica se deu por pressão de um grupo, pela falta de conhecimento de alternativas ou por outras razões que impedem o enraizamento.

A radicalidade permite a vivência de uma atitude aberta na qual as diferenças e as próprias contradições formam uma síntese num novo patamar de existência. As pessoas verdadeiramente radicais, no sentido de Freire, com certeza são raras, por isso parecem mais plenamente humanas que a maioria de nós. Na história, podemos pensar em figuras como Ghandi, Martin Luther King, Nelson Mandela ou Hélder Câmara. São pessoas cuja universalidade está na constante busca da “raiz”, onde as diferenças partidárias ou ideológicas são percebidas como menores. Trata-se, emprestando uma linguagem da teologia, de não confundir as últimas coisas com as penúltimas, mantendo viva a tensão entre a mudança e a permanência. “Por isso”, diz Freire, “a radicalidade é serena, na medida em que não teme mudar quando for necessário. [...] O radical está a serviço da verdade; o sectário de *sua* verdade, que ainda pretende impor” (Freire, 1995a, p. 66).

O século XX, do qual Paulo Freire faz parte com sua experiência que se iniciou num projeto de alfabetização de adultos em Angicos (Rio Grande do Norte), começa a revelar-se diante de nossos olhos como um rico manancial de experiências sociais

e pedagógicas, inscritas em sonhos e projetos, que podem ser adjetivados como radicais. Myles Horton (Freire; Horton, 2003), no Centro Highlander, formou lideranças para o movimento de direitos civis nos Estados Unidos. James Coody (1939), articulando a educação com a economia, lançou as bases para um movimento de educação de adultos ligado à formação para o trabalho cooperativado, que se espalhou para muito além do Canadá. Ivan Illich (1972) propôs nada menos que o ousado projeto de acabar com a escola, tal como a conhecemos, por vê-la como fator constitutivo dos problemas das sociedades modernas. São propostas que talvez ajudem a situar-nos diante de um consenso pedagógico que parece sugerir o fim da própria pedagogia. Os problemas da educação são cada vez mais tratados como dificuldades pontuais de ampliação de cursos e melhora do nível de eficiência, quando não como questão de defasagem no uso das novas tecnologias. Os resultados de avaliações nacionais e internacionais tendem a adquirir um valor em si mesmos, não por último, como possibilidade de “agregar valor” econômico e de *status* social aos títulos conferidos.

A radicalidade, no sentido freireano, implica “trânsito”, que é mais do que simples mudança. “E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente.” (Freire, 1980, p. 46). Já o trânsito implica confrontar-se com temas novos e com novas tarefas, que são difíceis de identificar nos atuais “tempos líquidos”, quando a própria ideia de progresso deixou de significar um salto para frente, mas é entendido como um “esforço desesperado para se manter na corrida” (Bauman, 2007, p. 108).

A pedagogia radical é, portanto, contrária a uma pedagogia do medo que insiste em agarrar-se a verdades que, por sua vez, geram os fundamentalismos que, hoje, podem ser encontrados em todas as áreas da vida, desde a religião até a própria pedagogia.⁴ Da mesma forma, ela se opõe a uma assunção acrítica de modismos. A radicalidade questiona as verdades não para encontrar uma verdade definitiva, mas por saber que o ser humano se realiza exatamente na busca do “ser mais”.

O diálogo e a leitura do mundo

Para Paulo Freire, o diálogo não pode ser confundido com uma técnica ou com um método pedagógico. Diálogo é, antes de tudo, uma maneira de ser, um modo de se relacionar com o mundo e com os outros. Não se pode optar pelo diálogo numa aula ou num de-

⁴ Sobre este tema ver Sílvia Gallo e Alfredo Veiga-Neto (Org.). *Fundamentalismo & Educação*.

terminado programa como uma proposta ou um projeto isolado. “A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador”. (Freire, 1995a, p. 74).

A natureza humana caracteriza-se pelo inacabamento e, sobretudo, pela possibilidade de saber que se é inacabado. A educação, especificidade humana, funda-se sobre essa inconclusão que, ao mesmo tempo, a torna uma tarefa constante. Não há, segundo Paulo Freire, uma natureza humana preexistente, mas ela própria se constitui na história. Com suas palavras: “Tenho chamado a atenção para a natureza humana *constituindo-se* social e historicamente e não como um a priori” (Freire, 1995a, p. 75, grifo do autor). E isso é sempre um processo intersubjetivo, na medida em que o “ser mais” não existe à parte do “ser com”.

O diálogo, no entanto, não acaba em si mesmo. Na medida em que ele busca a palavra autêntica, ele tem um caráter transformador da realidade. O próprio processo pedagógico é sempre revestido de diretividade, e o diálogo se coloca como condição e como meio para duas questões centrais no processo de ensinar e aprender.

A primeira delas é que o diálogo tem um caráter “desvelador” da realidade como encontro de pessoas para ouvir a palavra do outro e dizer a sua palavra. A leitura de mundo, que, na teoria freireana, precede a leitura da palavra, é uma tarefa permanente do educador, para a sua autoformação e para a formação de seus educandos. É uma leitura de mundo que, obviamente, vai além da informação sobre acidentes de trânsito, das notícias sobre o consumo de drogas e da violência. Trata-se da interpretação dessas informações, para a qual é importante contar com a ajuda de profissionais de várias áreas. Veja-se, por exemplo, que, ao levantar o universo vocabular em suas experiências de alfabetização, Paulo Freire contava com a colaboração de uma equipe interdisciplinar.

A leitura do mundo é tão importante porque tem a ver diretamente com as possibilidades que se percebem no sentido de transformação da realidade e, eventualmente, de criação de uma realidade diferente. Qualquer projeto novo ou alternativo de sociedade só será viável, se partir da visão clara daquilo que existe e se conseguir ver nas dificuldades o que Freire chama de situações-limite. Ou seja, as possibilidades emergem dos próprios obstáculos, quando vistos como produtos históricos e não como obras do destino.

O diálogo, como princípio metodológico, também fundamenta a imagem que Paulo Freire faz do educador como testemunha. Como ele escreve em *Professora sim, tia não*:

Considero o *testemunho* como um “discurso” coerente e permanente da educadora progressista. Tentarei pensar o *testemunho* como a melhor maneira de chamar a atenção do educando para a validade do que se propõe, para o acerto do que valora, para a firmeza na luta, na busca da superação das dificuldades. A prática educativa em que inexistente a relação coerente entre o que a educadora diz e o que ela faz é, enquanto prática educativa, um desastre. (Freire, 1993, p. 75, grifos do autor).

Seu testemunho diz respeito à coerência entre o que ele diz e faz, à sua disponibilidade na luta pela justiça, pela liberdade e outros valores humanos. O testemunho tem a ver com a consciência da não neutralidade diante da vida que gosta de si e que está ameaçada. Em suas *Cartas pedagógicas (Pedagogia da indignação)*, fala aos pais do tipo de testemunho diante das opções políticas e religiosas. Não se trata nem de omitir as opções nem de fazer com que sejam imitadas. “O que me cabe é testemunhar-lhes minha profunda amorosidade pela liberdade, meu respeito aos limites sem os quais minha liberdade fenece, meu acatamento à sua liberdade em aprendizagem para que eles e elas, amanhã, a usem plenamente no domínio político tanto quanto no da fé” (Freire, 2000, p. 37). O testemunho permite esse espaço de liberdade para a reinvenção do objeto do testemunho, tanto de quem escuta quanto de quem fala.

No caso dos professores, trata-se, também, sempre do testemunho no processo de conhecer-aprender-ensinar: ao ensinar, o professor ou a professora refaz, com seus alunos e diante deles, o ato de aprender e, com isso, ensina não só um conteúdo, mas a própria maneira de elaborar esse conteúdo. Dessa forma também não pode haver dicotomia entre o momento de “preparar” determinado conteúdo e o de, em seguida, “dar” este conteúdo numa aula. O caráter testemunhal evita, além disso, cair em duas posturas que, do ponto de vista pedagógico, são igualmente questionáveis: por um lado, o autoritarismo ou moralismo de quem sabe e acha que todos devem saber o que sabe e da forma como sabe; ou então o espontaneísmo que implica um ir e vir inconsequentes.

Na teoria de Paulo Freire, conhecimento é o resultado (nunca acabado) do ato de conhecer, ou seja, de um processo que envolve sujeitos ativos em torno de uma realidade também sempre dinâmica, porque é construída por intermédio das várias leituras que dela se fazem (Streck, 2012). Conhecimentos não são pacotes a serem passados adiante – não importa se via quadro negro, lâminas de retro-

projektor ou *power point* –, mas apreensões da realidade que se realizam numa situação de conhecimento marcada pela densidade humana, de amor, de fé e de esperança. Enfim, o diálogo.

Uma nova rigorosidade

Uma das questões mais polêmicas na obra de Paulo Freire é a questão da rigorosidade. Que ele tem plena consciência disso se revela nas frequentes referências diretas a esse tema, sinalizando rupturas com um tipo de rigorosidade que precisa ser superado. Para ele, a rigorosidade vem sempre situada no contexto da politicidade e da eticidade. De nada vale o rigor, se ele estiver a serviço da dominação, talvez tornando mais eficiente. Rigorosidade tem a ver com o desenvolvimento da capacidade crítica, com a assunção da vida como projeto, com a universalização da possibilidade de “ser mais”.

Em outro sentido, a rigorosidade, em Paulo Freire, coloca como foco de atenção não uma teoria que precise ser compreendida pelo valor que tem em si, mas uma situação-limite que se vai constituindo como objeto da “curiosidade epistemológica” e da “rigorosidade metodológica” de educadores e educandos. Ele testemunha isso na sua forma de trabalhar questões que lhe são colocadas. Primeiro, o tema é tornado manejável. Assim como o jogador de futebol, ao receber a bola, procura torná-la “redonda” para prosseguir a jogada, Paulo Freire acerca-se ou aproxima-se amorosamente do tema. O objeto não é um inimigo que precisa ser vencido, mas um desafio com o qual se trava uma luta, ao mesmo tempo, dura e prazerosa. A aproximação é então feita por vários ângulos, num exercício provavelmente mais transdisciplinar do que interdisciplinar, uma vez que as fronteiras entre disciplinas são de menor importância. A lógica não é mais a das disciplinas que exigem uma aplicação rigorosa do método ou da curiosidade, mas é a própria situação-limite transformada em objeto de conhecimento que exige todo o rigor possível, inclusive aquele das disciplinas, quando necessário. Em outras palavras, Paulo Freire propõe uma re colocação da relação entre meios e fins, libertando da prisão aos meios, quando esses se transformam em fim e, com isso, muitas vezes em obstáculos para a compreensão da realidade, e libertando, sobretudo, para uma relação curiosa com o mundo.

Paulo Freire é um pensador que não teme atravessar fronteiras epistemológicas para compreender o mundo e traduzir a sua prática. Sua obra maior, *Pedagogia do oprimido*, é permeada das fontes clássicas do pensamento ocidental, como Hegel,

Marx, Fromm, Husserl, Sartre e outros. É deles que Paulo Freire deriva elementos-chave para a estruturação de sua obra: a visão de história, de sociedade, de homem e mulher, de opressão e libertação. Mas há também referências de Che Guevara e Fidel Castro, de Lenin e Mao Tsé Tung, assim como há a presença do discurso de descolonização por meio das obras de Franz Fanon e Albert Memmi. Entre os autores brasileiros citados, estão nomes como Antônio Cândido Mendes, Álvaro Vieira Pinto e Ernani Maria Fiori.

Todas essas fontes, no entanto, estão em permanente diálogo com o saber que brota da experiência, e não é raro Paulo Freire citar o pensamento de um agricultor ou de um operário ao lado do discurso de um intelectual. A legitimidade de uma fonte não provém do grau acadêmico de determinado autor, mas de seu potencial de incidência sobre a práxis transformadora. Não é a academia que legitima o saber popular, nem tampouco o inverso. Ambos os saberes são testados, legitimados e transformados na medida em que estão (ou não estão) a serviço de homens e mulheres que assumem seu papel de sujeitos.

O resultado dessa forma de fazer pedagogia parece que nos autoriza a ver na pedagogia de Freire uma tentativa de libertação da pedagogia.⁵ Paulo Freire não apenas explicita uma nova pedagogia, mas, sobretudo, nos ensina uma nova maneira de fazer pedagogia. Richard Shaull, em 1972, no prefácio à edição inglesa de *Pedagogia do oprimido*, já comentava esse fato:

Ao longo dos anos, ele tem se engajado num processo de estudo e reflexão que tem produzido algo bastante novo e criativo em filosofia da educação. De uma situação de engajamento direto na luta por libertar homens e mulheres para criar um mundo novo, ele tem se valido do pensamento e da experiência daqueles em muitas situações diferentes e de posições filosóficas diversas. [...] Ele tem feito uso dos *insights* desses homens para desenvolver uma perspectiva de educação que é autenticamente sua e que procura responder à realidade concreta da América Latina (Shaull, 1972, p. 11).

É uma reflexão que implica a libertação de uma pedagogia supostamente neutra e universal para uma pedagogia do outro. Sob o manto do universalismo, a pedagogia moderna esconde a sua parcialidade a favor dos dominadores, o que não significa que não tivesse

5. Ver “A libertação da pedagogia”, capítulo final de *Pedagogia no encontro de tempos* (Streck, 2001).

havido preocupação com as desigualdades e com a exclusão social. Na história da educação há muitas pessoas e instituições que, movidas pela caridade ou pela denúncia das injustiças e desigualdades sociais, fizeram da educação dos oprimidos a sua vocação. O novo, com Paulo Freire, é o fato de que eles, pela primeira vez, se tornam sujeitos da pedagogia. É uma pedagogia do oprimido e não para o oprimido. Talvez ninguém tenha dito isso melhor do que Ernani Maria Fiori, no prefácio à *Pedagogia do oprimido*, onde escreve:

Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele (Fiori, 1981, p. 3, grifos do autor).

A pedagogia é libertada do universalismo neutro, que esconde ou naturaliza as muitas formas de dominação para reinventar-se a partir do outro.

Conclusão

O pensamento pedagógico contemporâneo se apresenta como um mosaico, no qual encontramos uma grande diversidade de teorias que convivem sob uma espécie de consenso pedagógico, ditado pelas necessidades de um mercado exigente e excludente. Entre os discursos, encontramos o construtivismo, a teoria sistêmica, o pós-estruturalismo, a pedagogia das competências, a pedagogia crítica e as várias correntes que estudam os usos e as implicações das tecnologias digitais. A preocupação maior, no entanto, está centrada pragmaticamente em aprender como aprender, de preferência por toda a vida, e com a utilização das novas tecnologias digitais.

Nesse contexto, Paulo Freire representa dois papéis aparentemente contraditórios, mas, na realidade, complementares. Por um lado, seu pensamento é conectivo, articulando diferentes posições e não temendo o trabalho nas fronteiras das áreas de conhecimento e nas perspectivas epistemológicas na busca de uma educação para que as pessoas não se sintam exiladas de seu tempo. Brandão (2010, p. 42) fala de sua “vocação coerentemente errante e andarilha”, já nos tempos de Angicos: “Em tempos em que pessoas, grupos de militantes e movimentos sociais não raro reduziam o olhar de suas ideias a alguns poucos autores de uma única teoria social, Paulo

Freire foi sempre um tecelão das diferenças”. Também hoje a adesão a certos cânones teóricos sugere podermos prescindir do esforço de “pensar certo” que, para Paulo Freire, estava vinculado com a reflexão metódica sobre a prática com o concurso das ferramentas que melhor dessem conta de compreender a realidade. Foi assim, conforme seu depoimento (Freire, 1997), que uma certa camaradagem com Cristo o levou para os mangues e as favelas do Recife, mas, chegando lá, precisou de Marx para explicar as condições de vida do povo.

Por outro lado, ele não dispensa buscar as “raízes” e compreender as condições sociais nas quais as práticas educativas estão inseridas, a partir do pressuposto de que a educação não pode ser resumida a práticas de adaptação ao mundo, mas deve criar condições para a emergência dos “inéditos viáveis”. Em tempos de mudanças rápidas, quando o chão debaixo dos pés parece sumir, o exercício de pensar a educação de uma forma, ao mesmo tempo larga e profunda (Streck, 2011), é um imperativo para a pedagogia. Com o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da educação brasileira nas últimas décadas, não basta buscar articular teoria e prática no âmbito da abstração, é preciso fazer da prática o lugar da teoria.

Referências bibliográficas

- ANDREOLA, Balduino. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOFF, Leonardo. Transcendência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 407-408.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CALLONI, Humberto. Ecologia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 131-133.
- COADY, James. *Masters of their own destiny*. New York; London: Harper & Row, 1939.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995a.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Entrevista*. Entrevistadora: Luciana Burlamaqui. TV PUC/SP, 17 abr. 1997. 1 DVD.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995b. (Coleção Questões de nossa época, v. 23).
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação (Diálogos)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. v. 2.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Fundamentalismo & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ILLICH, Ivan. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row, 1972.

SHAULL, Richard. Foreword. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder, 1972. p. 9-15.

STRECK, Danilo R. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-19, dez. 2011.

STRECK, Danilo R. *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001.

STRECK, Danilo R. Qual o conhecimento que importa. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 8-24, set/dez. 2012.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Ed.). *Paulo Freire Encyclopedia*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2012.

TORRES NOVOA, Carlos Alberto. *La praxis educativa de Paulo Freire*. México: Gernika, 1977.

TORRES NOVOA, Carlos Alberto; NOGUERA, Pedro (Ed.). *Social justice education for teachers: Paulo Freire and the possible dream*. Rotterdam: Sense, 2008.

TORRES, Rosa Maria. Os múltiplos Paulo Freire. In: ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP. 2001. p. 231-242.

Submetido à avaliação em 24 de agosto de 2013.

Aprovado para publicação em 28 de agosto de 2014.

A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências

Dalva de Souza Franco*

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407506>

Resumo

Este trabalho tem por objetivo retomar a gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de São Paulo, nos anos de 1989 a 1991, e realizar uma análise das propostas políticas para a construção de uma educação democrática. Para que o município tivesse uma reorganização de suas ações em favor de uma educação de qualidade foram traçados quatro eixos, perseguidos durante toda aquela gestão, 1. Democratização da gestão. 2. Acesso e permanência. 3. Qualidade da educação. 4. Educação de jovens e adultos. O texto descreve o desenvolvimento dessa gestão, assim como as contribuições do educador Paulo Freire para a continuidade de uma educação de qualidade, para além daquela necessária à rede municipal de São Paulo, tendo em vista a importância da educação democrática em todos os espaços da sociedade.

* Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Doutoranda
Faculdade de Educação,
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
dalva_franco@yahoo.com.br

Palavras-chave:

Gestão democrática, Paulo Freire, qualidade da educação.

Paulo Freire's as Sao Paulo's Municipal Secretary of Education (1989-1991) and its effects

Abstract

This work examines Paulo Freire's work as Municipal Secretary of Education (SME) in São Paulo (from 1989 to 1991), analyzing the public policies he implemented. Four areas of investment were identified: 1. Democratization of management; 2. Access and permanence; 3. Quality Education; 4. Youth and Adults Education. The article describes the evolution of his positions and their contribution to develop a democratic education in the broader society.

Keywords

Democratic management, Paulo Freire, quality education.

Introdução

Ao final do ano de 1988, foi eleita a primeira mulher para prefeita do município de São Paulo, Luiza Erundina de Souza¹. Um momento político de grande envergadura para a democracia brasileira. Segundo Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (2001), ao organizar a composição dos cargos de primeiro escalão do município, era óbvio, para a nova gestão, quem seria o Secretário Municipal de Educação: Paulo Freire, por ser ele membro fundador do PT, por compor a comissão de educação do partido e por ser “um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica” (Gadotti; Torres, 2001, p. 12). Além dessas premissas,

Freire era o símbolo da mudança educativa que o PT propunha para a população de São Paulo. Ademais, como educador, que viera de um exílio de mais de quinze anos, encontrava-se em São Paulo, tendo reaprendido o Brasil após regressar e viajar incessantemente, dando palestras, ouvindo o professor, o dirigente sindical e político, o camponês, a mulher trabalhadora, o trabalhador industrial, o morador da favela, o “Gramsci popular” – como ele disse anos atrás a Carlos Alberto Torres.

Por ter participado dessa gestão da prefeita Luiza Erundina (1989 – 1992), na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), na qual o professor Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação durante dois anos e cinco meses (1989 – 1991), proponho-me a falar sobre as ações desse grande educador que ultrapassou a barreira da formalidade de um sistema para se expandir na cultura da metrópole de São Paulo.

Retomar o histórico sobre o tema foi gratificante e fez com que buscasse em minhas memórias, em conversas com participantes do governo na Secretaria da Educação, assim como em referências bibliográficas, as ocorrências políticas e administrativas da gestão em pauta. Ao buscar esses conteúdos, foi como se revivesse os acontecimentos da época, num afã de emoções difíceis de serem descritas, porém de profunda importância no meu crescimento profissional, o que aumenta a responsabilidade ao traduzir esta prática, visto que Paulo Freire é conhecido e estudado mundialmente.

Falar de Paulo Freire como gestor público é explicitar a sua teoria na prática. Os registros de seus primeiros trabalhos como gestor no seu livro *Cartas a Cristina* datam do final da década de 1940 e demonstram o seu empenho nessa função. De 1947 a 1954,

1. Pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

atuou como diretor do Departamento de Educação e Cultura e, posteriormente, superintendente do Serviço Social da Indústria (SESI-PE). Sobre sua experiência no SESI, Paulo Freire afirmou que reconhecia a importância da sua passagem por lá para o processo de sua formação política e pedagógica (Freire, 1994, p. 115). Dizia ser aquele um momento de investimento na perspectiva de modificação do pensamento da classe dominante sobre o atendimento assistencial e assistencialista, sendo essa uma tarefa pedagógica jamais problematizante, sem discussões que desocultassem verdades ou tornassem os assistidos mais críticos, numa tentativa de amaciamento dos conflitos de classe. Nesse sentido dizia que, “quanto mais se proclame a mentira da neutralidade da prática educativa, do trabalho assistencial”, melhor era para eles (Freire, 1994, p. 120).

Freire era contra a política assistencialista, mas dizia que “sabia que não poderia converter o SESI, livrá-lo de seu pecado original”, contudo se “empenhava em fazer uma escola democrática, estimulando a curiosidade crítica dos educandos” de forma “que não apelasse para memorização mecânica dos conteúdos transferidos, mas em que o ensinar e aprender fossem partes inseparáveis de um mesmo processo, o de conhecer”. (Freire, 1994, p. 140). Assim,

propunha, com as equipes com que trabalhava realizar uma administração fundamentalmente democrática. Uma gestão tanto quanto possível aberta à ingerência dos operários e suas famílias em diferentes níveis, com que fossem eles aprendendo democracia pela prática da participação. Aprendendo democracia pela experiência da decisão, da crítica, da denúncia, do anúncio.

Na década de 1960, participou do governo de Miguel Arraes em Pernambuco e, em 1962, foi diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade de Recife. Durante o Governo de João Goulart trabalhou na presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular, coordenou o Plano Nacional de Educação na gestão do então Ministro da Educação Paulo de Tarso C. Santos e, em janeiro de 1964, lançou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Em *Cartas a Guiné-Bissau* (1978), descreveu seu trabalho desenvolvido durante o exílio, nos anos de 1970 foi assessor do Ministro de Educação de Guiné Bissau, Mário Cabral e, segundo Viviane Rosa Querubim (2011, p. 2), também trabalhou como assessor em outros países africanos recém-independentes à época.

Assegurada essa rápida retomada de seu trajeto como gestor, que, como dizia o próprio Paulo Freire (2001), serviu como ferramenta para seu trabalho na PMSP, voltemos para sua experiência como Secretário Municipal de Educação de São Paulo.

A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991)

Ao ser nomeado Secretário, não tardou para que Paulo Freire empreendesse seus esforços na organização da Secretaria, visto que a assumia após um governo autoritário de quatro anos, imposto pelo prefeito anterior, Jânio Quadros², cujo Secretário de Educação havia sido o senhor Paulo Zingg. Durante o triênio dessa gestão – 1986 a 1988 –, segundo Rubens Barbosa de Camargo (1997), o foco da Secretaria de Educação era na hierarquia da administração central e na imposição dos diretores de escola, por meio de ações extremamente autoritárias. Ou seja, houvera um enrijecimento da administração, não só na educação, como em toda a prefeitura, por ser essa uma atitude peculiar ao prefeito Jânio Quadros. Logo, seus secretários também seguiram a mesma organização. Para que pudesse exercer a gestão democrática que tanto defendia, segundo Gadotti e Torres (2001, p. 12), Paulo Freire passou a discutir, com sua equipe de trabalho e com as universidades, a proposta da política de educação que pretendia implementar na cidade. Para tanto, percorreu escolas em todo o município, falou com vários funcionários, professores, gestores, agentes escolares, supervisores escolares, assim como com estudantes e familiares, enfatizando sempre que “aprender é gostoso, porém, requer disciplina” (Freire, 2001, p. 12).

Com o decorrer do tempo, apropriando-se de seu medo e da sua ousadia, conseguiu organizar e administrar coletivamente a educação no município de São Paulo, que, segundo Gadotti e Torres, além de outros problemas, se compunha de

703 escolas, muitas delas em condições bastante precárias, uma educação municipal de pouca qualidade, servindo de 720 000 alunos distribuídos, por partes iguais, entre educação infantil (4-6 anos) e educação fundamental (7-14 anos). No total, 39 614 funcionários da educação municipal (professores, administradores e pessoal de apoio), que representa 30% do total de servidores públicos da cidade de São Paulo, constituem um desafio à imaginação administrativa e pedagógica (Freire, 2001, p. 14).

2. Do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)

Esse quadro não amedrontou o grande guerreiro da educação brasileira que, “por ser autor de uma pedagogia crítica, que tem como horizonte a emancipação do ser humano, em oposição a todo tipo de opressão” (Saul, 2012, p. 1), investiu na construção de uma “escola pública, popular e democrática” como política educacional para a cidade que adotou para exemplo de prática. Assim, acompanhava cotidianamente o andamento das atividades desenvolvidas pela Secretaria, fosse em âmbito central ou em seus *passeios* pelas escolas, porém, sempre disposto a construir com respeito a nova educação da cidade, como nos relata Saul (2012, p. 2, grifo do autor):

No dizer coloquial de Paulo Freire, era preciso “mudar a cara da escola”, no entanto era fundamental que a escola quisesse mudar a sua cara e por isso precisava ser respeitada, consultada, fazendo-se sujeito da sua própria história. Por isso ele indagava com detalhes sobre cada programa em desenvolvimento; ficava absolutamente atento a leitura da realidade, aos avanços e dificuldades, demonstrando profundo respeito pela história e vivendo um tempo de mudança com paciência impaciente.

A poesia das ações de Paulo Freire nos remete ao poema “Canção Óbvia” (Freire, 2000), escrito no seu exílio em março de 1971, que, embora ele estivesse em situação adversa³ da atual, também contava interiormente com a sua “paciência impaciente”, pois sabia que, enquanto esperava, trabalhava os campos e conversava com os homens, sem esperar na pura espera, porque o seu tempo de espera era “um tempo de quefazer”. E era assim que traçava o seu cotidiano de práticas pedagógicas em busca da pedagogia da autonomia das escolas municipais de São Paulo.

Nesse sentido, durante os dois anos e dois meses em que permaneceu à frente da Secretaria de Educação, investiu em quatro objetivos que deixou evidentes no documento, publicado em 1º de fevereiro de 1989, denominado “Construindo a Educação Pública Popular”, composto por uma carta de intenções com alguns pontos centrais do trabalho comum a ser realizado na e pela rede municipal de educação; um texto preliminar para a construção coletiva de um Regimento

tenções com alguns pontos centrais do trabalho comum a ser realizado na e pela rede municipal de educação; um texto preliminar para a construção coletiva de um Regimento

3. Paulo Freire, quando escreveu o poema “Canção Óbvia”, estava no exílio, já na situação descrita no texto estava em plena ação; no Brasil, como gestor público, colocando em prática sua teoria.

Comum das Escolas Municipais; e uma carta de apresentação, com o título “Aos que fazem a educação conosco em São Paulo”, a qual segue na íntegra.

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

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

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

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

Paulo Reglus Neves Freire

Segundo o documento, a equipe, da qual Paulo Freire falava na carta, que coordenava os órgãos centrais da Secretaria, era: Chefe de Gabinete – Moacir Gadotti; Chefe da Assessoria Técnica Pedagógica (ATP) – Lisete Regina Gomes Arelaro; Chefe de Assessoria Jurídica – Eusélia Ferreira Araujo; Superintendente de Educação Municipal – Iracema de Jesus Lima; Diretora do Departamento de Planejamento e Orientação – Cecília Vasconcelos Lacerda Guaraná; Coordenadoria dos NAES – Antonio Carlos Machado; Diretoria de Orientação Técnica – Ana Maria Saul; e muitos outros nomes não constantes no documento. Além desses responsáveis centrais, a cidade era dividida

em dez unidades regionais que se denominavam Núcleo de Ação Educativa (NAE), cada qual composto por um Coordenador de Educação e uma equipe de responsáveis que respondiam pelas escolas locais.

O documento apresentava uma fotografia da rede, mostrando a situação física das 703 escolas municipais, nas quais, à época, faltavam mais de 30.000 conjuntos de carteiras e cadeiras, assim como mesas para os professores; a conservação dos prédios estava em péssimas condições; 40% dos professores atuavam com cargos em comissão – sem concurso; havia muitas crianças, jovens e adultos fora da escola. Apesar do caos, a população estava “buscando formas de suprir as deficiências do ensino formal, criando alternativas diversificadas de práticas educacionais que não eram consideradas pelo sistema oficial” (SME/SP, 1989, p. 4).

Era evidente para Paulo Freire e sua equipe que, apesar das péssimas condições, era preciso investir na construção da escola dos sonhos, portanto, era necessário mudar, coletivamente, a escola que se tinha para um lugar prazeroso, alegre, que fosse um espaço de “educação popular”, cuja “boniteza se manifestasse na possibilidade de formação do sujeito social” (SME/SP, 1989, p.4). Foi assim que se iniciou um investimento, baseado em princípios de verdade e transparência, que se esforçava para fazer circular todas as informações sobre a situação real de toda a Secretaria, e mostrar, também, os caminhos possíveis para as mudanças. Não havia, nesse contexto, a intenção de “impor idéias, teorias ou métodos”, mas o intuito de “lutar, pacientemente impaciente, por uma educação como prática de liberdade” (SME/SP, 1989, p. 4). As questões da qualidade, do acesso e permanência e da democratização da gestão foram tratadas no documento da seguinte forma:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de

sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.

A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência.

O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (SME/SP, 1989, p.7).

Nesse sentido, traçaram quatro eixos, que foram implementados durante toda aquela gestão do PT, ao longo dos quatro anos de governo, mesmo após a saída de Paulo Freire.

1. Democratização da gestão – democratizar o poder pedagógico e educativo – todos os segmentos da escola e da comunidade.

2. Acesso e permanência – ampliar o acesso e a permanência dos setores usuários da educação pública.

3. Qualidade da Educação – construir coletivamente um currículo interdisciplinar e investir na formação permanente do pessoal docente.

4. Educação de Jovens e Adultos – contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.

Ações para concretizar os quatro eixos da gestão Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

A reorganização da Secretaria Municipal de Educação, para garantir o cumprimento dos quatro eixos, demandou das equipes envolvidas muito trabalho e organização,

desde atividades de reparo e restauração de edifícios e bancos escolares, profundamente afetados pela falta de investimentos na educação devida à administração anterior, de Jânio Quadros, até um incremento do material didático dos alunos e, especialmente, professores, requisitos indispensáveis para avançar no sentido de uma educação de qualidade (Freire, 2001, p. 15).

Pensando na democratização da gestão, as Delegacias Regionais do Ensino Municipal (DREMS) foram substituídas, gradativamente, em suas funções burocráticas, pelos Núcleos de Ação Educativa – NAES, visando romper “com uma estrutura hierárquica de tomada de decisões sustentada de cima para baixo, e substituída por instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo das atividades pedagógicas (SME/SP, 1989, p.5).”

Para que houvesse uma veiculação das informações e das ações de forma permanente foram criados os colegiados: central – realizado entre a equipe que coordenava as ações dentro do órgão central da SME; intermediário, que era a junção dessa equipe central com os Coordenadores dos NAES; e os locais, entre cada Coordenador de NAE e sua equipe local.

Segundo Freire (2001, p. 15), na gestão do prefeito Mário Covas – 1983 a 1985⁴, cuja secretária de Educação era Guiomar Namó de Mello, tiveram início as primeiras discussões sobre o Regimento Comum Escolar, porém, conforme Camargo (1997), durante o governo Jânio Quadros esse documento foi revogado. A discussão foi retomada em 1989, após o primeiro documento apresentado à rede municipal de educação, em fevereiro, por Paulo Freire. Para a construção do Regimento Comum das Escolas foi consolidado um processo de discussão e debate nunca antes visto no município de São Paulo.

O movimento constava do seguinte processo: o documento era discutido nas escolas, que escolhiam seus representantes para as discussões nos fóruns regionais nos

NAES. Após as discussões nos NAES, eram eleitos os representantes para os debates em âmbito mu-

4. Pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)

nicipal, conseqüentemente, esses representantes retornavam para suas origens até voltar para a escola e vice-versa. Nesse processo de construção coletiva, o Regimento Comum das Escolas, assim como o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo, foi concluído em 1992.

Paulo Freire retirou-se da Secretaria Municipal de Educação em maio de 1991, deixando-a sob o comando do professor Mário Sérgio Cortella (Aguilar, 2011, p.4). Cortella deu continuidade à proposta idealizada por Freire, mantendo, inclusive, a mesma equipe, mudando apenas a chefia de gabinete, que passou a ser conduzida pela professora Sonia Maria Portella Kruppa.

O Regimento Comum das Escolas foi aprovado em caráter definitivo em sessão plenária, no dia 05/08/1992, por meio do Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEE 934/92, com posterior publicação de Decreto pela prefeita Luiza Erundina de Souza. A organização do documento se constituía de: I – Gestão da Escola; II – Currículo; III – Regime Escolar; e IV – Quadro Curricular. O Estatuto do Magistério Público Municipal foi aprovado e apresentado na Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992.

Embora a finalização e a publicação dos documentos tenham ocorrido no último ano da gestão da prefeita Luiza Erundina, já durante os quatro anos do processo de discussão, as ações foram ocorrendo na rede municipal de educação, o que qualificava cada vez mais a sua construção. Nesse sentido, afirma-nos Saul (2012, p. 4): “Mudar a cara da escola”, como nos dizia Freire, em uma perspectiva democrática e participativa, implicou em viabilizar o projeto pedagógico de sua gestão por meio de duas linhas de ação: a reorientação curricular e a formação permanente dos educadores.

A mudança da escola, a partir de uma perspectiva democrática, é uma opção política por uma educação crítica, comprometida com os princípios de solidariedade e justiça social, e o “movimento de reorientação curricular” caracterizou-se por

um amplo processo de construção coletiva da qual participaram diferentes grupo sem constante diálogo: a escola, a comunidade e especialistas em diferentes áreas do conhecimento. Esse movimento buscou garantir a autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo, estimulando a criação e a recriação de experiências curriculares que favorecessem a diversidade na unidade. A valorização da unidade teoria-prática, refletida no movimento de ação-reflexão-ação sobre as experiências curriculares, permitiu que pudessem ser criadas novas práticas (Saul, 2012, p. 6).

A construção coletiva desse currículo foi pautada por várias linhas de ação, entre elas a da escuta e a da discussão da realidade das escolas, por meio de diálogo entre os segmentos, que depois eram transformadas em “cadernos” que retornavam para as escolas para fomentar a troca de experiências. As escolas receberam apoio técnico e financeiro da Secretaria para a construção de seus projetos político-pedagógicos. Outra ação foi a

construção do currículo por meio da interdisciplinaridade, via tema gerador. Tratava-se de reconstruir e por em prática a proposta de Paulo Freire, no tocante a aquisição e construção do conhecimento. A organização do programa a ser desenvolvido nas escolas, decidido a partir do levantamento de temas geradores, identificados por alunos e professores, por meio de estudo da realidade local, exigiu a criação de uma nova arquitetura de trabalho na escola porque era necessário romper com a lógica instalada há 60 anos, nessa rede de ensino, que se caracterizava por propostas curriculares definidas “de cima para baixo”, por instâncias superiores da Secretaria de Educação que geravam um trabalho individualizado, por parte dos professores, com intenção de depositar conhecimento nas supostas “cabeças vazias” dos alunos (Saul, 2012, p. 7, grifos da autora).

Para que ocorresse essa mudança de prática, investiu-se em uma proposta de formação dos professores que respondia às necessidades de compreensão e atuação na escola com essa inversão curricular. A formação permanente era realizada nos “grupos de formação”, organizados pelas equipes dos NAES, formadas pelas equipes da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e da Universidade, junto com os professores, quando ocorria a reflexão sobre a prática, em palestras, cursos, congressos e atividades culturais. “A integração da Universidade a esse amplo programa de formação se deu de forma inovadora, alicerçada na compreensão de que a universidade e a rede pública seriam aprendentes e ensinantes, nesse diálogo” (Saul, 2012, p. 10).

A implantação das políticas educacionais, realizada em São Paulo, não ocorreu sem resistências, conflitos e tensões, porém, a persistência dos que acreditavam na proposta foi o fio condutor para a continuidade do trabalho.

Apesar dos esforços empreendidos e da grande mudança ocorrida à época nas

escolas municipais de São Paulo, não foram possíveis ao final de 1992, quando terminou a gestão da prefeita Luiza Erundina, a discussão e a implementação dos ciclos de aprendizagem como constou no Regimento Comum das Escolas Municipais (RCEM) de 1992, apesar de fazer parte de todo esse Movimento de Reorientação Curricular. Os ciclos de aprendizagem, da forma que consta no RCEM de 1992⁵, objetivavam romper e superar a lógica da seriação, com a “concepção da educação bancária, a linearidade e a fragmentação curricular, a organização rígida do tempo e do espaço escolar, a avaliação etapista, classificatória, a retenção escolar, a dicotomia entre ensinar e aprender” (Aguiar, 2011, p. 3).

A organização das escolas em ciclos, como era proposta, implicaria no respeito ao estudante, ao seu ritmo de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, ao articular teoria e prática e assegurar a continuidade e a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, enfim,

a proposta dos ciclos objetivou ressignificar o processo de construção do conhecimento pelo educando a partir do paradigma epistemológico crítico-emancipatório, que articulava a dimensão sócio-cultural, considerando a realidade de cada escola e dos educandos, com a dimensão do processo ensino-aprendizagem (Aguiar, 2011, p.3).

Em 1993, com a eleição do prefeito Paulo Maluf⁶, cujo Secretário de Educação era Sólon Borges dos Reis, não foi possível a implantação dos ciclos como havia sido proposto. Depois de muita divergência com a rede, os sindicatos e o Conselho Estadual de Educação (CEE), o governo Paulo Maluf-Sólon Borges acabou por adequar os ciclos a uma nova organização que, categoricamente, desrespeitou toda a proposta anterior (Aguiar, 2011).

Ainda falando da qualidade da educação no município, nessa mesma gestão de Paulo Freire/ Mario Sérgio Cortella:

- Foram instalados os primeiros laboratórios de informática, os quais foram mantidos nas gestões seguintes, porém sem grandes aperfeiçoamentos.
- Houve investimento em laboratórios de ciências, o que, infelizmente, não teve continuidade nas outras gestões posteriores.
- Foram criadas as Salas de Apoio para o

5. A proposta era de três ciclos: o ciclo 1, composto pelos primeiro, segundo e terceiro anos; o ciclo 2, composto pelos quarto, quinto e sexto anos; e o ciclo 3, composto pelos sétimo e oitavo anos.

6. Pelo Partido Democrático Social (PDS)

atendimento às crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), denominadas Salas de Apoio às crianças com Necessidades Educacionais Especiais (SAPNE). Essas salas específicas para crianças com necessidades similares – Deficiência Mental (DM), Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA), etc - passaram a ser frequentadas algumas vezes por semana em horário adverso ao da escola regular.

- Foram criadas, para as crianças com dificuldades de aprendizagens, Salas de Apoio Pedagógico (SAP), que funcionavam da mesma forma que as de SAPNE.

- Foi criado o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA) que garantia aos estudantes, por meio das entidades organizadas conveniadas, a possibilidade de ter próximos às suas residências núcleos de alfabetização. Houve investimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na forma de supletivo, nas escolas municipais, o que demonstrava o compromisso com o direito do aluno trabalhador que, na visão de Paulo Freire e sua equipe,

não deve ser tratado como um aluno de segunda categoria. A educação de jovens e adultos não será tratada como caso de assistência social. O Ensino noturno terá sério tratamento, assim como o Ensino Supletivo, a ser visto na sua relação com o ensino regular (SME/PMSP, 1989).

Outro ponto fundamental da gestão participativa de Paulo Freire na Prefeitura Municipal de São Paulo, como nos assevera Camargo (1997), foi a retomada dos Conselhos de Escola (CE) deliberativos. Os Conselhos eram eleitos em composição paritária, com a participação de membro da escola e da comunidade. Além dos Conselhos de Escola, foram introduzidos os Conselhos Regionais de Conselhos de Escolas (CRECES), em que os representantes dos CES participavam de reuniões regionais para aprimorar sua formação, como também para discutir e decidir questões referentes às escolas. Houve, também, um foco na formação dos grêmios estudantis, inclusive com salas para esse segmento nas construções dos novos prédios.

Segundo Camargo (1997), as reuniões e as ações do Conselho de Escola, assim como as do Grêmio Estudantil, propiciavam momentos de formação para todos os participantes, garantindo um acompanhamento do Projeto Político-pedagógico. O autor ainda avalia que houve uma preocupação da SME em atender aos anseios da comunidade.

O investimento na autonomia da escola expressou-se, também, por meio do repasse de recurso específico – Verba de Primeiro Escalão – para a manutenção dos prédios e dos equipamentos. Anteriormente, como essa manutenção era realizada por uma oficina central, que deveria servir a todas as escolas da cidade, o que em termos de São Paulo era extremamente complicado, ocorria, com frequência, a falta de materiais e pessoal. A partir da introdução desse recurso financeiro, essa oficina central foi desativada e as escolas assumiram sua própria manutenção.

Muitas outras ações foram realizadas com o intuito de valorizar o magistério e os demais funcionários da rede municipal, como constam da Lei Municipal nº 11.229/92:

- Concursos públicos para professores, diretores e coordenadores pedagógicos.
- Formação das equipes das escolas e reorganização dos horários de formação permanente.
- Jornadas de trabalho dos professores, organizadas da seguinte forma: Jornada de Tempo Parcial – JTP, abrangendo 20 horas semanais; Jornada de Tempo Integral – JTI, correspondendo a 30 horas semanais, “das quais 2/3 com atividades docentes e 1/3 com atividades extraclasse”, segundo artigo 54 da Lei 11.229/92 (São Paulo, 1992). Nessa jornada, garantia-se a formação permanente por meio de projetos.
- Plano de carreira para o funcionalismo da educação.

Conquistas que tiveram continuidade

- O Regimento Comum das Escolas Municipais teve alterações em 1997 (após LDB 9394/96), quando deixou de ser comum a todas as escolas, e passou a ser por escola, porém manteve a maioria das conquistas.
- O Estatuto do Magistério sofreu duas alterações por meio das leis 11.434/93 e 14.660/11, porém as jornadas do professor foram mantidas, assim como os concursos e o plano de carreira. As alterações foram focadas em reorganizações específicas dentro dos padrões gerais.
- Os Conselhos de Escola permaneceram, porém os CRECES foram desativados.
- A EJA e o MOVA permaneceram de forma precária e totalmente fora do foco apresentado na Gestão Paulo Freire.
- Os Ciclos foram desconfigurados e transformados em promoção automática, porém, no RCEM, permaneceram com a denominação de ciclos.

- O repasse de recursos para as escolas.
- O uso dos laboratórios de informática.
- O atendimento às crianças com Necessidades Educacionais Especiais, com as salas de apoio.

Considerações finais

Falar sobre Paulo Freire é sempre uma responsabilidade que nos remete a uma alegria pedagógica. Registrar sua atuação como gestor, principalmente para quem trabalhou com ele durante sua passagem pela SME, vai para além dessa responsabilidade. Move-nos um saudosismo esperançoso, acendendo energias para continuar nessa batalha cotidiana que a educação na rede municipal de São Paulo nos leva a travar.

Quem viveu todo esse processo, expresso nas linhas anteriores e que continuou na luta cotidiana, precisa sempre retomar essa história e acreditar no seu potencial para continuar transformando, construindo novas possibilidades para revitalizar a Educação paulistana e buscando contribuir cada vez mais com essa construção cotidiana do fazer pedagógico. O que não é nada simples, porém desafiante e entusiasmante.

Poder contar e conviver com pessoas que compartilharam ideais de participação popular e construção coletiva, que acreditam que assim nosso fazer é sempre melhor, e que, como dizia Paulo Freire, “é compartilhando poder que nos tornamos mais poderosos” (Saul, 2012, p. 3), incentiva-nos a persistir, mesmo tendo que lidar com as contradições dos governos autoritários, desmanteladores das práticas já construídas.

Em várias administrações posteriores a de Luiza Erundina, em que Paulo Freire e Mario Sérgio Cortella haviam sido secretários de Educação, investiu-se no desmantelamento da construção das políticas implantadas por eles e suas equipes na educação municipal. Vários aspectos se modificaram e muitos até se desvirtuaram neste processo, porém, muito foi mantido e perpetuado levando, inclusive os que resistem, a lutar pelo trabalho coletivo como expressão maior da participação de todos envolvidos por uma educação de qualidade. Concordamos com Camargo (1997, p.348, grifo do autor), quando ele ressalta que

o trabalho coletivo revela-se como expressão maior da participação de

todos os envolvidos nas decisões e ações engendradas, seja no âmbito escolar, seja na administração de um sistema público. Nos aspectos ligados à busca de uma nova qualidade de ensino, o trabalho coletivo insere-se como expressão do estabelecimento dos “recortes” de conhecimento das diferentes áreas e suas relações.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des)construção de uma Escola pública popular, democrática e com qualidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0132.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2013.

CAMARGO, Rubens Barbosa. *Gestão democrática e nova qualidade do ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)*. 368f. Tese (Doutorado)-Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

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

FREIRE, Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araujo Freire. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: UNESP, 1994.

FREIRE, Paulo. Canção óbvia. In: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo [1989-1991]. In: FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.11-17.

QUERUBIM, Viviane Rosa. *Paulo Freire como administrador público – um estudo sobre a administração de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/II_Sem_Inter/ARQUIVO%20CRPF%208.pdf>. Acesso em: 02 jan.2013.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. v. 1, p. 1-7265.

Referência legal – documentos oficiais da SME/PMSP

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/Construindo a Educação Pública Popular*. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/ 1989.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Regimento Comum das Escolas Municipais*. São Paulo, 1992.

SÃO PAULO (Cidade). *Estatuto do Magistério Público de São Paulo*. Lei nº 11.229/92. São Paulo: PMSP, 1992.

Submetido à avaliação em 01 de novembro de 2013.

Aprovado para publicação em 28 de agosto de 2014.

Paulo Freire e o papel das Agências de Cooperação Europeias no apoio à Educação Popular no Brasil

Sérgio Haddad*

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407507>

Resumo

O artigo foi redigido como parte de um estudo mais amplo, que tem por objetivo investigar o contexto e as intenções em que práticas de educação popular foram produzidas na década de 1970 e 80 no Brasil, identificando os fatores que permitiram seu desenvolvimento. O objetivo específico deste texto concentra-se em discutir o papel que as agências de cooperação europeias tiveram no apoio às entidades da sociedade civil brasileira, em sua atuação no campo da educação popular naquele período, e a influência do pensamento de Paulo Freire. Para tanto, além de bibliografia sobre o tema, foram utilizadas entrevistas com os principais oficiais de projetos daquelas agências que atuaram apoiando trabalhos no Brasil.

* Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação, São Paulo, SP-Brasil. sergiohaddad@terra.com.br

Palavras-chave:

Paulo Freire, educação popular, cooperação internacional, organizações não governamentais, Comunidades Eclesiais de Base.

Paulo Freire and the role of the European Financing Agencies in the support of Popular Education in Brazil

Abstract

This article was drawn up as part of a broader study that has the objective of investigating the context and the intentions in which popular education practices were carried out in Brazil in the 1970's and 1980's, identifying factors that permitted their development. The specific objective of this text focuses on discussing the role that the European cooperation agencies had in their support of Brazilian civil society organizations in their action in the field of popular education during that period as well as with regard to the influence of Paulo Freire's thought. Towards this, besides offering a bibliography on the theme, interviews with the principal officials related to projects that supported work in Brazil were also analyzed.

Keywords

Paulo Freire, popular education, international cooperation, non-governmental organizations, basic ecclesial communities.

Introdução

Durante os anos 1970, período de plena ditadura no Brasil, no contexto da repressão política que se instalou contra institucionalidades, grupos, organizações e indivíduos, novas formas do agir político se desenvolveram como mecanismo de reconstrução democrática e de defesa dos direitos humanos que eram violados constantemente. Entre essas formas, duas merecem destaque: as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs – e as Organizações Não Governamentais (ONGs). As primeiras são fruto do movimento da Igreja Católica de aproximação com setores populares de forma crítica, amparada pelas orientações do Concílio Vaticano II e da Teologia da Libertação; as segundas se constituíram como alternativa política para pessoas e grupos que vinham de partidos políticos e de universidades e instituições públicas e privadas atingidas pela perseguição dos órgãos de repressão.

Essas novas formas do agir político tinham em comum metodologias de trabalho com os setores populares, orientadas para aumentar a tomada de consciência sobre os problemas vividos pela população e ampliar a sua organização, para a defesa dos seus interesses e contra o regime repressivo. Quase sempre a referência pedagógica dessas metodologias de trabalho tinha Paulo Freire como centralidade, apesar de o educador estar exilado na Suíça. Seus escritos circulavam de forma reservada nos primeiros anos.

As CEBs foram muito estudadas naquele período e, posteriormente, nos tempos de redemocratização. Já, o mundo das ONGs, nem tanto: sua semiclandestinidadade e seu pequeno número acabaram por torná-las quase invisíveis à sociedade em geral, tendo ganhado presença pública apenas por ocasião do encontro das Nações Unidas no Rio de Janeiro, conhecido como Rio 92, quando milhares de organizações brasileiras e internacionais estiveram presentes em um evento paralelo na praia do Flamengo. Se as CEBs tinham por trás a Igreja Católica como apoio político e financeiro, as ONGs viviam da cooperação internacional, principalmente a europeia.

Paulo Freire, vivendo em Genebra, não só acabou por influenciar, com suas ideias, a cooperação internacional, tornando-a menos assistencialista e mais crítica no apoio às organizações que trabalhavam processos de transformação social nos países do Sul, entre as quais as ONGs, como também visitou várias das agências do Norte, para falar sobre a realidade repressiva desses países e sobre o seu pensamento pedagógico.

Este texto tem como pano de fundo essa realidade. Trata-se de buscar informações sobre uma realidade muito pouco conhecida. Para tanto, a metodologia utilizada foi a

da revisão bibliográfica sobre a temática, combinada com visitas às agências de cooperação e entrevistas com pessoas que eram responsáveis pelo apoio às entidades e a seus projetos educacionais no Brasil. O conteúdo a seguir é um dos produtos de uma pesquisa mais ampla.

A cooperação europeia

A cooperação internacional ou cooperação para o desenvolvimento dos países europeus estudados neste artigo (França, Alemanha, Bélgica e Holanda), de uma maneira geral, esteve inserida no conjunto de ações que os governos estruturaram como política estatal para países em desenvolvimento ou em situação de emergência no âmbito da sua política externa. Evidentemente, cada um definiu sua política a partir não apenas de demandas e dinâmicas internas à sua história, às suas formas de organização política e social, ao seu lastro cultural, mas também de sua inserção na cena mundial e da relação com os países apoiados por sua política externa de cooperação. É possível afirmar, no entanto, com alguma margem de segurança, que há um elemento comum: a participação de entidades da sociedade civil de cada país, seja na estruturação das políticas (ou em parte de seus programas), seja na sua execução. Uma hipótese que explicaria esse traço comum parece ter a ver com a própria constituição de um de seus atores mais proeminentes, as ONGs e o campo que elas aglutinam¹.

Philipe Ryfman (2009), no livro *Les ONG*, reconstitui a história das entidades do Norte que têm realizado cooperação internacional de seus primórdios até a atualidade. Nele, ressalta alguns pontos importantes que permitiram a constituição do campo da solidariedade internacional. O primeiro seria o processo de laicização ou secularização das atividades caritativas ligadas exclusivamente às Igrejas desde o século XVII na Europa e depois, pouco mais à frente, nas colônias norte-americanas. Outro aspecto levantado pelo autor é o surgimento, no século XIX, do direito internacional, que construiu um corpo jurídico de normas que regulavam as

relações internacionais nos momentos de paz e de conflitos. Por fim, a constituição da noção de direitos humanos, ancorada no Iluminismo. É por essa noção de direitos humanos que se orienta parte significativa da ação das entidades de cooperação e de defesa de populações em situações de emergência.

1. É importante destacar que, ainda que as organizações não governamentais tenham sua origem em processos históricos que remontam a vários séculos, a denominação ONG é recente, uma criação da segunda metade do século XX, a partir da ampliação da participação de organizações da sociedade civil em processos políticos institucionais das Nações Unidas. Em realidade, a autodenominação das organizações brasileiras como ONGs se deu apenas a partir de meados da década de 1980.

Se essas referências são longínquas do ponto de vista temporal, elas montam o pano de fundo de orientação e sustentação institucional e jurídica que permitirá a constituição de programas e ações bilaterais e multilaterais das políticas de cooperação internacional; por outro lado, constituem lastro para percepção social da necessidade e da justiça da solidariedade internacional como uma ação individual, coletiva e institucional, reconhecendo o papel da sociedade civil nessa atividade.

As primeiras entidades humanitárias datam do século XIX e surgiram por ocasião das guerras dentro da própria Europa e, de acordo com Roque (2001), são baseadas em fins morais ou religiosos. Como exemplo, ele destaca o surgimento em 1839, na Inglaterra, da *British and Foreign Anti-Slavery Society*, bem como, em 1860, das *Sociétés de Secours Aux Blassés*, que iriam, mais à frente, formar as sociedades nacionais da Cruz Vermelha. Essa última seria a inspiração para a organização, pela Igreja Católica, da Rede Cáritas no começo do século XX.

Os fatores explicativos da expansão desse campo são, grosso modo, as duas guerras mundiais e o processo de descolonização da África. O surgimento das grandes entidades de atendimento emergencial a civis afetados pelas guerras foi uma novidade no cenário europeu. Foi nesse contexto que nasceram importantes entidades internacionais que mais tarde, a partir dos anos 1970, teriam importante participação na cooperação com o Brasil: a *Save the Children*, em Londres, em 1919; a *Plan International* em 1937; a britânica *Oxfam* em 1942; a *Care*, nos Estados Unidos, em 1945; e a *World Vision* em 1950.

Roque (2001) considera que o Plano Marshall para o processo de reconstituição da Europa, no pós-Segunda Guerra, ofereceu um modelo que influenciaria as políticas de cooperação internacional de vários países europeus. Pedrotti (2005), no seu estudo sobre a cooperação alemã, corrobora a influência do Plano, ao afirmar que foi a fonte de inspiração para a estruturação da cooperação técnica alemã. Roque acrescenta ainda que o surgimento das Nações Unidas e das Instituições de Breton Woods é elemento que fornece não apenas uma determinada lógica de atuação política que supera os limites dos Estados Nação, como também a legitimidade para os processos de cooperação internacional para além das ações caritativas, em geral desenvolvidas pelas Igrejas cristãs. Em suas palavras,

a cooperação internacional se converteu em um aspecto crucial das relações norte-sul, instrumento essencial de certo paradigma de desenvolvi-

mento sob a liderança dos Estados Unidos. Os fundos movimentados pela cooperação internacional também serviram à estratégia de contraposição a uma possível expansão comunista, refletindo diretamente as tensões da Guerra-Fria (Roque, 2001, p. 23).

Outro processo político importante e que também se relaciona com as tensões da Guerra Fria foram as lutas por independência em países africanos e asiáticos, ocorridas principalmente a partir da década de 1960. A situação vivida nesses países levou à criação de várias agências de cooperação internacional. A *Netherlands Organisation for International Assistance* – Novib – surgiu em 1956, em função da experiência de holandeses que viveram na Indonésia. Em 1958, foi criada na Alemanha, por iniciativa da Igreja Católica, a *Misereor*, da Campanha Contra a Fome e Enfermidades do Mundo. No ano seguinte, a Igreja Protestante Alemã organizou a campanha Pão para o Mundo, que deu origem a uma agência de cooperação com esse nome. Em 1961 surgiu na Bélgica a *Broederlijk Delan/Entraide et Fraternité*, organização belgo-francesa que se originou de uma campanha contra a fome no Congo. Também em 1961 se estruturou o *Comité Catholique Contre la Faim*, organização francesa ligada à Igreja Católica e conhecida como CCFD. A letra D da sigla, que significa *desenvolvimento*, foi agregada em 1966. Apenas uma das organizações que compõem o contexto da pesquisa foi fundada em um momento anterior e vinculada às questões da Segunda Guerra Mundial: *Comité Inter-Mouvements Auprès des Evacués* – Cimade –, criada por protestantes franceses após a invasão da Polônia em setembro de 1939².

Até meados da década de 1960 quase a totalidade dos recursos da cooperação internacional desse tipo advinha de fontes privadas. Importa ressaltar que tal solidariedade nasceu no contexto da dura experiência vivenciada durante o período da guerra, unida ao enriquecimento dessas sociedades a partir dos processos de reconstrução nos anos seguintes. Por outro lado, tanto os processos de descolonização na África e na Ásia quanto o crescimento econômico de algumas sociedades europeias

também podem ser considerados fatores que explicam a constituição de políticas estatais para a cooperação internacional.

O crescimento econômico experimentado pelas sociedades europeias a partir da metade dos anos 1950 levou muitas empresas a expandirem

2. Sobre a cooperação belga, ver, em especial: DEVELTERE, Patrick; MICHEL, Aristide. *Chronique d'un demi-siècle de coopération belge au développement*. Bruxelas: SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au Développement, 2009. Disponível em: http://diplomatie.belgium.be/fr/binaries/chronique_demi-siecle_cooperation_belge_tcm313-98710.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.

seus negócios em busca de novos mercados. Para os países europeus que tiveram colônias, os processos políticos da década de 1960 produziram ações comerciais de novos tipos com os países do Sul, como foram os casos da França, da Holanda e da Bélgica. Contudo, a América Latina também passou a ser estratégica do ponto de vista econômico e político. Como consequência, as empresas pressionaram os governos para a estruturação de uma política de cooperação internacional que apoiasse essas ações comerciais. Em um momento posterior, as organizações da sociedade civil, em especial aquelas vinculadas às Igrejas cristãs, também passaram a fazer pressão para acessar os recursos públicos, com destaque para os casos holandês e alemão. Buscavam recursos para a expansão do trabalho pastoral e social, acompanhando as comunidades estrangeiras que haviam se deslocado para os países latino-americanos, como no caso do Sul do Brasil.

A situação da Alemanha tinha alguns contornos bastante específicos. Segundo Pedrotti (2005), no período inicial do pós-Segunda Guerra, a Alemanha tinha sua autonomia controlada, graças à constituição do Ministério da Cooperação (1961), estratégia importante para a conciliação dos interesses alemães, no que se refere tanto à expansão dos mercados quanto à melhoria da imagem internacional do país, que tornou possível o acesso aos recursos públicos pelas organizações da sociedade civil. Como decorrência, foi criada pelas Igrejas protestantes a Associação Protestante para a Cooperação ao Desenvolvimento – EZE –,³ em 1962. Já a Igreja Católica utilizou-se da estrutura da Misereor para receber esses recursos.

O modelo criado pelo Estado alemão parece ter inspirado a estrutura de cooperação internacional do Estado holandês no começo dos anos 1960. E, do mesmo modo que a EZE foi criada em 1964, nasceu a *Interchurch Organization for Development Cooperation* – Icco – como uma organização intermediária de cofinanciamento de projetos e órgãos diaconais missionários das Igrejas protestantes holandesas e da católica Central de Organizações de Cofinanciamento para o Desenvolvimento – Cebemo⁴. Contudo, uma diferença importante no modelo holandês incluía também uma organização laica, a Novib, com o objetivo de criar uma distribuição adequada dos recursos, em termos de filiação ou não às Igrejas.

No caso francês, a presença das organizações vinculadas à Igreja Católica foi muito forte, havendo, portanto, características próprias na construção do campo da cooperação e da solidariedade

3. Depois *Church Development Service* – EED, e, finalmente, uniu-se à Pão para o Mundo, em 2013

4. Hoje Cordaid – *Catholic Organisation for Relief and Development Aid*.

internacional. Ainda nos anos 1950, dois importantes organismos da sociedade civil francesa foram criados: em 1955, o *Institut de Recherche et d'Action sur la Misère du Monde*, que deu origem ao *Institut de Recherche et d'Application des Méthodes de Développement* (Iram); e, em 1958, Padre Leuret criou o Instituto Internacional de Pesquisa e de Formação, Educação para o Desenvolvimento (Irfed). Esse Instituto foi decisivo na constituição de outros organismos de cooperação, além de ser um importante centro de estudos e debates sobre as questões do Terceiro Mundo e do desenvolvimento.⁵

Como podemos perceber, a cooperação internacional europeia nasceu de um conjunto de interesses econômicos, políticos e religiosos, que levaram a um incremento da sua participação com a América Latina, nos anos 1960 e seguintes, em um contexto de ditaduras políticas. Entre esses interesses, a solidariedade internacional apoiou um conjunto de organizações não governamentais no seu trabalho político-pedagógico de reconstruir a democracia naqueles países.

5. Sobre a cooperação francesa, ver:

HATTON, Jean-Marie. *Note sur la structuration progressive des organisations de solidarité internationales (OSI) dans leur relation avec les pouvoirs publics*: Quelques repères historiques. Disponível em: http://www.coordinationsud.org/wp-content/uploads/structuration_milieuOSIFrance.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.

TROUBÉ, Christian. *L'humanitaire en turbulences, les ONG face aux défis de la solidarité internationale*. Paris: Éditions Autrement, 2006.

COORDINATION SUD. *Présentation du secteur des ONG françaises*. Disponível em: <http://www.coordinationsud.org/Le-secteur-des-ONG-francaises>. Acesso em: 10 out. 2013.

6. As primeiras entrevistas foram realizadas entre os dias 10 e 15 de setembro de 2010 na França e na Bélgica. Foram entrevistadas as seguintes pessoas: John Slander – agência *Oxfam Novib*; Jackie Fabre e Henryène de Chaponay – agência CCFD; Jean-Marie Fardeau – agência CCFD; André Benoit – agência *Broederlijk Delen*; Iolanda Bittencourt – agência *Entraide et Fraternité*.

A segunda viagem internacional (Alemanha e Holanda) foi realizada de 7 a 17 de outubro de 2010. Nela foram entrevistadas as seguintes pessoas: Jürgen Stahn – Agência Pão para o Mundo; Pim Verhallen – agência Icco; Anneke Jansen – agência *Oxfam Novib*; Luciano Wolff e Wolfgang Kaiser – agência EED; Úrsula Sen Gupta – agência EED; Manfred Wadehn – agência EED; Alfred Ruppert – agência *Misereor*.

A Cooperação Internacional por seus agentes

Para identificar as razões que orientaram a política de cooperação internacional europeia no Brasil nos seus primórdios e o papel que a educação popular e Paulo Freire tiveram naquele contexto, foram realizadas entrevistas com oficiais de projetos de ONGs europeias. A maioria das pessoas entrevistadas que atuaram nas agências holandesas e alemãs de cooperação internacional⁶ iniciou os seus trabalhos a partir da segunda metade da década de 1970. Apenas uma das entrevistadas esteve nessas organizações em um período anterior, nos anos 1960. Grande parte também ficou por mais de 20 anos nesse trabalho. Muitos foram os primeiros responsáveis pela estruturação das ações de cooperação com a América Latina e o Brasil.

Um elemento recorrente nos depoimentos foi a menção ao ambiente político das agências naque-

le período, destacando a presença de pessoas com uma visão inovadora e politizada na direção dessas agências. É o que nos conta Jurgen Stahn, ao afirmar que, ao ingressar na alemã Pão para o Mundo como secretário para a América Latina, em 1978, encontrou um ambiente de muita abertura e um diretor que conhecia a realidade latino-americana. O mesmo foi dito por Alfred Rupert: mencionou que, quando assumiu o cargo de responsável pelo Brasil, na também alemã *Misereor*, em 1976, a pessoa responsável pela América Latina foi substituída por outro funcionário, caracterizado por ele como “um revolucionário”. Úrsula Sem Gupta, da agência EED, refletindo sobre o contexto político do final dos anos 1960 e começo dos anos 1970, afirma que, naquele mesmo período, assumiu a chefia da EZE um novo diretor, que possuía uma visão mais política, dado que o clima da sociedade alemã era mais aberto para as questões da América Latina. Para Úrsula, o maior interesse da sociedade alemã por esse continente se explica por ele ser mais “europeu” do que a África e a Ásia. Para Anneke Jansen, da agência *Oxfam Novib*, o diretor geral da holandesa Novib, à época, tinha uma visão muito política sobre o papel que a agência poderia cumprir nas lutas contra a ditadura que ocorria no Brasil, havendo, inclusive, “fundos secretos” que eram utilizados para ações de caráter mais político. Havia também uma militância política dos funcionários da Novib, que influenciava nos processos de cooperação. Tanto Anneke quanto John Schlanger, da mesma agência, mencionaram o fato de que uma das primeiras organizações brasileiras financiadas pela Novib havia sido o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap (SP) –, em razão da explosão de uma bomba, na sede da organização brasileira, pelos órgãos de repressão.

No que se refere às dinâmicas sociopolíticas que possibilitaram as mudanças no perfil das relações de cooperação nos anos 1970, são vários os aspectos apontados pelos entrevistados. Segundo Jurgen Stahn, a América Latina não era prioridade para a evangélica Pão para o Mundo, por ser o continente considerado “católico”. O foco era a África, continente com uma forte influência missionária das Igrejas evangélicas alemãs no século XIX. Quando Stahn começou a trabalhar em Pão para o Mundo, a lógica eclesial dominava os apoios, havendo a expectativa de que trabalhassem junto com as estruturas das Igrejas protestantes. Para Jurgen, no pós-1968, as Igrejas protestantes começaram a ampliar suas perspectivas, à medida que perceberam que a lógica deveria ser “pão para o mundo e não pão para a Igreja” e que os principais agentes do desenvolvimento e do progresso social, cultural e dos direitos humanos nem sempre eram as Igrejas.

Úrsula informa que, até o começo dos anos 1970, os projetos chegavam à EZE principalmente por intermédio das Igrejas e, em geral, se relacionavam à construção e à melhoria de escolas e hospitais. Contudo, a partir desse momento, as agências passaram a debater conceitos como o de desenvolvimento na orientação dos seus apoios. Destaca ainda que o Conselho da EZE tinha algumas resistências ao trabalho com ONGs e movimentos sociais, mas, no caso brasileiro, essa dimensão era “disfarçada” pelo argumento de que tais organizações tinham uma base cristã, o que não era possível no caso da Índia, por exemplo. Manfred Wadehn, da agência EED, reforça a análise de Úrsula: afirma que havia diferenças no sentido de maior ou menor politização das organizações, e essas diferenças apareciam nos trabalhos apoiados na América Latina.

O contexto político das sociedades latino-americanas nos anos 1970, a maior parte delas vivendo ditaduras militares bastante repressivas, é apontado por todas as pessoas entrevistadas como tendo sido um elemento fundamental. As sociedades holandesa e alemã, naquele período, estavam mais abertas politicamente, o que contrastava fortemente com o vivido pelas sociedades latino-americanas. Pode-se afirmar que a dimensão de solidariedade das ações de cooperação foi o traço mais marcante nas relações estabelecidas, incluindo os asilos políticos concedidos a um imenso contingente de militantes sul-americanos.

Jurgen Stahn, da Agência Pão para o Mundo, destaca que as comunidades de exilados chilenos, argentinos e bolivianos, vítimas das ditaduras militares dos seus países, eram bastante atuantes na Alemanha, inclusive com palestras na Pão para o Mundo. Esse processo gerou a doação de um montante razoável de recursos financeiros para o apoio das ações das agências no continente latino-americano. Pim Verhallen, da agência Icco, considera que o golpe de estado no Chile, com suas fortes imagens, foi determinante para a abertura da sociedade holandesa para a América Latina nos anos 1970.

No caso da Novib, única organização laica, Anneke Jansen aponta que o programa dessa agência para o Brasil foi montado a partir das demandas de organizações da sociedade civil, que precisavam de apoio nos campos da educação popular e também de pesquisa, dado que as universidades brasileiras não tinham, naquele momento, espaço para a produção de pensamento crítico.

A denominada “abertura das Igrejas” é outra marca muito forte desse período, do ponto de vista tanto do pensamento teológico quanto das ações concretas, criando as condições de legitimidade sócio-política nos dois lados da relação, ou seja, para

as organizações que doavam os recursos na Europa e para aquelas que os recebiam na América Latina.

Tomando como referência a influência do Concílio Vaticano II, Pim afirma que a sociedade holandesa católica se engajou nos processos e nos debates, mas por um período muito curto. Na sequência, a dimensão latino-americana do Concílio, em sua opção preferencial pelos pobres, foi bastante aceita, e a renovação eclesial na Igreja e na doutrina social teve um impacto muito forte nas sociedades latino-americanas.

No contexto da Teologia da Libertação, o tema da participação dos pobres como fator de mudança social passou a ser central. Para Jurgen Stahn, nos anos 1970 e 1980, seu papel foi importante tanto no seio das Igrejas quanto na sociedade. Em sua opinião, os temas e as questões trazidos por essa concepção teológica foram um grande desafio para a Igreja oficial na Alemanha. Esse elemento de desafio também é ressaltado por Jan van Bentum, oficial de projetos da holandesa Icco. Segundo ele, o fundamental nas ações de cooperação internacional naquele momento era a criação de condições para que as pessoas excluídas pudessem ter mais espaço para participar dos processos de tomada de decisão naquilo que dizia respeito às suas vidas. E era nesse sentido que ele compreendia o apoio ao trabalho das pastorais da Igreja Católica. Sua proposta de realizar ações de cooperação com as pastorais católicas foi uma grande novidade para a Icco, por serem ações completamente distintas daquelas que as Igrejas protestantes tradicionalmente realizavam.

A mesma importância conferida ao fortalecimento das organizações populares é ressaltada por Alfred Rupert, quando afirma que, em que pese o fato de que todos os projetos da *Misereor* fossem articulados a partir da Igreja Católica e seus representantes, ele considerava fundamental apoiar a “luta do povo”. Assim sendo, a formação política e comunitária por meio da educação popular, que tinha como referência central o pensamento de Paulo Freire, era elemento essencial nas escolhas dos projetos que deveriam ser apoiados.

O “idioma comum” criado pelas ações das Igrejas ancorou-se fortemente na noção de direitos humanos. Úrsula considera a criação da Coordenadoria Ecumênica de Serviços – Cese –⁷ no Brasil um marco na mudança das concepções das agências e destaca o conceito de direitos humanos trazido por essa organização como um elemento fundamental. Para Pim Verhallen, as relações estabelecidas mais fortemente entre a sociedade holandesa e as sociedades latino-americanas, quando comparadas à África e

7. Organização não governamental ecumênica fundada em 1973 em Salvador, Bahia

à Ásia, explicam-se pelo fato de que ambas falavam o mesmo idioma ocidental dos direitos humanos.

A presença das ações das Igrejas também pode ser observada pela preponderância de organizações brasileiras a elas vinculadas, citadas⁸ como sendo os primeiros apoios mais importantes dados pelas agências alemãs e holandesas naquele período. Metade das organizações citadas tinha vínculo direto com as Igrejas ou com o ecumenismo. São os casos da Comissão Pastoral da Terra, do Conselho Indigenista Missionário, da Pastoral Operária, da *Diakonia*, da Igreja Evangelista da Congregação Luterana, da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, da Coordenadoria Ecumênica de Serviço – Cese –, do Centro Ecumênico de Documentação e Informação – Cedi –, por exemplo. Outras organizações, como a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – Fase – e o Centro de Estudos e Ação Social e a Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais – Ceas – têm, em suas origens, a influência direta da Igreja Católica. Assim sendo, as redes de contato das organizações vinculadas às Igrejas com as agências de cooperação internacional e os grupos que organizavam as lutas e as resistências à ditadura possibilitaram a conformação das políticas e dos programas de cooperação para a América Latina e o Brasil.

Alfred Rupert analisa que contatos com os bispos progressistas brasileiros possibilitaram à *Misereor* ter o aval para o apoio da Igreja alemã, mais conservadora. Contudo, em que pese o apoio das sociedades holandesa e alemã e a forte presença das Igrejas cristãs, havia momentos de tensão com o governo militar brasileiro que, por vezes, pressionava os governos dos países europeus; e situações de tensão política, provocadas pelos aparatos de segurança brasileiros. Outros depoimentos informam sobre as pressões sofridas pelos agentes, no trabalho de apoio às ONGs e aos movimentos sociais no Brasil.

André Benoit entrou na belga *Broederlijk Delen* em 1982. Em 1986 foi trabalhar como encarregado dos projetos para a América Latina. Para ele, houve três momentos em *Broederlijk Delen*, com relação à concepção de suas ações de cooperação: em um primeiro momento, o sentido era caritativo, a ajuda aos pobres; em um momento seguinte, passou-se a reconhecer as injustiças presentes nas estruturas sociais dos

países do Sul; por fim, houve o reconhecimento da produção, pelos países do Norte, dessas injustiças. Os conceitos que orientavam suas escolhas eram o trabalho com grupos excluídos e os proje-

8. É importante destacar que as organizações citadas foram aquelas que os(as) entrevistados(as) lembravam no momento, não significando a totalidade das organizações apoiadas nos anos 1970-1980.

tos que pudessem influir nas estruturas produtoras de injustiças – por isso, a ênfase em Direitos Humanos –, com atividades que melhorassem as condições de vida e com a educação popular conjugada à formação técnica.

Foi por seu trabalho na *Action Catholique d' Enfance* que Jackie Fabre se aproximou do Comitê Católico contra a Fome e pelo Desenvolvimento – CCFD –, fazendo parte de um conselho externo composto por membros dos movimentos vinculados à Ação Católica Francesa. Segundo a avaliação de Fabre, o CCFD desenvolveu um trabalho diferente de cooperação e solidariedade internacional, por influência dos movimentos da Ação Católica, mas, principalmente, pelo fato de que, a partir da metade dos anos 1960, teve que lidar com as ditaduras da América Latina, por força da presença dos refugiados latino-americanos, o que transformou muitas coisas no CCFD. Fabre destaca ainda, e de modo muito especial, a atuação de D. Helder Câmara, que questionou muitas coisas no modelo de cooperação.

Os contatos de Iolanda Bittencourt com a Ação Católica levaram-na a participar de *Entraide et Fraternité* em meados dos anos 1960. No início da década de 1970, ela se tornou responsável pelos projetos vindos da América Latina. Foram definidos critérios de seleção e, aos poucos, diminuiu-se a perspectiva assistencialista, para trabalhar com a lógica de ações em parceria. A maioria era de organizações da base da Igreja Católica, mas sem a intermediação das estruturas eclesiais. Segundo Iolanda, o episcopado belga lhe dava muita liberdade e confiança. Citou como exemplo o que se passou em meados da década de 1970: naquele momento, havia na África várias lutas pela independência, e um dos “troncos” – assim se nomeava a estrutura das coletas de doações – teria como destino o apoio aos movimentos armados de libertação. Com relação à América Latina, Iolanda afirma que não havia apoios semelhantes. Mas ela realizava ações de apoio aos exilados que chegavam à Bélgica.

No Brasil, Iolanda recorda que sua entidade apoiou o trabalho das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs –, e ela, inclusive, participou do primeiro encontro nacional dessas comunidades, ocorrido em Vitória em 1973. Além das CEBs *Entraide et Fraternité*, também apoiou o Centro de Ação Comunitária – Cedac – (RJ), a Nova – Pesquisa e Assessoria em Educação (RJ), o Centro de Trabalho e Cultura – CTC – (PE), a Fundação do Desenvolvimento Integrado do São Francisco – Fundifran – (BA), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação – Cedi - (RJ/SP) e o Centro de Direitos Humanos de São Paulo. Iolanda menciona ainda relações com Dom Tomás Balduino, Dom Luiz Fernandes e Dom Helder Câmara, ressaltando que, com este último, as relações nun-

ca foram de apoio financeiro, mas de intercâmbios políticos. Ela destaca a importância da presença de Dom Helder em Bruxelas, pois suas palestras na Universidade de Louvain – nas quais ele enfatizava a importância de atuar para a mudança a partir da própria Europa – atraíram muitas pessoas, especialmente jovens.

Para Jean Marie Fardeau, da agência CCFC, cada ONG francesa tinha “sua” ONG brasileira, dada a força das relações pessoais estabelecidas nos anos 1970, bem como em função do conhecimento específico da realidade brasileira. Cita pessoas de organizações com que estabeleceram parcerias: Jean Pierre Leroy, da Fase; Betinho, do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – Ibase –, dado que a organização se tornou referência sobre o Brasil; Dom Tomás Balduino, em função das ações e da importância da Comissão Pastoral de Terra – CPT –; Dom Hélder Câmara. Analisando as dinâmicas da cooperação francesa, Jean Marie afirma que o debate na França foi marcado pelas chamadas posições terceiro-mundistas, cujo foco argumentativo se concentrava nas questões relacionadas ao papel e à responsabilização dos países do Norte pelas situações vividas nos países do Sul.

A Cooperação Internacional, Paulo Freire e a Educação Popular

O conjunto das pessoas entrevistadas reconhece a centralidade da educação popular e do pensamento freireano nos projetos apoiados pelas agências durante aquele período, ainda que não tivesse sido esse um critério para sua seleção e aprovação.

Para dois dos entrevistados, a educação popular e o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire foram também experiências por eles desenvolvidas antes mesmo do seu trabalho nas agências com as organizações brasileiras. São os casos de Jan van Bentum e sua esposa Janneke e também de Anneke Jansen.

No primeiro caso, a experiência com educação popular remonta aos momentos iniciais do trabalho de ambos como educadores ainda na Holanda, pois, segundo Janneke, o método Paulo Freire “tinha as palavras”, o que queria dizer que Paulo Freire deu um sentido teórico a um conjunto de práticas que se realizavam de modo não conectado.

Quando veio trabalhar no Brasil em projetos vinculados à Igreja evangélica reformada da Holanda, o casal desenvolveu, em Santo André, trabalhos de educação popular com crianças, em sua maioria nordestina e com mais de 6 anos, que frequentavam a escola formal, mas não sabiam ler. Jan trabalhava com jovens da comunidade que atuavam com as crianças no desenvolvimento da linguagem, por meio de

brincadeiras e contação de histórias, pois, em sua concepção, a educação é muito mais do que apenas a habilidade da leitura: é, essencialmente, a criação de processos de conscientização sobre o mundo. O trabalho que realizaram posteriormente em Campo Limpo (zona sul da cidade de São Paulo) foi basicamente voltado à educação popular para adultos.

No caso de Anneke Jansen, durante um período em que esteve na Guiné Bissau, antes de tornar-se responsável pelos projetos no Brasil, interessou-se pela educação popular e considerou, quando do seu retorno à Holanda, que este seria um campo de trabalho possível. Naquele momento havia nas escolas holandesas um contingente de mulheres adultas que queriam concluir seus estudos interrompidos no passado. Em função disso, foi fácil para Anneke conseguir um emprego na área da chamada “segunda chance de educação para adultos” (especialmente mulheres), usando a infraestrutura das escolas públicas que estavam ociosas. Havia alguma proximidade entre a educação popular e a segunda chance de educação para adultos, pois esta consistia nos processos de leitura, operações matemáticas fundamentais e reflexão sobre o que estava acontecendo na realidade. Ao lado dos grupos de mulheres, estavam imigrantes turcos e marroquinos que chegavam, em grande número, à Holanda e também jovens com mais de 16 anos, que haviam abandonado os estudos e queriam retomá-los. Durante o período em que deu aulas de holandês, Anneke tentou aplicar alguns princípios do método Paulo Freire; contudo, encontrou algumas dificuldades, em particular com os imigrantes marroquinos e turcos, dadas as limitações culturais deles para falar sobre suas experiências para uma mulher.

Outros entrevistados, como Jurgen Stann e Pim Verhallen, tiveram seus primeiros contatos com a educação popular e/ou o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire por meio de experiências em outros países da América Latina. No caso de Jurgen, quando estava na Universidade de Colômbia. Já Pim citou as experiências peruanas formadas a partir da metodologia do Sistema Nacional de Mobilização Nacional – Sinamos –, de Velasco Alvarado⁹, como um exemplo importante, na medida em que essa metodologia fomentou a criação de um grande número de ONGs de primeira geração. Para ele, este é um dos elementos que explica o fato de que, durante anos, o Peru foi o país que mais recebeu recursos de Cebemo e de outras agências europeias.

Pim Verhallen afirma ainda – posição, em certo sentido, compartilhada por Jurgen Stahn – que os processos de educação popular constituíram a realização prática e a orientação

⁹ Juan Velasco Alvarado, presidente do Peru de 1968 a 1975.

metodológica de muitos dos conteúdos do Concílio Vaticano II. Para ele, as organizações brasileiras no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 mantinham forte articulação dos componentes da educação popular com os da teologia da libertação, e era marcante a centralidade das Comunidades Eclesiais de Base nos processos desenvolvidos no Brasil. Jurgen aponta para o fato de que, nos períodos iniciais das ações de Pão para o Mundo no Brasil, o foco de muitos projetos era a educação formal, a partir dos currículos escolares oficiais. Contudo, essa perspectiva foi sendo modificada, dada a natureza do estado brasileiro, e a dimensão da educação popular e de adultos passou a ser importante no apoio aos projetos.

O mesmo foi afirmado por Alfred Rupert com relação aos apoios da *Misereor*: segundo ele, a metodologia de Paulo Freire era forte referência nos projetos brasileiros. Destacou também que tal método foi fundamental no trabalho de formação política das comunidades nos momentos da ditadura.

Para Manfred, os anos 1980 foram o período de maior presença e importância da educação popular nos apoios dados pela Cooperação Internacional. Na década seguinte, começaram a surgir questionamentos sobre a utilidade da educação popular, em função de seus aspectos por vezes “abstratos”, no que diz respeito aos resultados. Para ele, esse pode ser o motivo pelo qual o número de organizações parceiras que trabalhavam com educação popular diminuiu com o passar dos anos.

Úrsula destaca a importância de Paulo Freire tanto nas agências quanto na sociedade alemã; contudo, isso não significava que houvesse condição ou pressão para que os projetos apoiados pela EZE/EED tivessem conteúdos relacionados à educação popular.

John afirma que era bastante próximo das teorias de Paulo Freire sobre alfabetização de adultos, ressaltando que o tema da conscientização foi um elemento muito importante para as mudanças nas posições assistencialistas que caracterizavam a cooperação holandesa nos anos 1970. As várias visitas de Paulo Freire à Holanda e, em especial, à Novib contribuíram para a mudança acima citada, já que era uma pessoa bastante respeitada e admirada. Na avaliação de Úrsula, as abordagens da educação popular variavam conforme as organizações brasileiras; já, do ponto de vista da sociedade holandesa, a educação popular era reconhecida como um caminho para a democratização, ou seja, um instrumento de libertação, e não um fim em si mesma.

A experiência das pessoas que atuaram na cooperação franco-belga apresenta elementos semelhantes. O CCFD considerava a dimensão da educação popular como fundamental nos projetos apoiados, mas, segundo Jackie, não era pré-condição para

o apoio. Ela conta que na França havia experiências muito interessantes e próximas da educação popular, nascidas no período da resistência e que uniam intelectuais e operários, pois os primeiros reconheciam que não tinham a vivência concreta da realidade. Era um método muito semelhante ao *ver, julgar e agir*, utilizado pela Juventude Operária Católica. Jean Marie reconhece a importância da educação popular e de Paulo Freire nos anos 1980. A América Latina aparecia como uma referência de educação popular, e esta havia sido a força dos movimentos católicos nos anos 1940 e 1950 na França e que, no pós-1968, começava a perder a capacidade de alcançar a população adulta e os jovens. Assim, nessas duas décadas – 1970-1980 –, do ponto de vista da educação, as experiências da América Latina eram vistas mais no sentido de aprender a partir das experiências inovadoras que estavam sendo produzidas. Ele considera que algumas ideias, como o teatro do oprimido, influenciaram certo tipo de educação para o desenvolvimento; inclusive, algumas ONGs francesas utilizaram esses métodos para a conscientização e a educação. Acredita que o tema da educação popular resultou em processo de aprendizagem mútua entre organizações francesas e brasileiras.

A influência de Paulo Freire

Paulo Freire saiu do País em setembro de 1964, depois de pedir asilo na embaixada da Bolívia e para lá seguir, por sentir-se ameaçado pela ditadura militar. Da Bolívia seguiu para o Chile, onde permaneceu de novembro de 1964 a abril de 1969, junto com outros companheiros exilados, trabalhando como assessor no Ministério de Educação daquele país e como consultor da Unesco. Em abril de 1969, mudou-se para os Estados Unidos, aceitando convite para dar aulas na Universidade de Harvard como professor convidado. Em fevereiro de 1970, seguiu para Genebra, para trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas. Seu pensamento foi ganhando relevância internacional, como pudemos identificar nos depoimentos acima. Freire, a partir da Suíça, trabalhou em diversos países de vários continentes. Na África, em particular em Cabo Verde, Angola e, principalmente, Guiné-Bissau, auxiliou no trabalho de reconstrução educacional, em propostas que ajudaram no processo de descolonização das consciências da população negra e na busca das suas identidades históricas.

No Brasil, nos anos 1960 e 70, era o tempo da vigência de práticas educativas, no âmbito da sociedade civil, denominadas Educação Popular, em paralelo ao sistema formal de ensino gerido sob a influência dos governos militares. Paulo Freire não es-

tava mais aqui, mas seu pensamento foi se enraizando nas concepções e nas práticas de educadores populares e ativistas. Buscava-se reconstruir o tecido social a partir da base da sociedade, com metodologias participativas, horizontalizadas, que tinham na sua intencionalidade a politização, a tomada de consciência dos problemas sociais e a organização da população para tentar superá-los. Os principais agentes dessas experiências educativas foram as CEBs e as ONGs, muitas delas nascidas do próprio trabalho das Igrejas. As ações dessas organizações só foram possíveis graças à solidariedade internacional traduzida nos mecanismos de cooperação europeia que, por intermédio das organizações da sociedade civil do Norte, carregaram apoio político e financeiro para que o trabalho político da educação popular pudesse ser desenvolvido e o pensamento de Freire, vivenciado.

A influência de Paulo Freire não só ocupou centralidade nas experiências dessas organizações, como ganhou reconhecimento que permanece até os dias de hoje, em muitos dos trabalhos com organizações populares, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais.

Importante destacar como o pensamento do educador ganhou centralidade nas agências europeias de cooperação naquele momento histórico, ao ajudar a fundamentar pedagogicamente a transição dessa cooperação, de uma perspectiva inicialmente assistencial, para a concepção de promoção para o desenvolvimento baseado na linguagem dos direitos humanos e no protagonismo da sociedade civil. No período europeu do seu exílio, Paulo Freire não só influenciou as agências como participou dos processos de descolonização na África, o que possibilitou conteúdos e fundamentos novos, que deram e dão sentido a muitas práticas educativas da sua pedagogia crítica.

Este texto abre uma janela para o invisível, para o pouco estudado: a cooperação internacional europeia, a influência de Paulo Freire nela e o papel das ONGs. Talvez pelas marcas que a ditadura, no Brasil, tenha deixado, muitas das práticas políticas daquele período não foram conhecidas. A educação popular foi um dos focos da atuação política dos educadores e educadoras que buscaram reconstituir a democracia brasileira a partir da base da sociedade. Paulo Freire foi a maior inspiração para essas práticas. As CEBs e as ONGs foram as institucionalidades que viabilizaram muitas dessas ações educativas. A cooperação internacional forneceu o suporte para que essas últimas pudessem existir.

Referências bibliográficas

PEDROTTI, Paula Maciel. *A cooperação internacional e terceira onda da democratização: o hibridismo da Fundação Konrad Adenauer e a experiência brasileira*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração de Empresa de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2005.

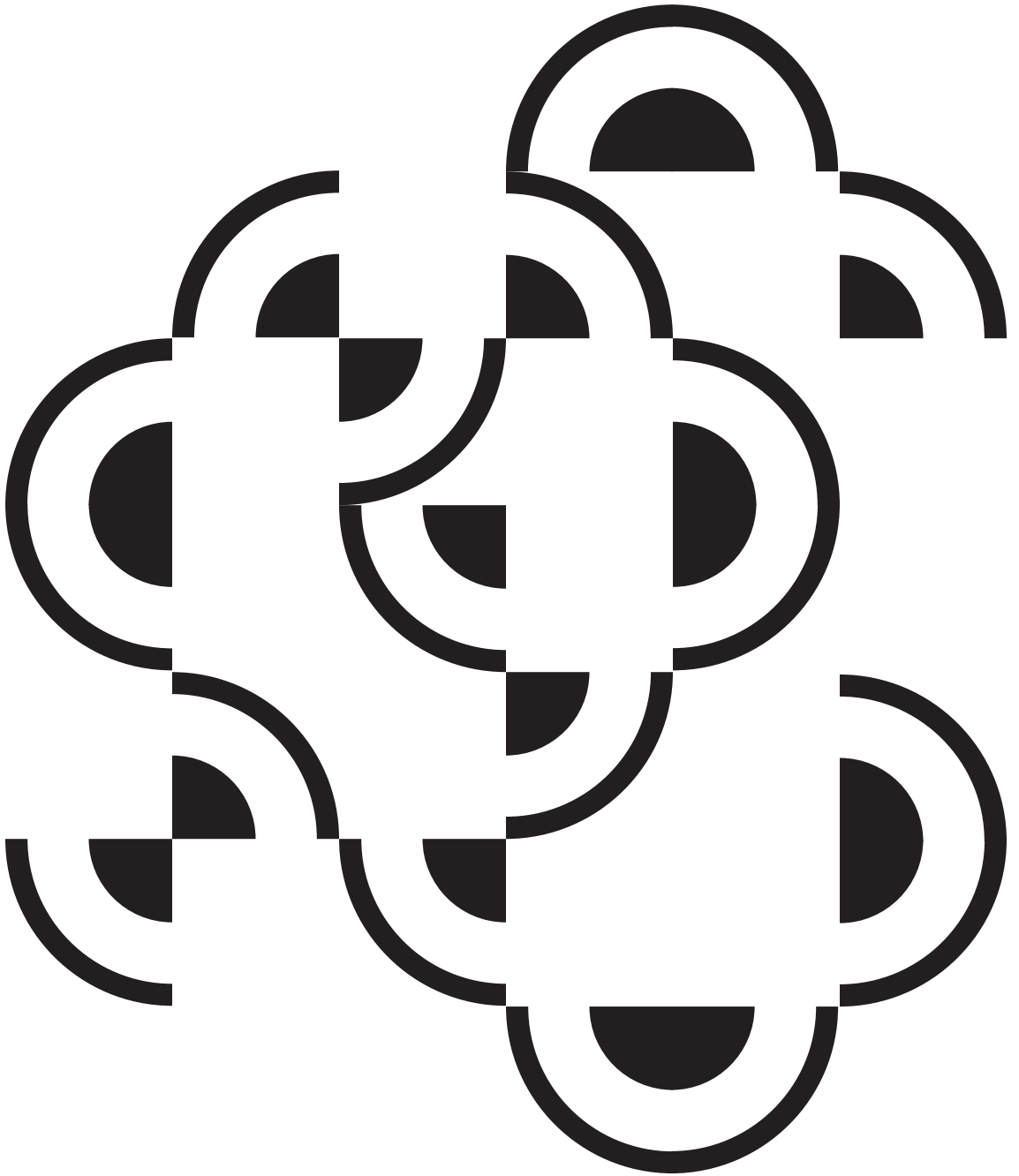
ROQUE, Átila. *Cooperação internacional e democracia: agências não governamentais europeias e ONGs no Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2001.

RYFMAN, Philippe. *Les ONG*. Paris: Éditions La Découverte, 2009.

Submetido à avaliação em 16 de dezembro de 2013.

Aprovado para publicação em 16 de setembro de 2014.

ARTIGOS



Una mirada historiográfica a las propuestas de ejercitación en la clase de historia

Ana Zavala *

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407508>

Resumen

Este artículo propone una mirada alternativa en torno a los diferentes trabajos de ejercitación propuestos en clase de historia. Teóricamente posicionado en la intertextualidad discute la pertinencia de distinguir radicalmente una historia ‘enseñada’ de otra ‘investigada’ y es desde allí que analiza distintas formas de ejercitación tratando de ver en ellas distintos niveles de analogía con los gestos historiográficos: el manejo de la información, el juego lógico de las estructuras conceptuales y causales, el trabajo argumentativo. Mostrando la forma en que las propuestas más complejas suponen la previa resolución de las más simples, analiza desde la elaboración de un texto suficientemente análogo al original con el fin de dar cuenta del saber, hasta las distintas formas de interacción entre la memoria y la imaginación. .

* Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Montevideo, Uruguay.
azavala@claeht.edu.uy

Palabras clave

Enseñanza de la historia, espesor discursivo, reconstrucción lógica, reconstrucción metodológica.

A historiographical Regard to the Exercises Proposed in History Classroom

Abstract

This paper proposes an alternative view on different types of exercises usually proposed by teachers in history classes. Based on intertextual theory, it discusses the relevance of radically distinguishing between ‘researched’ and ‘taught’ history. It identifies different levels of analogy these exercises share with the historiographical gestures: dealing with information, the logics of conceptual and causal structures, argumentative work. By pointing out that more complex exercises presuppose that simpler ones have been previously solved, it discusses the different textual products: texts considered sufficiently analogous to the original in order to show the acquisition of knowledge and also texts in which memory interacts with imagination in different ways.

Keywords

Teaching of history, discursive thickness, logical reconstruction, methodological reconstruction.

Introducción: En torno a las concepciones de historia investigada e historia enseñada

Particularmente en la segunda mitad del siglo XX hemos visto cómo la didáctica de la historia tomaba conciencia de la distancia –a veces temática, a veces en relación a la profundidad conceptual– que existía entre la historia de los historiadores y la que se enseñaba en las aulas, incluida por supuesto la que estaba en los manuales. Fue posiblemente la voz políticamente incorrecta de Suzanne Citron (1991, 1992) la que alertó tempranamente sobre esta cuestión. Le siguieron múltiples trabajos en el ámbito francófono, en el hispanohablante (Cuesta, 1998; Maestro, 1993; Valls, 1998) y también en los Estados Unidos (Loewen, 2009). El gran espíritu de la cosa venía del lado de la denuncia que hacía de la historia enseñada una historia simplificada, lineal, positivista (es decir *old fashioned* en relación a las grandes novedades historiográficas ligadas en particular a la escuela de los *Annales*) y en definitiva falsa en razón de su infidelidad a la *verdadera* historia, la de los historiadores. En muchos casos, el gran desafío de la didáctica de la historia lo constituyó la búsqueda de alguna forma de enseñar historia en el sentido de historiografía y no de un relato acartonado, simplificado y lineal cuyo sentido permanecía atrapado entre las cuatro paredes del aula, tributando tradiciones ancestrales.

Este artículo ensaya una mirada diferente a esa cuestión, y para hacerlo se sirve de herramientas de análisis diferentes a las que usaron muchos de los autores citados para dar cuenta de la existencia de dos entidades epistemológicas diferentes, a saber la historia *investigada* y su versión degradada, la historia *enseñada*. Es precisamente restituyendo al lector un rol activo en la comprensión/interpretación del texto leído (Gadamer, 1977; Ricœur, 2006; y también la mirada más radical: Barthes, 1987) que éste se potencia cuando ese lector debe a su vez producir *un nuevo texto* que dé cuenta de su comprensión –ya sea en relación a su ‘aprendizaje’ en el sentido de una retención a largo plazo de su contenido, ya sea en forma de crítica o comentario del mismo– tanto sea en forma escrita o hablada (Certeau, 1973). En este punto lo que me parece indiscutible es que la enseñanza de la historia (y con seguridad la de otras asignaturas que no conozco) está como poco incrustada en esa práctica que consiste en decir a otros lo que uno sabe porque lo leyó en un libro escrito por otra persona, o lo escuchó en una clase o en una conferencia... De hecho, buena parte del trabajo de escritura sobre el pasado que ocupa a los historiadores está precisamente orientada en este sentido: nos relatan lo que dicen los documentos que utilizan, así como otros

textos que han leído (historiografía moderna o antigua, filosofía, literatura, prensa...). Es por cierto obvio que su trabajo excede esta ‘transmisión’ de información proveniente de otros textos, en la medida en que lo que da sentido a su labor es precisamente el hecho de que digan algo acerca del sentido que tiene para ellos esa información que les ha llegado del pasado. Es justamente el andamiaje conceptual y causal el que hace del relato histórico un relato tan particular (Ricœur, 2003; White, 1992).

Esto no quiere decir de ninguna manera que todas las *versiones* que se puedan ofrecer (bajo la forma de un discurso acerca del texto leído, en el contexto de una situación de interlocución que puede ser el examen –para el tribunal– o la clase –para los alumnos– o la discusión en un grupo de trabajo...) sean igualmente defendibles. Lo que sí quiere decir es que no hay forma de entregar el conocimiento histórico tal como se lo ha recibido, de la misma manera que uno podría hacerlo con un objeto material, como por ejemplo el libro de historia en el que leyó eso de lo que está hablando.

Entiendo pues que este tipo de consideraciones arroja una nueva luz sobre la cuestión de la historia investigada y la historia enseñada, que tiende más bien a naturalizar sus ‘diferencias’ que a desnaturalizarlas imaginando la posibilidad de que en algún momento la historia se enseñe *exactamente* como los historiadores la han escrito. Aún en el caso de saltarse las ‘versiones intermedias’ (es decir, los manuales) como ha sido mi experiencia con alumnos del ciclo preuniversitario, la idea de que aunque todos leemos lo mismo resulta difícil de eludir, sin embargo cada uno entiende según lo que sabía antes y lo que cree que tiene que saber/decir en el contexto de esa precisa relación interpersonal (Gadamer, 1977; Lser, 1985).

Lo que me propongo en el limitado espacio de este artículo es repasar algunos modos frecuentes de ejercitación tomados fundamentalmente de los que figuran en los manuales,¹ destacando no la distancia que los separa de la historia de los

historiadores, sino por el contrario, lo que tienen en común, y por lo tanto los acerca. Trabajaré en torno a tres focos: en un primer momento lo haré en relación a la consideración del texto leído como una fuente de información (tanto sea de fechas, nombres y datos, como de conceptos y vínculos causales); luego me acercaré a los modos de ejercitación que exigen utilizar los conocimientos (en el sentido de información) para realizar alguna ta-

1. Es necesario tener muy especialmente en cuenta que lo que cada profesor de historia hace en su curso – y el sentido que le da– no es fácilmente accesible, y menos es reductible a expresiones del tipo de ‘los profesores de historia proponen tal tipo de ejercitación’... Es por esta razón que a los efectos de este artículo me limitaré a ejemplos tomados de manuales, leídos sin embargo desde una carrera docente que roza las cuatro décadas, más de dos de las cuales llevada en paralelo con la de acompañamiento en el terreno de la iniciación a la docencia o del trabajo sobre el análisis de la práctica de la enseñanza de la historia a nivel de posgrado.

rea, que puede ser de comparación, de análisis, etc., para finalmente dar un vistazo a aquellos ejercicios que apelan –apoyados en todo lo anterior– a la imaginación y a la creatividad de los estudiantes en la fabricación de textos que los convierten en personajes históricos, en visitantes de ciudades medievales o en argumentadores a favor de determinadas conclusiones, que no son las suyas naturalmente.

1. La producción de un texto suficientemente análogo, o demostrar que estudié y sé algo

Es posible que en las percepciones de muchos profesores, y todavía de muchos más estudiantes, esta sea la clave del éxito en materia educativa, al menos en el área de letras. Debe ser con seguridad lo que abarca la mayor parte del tiempo en el habla de los profesores –no solo de historia– particularmente en los grados inferiores del sistema educativo. Aún en una empresa ‘crítica’ respecto de un texto, la devolución de su contenido en el formato de un texto análogo (el autor nos habla de...) es siempre algo ineludible.

Por otra parte, si nos tomáramos el trabajo de subrayar con un color las partes de un libro de historia consagradas a la presentación de elementos que informan sobre lo que su autor leyó en otros textos (antiguos o modernos) percibiríamos la importancia que este aspecto tiene en el contexto de toda la empresa historiográfica. Constituye además – según Michel de Certeau (1993, p. 110) – una fuente de confiabilidad para el texto que se está leyendo, y por extensión para la clase que se está oyendo o el trabajo escrito que se tiene ante los ojos para calificar:

El lenguaje citado desempeña el encargo de acreditar el discurso: como es referencial, introduce cierto efecto de lo real; y por su fragmentación, nos remite discretamente a un lugar de autoridad. Vista desde este ángulo, la estructura desdoblada del discurso funciona como una máquina que obtiene de la cita una verosimilitud para el relato y una convalidación del saber; produce, pues, la confiabilidad.

A mi manera de ver es precisamente este posicionamiento el que de alguna manera se transfiere a buena parte de la ejercitación propuesta por los profesores de historia. La inmensa popularidad de las tareas que demandan a los estudiantes la producción de textos análogos aparte de los textos leídos (o en algunos casos escuchados) me permite hacer esta afirmación. Esta demanda viene presentada de las maneras más

diversas, y se acomoda a estilos de enseñanza y posicionamientos historiográficos (o filosóficos respecto de la historia o de la educación) también enormemente diversos.

En el discurso ‘oficial’ muchas veces las cuestiones relacionadas con la dimensión informativa del conocimiento aparecen asociadas a *un otro* que es negado, recayendo las más de las veces en alusiones al positivismo o en el conductismo, o a ambos a la vez. Como dice Pilar Maestro (1993, p. 177): “Es preciso favorecer la liberación del pensamiento del profesor y del alumno de estas concepciones temporales positivistas, en la línea de una metodología crítica que persigue la liberación de teorías implícitas que conducen a una práctica confusa”.

De todas maneras, todos sabemos que la primera verificación de que los estudiantes han leído, han comprendido, y que en definitiva forman parte del juego, es la de comprobar ‘cuánto saben’ (Lautier, 1997, p. 148). Definitivamente hay formas más toscas de hacer este tipo de verificaciones –como por ejemplo ‘nombre los presidentes estadounidenses del siglo XX’– y formas más sutiles –como por ejemplo hablar de cómo estaba compuesta la sociedad hispanoamericana en el siglo XIX, o dar cuenta de las razones por las cuales los españoles, siendo menos, lograron dominar a los indígenas americanos– pero lo esencial no cambia: el texto producido es valorado en función de su fidelidad a un texto anterior, leído, o escuchado.²

En general resulta difícil discriminar entre los distintos tipos de información que un estudiante recibe y cuya ‘posesión’ debe luego acreditar si quiere tener éxito en

la empresa educativa. Lo que siempre queda claro es que cuando se demandan nombres, fechas, lugares o eventos precisos la cuestión es sin lugar a dudas de tipo informativo, tiene que ver con la memoria y habitualmente no parece formar parte de lo más destacable de la enseñanza de la historia. Más bien es objeto de cuestionamiento o tenido por lo que no hay que hacer más para poder llegar a la *verdadera* historia. Frente a esto se me ocurren dos pequeñas consideraciones: la primera, es que para cualquier historiador la cuestión informativa (los nombres, fechas, lugares, acontecimientos, etc.) es siempre vital, a pesar de que al final no terminen todos en las páginas de sus libros, lo que

2. Como ejemplo actual tomaré el manual digital de la Editorial Santillana. Disponible en http://www.libroweb-santillana.es/unidades/alfresco/geografia_1ESO/. del cual transcribo lo siguiente:

Actividades de evaluación

- Indica el nombre de los tres dioses principales del panteón romano.
- Observa la imagen del foro e indica las partes más importantes.
- Indica el nombre de algunos de los edificios más característicos construidos por los arquitectos romanos.
- Indica si las siguientes afirmaciones son ciertas o falsas.
- Identifica los elementos arquitectónicos siguientes.
- Indica los tres cultivos más importantes de la agricultura en la época romana.
- Describe la estructura de las ciudades romanas y señala la importancia de las ciudades como centros administrativos y económicos.
- Indica los dos grandes grupos sociales en los que se dividía la sociedad del imperio romano.

pondría esta cuestión más cerca de la historiografía de lo que se piensa en un primer momento. La segunda consideración vuelve al comienzo de este párrafo: si no tengo nada más que hacer con lo que sé que producir un texto suficientemente análogo al original, no hay mayor distinción entre hacer la lista de los presidentes estadounidenses, narrar los eventos acontecidos luego del 5 de mayo de 1789 en Francia, uno a uno y detalladamente, o decir lo que hablamos en clase en relación a de qué manera Hobsbawm se diferencia de otros historiadores en el lugar que les da a los adelantos tecnológicos en el desarrollo de la revolución industrial en Inglaterra. Aunque no lo parezca, más de un alumno puede repetir todo lo que dice en ese capítulo de *Las revoluciones burguesas* sin haber mayormente comprendido la cuestión..., así como puede –de la misma manera y apoyándose en las notas tomadas en clase– dar una idea satisfactoria de las diferencias de enfoque de Hobsbawm con otros historiadores sobre ese punto... sin que como profesora yo tenga en esas respuestas la certeza absoluta de que *realmente* comprendió (y mucho menos de que la semana que viene pueda dar la misma respuesta).

En efecto, durante mucho tiempo pareció que si la temática de la ejercitación apuntaba en dirección de nombres, fechas y lugares, era una cosa, y otra muy diferente si apuntaba en dirección de conceptualizaciones o cuestiones de causalidad. De hecho, lo que hay que mirar no es la temática del ejercicio, sino lo que moviliza en cada estudiante que lo enfrente. Independientemente de si solicita una lista de reyes o presidentes o la diferencia de enfoque entre dos historiadores en relación a un mismo tema, lo importante es tener en cuenta que en todos los casos se trata de solicitar un texto suficientemente análogo a otro anterior, y que será de la valoración de este punto de la que dependerá en último término la calificación de la tarea. Es justamente de la incoherencia entre ambos textos que se desprenden las descalificaciones para los textos de algunos estudiantes: *se equivocó, no sabe nada, confunde muchas cosas, no comprendió (casi) nada, etc.*

De alguna manera, las valoraciones que unos historiadores hacen de los trabajos de otros, muy habitualmente están posicionadas en este mismo punto: hay indudablemente un lugar hermenéutico en el trabajo de los historiadores, que los hace primero lectores/intérpretes y luego creadores de conocimiento acerca del pasado que no termina nunca de perder su raíz ‘análoga’³ con el pasado entendido como texto. De todas formas, ya no po-

3. En este aspecto interesaría particularmente consultar ‘La realidad del pasado histórico’ (Ricœur, 2006, p. 837-863) donde el autor analiza con gran sutileza las distintas miradas sobre el pasado, bajo el signo de lo Mismo, de lo Otro y de lo Análogo.

demos considerar a la historiografía como un sub-caso de la hermenéutica (Koselleck, 1997, p. 88) y sin embargo sabemos que hay un lugar en que se cruzan el historiador, el profesor de historia y el estudiante: el de producir un texto –escrito o hablado– que diga lo que otro texto ha dicho anteriormente.

2. La producción de un texto de mi autoría que diga que puedo hacer algo con lo que sé

Hay por cierto otro tipo de ejercitación frecuentemente propuesta por los profesores de historia a sus estudiantes. A menudo se solicita a los estudiantes que elaboren cuadros comparativos o que realicen comparaciones, o análisis u otro tipo de juegos lógicos, *diferentes* de los que figuran en los libros o han sido hechos en clase y luego se demanda más que nada su recuerdo.⁴

Si en el apartado anterior hemos podido observar interesantes puntos de contacto o analogías entre el trabajo de los historiadores y la ejercitación a la que se enfrentan los estudiantes en la clase de historia, en este punto redoblabemos la apuesta. Más allá de corrientes o escuelas historiográficas, está claro que de una manera o de otra los historiadores utilizan el lenguaje para crear categorías abstractas respecto de los asuntos sociales, de los políticos o de los económicos (independientes de que aquellos a quienes se les atribuyen las hubieran manejado efectivamente para comprenderse a sí mismos), de la misma manera que organizan el tiempo en épocas o períodos, o dinastías... Unos lo han hecho de una manera, y otros de otra discutiendo a sus predecesores o a sus contemporáneos.

Lo interesante aquí es mostrar que hay como una fractura en el texto historiográfico, como un cambio de registro. En unos momentos el historiador cuenta fundamentalmente lo que leyó en los documentos o en otros libros, lo que escuchó decir a los testigos... y en otros es directamente su voz la que habla diciendo lo que

todo eso significa, lo que todo eso quiere decir, e incluso poniéndole un nombre que designa unas veces una categoría de eventos (como por ejemplo *crisis* o *apogeo*), otras a los grupos y subgrupos en que se dividen las personas, u organizándolos causalmente diciendo cuáles tienen responsabilidad en el advenimiento de otros. Ricœur (2004, p. 300) habla de *imputación causal* singular para re-

4. Llegado este punto me resulta imposible proveer ejemplos que den cuenta fielmente de la demanda de una actividad operativa genuina a los estudiantes, en el sentido de tener la convicción de que se trata de un ejercicio que no reproduce una tarea anteriormente realizada, por ejemplo en forma oral, y que la ejercitación no hace por tanto más que demandar un ejercicio de memoria, y no de razonamiento. Por esta razón no tomo espacio para reproducir ejercicios de comparación o de análisis que figuran en incontables manuales de distintas épocas, editoriales, países e incluso tendencias pedagógicas.

ferirse al modo en que los historiadores ‘acomodan’ causalmente los acontecimientos en el curso de una trama.

Esta misma fractura aparece en el plano de los ejercicios que muchos manuales proponen. Está claro que hay toda una serie de ejercicios que descansan en el poder de la memoria, en la capacidad de dar cuenta de lo que uno sabe/recuerda, y que están ampliamente desvalorizados como memorísticos, repetitivos, sugiriendo por añadidura en muchos casos la pasividad del sujeto aprendiente, que recibe todo hecho, etc. De la misma manera está claro que hay otro tipo de ejercicios, que al alejarse de la cuestión memorística, ganan en aprecio por parte de muchos textos referidos a la didáctica de la historia (Pozo; Carretero, 1989, p. 141). En lo esencial este tipo de ejercitación implica que los estudiantes deben *hacer algo* con los conocimientos que tienen (y no olvidemos la última parte de la frase, sobre la que volveré más adelante).

La idea, por ejemplo, de solicitar la elaboración de un cuadro comparativo entre dos religiones antiguas, o entre dos sociedades, o entre dos sistemas o situaciones económicas –si no ha sido trabajado antes en clase– implica necesariamente un trabajo de elaboración de un nuevo texto, que tal vez no responda a ninguno anteriormente leído o escuchado. Naturalmente esto no quiere decir que el producto del trabajo sea valorado por fuera de la referencia a algún texto historiográfico (del cual los estudiantes no tienen conocimiento, pero el profesor sí, y lo usa para respaldar su aprobación o desaprobación del trabajo que tiene frente a sí). Es el mismo caso que cuando se solicita la inclusión de un texto, una imagen o una situación en una categoría conceptual: *subraya los elementos del trotskismo presentes en este texto, coloca en una columna las propuestas políticas y en otra las propuestas sociales del artiguismo, o aún señala la influencia de las Nuevas Ideas en el texto de la Declaración de la Independencia.*

Todas estas tareas tienen, a diferencia de las anteriormente analizadas, una notoria dimensión operativa que involucra algo más que la movilización de la capacidad memorística de los estudiantes. Como he dicho anteriormente, no hay que confundirlas con las que movilizan conceptos o vínculos causales, u otras cuestiones complejas y sofisticadas... de una manera memorística, como por ejemplo: *diga las características del absolutismo, o las consecuencias de la expansión imperialista en el Lejano Oriente.*

En una época yo misma pensaba que estos eran los ejercicios que valían la pena, y que en el fondo hacían la diferencia entre una manera moderna y poderosa de en-

señar la historia, y una anticuada y deleznable. La consigna era efectivamente ‘olvidemos el trabajo memorístico’. La idea de un trabajo de *reconstrucción lógica* como empecé a llamarle entonces era para mí el norte de la didáctica de la historia. Sin embargo, la realidad me sugirió que tal vez hubiera que ajustar un poco la mirada, y la valoración de las propuestas.

En efecto, la propuesta de ejercicios en todas las variaciones posibles de la reconstrucción lógica (comparaciones, juegos de inclusión y pertenencia, etc.) iba casi sistemáticamente acompañada de un mayor nivel de fracaso de los estudiantes. Los ‘aciertos’ (y no me equivoco en la palabra) muchas veces me parecían eso, un chispazo de suerte del estudiante que había escrito justo lo que era necesario para obtener una buena calificación en la tarea demandada. A menudo las expresiones de sorpresa y alegría al ver la calificación obtenida en alguna pregunta me daban pistas inquietantes acerca de lo que realmente estaba pasando con ese tipo de ejercitación. Sin embargo, la pista más dramática fue surgiendo del propio modo en que yo explicaba a los estudiantes la manera en que había que proceder para hacer correctamente lo que solicitaba la consigna de trabajo. Un día me sorprendí a mí misma diciendo: *supongan que hay otra pregunta antes que dice: ¿cuáles son las características del socialismo anarquista? Si la pueden contestar, entonces pueden encontrar las características del anarquismo en este texto, que son las siguientes...*

En realidad me costó un poco volver a proponer consignas de trabajo estrictamente memorísticas, y me mantuve un tiempo formulando la cuestión de la memoria en un añadido en cursiva y entre paréntesis al final de la consigna (*para contestar esta pregunta primero debes pensar en...*). Al final, encontraba la manera de agrupar las consignas, unas memorísticas y otras operativas, de forma de facilitar el trabajo de los estudiantes. La mala noticia es que muchos estudiantes contestaban las primeras y dejaban las segundas para otro momento...

Más allá de mi experiencia personal, que es solo eso, lo que importa a los efectos de este artículo es el hecho de poder destacar el entrelazamiento entre los distintos tipos de ejercitación, así como entender que en la propia producción historiográfica esos aspectos se encuentran también estrechamente vinculados. Más arriba he propuesto tomar una hoja de un libro de historia y subrayar con un color las oraciones dedicadas a simplemente decir (a veces transcribir palabra por palabra) lo que dicen otros textos ya sean documentales, historiográficos o de otra naturaleza, pero la puesta en práctica de esta actividad encontrará seguramente muchas dificultades.

Salvo que uno se dedique a subrayar *1815*, o *Rusia*, o *batalla de Azincourt*, seguramente lo que encontrará es que los aspectos más ‘informativos’ del texto, esos que frecuentemente son como invariables atravesando escuelas y corrientes historiográficas, aparecen organizados siempre en función de una determinación causal o conceptual que es precisamente ‘la obra’ del historiador.

El trabajo en clase de historia es diferente. No somos historiadores, no hacemos historia, solo intentamos conocerla, y podemos hacerlo de varias maneras: podemos dar cuenta una y otra vez de algunos tramos del contenido de sus textos –de una manera inevitable y naturalmente memorística– pero también podemos filtrarnos en los niveles de juego lógico, conceptual y causal que tiene ese conocimiento para acercarnos a ella y conocerla de *otra manera*, que no es en modo alguno independiente de lo que la hace precisamente ser *otra*.

3. Entre la memoria y la ficción: los ejercicios de descentración y de argumentación

Hay, finalmente, otra categoría de ejercicios a considerar. Es posible que haya sido bajo la inspiración de algunos posicionamientos historiográficos del siglo XX, influidos en muchos casos por la sociología comprensiva, que un nuevo tipo de propuestas de ejercitación ha ganado una cierta popularidad: me refiero a consignas del tipo de ‘*acompañé a Cristóbal Colón en su primer viaje a América. Cuento mi experiencia en esta travesía intercontinental*’. La idea de la vuelta al acontecimiento (Nora, 1978) y la reconsideración de la cuestión del relato (White, 1992), asuntos controvertidos más que nada en el terreno de la filosofía de la historia, posiblemente han ambientado la posibilidad de proponer a los alumnos que ‘se sientan’ un campesino medieval o un indígena americano que ve por primera vez a los españoles, con sus vestimentas, sus armas, sus caballos...

En el fondo todos sabemos que es muy difícil trazar la frontera entre estas consignas y otras tales como: ‘*cuéntame cómo vivían los campesinos medievales*’, etc. No quiero decir con esto que sea solamente un cambio de estilo en la consigna, sino más bien que debemos estar claros en relación a la fuerte vinculación que existe entre la resolución de estos ejercicios y los que están claramente posicionados en producir un texto contando lo que otro texto dice (analizados en primer término en este trabajo). Obviamente la naturaleza del trabajo exigido a los estudiantes en ambos casos es diferente, pero tiene un fondo común: si uno no puede decir cómo vivían los campe-

sinos medievales, tampoco puede contar cómo era un día en su vida en tanto campesino medieval, y en primera persona. El cambio de formato en el texto a producir es un elemento altamente relevante, pero debemos estar atentos al hecho de que en ningún caso deja de ser una consigna escolar, en el contexto de un trabajo producido para la evaluación... con vistas a la aprobación del curso⁵.

A mi manera de ver estas propuestas de ejercitación, que incluyen formatos a veces muy creativos como cartas, diarios personales, artículos periodísticos, diálogos, discursos públicos, pequeñas obras de teatro, etc. constituyen un precioso gesto de acercamiento –a veces más intuitivo que bien fundamentado– a algunas miradas de la historiografía actual como pueden ser la historia cultural o la microhistoria. En todo caso, y más allá de posturas historiográficas, este tipo de propuestas de ejercitación de alguna manera reproduce –en una escala bien modesta– el gesto comprensivo de un historiador cuando quiere poder pensar con la cabeza de aquellos a quienes estudia, apelando a un gran esfuerzo –para muchos bastante poco científico– de imaginación. Estas propuestas de trabajo son conocidas como *ejercicios de descentración*, denominación tributaria de la terminología piagetiana, que en muchos casos no es sin embargo mucho más que una declaración de intención. En el fondo, una secuencia de diez (verdaderas) descentraciones en un año pondría a los estudiantes al borde de una crisis identitaria. De hecho, y creo que esto es lo valioso de las propuestas, es más bien la conciencia de la *otredad* del pasado la que tiende a fluir en este tipo de propuestas de ejercitación. Todos sabemos que el oficio de alumno existe, y que hay gente que capta rápidamente la mecánica de estas tareas, y reconvierte a la velocidad de la luz la consigna explícita *Pasé un día en Tenochtitlán*, a la implícita *Cuéntame cómo vivían los aztecas...* y apelando mucho más a la memoria que a la imaginación resuelve exitosamente la tarea. De todas formas, a la hora de evaluar la producción de los estudiantes, la cantidad de información movilizada seguramente cuenta tanto o más que las dimensiones creativas demostradas –y explícitamente demandadas– en la realización del trabajo.

5. Una perspectiva particularmente crítica de este tema puede verse en Cazzulli (2006). Adoptando la forma de un ejercicio propuesto a un alumno que cuenta a su madre cómo son sus clases de historia –el artículo se titula *Año 3065, ejercicio de descentración (o empatía)*– Cazzulli juega con su rol de profesor visto por un alumno, y por sí mismo, dando cuenta de aspectos de este tipo de ejercitación que pocas veces se ponen en palabras.

Además de las propuestas de descentración, encontramos en muchos casos propuestas de argumentación en diferentes niveles: ya sea el hecho descarnado de argumentar a favor de la siguiente conclusión: *'el autor de este texto es... stalinista, o marxista, o fascista, etc.'*, ya sea que impliquen

una cuota de descentración: *‘escribe un diálogo entre... Lutero y Calvino, Malcom X y Martin Luther King, Trotsky y Stalin... etc.’* (en el entendido escolar de que no se trata de un diálogo social sino de una discusión ideológica). Antes que nada habría que aclarar que ya el hecho de tener que hacer un argumento para una conclusión dada y segura implica para los estudiantes ‘descentrarse’ en un personaje que se supone tiene interés fundamental en ‘demostrar’ eso que todos sabemos que alguien ha demostrado antes. Para el caso de los diálogos, la figura de la descentración –de hecho una doble descentración, una para cada participante en el diálogo– no logra opacar la fuerza lógica implícita en la tarea: es necesario a la vez comparar una postura con otra y desde una, argumentar contra la otra y a favor de la propia. Pocas tareas de ejercitación más complejas y demandantes de todos los niveles del saber del estudiante que las de este tipo, pues requieren de él información suficiente sobre las posturas de ambos contendientes, comparación entre ambas, y luego el montaje de una dimensión argumentativa de ida y vuelta, en pro y en contra, jugando a ser cada uno de los involucrados en el diálogo. Es decir que, entonces, este tipo de consignas tiene la virtud de tener implícitas todas las que hemos abordado anteriormente en este artículo: *Diga las características del estalinismo y las del trotskismo; compare las ideas de Stalin y las de Trotsky; Stalin y Trotsky discuten/argumentan en torno a sus propuestas en relación a la revolución, hable como ellos...*

En realidad, si algo hacen los historiadores de su puño y letra es precisamente argumentar. Es cierto que relatan muchas cosas, dicen lo que han leído, crean categorías conceptuales y organizan causalmente la trama de los acontecimientos del pasado, pero fundamentalmente argumentan en su favor, y muchas veces en contra de la postura de otros historiadores a quienes creen estar superando. De esta forma, la recuperación de la dimensión argumentativa del trabajo historiográfico en la ejercitación de la clase de historia, con la modestia y discreción con la que pueda ser encarada y realizada, constituye a mi manera de ver un gesto interesantísimo de acercamiento al trabajo historiográfico (aunque posiblemente no tanto a las conclusiones más actuales –abordajes temáticos incluidos– de algunos historiadores). A este tipo de tareas las considero de *reconstrucción metodológica* (del trabajo historiográfico), en contraste con las anteriormente vistas, las de *reconstrucción lógica*.

Por otra parte, el espacio dejado a la imaginación (o al hacer *como si* uno imaginara) en conjunción con la recuperación de la dimensión narrativa pone, a mi manera de ver, al trabajo de ejercitación en dirección a los focos más actuales de la discusión en

materia de historiografía y de filosofía de la historia. La influencia de algunos aspectos relacionados con la corriente del giro lingüístico ha contribuido a la formación de percepciones respecto del trabajo historiográfico en las que por lo menos el sujeto de la investigación, la dimensión ‘escrita’ e interpretativa de su trabajo hacen un contrapeso extraordinario a las miradas en las que la historia, el saber histórico y el trabajo del historiador parecían ser una especie de *trinidad*. Son posiblemente los modos de ejercitación más sofisticados los que de alguna manera pueden entenderse como un puente entre la secuencia de textos del aula, los que ya estaban antes y los que se producen en ella.

Conclusión: Bajo el signo del *espesor discursivo*

Este artículo ha estado posicionado en un lugar desde el cual las transiciones, los desplazamientos discursivos que van de un lector a otro, de un autor que ha sido un lector y de un lector que se convierte un autor de un nuevo texto habilitan una mirada diferente a las relaciones entre la historia de los historiadores y las de los profesores y alumnos de la escuela, el liceo o la universidad. Me ha parecido que la cuestión de la ejercitación era una buena ocasión para mostrar lugares de encuentro que habitualmente no son visibles. Para eso naturalmente otras herramientas de análisis han sido necesarias, y las conclusiones a las que he podido llegar son en alguna medida sus hijas.

La idea de que en materia de historiografía o de enseñanza de la historia todo es *discursivamente espeso* es con seguridad un eje que permite organizar con enorme coherencia una mirada global, y es la que de alguna manera atenta contra los límites canónicos entre historia enseñada e historia investigada. Sin demasiada violencia podríamos animarnos a considerar que cualquier libro de historia es una forma –más o menos sofisticada– de historia enseñada en la cual el historiador pone en palabras su saber (de hecho tan solo *una versión de una parte* de su saber) destinada no a *mostrarlo/enseñarlo* a sus alumnos sino más bien a sus propios colegas o a un público imaginario, de quienes espera su aprobación. A diferencia de nosotros, los profesores, no tiene que preocuparse por la comprensión de lo que ha escrito en el libro; al igual que nosotros, los profesores, los historiadores muestran a otros su saber... hecho con el de otros.

El historiador entrelaza con seguridad su propio texto con elementos provenientes de otros textos, ya sea que los cite, los glose o los analice críticamente, ya sean de otros autores o de sí mismo, escritos en otro tiempo. En realidad no hay forma de

hacer un trabajo historiográfico sin decir lo que otros textos dicen. De la misma manera que no hay forma de dar una clase de historia más allá de esta condición básica. Cuando doy una clase sobre las vaquerías en el Río de la Plata digo lo que leí en algunos libros y artículos referidos al tema, tal vez algo que recuerdo haber escuchado en una clase o en una conferencia, pero al estar forzada a decirlo ‘con mis palabras’– y en el contexto de un curso particular que incluye programa, alumnos, hora del día, altura del año, etc. – necesariamente lo que diré será *una versión* de mi saber acerca de la cuestión de las vaquerías, saber que he adquirido en algunos libros que a su vez recogían elementos de otros textos de diversa naturaleza. Un paso más, y estamos leyendo un trabajo hecho por un alumno: solo un eslabón más en una larga cadena de textos y versiones entrelazados en la escritura, en la lectura y en el habla.

Es desde este punto de vista que tengo la sensación de que una mirada –tan superficial como la que he podido mostrar en este artículo– a la cuestión de la ejercitación en clase de historia agrega en relación a la comprensión del trabajo del aula en una clave historiográfica de pleno derecho, alejando el fantasma descalificador que la expresión historia enseñada tiene en buena parte de la bibliografía sobre el tema (Citron, 1992; Cuesta, 1998). En definitiva, son las sucesivas lecturas y relecturas de los textos, transformadas inevitablemente en nuevos textos (el del historiador que escribe, el del profesor que habla y el del alumno que a veces habla y a veces escribe) las que abren un espacio legítimo para las analogías entre el trabajo historiográfico y el del aula de historia que hemos analizado a lo largo de este trabajo: reproducir información, operar conceptualmente, descubrir la otredad del pasado o intentar descen- trarse, argumentar a favor de unas ciertas conclusiones conceptuales, causales, etc.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. La muerte del autor. In: BARTHES, Roland. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós, 1987. p. 75-84.
- CAZZULLI, Bruno. Año 3065, ejercicio de descentración (o empatía). In: ZAVALA, Ana; SCOTTI, Magdalena (Comp.). *Yo enseño historia, ¿y usted? Una aventura hecha palabras*. Montevideo: CLAEH, 2006. p. 223-232.
- CERTEAU, Michel de. *L'absent de l'histoire*. París: Mame, 1973.
- CERTEAU, Michel de. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 1993.
- CITRON, Suzanne. *Le mythe national. L'histoire de France en question* (Nouvelle édition). París: Éditions Ouvrières et Études et documentation internationales, 1991.
- CITRON, Suzanne. *L'histoire de France autrement*. París: Éditions de l'Atelier, 1992.
- CUESTA, Raimundo. *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- ISER, Wolfgang. *L'acte de lecture*. París: Mardaga, 1985.
- KOSELLECK, Reinhart. Histórica y hermenéutica. In: KOSELLECK, Reinhart; GADAMER, Hans-Georg. *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1997.
- LAUTIER, Nicole. *Enseigner l'histoire au lycée*. París: Armand Colin, 1997.
- LOEWEN, James W. *Teaching what really happened. How to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history*. New York: Teachers College Press, 2009.
- MAESTRO, Pilar. Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer*, Madrid, n. 12, p. 135-181, 1993.
- NORA, Pierre. La vuelta al acontecimiento. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Dir.). *Hacer la historia. v.1: Nuevos problemas*. Laia: Barcelona, 1978. p. 221-239.
- POZO, Juan Ignacio; CARRETERO, Mario. Las explicaciones causales en historia. In: CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel (Comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- RICŒUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003.
- RICŒUR, Paul. *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*.

Madrid: Siglo XXI Editores, 2004.

RICŒUR, Paul. *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2006.

VALLS, Rafael. Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-histo-riográficos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, n. 17, p. 69-76, 1998.

WHITE, Hayden. La cuestión de la narrativa en la teoría historiográfica actual. In: WHITE, Hayden. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós, 1992.

Submetido à avaliação em 28 de fevereiro de 2013.

Aprovado para publicação em 28 de junho de 2013.

A revista *O Pequeno Luterano* e a circulação nas escolas paroquiais luteranas no Rio Grande do Sul (1930-1966)

Patricia Weiduschadt*

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407509>

Resumo

Este artigo aborda a inserção da revista *O Pequeno Luterano* nas escolas paroquiais na região meridional do Rio Grande do Sul, orientadas pela instituição luterana do Sínodo de Missouri, atual IELB (1930-1966). O impresso era destinado ao público infantil e, mesmo não sendo editado como material didático, legitimou-se no espaço escolar. A validação na escola, em parte, consolidou-se em virtude dos objetivos e dos conteúdos reforçados pela edição da revista: educação doutrinária, interlocução com os leitores, educação cívica, orientação aos professores. O conjunto de dados analisados permite afirmar que o impresso foi um forte veículo informativo e educativo utilizado nas escolas paroquiais, demarcando e constituindo – em especial, pela interlocução institucional da revista com a realidade educacional – uma educação doutrinária entre leitores aos quais se destinou.

* Professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (Fae- Ufpel). Pelotas, RS, Brasil.
prweidus@gmail.com

Palavras-chave

Escolas paroquiais, impresso, doutrina luterana.

“The Little Lutheran” magazine and its circulation in the Lutheran parochial schools (1930-1966)

Abstract

This paper discusses how the magazine “O Pequeno Luterano” (The Little Lutheran) was used in parochial schools in the southern region of Rio Grande do Sul that were guided by the Lutheran institution Synod of Missouri, today “IELB” (1930-1966). The analysis shows that the magazine was destined to children, and, even not being edited as teaching material, was widely used by the parochial schools as an educational and informative media. Its popularity derived at least in part from its objectives and content: doctrinal education, dialogue with readers, civic education, and guidance to teachers. Particularly important for the success of the magazine was its institutional dialogue with the educational reality.

Keywords

Parochial schools, magazine, Lutheran doctrine.

Introdução

Diante da importância do uso dos impressos¹ para entender processos educativos, este artigo apresenta a análise da revista *O Pequeno Luterano*. O referido periódico, tendo objetivos religiosos e educativos, fez parte de um projeto de educação de uma instituição religiosa luterana, voltada para o público infantil, tendo como meta a difusão de princípios doutrinários, servindo, ainda, como apoio didático nas escolas paroquiais.

Neste artigo, destacam-se a importância e as representações da revista *O Pequeno Luterano* em escolas paroquiais e na educação familiar no contexto pomerano da região meridional do Rio Grande do Sul. Esta revista era direcionada a crianças e produzida pelo Sínodo de Missouri, instituição religiosa luterana originária dos Estados Unidos, que se instalou no Brasil em 1900 e atualmente é denominada Igreja Evangélica Luterana do Brasil.

A educação e as relações do Sínodo de Missouri no contexto pomerano foram discutidas anteriormente, em dissertação de mestrado (Weiduschadt, 2007), com recorte temporal diferente, abordando, em especial, os primórdios da fundação do Sínodo. Entretanto, neste estudo é feito o recorte de um dos meios educativos utilizados pelo Sínodo: a revista *O Pequeno Luterano* – originalmente *Kinderblatt*, editada em alemão gótico em 1931 e, a partir de 1939, com a nacionalização² do ensino, editada em português até 1966.³

Ao longo do tempo, a revista demonstrou crescimento considerável, não só em quantidade, pelo aumento do número de páginas, como também em qualidade. A melhora no aspecto estético do material foi gradualmente significativa. As trocas dos editores responsáveis foram constantes, mas todos eles tinham o mesmo perfil profissional e religioso: foram pastores e professores, formados pela Igreja do Sínodo de Missouri.

1. Nas últimas décadas, com a influência da História Cultural (Burke, 2005), o estudo dos impressos auxiliou, sobretudo, as análises dos estudos em história da educação. Para saber mais, ver Souza e Gatti (2002).

2. A política de nacionalização do Governo Vargas teve como alvo a centralização do ensino. As escolas de imigração sofreram repressão, proibiu-se a língua alemã no espaço escolar, nas igrejas, na imprensa, enfim, na vida cultural, religiosa e educativa das comunidades étnicas, a partir do final da década de 1930. Essa política foi um divisor de águas na organização e na cultura escolar dessas comunidades. Por isso, os impressos foram obrigados a interromper a circulação em língua germânica. Para saber mais sobre a política de nacionalização, ver Schartzmann, Bomeny e Costa (1984).

3. O acervo pesquisado pertence à Biblioteca do Seminário em São Leopoldo, RS. Num primeiro momento, foi feito levantamento geral dos conteúdos da revista e, assim, observou-se a grande ênfase, nas suas páginas, na preocupação com a formação infantil educativa religiosa e a constante interlocução com as escolas mantidas pela instituição. Desse modo, fotocópias de todo o material foram reproduzidas. Então, a revista foi analisada a partir do banco de dados assim construído. O material foi detalhadamente categorizado e dividido em eixos, representando os principais conteúdos. Para se ter uma ideia dos dados, a revista – que teve circulação mensal e bimestral – gerou, na catalogação final, 277 números de periódicos pesquisados, totalizando 2.339 páginas e 2.753 títulos de histórias e chamadas, agrupados em 18 eixos, cruzados com subeixos, para avaliar o número de recorrências. O banco de dados permitiu o cruzamento de dados para melhor operacionalização do trabalho, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo.

Na primeira parte do artigo, contextualizam-se as escolas paroquiais na realidade pomerana e sua formação, mesmo antes da edição da revista. Do mesmo modo, discute-se a ênfase doutrinária apresentada na revista por meio de eixos de análise construídos⁴, como: histórias bíblicas, festas religiosas e lição de moral (conteúdos religiosos e doutrinários), todos eles relacionados com a religiosidade, pretendendo compreender o uso da revista pelo professor como suporte didático. Aborda-se, aqui também, a comunicação entre os leitores e a redação da revista (conteúdos da relação entre a redação e os leitores), sendo o leitor, muitas vezes, representado como o aluno e o professor da escola paroquial, e a redação da revista tentando efetiva interlocução com os destinatários por meio de campanhas e de propaganda.

Diversas práticas de orientação e de controle moral e religioso estiveram presentes nos textos, caracterizando uma cultura escolar específica nos leitores/alunos como, por exemplo, práticas de decorar textos ou memorização do catecismo e da Bíblia. Assim, este trabalho foca as relações entre as orientações da revista e as práticas religiosas e escolares, especificamente no interior das escolas paroquiais.

Como suporte metodológico, busca-se apoio nos estudos sobre a leitura de Roger Chartier (1992, 1996a, 1996b, 1996c, 2000, 2002), que considera a prática de ler não universal e única, mas construída a partir de um contexto dado. Desse modo, pretende-se perceber os modos de produção, de circulação, de edição e de apropriação da revista *O Pequeno Luterano* entre escolas paroquiais. O periódico era produzido por editora constituída logo no início da fundação do Sínodo de Missouri⁵, tinha objetivos definidos e buscava atender demandas de leitores de todas as faixas etárias, por isso mantinha publicações direcionadas para crianças, jovens e adultos, além de outras, diferenciadas, para leigos e pastores.

Parte-se do pressuposto de que, se o texto foi produzido para atender um público específico, a sua leitura vai depender da atitude e das práticas dos leitores, e das condições em que esses leitores apreendiam os textos.

4. Na minuciosa análise da revista, muitos eixos foram sendo construídos a partir dos conteúdos publicados nesse periódico. Os principais eixos agrupados por temáticas foram: conteúdos lúdicos, conteúdos religiosos e doutrinários, conteúdos de conhecimento secular e de cunho ideológico, conteúdos da relação da redação com os leitores e conteúdos ilustrativos e publicitários.

5. A editora Concórdia foi fundada em 1903, em Porto Alegre-RS, inicialmente como filial da Concordia Publishing House, dos Estados Unidos, mas, já na década de 1920, conseguiu autonomia no Brasil.

[...] la relación de la lectura con un texto depende, por supuesto, del texto leído, pero también del lector, de sus aptitudes y prácticas y de la forma material en que aborda el texto leído o escuchado. Si uno se interesa en el proceso de la producción del sentido, esta es una trilogía absolutamente indisoluble. El texto implica signifi-

caciones que cada lector construye partiendo de sus propios códigos de lectura cuando recibe ese texto presentado en una forma determinada o cuando se apropia de él [...] (Chartier, 2000, p. 91).

As práticas das leituras e a apropriação pelos leitores dependem da produção e da circulação dos textos, da sua materialidade, mas, ao mesmo tempo, o leitor pode reconstruir essas práticas a partir do que faz sentido para ele. Ora, o sentido do texto apreendido pelo leitor, na maioria das vezes, forma-se pelas relações sociais e culturais em que ele se encontra no grupo, especialmente, no caso de grupos comunitários religiosos. As formas de leitura da revista *O Pequeno Luterano* – ou outras leituras indicadas pela instituição religiosa – circulavam no espaço escolar: toda a classe lia praticamente os mesmos tipos de textos, pois era determinado que os professores usassem a revista e a literatura religiosa como aparato didático. Entretanto, afirma Chartier (2002, p. 56): “[...] Jamais o texto, literário ou documental, pode anular-se como texto, isto é, como um sistema construído segundo categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento que remetem às suas próprias condições de produção [...]”.

A revista produzia e compilava textos maiores, mais complexos e de cunho doutrinário, e buscava adaptá-los à realidade infantil, mas o que se via era a dificuldade de entendimento do texto. Então se pode supor que textos lúdicos fossem usados como estratégia para cativar os leitores: buscava-se chamar atenção das crianças, inserindo a doutrina com aspectos de ludicidade. A publicidade também foi utilizada como recurso para sobrevivência da revista, para angariar fundos e ampliar o público leitor. A revista foi produzida na tentativa de idealização da formação cristã do leitor, projetando-o para o futuro, mas circulava e sobrevivia fortemente relacionada com a escola, com os professores e na dependência dos anúncios publicitários. Mas o texto não é descontextualizado: as intencionalidades de *O Pequeno Luterano* ser uma revista infantil e suas especificidades perpassam diferentes espaços: o familiar, o escolar e o religioso. As apropriações são múltiplas e estão relacionadas com determinada tipologia do texto:

[...] A relação do texto com o real constrói-se de acordo com modelos discursivos e recortes intelectuais próprios de cada escritura. O que leva a não tratar as ficções como meros documentos, supostos reflexos da realidade

histórica, mas a estabelecer a sua especificidade enquanto texto situado em relação a outros textos e cuja organização e forma visam a produzir algo diferente de uma descrição. O que conduz, a seguir, a considerar que os “materiais-documentos” obedecem, eles também, a procedimentos de construção onde se investem os conceitos e as obsessões de seus produtores e onde se marcam as regras de escritura particulares ao gênero de que fazem parte. [...] (Chartier, 2002, p. 56, grifos do autor).

A revista buscava formar a criança de acordo com os aspectos religiosos, mas, em certa medida, valorizava sua formação geral, alinhada aos princípios de Lutero. Por isso, contempla conteúdos da disciplina secular, para poder relacionar, ao projeto religioso, aspectos lúdicos e ser veículo de entretenimento e interatividade, representados nas práticas de interlocução com os leitores: o envio de cartas com respostas para as charadas e as adivinhações propostas pelos redatores.

O uso do recurso lúdico no texto, em forma de charadas, piadas e adivinhações, volta-se para a formação infantil, mas percebe-se a utilização desse gênero relacionado também a outros textos que devem ser mais valorizados. A relação com outros textos e a coerência que se tenta manter na produção do impresso, para maior controle, está dentro de uma lógica na apresentação da revista. Por exemplo, as datas importantes do ano letivo (datas comemorativas) e do ano litúrgico (festas religiosas) apresentam-se com regularidade nessa publicação, em textos e excertos que lembram história com lição de moral, curiosidades, saberes escolares. No final de cada número da revista, aparecem as charadas, as adivinhações, a proposta de interatividade com a criança. Criam-se protocolos de leituras, orienta-se o leitor infantil e também a família e a escola quanto à forma de interagir na prática dessa leitura. A revista tenta dar destaque, nas páginas iniciais, aos textos doutrinários e seculares, e somente depois apresenta os textos lúdicos. Mas as apropriações podem se dar de outras formas, demonstradas na grande quantidade de cartas dos leitores com respostas às charadas e às adivinhações.

Escolas paroquiais no contexto pomerano

As escolas paroquiais nesse contexto foram criadas, na sua maioria, antes da chegada do Sínodo ao Brasil. Foram organizadas desde a imigração, em meados do século XIX, mas o enfoque que a instituição do Missouri pretendia demarcar foi acen-

tuado na preparação de seus professores e pastores, para garantir ênfase doutrinária nos princípios educativos.⁶

Não bastava que as escolas tivessem o conhecimento secular e geral do saber, pois, antes de tudo, a preocupação recaía num conhecimento doutrinário específico, um conhecimento ortodoxo, bíblico, conhecimento da doutrina de Lutero. Por isso, além da formação dos professores, o currículo das escolas precisava estar organizado com esses princípios, assim como as práticas escolares eram circunscritas pelas práticas religiosas definidas, como uso de orações no ambiente escolar, leituras e atividades com base nas histórias bíblicas e aprendizado dos cânticos religiosos. Nas referidas escolas, o alvo central do currículo era a religiosidade⁷, mas, além dessa prática na organização escolar, o uso de impressos poderia reforçar ainda mais o conhecimento doutrinário. Desde o início da fundação, o Sínodo no Brasil estimulou a edição de revistas, direcionando-as para diferentes faixas etárias⁸, mas de forma mais evidente para as crianças no processo de escolarização.

Independentemente de a assinatura da revista ser individual ou pela escola, a leitura, o uso e o controle passavam pela instituição educativa, com forte vínculo entre ela, a família e a Igreja. Fica evidente que o projeto de educação das crianças contemplava o espírito comunitário dos descendentes de imigrantes alemães e as intenções da instituição religiosa.

Assim, a leitura específica orientada por essas escolas paroquiais era eivada de controle e, ao mesmo tempo, de estímulo e determinada pelas possibilidades de um contexto específico.

Nesse sentido, estudos de Roger Chartier (1992, 1996a, 1996b, 1996c, 2000, 2002) ajudam a entender a leitura como uma prática a ser inscrita na vida social, revelando não somente a intencionalidade editorial ou institucional da construção do texto a ser lido, mas também as formas como os leitores se apropriam dele, como esse texto foi editado e as condições de sua produção. À luz do referido autor, é possível compreender que os impressos e os livros destinados às escolas étnicas religiosas estavam circunscritos por determinadas

6. A análise da formação das escolas encontra-se de forma mais detalhada em Weiduschadt (2007). Pelos dados desse trabalho, apesar de algumas escolas comunitárias estarem em funcionamento antes de 1900, data da instalação do Sínodo, logo depois do seu estabelecimento, o crescimento nas décadas seguintes foi consideravelmente elevado. Ainda houve a fundação do Seminário Teológico Pedagógico em 1903, no interior de São Lourenço do Sul (região meridional do RS). Esse projeto visava formar pastores e professores, a fim de ter pessoal capacitado de acordo com as bases doutrinárias do Sínodo.

7. Em Weiduschadt (2007), o currículo escolar foi analisado a partir de entrevistas de alunos participantes das escolas, alfabetizados em língua alemã. Ficou evidente que a religião possuía um papel central na escola, pelo incentivo das práticas e dos aprendizados doutrinários e bíblicos.

8. O Sínodo produzia anuários para a família, direcionados ao público adulto, circulavam os impressos *Kirchenblatt* e *Der Lutheraner*. Posteriormente, forçados a usar material na língua nacional, foram editados os anuários denominados *Lar Cristão* e *Mensageiro Luterano*. Da mesma forma, para o público jovem, foi editada a revista em alemão, *Walterliga*, que depois, em português, passou a se chamar *Jovem Luterano*.

condições históricas e sociais. A elaboração do material impresso decorre de um processo que, de modo nenhum, é neutro e aleatório, e, sim, legitimado dentro de um contexto específico, apresentando descontinuidades e sendo adaptado, muitas vezes, aos leitores que receberão os textos.

Compreende-se também que a apropriação feita pelos leitores não se dá de forma universal: ela apresenta peculiaridades e singularidades no uso dos livros e dos impressos. Os dados permitiram afirmar que as escolas paroquiais estavam organizadas pelo Sínodo de Missouri, e as práticas de leitura foram estimuladas por um projeto envolvendo livros didáticos⁹ e impressos destinados ao público infantil.

Contato com os leitores – comunicação e apropriação

Não se pode dizer que todos os alunos das escolas paroquiais fossem assinantes ou lessem a revista, ou que todas as escolas usassem esse instrumento no seu cotidiano.¹⁰ Há indícios de que o impresso previa o seu uso no meio escolar por meio do contato dos leitores com a revista. O leitor que se correspondia com a revista também era aluno, ou a revista se dirigia ao leitor como se ele fizesse parte da escola. Há uma mescla de apropriações para inserir uma nova prática – o leitor relatando a sua escola, o seu cotidiano, e a redação estimulando o contato. Como explicita Chartier (2002, p. 68, grifo nosso):

[...] a apropriação tal como a entendemos visa uma história social dos usos e das interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritas nas *práticas específicas* que os produzem. Dar assim atenção às condições e processos que, muito concretamente, sustentam as operações de construção do sentido (na relação da leitura, mas também em muitas outras) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as idéias são desencarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, quer sejam filosóficas ou fenomenológicas, devem ser desconstruídas na descontinuidade das trajetórias históricas.

9. Do mesmo modo que o Sínodo organizou os impressos em língua alemã, posteriormente houve edição de cartilhas e livros didáticos no Brasil, em português, voltados para a escola

10. É possível ter ideia do número de assinantes pela própria revista. Em algumas edições, a partir do final da década de 1950, ela declarou ter 1.200 assinantes, mas, reiteradas vezes, considerava o ideal de 2.000 assinaturas para sua manutenção.

A apropriação está diretamente relacionada com as práticas, é preciso perceber como os leitores instituíram as suas práticas e como os grupos

organizaram os seus modos de leitura. Era comum formar leitores infantis para assumir protocolos específicos de leitura; essas condições históricas, no contexto das famílias e das escolas, visavam estimular determinadas tipologias de leitura: leitura religiosa e doutrinária. A Igreja estipulava um determinado texto bíblico, e ele tinha que ser trabalhado e apropriado, mas o que os leitores faziam, a forma como reinterpretavam e reelaboravam essas leituras dependia das práticas que realizavam, e estas, inevitavelmente, fugiam a esse controle.

A editora tinha necessidade de investir também nas chamadas lúdicas e, por essa razão, as práticas de interação entre leitor e revista eram modificadas, para se adaptar a esse objetivo e chamar atenção do leitor. Isso pressupõe que houvesse desistências e mudanças nos tipos de leitura.¹¹ Em muitos casos, os leitores continuavam assinando a revista *O Pequeno Luterano*, mas valorizando, primordialmente, os aspectos lúdicos.

As condições culturais e sociais dos leitores não eram tão homogêneas. Nesse período, grande parte das comunidades do Sínodo em que a revista circulava localizava-se na zona rural; portanto, muitos leitores eram filhos de agricultores. Pode-se pressupor que os grupos de agricultores pudessem ser mais facilmente controlados do que os que moravam na zona urbana, pois estes últimos poderiam ter acesso a variedade maior de leituras. Mas, a partir da década de 1950, o crescimento de leitores em áreas urbanas passou a ser considerável. Sabendo que as práticas de leitura dependem da questão cultural e do pertencimento comunitário religioso, elas devem ser diversificadas e, mesmo forçando a apropriação do impresso como forma de legitimar a leitura infantil, há diferenças nas formas e nos modos de as crianças se apropriarem dela.

Talvez, a melhor forma encontrada pela revista para uniformizar determinadas práticas tenha sido o meio escolar. O elo entre a revista e as escolas paroquiais é evidente: os leitores que se corresponderam com a revista, foram, na maioria, senão todos, alunos de escolas paroquiais. Era relevante, para esses leitores, mencionar, em sua correspondência com a editoria da revista, a sua pertença escolar.

Mas, de qualquer modo, o contato que os alunos tinham com a revista também não era único, dependia do contexto e das dificuldades encontradas pela instituição religiosa; algumas crianças liam outro tipo de literatura infantil. A edição de agosto e setembro de 1939, a primeira

11. Em muitos momentos, o editorial reclama que os leitores estavam desconsiderando a revista, em razão das revistas em quadrinhos: reforçavam que estes impressos podiam ser mais ilustrados, mas apresentavam grande violência e eram descomprometidos com a religiosidade.

na língua portuguesa, agradece a oferta especial feita pelas escolas paroquiais, explicitando a relação de alunos e a quantidade ofertada.

Fica claro que a estruturação da revista em língua portuguesa foi difícil. A editora pedia, inúmeras vezes, auxílio aos leitores para a manutenção do periódico, por meio de propagandas, e realizava campanhas em prol do aumento de número de assinantes. São vários exemplos retratados no impresso: pedidos de doações num período de enchente (década de 1940), participação em concursos de charadas e de redações, oferecimento de livros infantis para a estruturação das bibliotecas das escolas (década de 1950). Todas essas práticas demonstram o forte vínculo entre o leitor/aluno e a revista.

O recebimento de cartas das escolas na revista era prática comum. Em setembro de 1944, a escola de São Pedro, em uma carta de aluno de Pelotas¹², enviou a seguinte redação – logo respondida pelo editor –, com intuito de ofertar donativos ao orfanato mantido pelo Sínodo de Missouri:

Comunicação

De São Pedro, Pelotas, recebi a seguinte cartinha:

Querido “tio” do nosso “O Pequeno Luterano”

Esta carta tem por fim comunicar-lhe acerca da coleta que nós alunos ajuntamos na festa do Natal ano passado, para a caixa de órfãos de Moreira. Os contribuintes são os seguintes: Elsa Lange, Hilda Lange, Frieda Drews, Roberto Lange e Hugo Kopereck Cr\$ 1,00 cada, Olinda Krause e Nathan Flor Cr\$ 2,00 cada; Davi Flor Cr\$ 2,50. Total Cr\$ 11,50

Almejando ao “O Pequeno Luterano” e ao querido “Tio” a benção de Deus sou com muita estima o seu sobrinho Davi J. Flor”

Caro amiguinho Davi, confesso francamente que a tua cartinha foi animadora para mim. Muito obrigado pelos votos de benção ao “Pequeno Luterano” e seu “Tio”. Aos alunos da nossa escola de São Pedro agradeço as dádivas oferecidas ao orfanato. Vosso exemplo, servirá de estímulo a outros escolares, contribuindo ao sustento dos órfãos de Moreira.

Vós que tendes a felicidade de ter pais, deveis lembrar-vos em particular daqueles infelizes que foram acolhidos no nosso orfanato. Recomendo

ao estudo o apelo neste sentido publicado no número antecedente. “Não vos esqueçais da beneficência e

12. Cidade localizada na região meridional do estado do Rio Grande do Sul.

comunicação, porque com tais benefícios Deus se agrada” (Heb. 13:16).
(*O Pequeno Luterano*, set. 1944, p. 40).

Pode-se perceber que a escola foi estimulada na campanha assistencialista que a instituição religiosa propôs, e, como propaganda, a revista divulgava os relatos da escola, respondendo aos leitores com agradecimentos; e aproveitava para reforçar as orientações bíblicas, ao finalizar o texto com versículo bíblico. Ainda, as contribuições em dinheiro para os órfãos são bem específicas: são citados os valores e apresentados nominalmente os doadores. Essa prática é frequente em boa parte das edições da revista.

Outra forma de a revista manter contato com os leitores eram os concursos de redações sobre temas diversos: em julho de 1947, foi proposto o Concurso Centenário, referindo-se ao centenário da fundação do Sínodo nos Estados Unidos, ocorrida em 1847. Os vencedores até a quinta colocação foram premiados com livros infantis.

Como já foi aqui mencionado, outras estratégias eram utilizadas pela revista, como os concursos para resolver as charadas e as adivinhações, sendo publicados seus resultados no final da revista. Ao final de um período estipulado, os leitores/alunos enviavam as respostas, e ganhava quem tivesse o maior número de acertos. Os conhecimentos eram variados: a maior parte se concentrava no aprendizado bíblico, mas também na gramática da língua portuguesa e ainda, em alguns casos, a revista exibia curiosidades com conotação lúdica, como charadas e adivinhações. Em janeiro/fevereiro de 1961, o editor (“tio”) se dirigiu aos sobrinhos, expondo a publicação de palavras cruzadas para serem resolvidas, orientando os leitores a pedirem ajuda aos pais e aos professores. Assim, pode-se constatar que o entretenimento publicado nas revistas servia para ser trabalhado nas escolas, num projeto envolvendo escolas, famílias e Igreja.

Outra prática difundida na revista foram as campanhas de correspondência entre os leitores de *O Pequeno Luterano*. A criança informava a sua escola paroquial e a localidade, aceitando se comunicar com crianças de outros lugares para trocar informações e notícias. A editoria estimulava essa prática, a fim de promover entre os leitores certa demarcação de suas relações afetivas, ou seja, sugeria aos leitores que se correspondessem preferencialmente com crianças de orientação luterana. Da mesma forma, também foram instituídas campanhas para ampliar o número de leitores, solicitando que os assinantes fizessem propaganda da revista aos seus amigos e colegas das escolas. Em razão dessas diferentes estratégias, constata-se que as apropriações

e o contato dos leitores tiveram resultados relevantes, especialmente na orientação para o uso do impresso nas escolas.

Essas práticas envolviam o leitor: são inúmeras as cartas que os leitores enviavam à redação; nota-se a necessidade de serem nomeados os leitores nas contribuições, no envio de composições, nas respostas a charadas e adivinhações – tudo muito estimulado pelos professores da escola.

Educação doutrinária – conteúdo central

A educação doutrinária é destaque na revista, na maioria dos textos e dos artigos que compuseram o impresso. Como já foi dito, os eixos denominados na análise: histórias bíblicas, festas religiosas e lição de moral, relacionados com a religião, compõem a maioria do conteúdo das edições.

Nesse sentido, percebem-se os objetivos da instituição do Sínodo de Missouri colocados no impresso. A educação das crianças necessitava do aprofundamento e do conhecimento esmiuçado da Bíblia e da doutrina luterana. Há que destacar a importância de os editores terem formação teológica como pastores e formação pedagógica de professores. O cuidado com a redação dos textos parece ser importante para a edição, especialmente na seleção dos conteúdos.

Em relação às histórias bíblicas, são apresentadas aquelas mais relevantes para as crianças, como histórias da vida de Jesus, a serem seguidas como exemplo pelas crianças, ou ainda histórias sobre os profetas bíblicos que começaram na infância a propagação da fé. Outra exortação doutrinária às crianças, além da confiança em Deus, envolve a obediência e a gratidão aos pais e aos professores, como é reafirmada na história do filho pródigo, a parábola contada por Jesus: o filho pediu a herança ao pai e a gastou, mas o pai o aceitou, assim como Deus nos aceita. Essa história, publicada na edição de setembro de 1946, teve como objetivo lembrar às crianças da importância da obediência aos pais e aos professores.

Muitas práticas religiosas eram instauradas nas crianças pelos enunciados prescritivos de gestos minuciosos e de condutas, a fim de orientá-las a orar. Não bastaria conhecer as histórias bíblicas e a sua aplicação nas condutas, mas também era importante estabelecer os modos como essas condutas deveriam acontecer. O excerto de março/junho de 1946 mostra a imagem de crianças orando e apresenta, logo em seguida, este texto prescritivo, com questões que conduzem os pequenos a fazer um autoexame:

Como devemos orar?

Tu oras? Tu oras seguidas vezes? Tu oras quando estás sentado à mesa? Tu agradeces quando terminaste a refeição? Tu cruzas as mãos em oração quando vai deitar-te de noite? Tu oras quando estás sentado ao lado de teu pai e de tua mãe na igreja? Tu falas em oração com Jesus, o teu melhor amigo, do fundo do teu coração? Deus te ama se fazes isto (*O Pequeno Luterano*, mar./jun. 1946, p.17).

Depois dos questionamentos às crianças, em relação às suas práticas, evidencia-se um controle de comportamento minucioso do corpo, das mãos, do modo de se dirigir a Deus. Referindo-se a essa confiança em Deus, o texto revela o auxílio divino e sua proteção, até mesmo nas práticas escolares, como menciona logo em seguida:

[...] Ele pode auxiliar-te quanto as tuas lições e os teus exercícios difíceis. Ele pode mesmo ajudar-te a amar o menino ou menina que fora tão rude para contigo no outro dia.[...] Experimenta e aprende várias orações bonitas. Faze também tuas próprias orações.[...] Pede-lhe todos os dias que te perdoe os teus pecados e que, te faça cada dia mais parecido com Jesus. E então aprende a orar a oração maravilhosa que Jesus mesmo nos ensinou a orar: [cita o Pai Nosso] (*O Pequeno Luterano*, mar./jun. 1946, p. 17-18).

Assim, a oração é uma prática que deve fazer sentido no auxílio às atividades diárias, às tarefas escolares, ao relacionamento com os amigos.

Da mesma forma, o reforço do aprendizado doutrinário se dava, também, pelas histórias bíblicas relacionadas com os textos lúdicos, por meio de perguntas instigantes sobre personagens bíblicos, com indicação de versículos. Bons exemplos são perguntas e curiosidades da Bíblia, em que mencionam tipos de casas:

Perguntas sobre casas

Em cuja casa trabalhou José do Egito? Em cuja casa se criou Moisés? Qual o povo que durante 40 anos não habitou em casas de material? [...] (*O Pequeno Luterano*, fev./mar. 1957, p. 9).

A apreensão do conhecimento bíblico e doutrinário acentuava-se por meio de per-

guntas, de jogos e de charadas, estimulando o leitor a se interessar pelo assunto, estudando a Bíblia, envolvendo a família e a escola.

As exortações morais, religiosas e escolares eram frequentes na revista e objetivavam formar uma conduta específica no leitor/aluno, que era luterano e assinante.

Outro eixo relevante construído na análise do impresso e que acentua a educação religiosa são as festas religiosas, que seguiam cronograma anual. O Ano Novo significa a comemoração cristã de agradecimento e pedido de proteção na chegada de um novo tempo, a Páscoa representa a salvação de Cristo pela humanidade, Pentecostes é a festa que explica a descida do Espírito Santo para fortalecer a expansão da Igreja, a Festa da Reforma, em outubro, relembra a fixação das 95 teses por Lutero contra a Igreja católica e o Natal enfatiza o presente de Deus: o menino Jesus.

Nas edições relativas às comemorações do Ano Novo, a revista, normalmente, relembra que se está iniciando mais um ano de edição do impresso e, geralmente, inclui, no mês do início do ano, poesias e músicas do hinário luterano.¹³ Como exemplo, o texto de janeiro de 1957 exorta aos leitores a rezar pela família, pela escola e pelo professor; reforça todas as práticas das histórias bíblicas, do catecismo, o dever de ser bom aluno; enfatiza que não merecemos nada, a não ser pela graça de Deus; e se encerra com uma prece.

Da mesma forma, na Páscoa e no Natal, as edições específicas dedicam anualmente a essas datas um espaço, apresentando as histórias e as explicações doutrinárias a elas relacionadas.

De modo acentuado, também, nos conteúdos religiosos doutrinários, a Festa da Reforma é destacada pela apresentação da biografia e da história de vida de Lutero, o reformador. São vários textos que abordam sua infância: Lutero como estudante, sua vida como aluno e teólogo, como propagador da reforma; e Lutero como pai, rígido e disciplinador na educação dos seus filhos.

Mas pode-se pressupor que nem sempre os leitores aceitaram facilmente essas

propostas, pois a apropriação que depende das práticas instauradas implica resistências.¹⁴

Do mesmo modo, o eixo lição de moral enfatizava a educação doutrinária por meio do direcionamento na aplicação moral da conduta e dos modos de ser das crianças, relacionando religião e doutrina. Um excerto que ilustra essa afirmação é

13. O hinário luterano era o cancionário usado nos cultos e também nas escolas. Muitas letras de músicas em forma de poesia, retiradas desse material, constam no impresso.

14. Foi possível perceber, na análise, muitas reclamações da editoria sobre a falta de comprometimento dos assinantes. Eles estariam deixando de assinar ou de ler como deveriam, porque não estavam participando ativamente da interlocução proposta (*O Pequeno Luterano*, dez. 1956, abr. 1964).

esta história de uma personagem que representa as crianças e considera importante que elas imitem a sua rotina:

A semana de Amelinha

Sete dias tem a semana: [...] Seis são dias úteis, os dias de trabalho. O último, domingo, é destinado ao descanso. Os meninos aplicados vão à aula nos dias úteis e não faltam nunca. Menina aplicada emprega muito bem o seu tempo. Assim procede Amelinha. Levanta cedo, recorda as lições e vai contente para a escola. Segundas e quintas-feiras dá bem sabidinhas as lições de história bíblica. Além disso dá de cor as lições de geografia e gramática. Faz os seus cálculos e a sua cópia com muito capricho. Muito gosta Amelinha das terças e sextas-feiras. Ouve com muito prazer o professor explicar o pequeno catecismo de Lutero. Ouve também com prazer contar os episódios da história pátria. Dedicar-se mais neste dia às lições de cívica e faz exercícios ginásticos. As quartas e sábados recita o seu catecismo e os hinos sagrados.[...] Amelinha é aplicada: todos os dias à tarde, borda e estuda as suas lições duas ou três horas por dia. Aos domingos, sim, é que Amelinha está muito contente. Toda bem vestidinha ei-la no caminho à igreja para freqüentar o culto divino. Lá chegado, senta-se quietinha no seu lugar costumeiro, não conversa, não ri e nem se volta para trás.[...] Quereis vós meus pequenos leitores imitar Amelinha? Experimentai! Mas pedi antes a Deus que vos dê força de vontade [...] (Hesse, 1940, nov./dez., p. 46).

O texto revela como deve ser a distribuição do tempo de uma criança durante a semana. O currículo escolar é apresentado nos mínimos detalhes, tendo a religião como disciplina central e evidenciando o incentivo de práticas religiosas realizadas pelas crianças. O controle desse leitor/aluno/fiel¹⁵ é relatado nas formas corporais e na aplicabilidade do tempo na escola, na casa e na igreja.

Nesse sentido, a presença dos elementos religiosos e doutrinários aponta para a instauração de práticas por meio da circulação do impresso. Além desses elementos, as crianças precisavam ser educadas a ser ordeiras e disciplinadas, ou seja, era necessário reforçar ideais cívicos.

15. O fiel é aquele que não somente é membro da comunidade religiosa, mas age de acordo com as práticas religiosas estimuladas pela instituição.

Educação cívica nas escolas

Do mesmo modo que as festas religiosas seguiam um cronograma no ano em curso, as datas cívicas, também um dos eixos construídos no estudo, aparecem em textos e histórias na revista. Essas datas eram apresentadas ao longo do ano, com forte apelo moral e familiar: Dia das Mães, do Professor e dos Pais; e com apelo cívico e ufanista nas comemorações da Semana da Pátria, do Dia de Tiradentes, do Dia do Trabalho, da Proclamação da República, do Dia da Bandeira, entre outros.

As histórias de apelo moral e familiar buscavam integrar a família a princípios religiosos. São apresentados muitos poemas exaltando a mãe e mencionando a conduta das crianças, ao obedecer aos pais e superiores. Um dos poemas – “A boa fada mãe” –, da edição de maio de 1949, revela esses aspectos. Possui dois versos, e seu conteúdo aborda o papel da maternidade e a obediência dos filhos. Encerra-se com o incentivo da redação para recordar o Quarto Mandamento, “honrar o teu pai e a tua mãe”. A doutrina, portanto, também estava presente em datas comemorativas.

As histórias cívicas e ufanistas, nas décadas de 1940 e 1950, eram marcadas pela nacionalização do ensino. A revista fazia pouco havia adotado a língua portuguesa, e a propaganda do Estado Novo e as práticas por ela abordadas, como os desfiles pátrios, estavam presentes na publicação, ao lado da redação de textos sobre conhecimentos de história, apresentados na forma de uma história factual e descritiva, sem discussão crítica do conteúdo histórico. Mesmo sendo mais acentuados os textos patrióticos no período da nacionalização do ensino, a apresentação do ideal cívico permanece como característica de todas as edições.

Com o título “Semana da Pátria em 1941”, é reforçada a exaltação ao governo do Estado Novo, com a menção elogiosa a Getúlio Vargas. A instituição assume uma suposta neutralidade, certamente para apaziguar a perseguição do período. O texto revela um país com harmonia, paz e progresso. Chama os luteranos a orar por Getúlio Vargas.

Os textos ufanistas e patrióticos são bastante recorrentes e estão totalmente inseridos na educação das escolas paroquiais:

Patriotismo

Que será Patriotismo? Em poucas palavras podemos dizer que é amor à Pátria. Em que ocasiões podemos mostrar este amor? [...] Mas não é só na guerra que podemos mostrar o nosso amor à Pátria. Na paz quando estamos

trabalhando pelo progresso do Brasil, estamos mostrando o mesmo amor daqueles que tombaram nos campos de batalha. E tu, pequeno leitor, tu que freqüentas a escola, será que também tu podes prestar serviço à Pátria? [...] Sê pois, aplicado no estudo, e quando fores maior, põe o que aprendeste, a serviço da Pátria, lembrando a admoestação: “Toda a alma esteja sujeita às potesdades superiores” Rom, 13:1 (*O Pequeno Luterano*, 1950, set./out., p. 68).

É visível a inter-relação escola-Igreja com o patriotismo apregoado nos textos: o projeto de bom cidadão estava facilmente atrelado a bom aluno e a bom cristão, e acredita-se que, por isso, a escola fazia uso dos impressos no seu cotidiano. Havia uma preparação cronológica da edição da revista, relacionada com as datas e as festas, tanto cívicas como religiosas.

O papel do professor na revista

Como já apontado anteriormente, infere-se a necessidade de o professor auxiliar as crianças na leitura e no acompanhamento do impresso *O Pequeno Luterano*, pelo menos nos textos doutrinários com maior aprofundamento.

Mas, em muitos momentos, a revista se dirige especificamente ao professor, como, por exemplo, em anúncios de material didático e livros para os professores fazerem uso na sala de aula. Da mesma forma, orienta os modos de conduta e de comportamento desse profissional, que, na visão da instituição, deveria ser luterano.

Muitos textos prestam homenagens a esses profissionais, ressaltando a sua capacidade e seu amor ao trabalho. Algumas vezes, os próprios leitores/alunos, escrevem, nas cartas à editoria, mensagens elogiosas ao seu professor.

Um dos textos inclui informações sobre material didático de apoio aos professores, anunciando livros de recreação e jogos e de dramatizações escolares, como menciona o excerto:

Aos professores

Qual a criança que não gosta de brincar, inventando, nas mais variadas oportunidades, representar um professor, uma mãe, um médico, um motorista, [...] É natural, portanto, que a escola, em seu empenho de aproveitar as atividades espontâneas da criança, use seu interesse dramático como

poderoso meio educativo. Por estas e outras razões, nossos professores jamais devem descuidar em proporcionar aos seus alunos programas teatrais de molde recreativo e, ao mesmo tempo, educativo. Não é menos verdade, entretanto, que os professores lutam com a falta de material adequado na elaboração de tais programas. E, precisamente, por isto, houve por bem recomendar a obra (*O Pequeno Luterano*, jul. 1962, p. 11).

Logo em seguida, são apresentados dois livros, com a indicação dos preços e dos autores das obras. O anúncio dos livros como apoio didático leva a inferir que os professores liam a revista para usá-la na escola. O texto se utiliza de propaganda de métodos e inovações para os professores, estimulando-os a utilizar mais novidades nas suas aulas, por meio de teatros e dramatizações. O alerta aponta as dificuldades enfrentadas pelos docentes, como a falta de material para a elaboração de aulas mais criativas.

Os professores também são alvo de controle por parte do periódico, mas tentam resistir e se apropriam das publicações de diferentes formas e de acordo com a necessidade. Eles são cobrados pela editora a usar a revista e a estimular sua assinatura pelos alunos e são também criticados por não saber usar o periódico, apesar dos anúncios e dos esforços da revista. Talvez os docentes buscassem maior autonomia nas escolhas. Apoiando-se nos estudos de McKenzie, que insiste em conhecer como o texto foi produzido historicamente, Chartier (2002) retoma essa ideia a partir da diferença entre obras com mesmo conteúdo e com edições diferentes, produzidas em tempos diversos: sua produção histórica determina, quase sempre, outras, diversas formas de apropriações e variadas práticas de leituras. Por isso:

[...] “Novos leitores criam textos novos cujas novas significações dependem diretamente de novas formas”: a observação designa com acuidade o duplo conjunto das variações das competências, das expectativas, dos hábitos de leitores; de outro, variações das formas nas quais os textos são dados a ler – que deve levar em conta toda a história preocupada em reconstruir a maneira como os leitores produzem sentido apreendendo um texto (Chartier, 2002, p. 251).

A análise acima quer mostrar a inter-relação com seus leitores e o compromisso com a produção do texto. A revista foi produzida por mais de três décadas e, nesse

período, houve mudanças didáticas e pedagógicas no campo escolar e no contexto social. Para os seus editores, ao longo desse tempo, o periódico precisava manter os mesmos objetivos e protocolos de leitura: orientação religiosa e doutrinária, assim como espaços didáticos, e, como forma de atração, a abordagem lúdica e publicitária.

Ao observar as mudanças históricas, percebe-se que, na década de 1960, os anúncios publicitários eram mais recorrentes, porque surgiu outra configuração dos docentes nesse período, tornaram-se necessários outros saberes pedagógicos, que extrapolavam o limite das escolas. O espaço da escola paroquial foi substituído pelas escolas dominicais. A configuração dos leitores infantis e dos leitores professores alterou-se também: não mais possuíam sempre e exclusivamente o espaço escolar, pois o espaço doméstico e o religioso incorporaram-se à vida desses leitores. Não obstante, as práticas lúdicas e publicitárias ainda buscavam convencer os leitores, tentando manter constante a interlocução.

A materialidade do impresso modificou-se, devido às necessidades e às aspirações dos leitores: no início, as imagens eram desenhos de baixa qualidade e usadas repetidamente; com o passar do tempo, ocorreu o aumento do uso das fotografias de paisagens e de crianças, com o intuito de criar uma maior identificação com os leitores. Mas nem sempre esses objetivos eram cumpridos; por isso, o periódico investiu na formação do professor, a fim de fazer dele um profissional com obrigação de convencer as crianças a continuar sendo assinantes da revista.

Muitos relatos, mesmo se dirigindo às crianças, referem-se ao comportamento do professor e afirmam a necessidade de ele ser piedoso e luterano. Além disso, indicam o conteúdo a ser ensinado.

O grande valor da vossa Escola Paroquial

Até que recebeis o primeiro número do Pequeno Luterano deste ano, já estareis na aula paroquial. Ali tendes um professor piedoso, luterano, para vos ensinar, ou talvez uma professora temente a Deus, luterana, para vos instruir. [...] Na escola paroquial ajuntais um rico tesouro de histórias bíblicas [...] Na escola estais decorando numerosas passagens da Sagrada Escritura que dia após dia vos servirão de esteio [...] Que sabe uma pobre criança pagã de si mesma, de Deus, da morte, do juízo final, do céu, da maneira de ser salva? E aqui em nosso querido Brasil há milhões de crianças, que, embora aprendam histórias bíblicas e decorem versículos da Bíblia es-

tão sendo guiadas num falso caminho ao céu. [...] Ó benditas crianças, com o que aprendeis em nossas escolas, mais sabeis do que os maiores doutores e professores descrentes [...] (Mueller, 1956, jan./fev., p. 9-11).

Esse texto valoriza a conduta do professor piedoso, luterano, enfatiza a doutrina ensinada. Dirige-se ao leitor, evidenciando a vantagem de a escola estar perto do verdadeiro saber, ou seja, não adianta ser sábio e não aprender a doutrina ou aprender doutrinas falsas. A edição propõe aos fiéis terem procedimentos que os diferenciem de outras denominações religiosas:¹⁶ não bastaria decorar e ler versículos bíblicos, pois é preciso crer na verdadeira doutrina luterana. Tal mensagem se propõe a reforçar no professor a ideia de como deve ser conduzido o ensino doutrinário e o que deve ser valorizado e adotado nas escolas.

Considerações Finais

O impresso *O Pequeno Luterano* circulou na esfera familiar, escolar e religiosa, e essa circulação em vários campos foi possível, em grande parte, pela organização curricular das escolas paroquiais da instituição do Sínodo de Missouri.

Pode-se inferir que, por ter sido o impresso editado num período em que a organização era mais bem sistematizada nas escolas paroquiais, foi facilmente direcionado a um projeto comum da instituição na educação de seus fiéis.

Uma das estratégias mais evidentes pode ser observada no formato e nos conteúdos da revista, como o cronograma de atividades ao longo do ano letivo e o estímulo ao contato dos leitores/alunos com a revista, em que relatavam o cotidiano da escola.

Se um dos projetos do Sínodo era expandir a educação doutrinária dentro de seus princípios, a revista conseguiu estar alinhada a esses objetivos, pois a maioria dos títulos, em termos quantitativos e qualitativos, esteve marcada por orientações doutrinárias, bíblicas e de conduta religiosa.

Como eram recorrentes textos de cunho doutrinários, muitos eram exageradamente aprofundados, parecendo haver necessidade da intervenção do professor. Pode-se supor, portanto, que a revista fosse direcionada para ser usada na escola

como apoio didático.

Essa hipótese é revelada também em textos e anúncios de material didático, direcionados aos professores. Assim, o conjunto de dados analisa-

16. As diferentes denominações religiosas concorrentes eram também consideradas luteranas. Uma delas foi o Sínodo Riograndense (atual IECLB), além das Igrejas luteranas independentes. Ambas disputaram espaço com o Sínodo neste contexto.

dos permite afirmar que o impresso foi um forte veículo informativo, educativo, utilizado nas escolas paroquiais, demarcando e constituindo uma educação doutrinária entre leitores aos quais se destinou, ao mesmo tempo que era legitimado por meio das práticas dos leitores – alunos e professores.

O impresso buscou criar uniformidades na educação das crianças e na formação dos professores. Mas o texto lido depende da atitude e das práticas dos leitores (Chartier, 2000). Pode-se afirmar que inúmeras práticas de leitura e diversas apropriações foram realizadas pelos leitores envolvidos, lembrando que a apropriação não é universalizante (Chartier, 2000), mesmo se tratando de grupos aparentemente tão homogêneos. Embora pertencentes ao mesmo grupo religioso e comunitário e preparadas pela esfera religiosa, escolar e familiar, as práticas de apropriação possuem especificidades, porque dependem do que deve ser realizado e porque são dinâmicas e constituídas historicamente.

Referências bibliográficas

- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 215 p.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996a. p. 231-254.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996b. p. 77-106.
- CHARTIER, Roger. *El mundo como representación: estúdios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa, 1996c. 276 p.
- CHARTIER, Roger. *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 212-237.
- HESSE, Walter. A semana de Amelinha. *O Pequeno Luterano*, Porto Alegre, p. 46, nov./dez. 1940.
- MUELLER, George. O grande valor da vossa Escola Paroquial. *O Pequeno Luterano*, Porto Alegre, p. 9-11, jan./fev. 1956.
- O PEQUENO LUTERANO – Revista Oficial da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Casa Publicadora Concórdia, Porto Alegre, 1939-1966.
- SHARTZMANN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP, 1984. 250 p.
- SOUZA, José Carlos Araújo; GATTI, Décio Junior (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados, 2002. 225p.
- WEIDUSCHADT, P. *O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XXI – identidade e cultura escolar*. 2007. 253 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas-UFPEL, Pelotas, 2007.

Submetido à avaliação em 7 de maio de 2013.

Aprovado para publicação em 25 de agosto de 2013.

O Livro de Hilda (1902), a cartilha do método analítico, por João Köpke

Norma Sandra de Almeida Ferreira*, Maria Lygia Cardoso Köpke Santos**

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407510>

Resumo

Este artigo toma como fonte e objeto de pesquisa a cartilha *O Livro de Hilda – ensino da leitura pelo processo analítico*, com data de 1902 e autoria de João Köpke (1852-1926). Esse livro manuscrito é a prova material da existência de uma cartilha produzida por esse autor para o ensino da leitura pelo método analítico – encontrada apenas em sua versão original. A obra é composta por três partes: “o livro de hilda”, “o livro das bonecas”, “O livro de Hilda – Instruções para seu uso”.¹ Descreve-se, neste texto, o modo composicional dessa cartilha e analisam-se seus aspectos visuais e textuais quanto ao “método analítico da palavração”, tal como ele se apresenta nesta obra. Ao mesmo tempo, situa-se João Köpke em sua época, fazendo algumas comparações com outras cartilhas publicadas por educadores adeptos do método analítico, dialogando com estudos recentes de pesquisadores da cultura escolar.

Palavras-chave

Manuscrito, João Köpke, método analítico, cartilha.

* Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil. normasandra@yahoo.com.br

** Escola Comunitária de Campinas, Campinas, SP, Brasil. mlykopke@gmail.com

1. Usaremos “o livro de hilda” e “o livro das bonecas”, em minúscula, tal como usado por Köpke, para nomear a primeira e a segunda partes do livro. E indicaremos a obra como um todo por *O Livro de Hilda*. Desta forma, para melhor compreensão do leitor, diferenciaremos as referências à obra ou a parte dela. A terceira parte é nomeada por Köpke como “O Livro de Hilda – Instruções para seu uso”, mas, ao nos referirmos a ela, ao longo do texto, poderemos usar apenas “Instruções para seu uso”.

O Livro de Hilda (*The Book of Hilda*, 1902) – literacy analytical-method booklet by João Köpke

Abstract

This article discusses variations in the analytical method of literacy by examining the handwritten booklet “O Livro de Hilda—the teaching of reading by using the analytical method”, written by João Köpke and diffused in 1902. The booklet in exam is the original first edition and documents the author’s investment in this literacy method. The analysis shows the particularities of the textual and visual aspects of the booklet in comparison with other similar teaching materials produced at the time in the light of recent findings in the field of school culture.

Keywords

Manuscript, João Köpke, analytical method, spelling book.

Ao leitor, uma apresentação: o autor

Em uma revisão bibliográfica que toma como objeto de estudo o educador João Köpke (1852-1926) e sua produção de livros, identificamos que pesquisadoras como Carvalho (1998), Mortatti (2000), Panizzolo (2006), Ribeiro (2001) e Santos (2013) apontam para múltiplos aspectos que ajudam a compor o significativo papel que João Köpke ocupou na história da educação brasileira, no debate a respeito da instrução e do ensino do País, no período situado entre os dois últimos séculos.

Um intelectual que usufruiu de reconhecimento público, talvez por fazer parte de uma rede de homens públicos que atuavam na imprensa acadêmica e diária, sempre lutando pelo direito da população ao ensino. Estes homens – Prudente de Moraes, Rui Barbosa, Rangel Pestana, Silva Jardim, Caetano de Campos, entre outros – ocuparam cargos na instrução pública de São Paulo e na vida política no País. Com eles, Köpke fundou e dirigiu escolas, além de compartilhar o ambiente cultural de seu tempo, os conhecimentos científicos e educacionais dos anos finais do século XIX e, principalmente, os “bancos” do curso de Direito do Largo São Francisco em São Paulo.

Um educador apoiado nos conhecimentos da ciência positivista e nos ideais liberais e republicanos, um mestre que usava todos os recursos do método intuitivo² e estava a par da pedagogia europeia. Um autor de livros de leitura³ e de cartilhas, bem como um defensor do ensino da leitura e da escrita para a formação do cidadão brasileiro.

E, embora tivesse publicado primeiramente cartilhas para o ensino da leitura e da escrita pelo método sintético⁴, João Köpke, tomando conhecimento das críticas ao método da soletração, especialmente aquelas que vinham de Silva Jardim, e “aproveitando a contribuição de educacionistas americanos e europeus, como Fröebel, Meiklejohn, Stanley Hall, Claubb Carpenter” (Mortatti, 2002, p. 550), aderiu ao método analítico, por volta dos anos 1890. Desde então, tornou-se um grande divulgador do *método analítico pela palavração*, ministrando in-

2. Para Valdemarin (2006), o método intuitivo pressupõe uma educação com o objetivo de despertar e aguçar o sentido da observação por meio dos cinco sentidos (visão, audição, tato, paladar, olfato), colocando a criança diante de um objeto (ou imagem dele), de modo que ela possa observá-lo, elaborar comparações, distinções, nomeando-o e descrevendo-o, aprendendo uma coisa/fato/fenômeno e seu nome/expressão, enfim, passando da intuição dos sentidos para a intuição intelectual, mais abstrata. O método intuitivo teve grande importância na reformulação da instrução do nosso país no final do século XIX e no início do XX, tendo Rui Barbosa como um dos principais divulgadores, com sua tradução de *Lições de Coisas*, de Calkins.

3. Entre sua produção, podemos destacar a série graduada de *Leituras moraes e instructivas para uso das escolas primarias e secundarias*, publicada, em grande parte, pela livraria e editora Francisco Alves (Série Rangel Pestana), com inúmeras edições, muitas delas aprovadas como obras oficiais para as escolas públicas do Rio de Janeiro e São Paulo.

4. *Método Rapido para aprender a ler*, em 1874; e *Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar*, em 1879 (edição revisada e ampliada).

cansavelmente conferências, publicando artigos, reafirmando-se pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico.⁵

Parece que houve uma compreensão, entre os administradores educacionais e os autores das cartilhas, de que os métodos analíticos (palavração, sentençação), diferentemente dos sintéticos (soletração, sílabação), iniciavam o processo de ensino pela compreensão daquilo que expressasse significado para as crianças, proporcionando ao aprendiz o entendimento analítico do todo para as partes. Também havia um consenso de que uma gravura inspiraria um texto (historieta, sentenças, palavras) primeiro oralmente e depois graficamente, levando a criança à compreensão do que lia.

Mas, se havia concordância quanto à importância da gravura associada à escrita; do desenvolvimento intelectual pela intuição, pela motivação e pela observação; e do uso dos objetos concretos para a compreensão das ideias abstratas e lógicas, por outro lado, especialmente em relação ao método analítico, as pesquisadoras já citadas, com base em artigos publicados na *Revista do Ensino* e em jornais de grande circulação, concluíram pela existência de um acirrado debate entre João Köpke e os “normalistas”

que exerciam cargos na instrução pública paulista e haviam se tornado autores de cartilhas de alfabetização. Um debate que se estendia naquilo que Mortatti (2000, 2002) cunhou como “luta de poder” entre o fluminense Köpke e os autores paulistas, marcando a mudança do lócus de poder do Largo São Francisco para a Escola Normal de S. Paulo.

Essa disputa, ligada às discussões relacionadas com a reforma da instrução pública paulista, havia se iniciado em 1890, tendo sido marcada também por diferentes entendimentos sobre o ponto de partida do método analítico, a concepção de texto, as escolhas do léxico a ser empregado nas cartilhas, além de discussões sobre o que se entendia como fácil e agradável para o desenvolvimento infantil, entre outros aspectos.⁶ Para Dordal (1902), os alunos primeiramente olhariam e descreveriam as figuras, sendo encorajados, em seguida, a ler palavras monossílabas e dissílabas

5. As conferências sobre o método das sentenças pelo método analítico (1896 e 1916), proferidas em São Paulo, e os artigos “Carta aos Professores J. de Brito e R. Roca Dordal” (1902) e “Ensino da Leitura” (1903) são algumas das situações públicas em que Köpke expôs seu método analítico e divulgou suas cartilhas (Mortatti, 2000, 2002; Panizzolo, 2006; Ribeiro, 2001).

6. Apenas para elucidar a singularidade e a semelhança desse material com outros que circularam nesse período, traremos alguns aspectos já assinalados por Bernardes (2008); Carvalho (1998); Frade (2010, 2011); Mortatti (2000, 2002); Santos (2013) ou identificados por nós na consulta a algumas obras. Para tal, selecionamos as seguintes cartilhas, publicadas em período muito próximo do de *O Livro de Hilda* (1902) e adotadas para circular nas escolas paulistas: *Cartilha Analytica* (1. ed., 1909), de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925); *Cartilha Moderna* (1. ed., 1902), de Ramon Roca Dordal (1854-1938); *O primeiro livro de leitura* (1. ed., 1894), de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913). Usaremos as edições da *Cartilha Analytica*, de 1930, que pertence ao acervo do nosso grupo de pesquisa, e de *O primeiro livro de leitura*, de 1894, que foi localizada na Biblioteca Infantil Municipal Monteiro Lobato (SP). Para a *Cartilha Moderna*, de Dordal, usaremos como fonte de consulta o artigo já citado e publicado na *Revista de Ensino*, nº 2, anno I, no ano de 1902, escrito pelo próprio autor. presentes ao final da escolarização, poderiam comprometer a investigação.

e, finalmente, frases escritas com letras maiúsculas e com pontuação. Para Barreto (1930), a *Cartilha analytica* deveria iniciar-se com três “historietas”, a partir da observação de uma gravura pelas crianças, “historietas” essas compostas por sentenças – respostas às perguntas direcionadas do professor – escritas em letra manuscrita no quadro negro e numeradas, de modo que o “objecto logico de uma seja empregado como sujeito da sentença immediata, formando o todo uma pequena historia descriptiva do objecto ou estampa que sirva de assumpto da lição” (Barreto, 1930, p. 95). Assim, partia-se das sentenças, que eram desmembradas em palavras, sílabas e letras, seguindo o processo analítico do ensino da leitura (Bernardes, 2008; Frade, 2011).

Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1894, p. 3) assim já orientava o mestre nas páginas iniciais de o *Primeiro Livro de leitura*:

[...] o menino aprende primeiramente a reconhecer as palavras das sentenças que elle já sabe, ou que aprendeu com tanta facilidade que se lhe tornarão familiares; depois entre as palavras escolhidas por sua semelhança umas com as outras, e por meio delas aprendem também quasi simultaneamente nas outras de que elas são typo.

João Köpke, por sua vez, na edição de junho de 1904, ano III, nº 2, da *Revista de Ensino*, ao fazer uma apreciação crítica dos livros escolares de R. Puiggari e A. Barreto, posiciona-se em relação ao ensino da leitura, destacando o discurso e a palavra como unidades que promovem interesse, que acordam a vontade, que tornam a atividade proveitosa:

Si ler é pensar, o discurso e a palavra são a realidade para o que aprende, e do discurso e da palavra – não da sylaba, nem da letra, se há de subir á arte da leitura; si ler é provocar o desenvolvimento da expressão – é da emoção congenial ao espirito e do interesse, que acorda a vontade, que se há de esperar a leitura proveitosa; não da mecanica inconsciente, não da consciência agilitada num manejo sem utilidade. (Köpke, 1904, p. 589).

Concordando com os demais, João Köpke (1904, p.589.) discorre sobre seu modo de conceber a cartilha analítica, tomando a palavra como “realidade para o que aprende”, como ponto de partida do processo, mas acrescenta, além dela, o discurso como

possibilidade de “acordar a vontade, de provocar o desenvolvimento da expressão pela leitura proveitosa e não mecânica”. Mortatti (2000) destaca que o método analítico apresentado por João Köpke nas conferências de 1896 e 1916 tem como ponto de partida o todo.

Na conferência de 1916, em São Paulo, Köpke assim se pronunciou:

[...] mais do que a sentença, é a fala, a decipção, a narração, o discurso, que a instruiu na língua em que entende e se faz entendida, e que sob a forma de conto ou historia escripta, se ha de traduzir a seus olhos, dando-lhe o segredo da representação gráfica, em que se faça entendida e entenda. [...] (Mortatti, 2000, p. 114).

E, ainda, Köpke (1916), ao argumentar em defesa do seu método, coloca sua ampla experiência na sua aplicação e ressalta a diferença deste em relação ao de outros autores, reforçando a importância da criação de uma historieta e da escolha apropriada de estampas ligadas entre si, dando continuidade à narrativa: “[...] em vez de um conto, successivos contos irão fornecendo as palavras a fixar, e o quadro final nascerá de um jacto [...]” (Köpke, 1902a, p. 785).

Pelas exposições das ideias de Köpke e pelos estudos já produzidos sobre as cartilhas para o ensino da leitura e da escrita, é possível perceber, portanto, as divergências a respeito dos sentidos dados ao que seria mais fácil; do que aguçaria a curiosidade e o interesse, suscitando a atividade mental das crianças; de qual seria o ponto de partida para o processo de ensino, etc. É possível também supor que o *método analítico da palavração* proposto por João Köpke tenha como centralidade a audição/escrita/leitura de uma historieta – mais do que de um conjunto de sentenças descritivas sobre uma estampa – que se apresenta em capítulos e forma, no conjunto, um assunto e uma linguagem próximos ao interesse de seus leitores-aprendizes.

Ao leitor, uma apresentação: nossos propósitos

O Livro de Hilda – ensino da leitura pelo processo analítico é a prova material da existência de uma cartilha produzida para o ensino da leitura pelo método analítico – várias vezes citada por pesquisadores no campo da história da alfabetização (Carvalho, 1998; Mortatti, 2000, 2002; Panizzolo, 2006; Ribeiro, 2001), mas nunca encontrada em qualquer versão, original ou publicada. É nossa intenção, neste artigo,

apresentar essa obra manuscrita, que traz, em sua capa, além do título, as seguintes informações gravadas em dourado: “João Köpke, 1902”.⁷

Nesse sentido, com base nos estudos realizados por Santos (2013), trazemos como contribuição para a produção já consolidada sobre João Köpke uma descrição sobre o modo composicional desta cartilha e uma análise dos seus aspectos visuais e textuais quanto ao *método analítico da palavração*, tal como ele se apresenta nessa obra. É uma oportunidade para explorarmos a compreensão de João Köpke sobre o *método analítico pela palavração no ensino da leitura*, concretamente exposta em um material didático, e não apenas divulgada em conferências ministradas e artigos publicados (Köpke, 1896, 1902a, 1904, 1916).

Ao leitor, uma apresentação: *O Livro de Hilda*

O Livro de Hilda – ensino da leitura pelo processo analítico – é um livro grande, cuja leitura e manuseio só são possíveis com o apoio de uma mesa. Encontra-se amarelado, com lombada corroída, algumas páginas costuradas e outras soltas devido ao manuseio e à própria passagem do tempo. No total, são 274 páginas, utilizadas apenas na frente, mas algumas poucas usadas também no verso. Há espaços em branco, como se à espera de ilustrações ou de estampas a serem coladas.

Ao abri-lo, observamos a letra manuscrita do autor, inclinada para a direita, bem desenhada e firme, majoritariamente em tinta preta (ou nanquim). As ilustrações, em sua maioria, feitas com lápis colorido, são, provavelmente, do próprio autor e emolduram o texto escrito, representando visualmente cenas, personagens das narrativas e objetos nomeados para o ensino da leitura. Algumas oferecem ao leitor contemporâneo imagens do cotidiano urbano do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do XX; outras ilustrações remetem a diferente finalidade: explorar os sentidos, conforme perspectiva epistemológica apoiada no método intuitivo de lições de coisas (Frade, 2011), ou concretizar aspectos da língua no momento do ensino da leitura e da escrita.

Os temas versam sobre valores morais e éticos, como: honestidade, respeito aos mais velhos, obediência, caridade – valores esses socialmente reconhecidos. E destaca-se, principalmente, o valor da aprendizagem do ler e do escrever (pelo método intuitivo) no interior de um espaço de disputa com outros métodos vigentes na época, conforme podemos ler na fala de um dos personagens-adultos, no livro:

7. *O Livro de Hilda – ensino da leitura pelo processo analítico* pertence ao acervo pessoal da família Köpke e se encontra atualmente no grupo de pesquisa “Alfabetização, Leitura e Escrita”- ALLE/FE/Unicamp.

Olha, Olguita. O que quero é que tu fiques muito camaradinha de Hilda. A Hilda é uma boa menina e tem muitos brinquedos e bonecas. E essa casa é uma chácara muito grande para correrem e pularem. Mas olha que a Hilda não passa só a brincar o dia inteiro, não, senhora... também trabalha, olé! Se Ella já tem sete anos!... Ella ajuda a mamai no serviço da casa, e... dá suas lições. Talvez ella te diga como aprendeu a ler. Não começou pelo ABC, nem pelo B..a..Bá, como d´antes, quando eu era do teu tamanho. Abriu um livro e leu logo na primeira lição. Basta olhar e querer saber. E nem se faz birra, nem se chora. Vais ver. (Instruções para seu uso, p. 146).

A proposta da obra sugere um aprender a ler e a escrever sem “birra”, sem “choro”, a partir de diferentes gêneros discursivos – em prosa (contos de fadas, histórias cotidianas); em versos (trava-línguas, poemas, quadrinhas); em forma de perguntas e respostas com rimas, exercícios para completar com letra, palavra, etc.

O Livro de Hilda – ensino da leitura pelo processo analítico reúne três partes: “o livro de hilda”; “o livro das bonecas”; “Livro de Hilda - Instruções para seu uso”. Aparentemente distintas, essas partes estão intimamente articuladas pela sequência narrativa, garantida pela permanência das personagens, pelo ambiente em que estas circulam e pelo desenvolvimento do enredo, nas lições e nas recordações (primeira e segunda partes); nas narrativas e nas propostas de leitura (a serem lidas pelo professor e registradas na terceira parte).

A primeira dessas três partes do livro, denominada “o livro de hilda”, apresenta as protagonistas, duas meninas – Olguita e Hilda – que se encontram e se conhecem; e mostra suas famílias, as casas onde moram, a chácara e os brinquedos, no desenrolar de vinte episódios. São essas histórias que colocam os leitores (crianças a serem alfabetizadas) em contato com “unidades de sentido”, segundo o método analítico de alfabetização (Frade, 2011; Mortatti, 2000).

Os episódios são nomeados e numerados em sequência, a lápis, na parte superior da página, como “Lição” (da 1ª à 20ª) ou como “Recordação” (da 1ª à 3ª). As Lições, narradas por Hilda em primeira pessoa, são exercícios para o ensino da leitura e da escrita de frases, palavras, sílabas, letras, fonemas. Já, as três “Recordações” se referem, como o próprio nome diz, ao vocabulário já explorado nas lições anteriores, tendo como narradora Olguita, que, numa espécie de revisão, conta a sua mãe tudo o que viu e fez na casa de sua amiga Hilda.

Na segunda parte, nomeada pelo autor como “o livro das bonecas”, o enredo é montado na forma de um “jogo” entre aprender de mentirinha (Hilda, mestra dedicada, dá aulas a Olguita e às suas bonecas, alfabetizando-as) e aprender de verdade (livro aberto, grande, no cavalete – de um lado: figuras; de outro: palavras). O leitor infantil, que não interrompe o universo “ficcional” da primeira parte, se vê, na segunda, enredado a “aprender de forma sistemática”, passo a passo, a leitura e a escrita pelo método analítico. E o leitor-mestre previsto para o uso deste livro tem, encenadas na ficção, concepções de escola, do ensinar a ler e a escrever, do método analítico, das posturas pedagógicas dos professores, dos comportamentos previstos e desejados por parte dos alunos, etc.

Essa segunda parte contém mais trinta e uma lições, compostas por apresentações de letras, palavras, textos. Aqui, o narrador-personagem ora é a menina Hilda, ora a pequena Olguita, que encenam o enredo didático que será explorado conforme orientação explícita na terceira parte da obra.

É na terceira parte, intitulada pelo autor “Livro de Hilda - Instruções para seu uso”, que podemos nos aproximar dos usos previstos para este material. As cento e trinta e oito páginas que a compõem revelam-se exemplares para um conhecimento minucioso das orientações ao mestre para manusear as duas primeiras partes de *O Livro de Hilda* e trabalhar com elas.

Nessas “Instruções para seu uso”, Köpke cria vinte e duas novas narrativas que devem ser lidas pelo professor, nomeando-as assim: “Narrativa inicial”, “Primeira Narrativa”, “Segunda Narrativa”, até “Vigésima Narrativa” e “Narrativa final”. Há certa orientação para o uso de tais narrativas: cada uma delas deve ser sempre lida oralmente pelo mestre; tal leitura deve ser anterior às Lições e, algumas vezes, posterior à Recordação. O autor também cria um “Cyclo de exercícios” – procedimentos didáticos detalhadamente preparados por ele para orientação ao usuário desse material.

Nesta terceira parte, Köpke assume a autoria do discurso e volta a ser o professor-autor, dirigindo-se aos mestres. Pelo menos dois tipos diferentes de direcionamento são recorrentes: a insistência para que o mestre faça uso do livro, incentivando no leitor o desejo de lê-lo com prazer e interesse, e o detalhamento de todas as etapas do processo, de modo que o mestre se sinta seguro em adotar o ensino sugerido pelo autor, que é prazeroso e divertido para os alunos.

Em *O Livro de Hilda*, portanto, em cada uma das partes separadamente, e entre elas, como um todo, são mantidos o mesmo cenário e as mesmas personagens; cada capítulo/ história faz parte de um enredo maior, que se mantém em qualquer das partes;

as instruções, detalhadamente explicadas e justificadas, ocupam muitas páginas; as lições com o método analítico não podem ser vistas de forma separada das narrativas que as compõem e que com elas se relacionam; cada lição, propriamente dita, traz diferentes recursos metodológicos, o que amplia, entre outros aspectos, a diversidade e a quantidade de atividades previstas para o aluno no ensino inicial da leitura e da escrita.

Ao leitor, uma apresentação: o método analítico

Em *O Livro de Hilda*, o método analítico de João Köpke não se inicia por uma lição que ensina a criança a ler e a escrever por uma palavra ou sentença, como comumente vemos nas cartilhas publicadas na época: Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1894) e Arnaldo Barreto (1930), por exemplo. Antes de iniciar, propriamente, o ensino da leitura, Köpke propõe uma “Lição inaugural” com o intuito de enfatizar o valor e a importância do aprendizado da leitura e da escrita para as crianças, conforme vemos nas “Instruções para seu uso”, em que ele orienta: “o mestre, que tiver de iniciar o ensino da leitura e da escrita por este livro, fará, em antes de o abrir e mostrar aos seus discípulos, uma conferência, em palestra muito chã, sobre o valor da arte de ler e escrever”. [...] (Köpke, 1902b, p. 138, grifo do autor).

Além da “Lição inaugural”, Köpke indica uma leitura oral de outra narrativa (a “inicial”). Com ela, os alunos são apresentados às protagonistas e a seus familiares, em suas moradias, com suas brincadeiras e passeios. Ele insiste para que o mestre fique atento e se prepare para ler oralmente, “quase uma conversa olho no olho”, de modo que os alunos possam ser enredados pela trama, recebam a história de forma tranquila e apreciem a linguagem que está ao alcance de sua inteligência. São estratégias que, para ele, sugerem a importância da adesão do aprendiz ao sentido da história, aspecto fundamental no ensino analítico de leitura.

Conforme ele destaca antes da leitura da “Narrativa inicial”:

Neste ponto, é preferível que, por palavras suas [do professor], lhes exponha o assumpto, que é objectivo da Narrativa inicial, abaixo deduzida; e, quando o não possa, lel-a-á com o maximo de emphase e ajudando com a acção o sentido a exprimir pela fala, tendo os olhos mais nos ouvintes do que na pagina, de modo a dar á sua elocução um tom de conversa tanto mais agradável ás crianças quanto mais a linguagem puzer ao alcance da sua intelligencia a trama da meninada. (Köpke, 1902b, p. 138)

Só depois da leitura oral, feita pelo mestre, da “Lição inaugural” e da “Narrativa inicial” é que a criança inicia, na “Primeira Lição”, a aprendizagem da leitura pelo método analítico: “[...] Apresentando, então, ‘o livro de hilda’, aberto na página do frontispício, onde se vê estampado o retrato da protagonista, dir-lhes-á que vão ver quem é Hilda, pondo sentido na história que lhes vai contar” (Köpke, 1902b, p. 138). Só neste momento é que o leitor de *O Livro de Hilda* é desafiado, como nas cartilhas analíticas do mesmo período, a aprender a ler pela estampa, que pode dar concretude à palavra escrita, em sentenças descritivas entendidas como unidade de sentido. São frases curtas, muito parecidas com as que encontramos nas cartilhas analíticas, de um modo geral, como as de Andrade (1894); Barreto (1930) e Dordal, (1902). Sentenças que são espécies de respostas dadas pelas crianças às questões postas pelo professor diante da gravura; sentenças formadas com pouca variedade de palavras; sentenças dispostas uma abaixo da outra.

Mas o texto elaborado a partir da estampa – que João Köpke propõe em *O Livro de Hilda* – é rico em detalhes e se liga ao enredo demarcado por um tempo cronológico, pela resolução de um conflito (uma criança não sabe ler).

Desse modo, o que vemos, no manuscrito, é a concretização da compreensão que Köpke manifesta da historieta/conto como ponto de partida, concepção bem distinta da de outros autores, como, por exemplo, Andrade (1894) e Dordal (1902).⁸ Diferentemente também da *Cartilha Analytica*, de Arnaldo Barreto (1930), por exemplo, em que “não há continuidade temática, embora os personagens Paulo e Lúcia permaneçam em algumas situações do livro” (Frade, 2011, p. 9).

Assim, a imagem – tão cara ao ensino intuitivo e, especialmente, ao método analítico da leitura – não é apenas pretexto para a elaboração de sentenças com ligação “forçada” entre elas, muito menos mera ilustração que acompanha o texto.⁹ Para Köpke (1902a, p. 785):

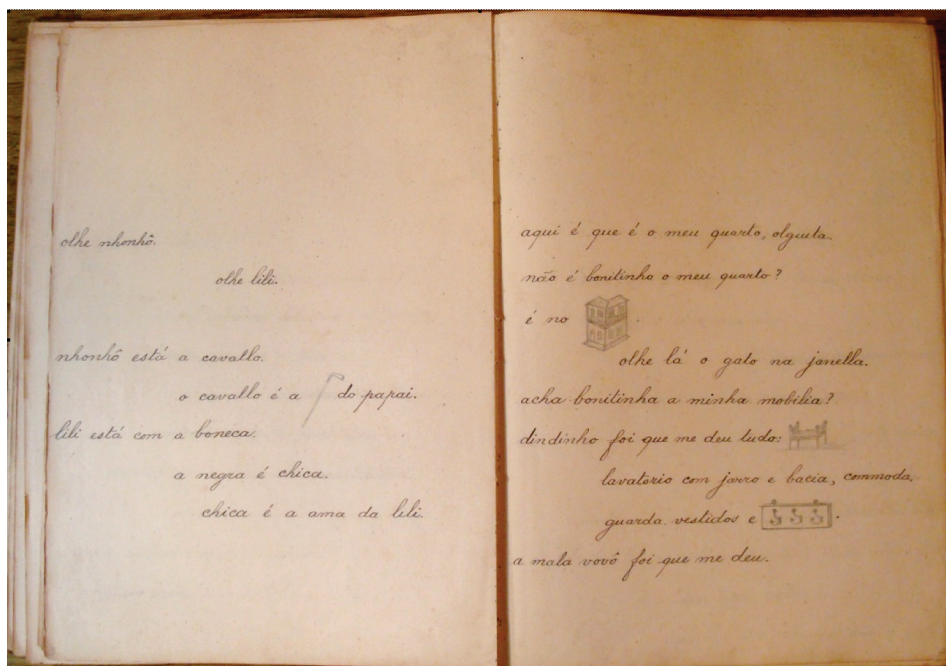
8. Vejamos algumas histórias criadas para três outras cartilhas analíticas, a título de exemplificação. A partir de uma estampa, este é primeiro texto criado por Roca Dordal (1902, p. 216) em sua *Cartilha Moderna*: “Eu vi a ave./A ave vôa./Vovô vê a ave./ Viva o vovô!/A Eva vê a uva./ Vovô viu o ovo? /Viu, e eu vi a ave./O Ivo é viúvo?/É. O Ivo é viúvo”. Também este é o primeiro texto da *Cartilha Analytica*, de Arnaldo Barreto (1930, p. 7): “Eu vejo um menino./ Este menino chama-se Paulo./ Paulo tem uma bola./ Vocês estão vendo a bola? A bola é azul”. A Lição 1 da cartilha de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1894, p. 5) é a seguinte: “O menino./ O gato./ Vejo./ Eu./ Vê/ Um/ É. / E. / O menino vê o gato./ O gato vê o menino./ Eu vejo o gato./ Eu vejo o menino./”.

9. Köpke (1902a), em carta dirigida a J. De Britto e R. Roca Dordal, defende-se da crítica feita por esses professores ao seu método analítico. Argumentando a favor de seu método, ele cria um texto para as estampas propostas na primeira lição de *Cartilha Moderna*. Descontando ligações bastante forçadas entre o texto e as estampas que são (pelo menos para nós, hoje) totalmente desconexas – criança que sai do ovo, vovô, vinho, cacho de uva, ovo grande, passarinho –, podemos dizer que temos uma apresentação descritiva dos personagens e de suas ações, disposta em um “enredo” coerente e sequencial. Uma história que o autor propõe como interessante porque composta “em palestra, alegremente” (Köpke, 1902a, p. 775), com palavras do vocabulário dos aprendizes, ainda que limitada pela imposição das estampas e da brevidade do espaço para expor seu método.

tomando ao acaso, uma estampa, sobre ela inventando um contosinho, e organizando os exercícios [...] e entre estampa e estampa, houver um elo de relação, de modo a formarem os exercícios ou contos sequência, e a serem todos os vocábulos ocorrentes personagens e cenários diversos, em que uma mesma ação se desenrola, mais a gosto ficará o esforço dos alunos, e mais eficaz será o efeito do método no instruí-los sem violência ou inteligentemente.

As primeiras lições são exemplares em recursos analíticos bastante comuns entre os autores que defendem o método intuitivo (Frade, 2011, p. 9) e entre os demais textos que compõem *O Livro de Hilda*. Nelas, podemos associar os recursos textuais calcados nos procedimentos mentais de descrição de estampas e de observação de imagens como incentivo à observação por meio da visão, explicitados pelos advérbios e pelos pronomes (“aqui está a minha mamãe”; “este é o meu vovô”) e pelos verbos (“olhe nhonhô”; “olhe lili”) (grifos nossos), como expõe a Figura 1.

Figura 1 – Lições 3 e 4.



Fonte: *O Livro de Hilda* (Köpke, 1902, p. 3- 4)

Também não muito diferente do que conhecemos das cartilhas impressas de outros autores, para as vinte primeiras lições (narrativas) de *O Livro de Hilda*, Köpke propõe, na terceira parte do livro, os dez passos (“cyclo de exercícios”) a serem desenvolvidos pelas crianças com orientação do mestre:

1. Exibição da estampa e rápida conversa sobre ella; 2. Leitura, pelo mestre, do texto, apontando cada palavra que profere; 3. Escripção, no quadro-negro, dos vocábulos concretos, em columnas; 4. Indicação pelos alumnos, n'estas columnas, dos vocábulos iguaes; 5. Indicação, pelos alumnos, d'estas columnas, dos nomes correspondentes a cada figura indicada pelo mestre na estampa; 6. Classificação das palavras pela syllaba inicial; 7. Indicação, pelos alumnos, dos vocábulos classificados, que forem preferidos; 8. Leitura dos vocábulos classificados; 9. Leitura do texto; 10. Leitura de phrases e proposições formadas com as palavras aprendidas. (Köpke, 1902b, p.164)

São passos que norteiam as primeiras lições, como ocorre nas primeiras ou nas últimas páginas impressas dos livros de Andrade (1894) e de Barreto (1930) ou nas orientações dadas por Dordal (1902) no artigo publicado na *Revista de Ensino*. Mas, distintamente desses autores, Köpke articula essas lições pelas orientações minuciosamente dadas para o livro como um todo, na terceira parte, “Livro de Hilda - Instruções para seu uso”: apresentação e conversa sobre as estampas que se relacionam com as palavras concretas que as nomeiam; articulação entre leitura e escrita (do mestre e dos alunos) de palavras, de textos, de frases formadas com palavras aprendidas; comparação, classificação e identificação entre figura e palavra, entre palavras, entre palavras iguais, entre sílabas iniciais das palavras, entre palavras, sílabas e letras aprendidas com formação de novas palavras. São muitas e diversas estratégias, do conhecido para o novo, da repetição (reconhecimento) para a produção, do todo para as partes e vice-versa.

Nessas primeiras lições, podemos ver que a distribuição dos textos e das imagens segue praticamente o mesmo padrão no livro todo: os desenhos (objetos, situações cotidianas) continuam dispostos acima dos textos. As ilustrações “reproduzem” ou descrevem visualmente o assunto (objeto) tratado no texto, além, é claro, de ser uma estratégia que dá visualidade à página, fragmentando-a em duas linguagens distin-

tas, que se complementam na produção de sentidos para a leitura da criança.

E, à medida que prosseguimos com a leitura do livro, textos que descrevem os desenhos aumentam de extensão, e as ilustrações podem ter outras funções, como nas lições 3 e 4, em que os desenhos dos objetos – “bengala”, “móvel”, “guarda-vestidos” – exploram ludicamente o sentido da visão na perspectiva do método intuitivo. São formas distintas, que servem para ler e escrever; são diferentes linguagens (verbal e imagética), que representam os objetos a que se referem e que se oferecem como pistas semânticas no interior de um mesmo texto.

Segundo Köpke (1902b, p. 208), a leitura tanto poderia ser feita por imagens, para quem ainda não reconhece as letras, como por palavras, para quem já sabe ler a escrita:

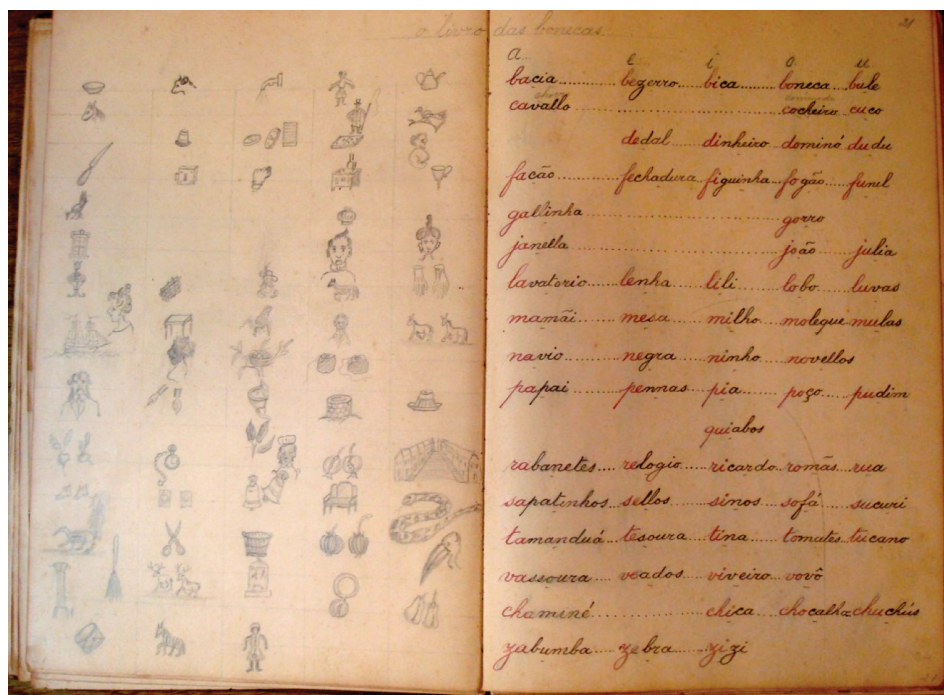
Olguita representa uma menina que ainda não sabe ler e, por isso, Hilda, como mestra, mostra-lhe a imagem correspondente a cada palavra de uma lista e, em seguida, a palavra escrita. Hilda lê as palavras, e Olguita e as bonecas leem as figuras, de *O Livro de Hilda*. Na página, do lado esquerdo da cartilha, estão as imagens, que é a parte das bonecas e de Olguita; e na do lado direito, estão as palavras correspondentes às imagens; quem lê é Hilda, a professora. Primeiro, a mestra mostra as figuras (apontando e dizendo “*aqui*” a cada figura) e as bonecas vão dizendo: *bacia, bezerro, bica, boneca, bule*; e assim, carreira por carreira, até terminar a página. Depois é a vez de Olguita, mas ela não lê as figuras, não; lê as palavras. A mestra tapa as figuras e ela tem que ler o escrito. No começo “é custoso”, e Olguita fica atrapalhada, mas depois ela vai lendo até o fim da página.

O ensino das sílabas, das letras e dos fonemas

É em “o livro das bonecas” que podemos notar o momento em que Köpke introduz o ensino das palavras, das letras e dos fonemas, acompanhado ainda de leituras de historietas em versos e/ou narrativas – que devem ser lidas antes de determinadas lições, segundo indicação feita nas “Instruções para seu uso” – e do estudo das frases que dão início ao aprendizado da leitura e da escrita (Köpke, 1902b, p. 218). São figuras (para quem não sabe ler) acompanhadas das palavras (para quem lê), em colunas horizontais e verticais, em ordem alfabética de consoantes, ora com destaque para as sílabas, ora para as letras.

Vejamos, na Figura 2, um exemplo de ensino das sílabas, nas páginas 51 e 52:

Figura 2 – Ensino das sílabas



Fonte: *O Livro de Hilda* (Köpke, 1902b, p.51-52).

Nesta Lição, cada linha, horizontalmente, traz um conjunto de palavras (que nomeiam os desenhos), de acordo com a sequência das vogais, como, por exemplo: *bacia...bezerro...bico...boneca...bule*. Cada palavra que inicia a linha obedece à sequência do alfabeto, e elas estão dispostas verticalmente, em colunas: *bacia...cavallo...dedal...facão [...] zabumba*.

Além dessa associação direta entre desenho e escrita de cada objeto, ainda identificamos outro procedimento visual a ser explorado pelo mestre: o uso distintivo da cor vermelha para destacar ou a primeira sílaba ou a letra inicial, em oposição às demais, que vêm na cor preta, quer no interior do texto, quer dentro das palavras. Nesses casos, visualmente, o leitor é solicitado a ler as partes da palavra que vêm registradas em cores diferentes e, oralmente, o aluno é orientado, conforme as indicações de Köpke “transferidas” para a mestra Hilda, na escola de *brincadeira*:

Depois a mestra disse: agora nós vamos cortar a cabeça... De quem, meu Deus? Disse Olguita, assustada. E as bonecas também se assustaram, coitadinhas!. De nenhuma de vocês, respondeu Hilda, sosseguem. Vamos cortar a cabeça das figuras e dos nomes. E não é preciso faca, nem tesoura:

corta-se com a boca.[...]. Para cortar a cabeça que vocês já sabem que é d' este lado, do lado onde a gente começa a dizer ou a escrever, para cortar a cabeça, a gente começa falando muito alto ba e diz o resto muito baixinho cia. [...]" (Köpke, 1902b, p. 210).

Didaticamente, o leitor-mestre, ao adotar o *Livro de Hilda*, tem explicitamente a seguinte orientação nas "Instruções para seu uso": "Escreva, então, novamente, mas com giz de cor vermelha a primeira syllaba: [...] Diga que a cor vermelha mostra a cabeça da palavra, e convide os discípulos a procurar no texto todas as que têm cabeça parecida" (Köpke, 1902b, p. 154).

Buscando oferecer maior segurança ao mestre e descontração aos aprendizes é que a aprendizagem dos rudimentos da leitura e da escrita vai ocorrendo da mesma forma que para os personagens do *Livro de Hilda*: olhar as figuras e a escrita correspondente a elas, no movimento de uma compreensão do todo (palavra) para as partes que o constituem (sílabas e, posteriormente, as letras), destacadas pela entonação, pela cor da escrita:

Quando Olguita acabou, Hilda disse: Muito bem minha menina! Vê que não custa cortar cabeças. Mas eu disse cabeça da palavra só de brincadeira. Não devem dizer cabeça da palavra, mas primeira syllaba – primeira sy... lla... ba. As palavras são feitas de syllabas. A gente abre a boca e diz ba; torna a abrir e diz ci; torna a abrir e diz a. Bacia tem três syllabas. A cabeça é a primeira syllaba: ba. As outras ci... e a são o rabo. A primeira syllaba está escripta com tinta mais escura no Livro das Bonecas, as outras com tinta mais clara. Estão vendo? [...] (Köpke, 1902b, p. 218).

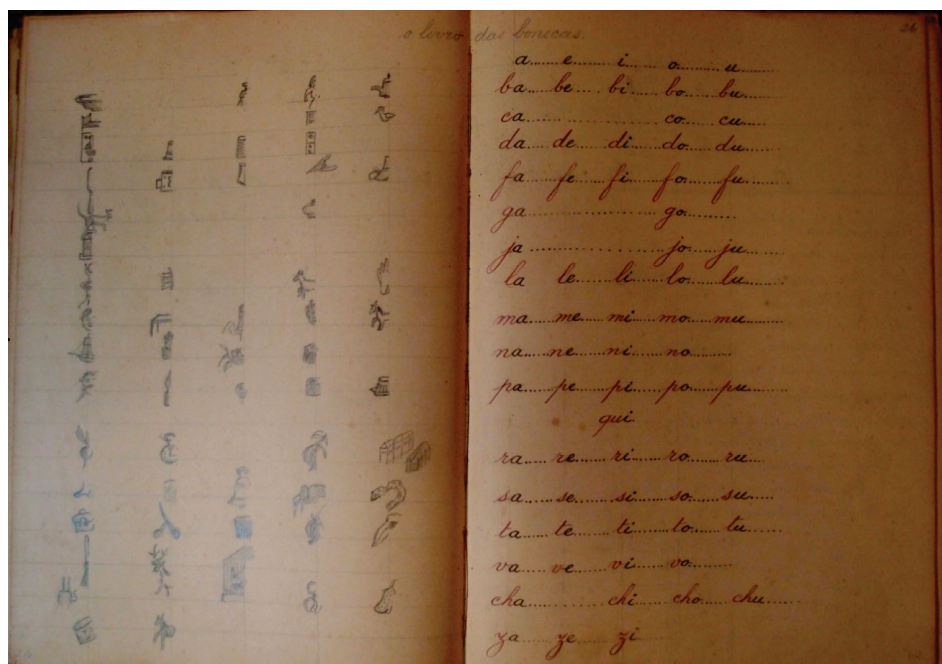
Se olharmos, por exemplo, para a cartilha de Barreto (1930), veremos que as estratégias não são tão distintas das de João Köpke quanto às finalidades, ao destaque das sílabas do início e do final das palavras, à separação das sílabas em quadros, ao uso das figuras como substituição da escrita. São recursos que colocam em prática os preceitos do método intuitivo: observar para progredir, passar da percepção à ideia, dos sentidos para a inteligência, do concreto para o abstrato, conforme Valde- marin (2006). Mas Barreto (1930), ao invés da cor vermelha, utiliza outros recursos, e de forma pouco diversificada. Para a decomposição do todo em partes, ele faz uso de

dois procedimentos que se repetem de forma sistemática por grande parte do livro, conforme Frade (2011, p. 9) destaca na análise da *Cartilha Analytica*:

[...] percebe-se bastante estabilidade: após as lições com estampas são apresentadas frases destacadas na vertical, um primeiro procedimento de decomposição/análise, com um esquema gráfico idêntico em todo o livro. Um segundo [...] só vai aparecer na página 40, quando se apresentam palavras e um quadro que as divide em sílabas.

Köpke, por sua vez, dispõe de desenhos inteiros, desenhos cortados ao meio, desenhos que, juntos, preparam um novo, acompanhados sempre de seus nomes. São recursos utilizados por Köpke neste livro, como o proposto na 26ª lição, em que, ao encerrar o estudo das famílias silábicas, o autor se utiliza de desenhos cortados ao meio. Um procedimento que sugere uma tentativa de associar, visualmente, para os aprendizes, parte da imagem à própria divisão das sílabas, para “que ouçam e vejam syllaba a syllaba” (Köpke, 1902b, p. 226), conforme a Figura 3 revela:

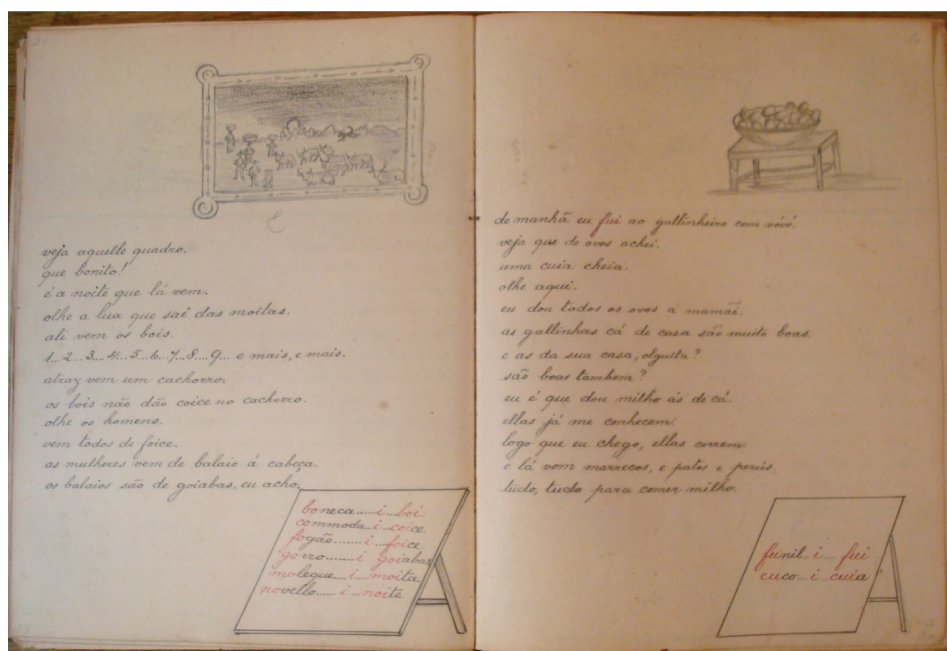
Figura 3 – Palavras e desenhos cortados



Fonte: *O Livro de Hilda* (Köpke, 1902b, p. 61-62)

Köpke, além disso, para dar destaque à escrita do que se quer ensinar, utiliza-se também da disposição visual na página. Letras, sílabas, palavras (matrizes), termos novos aparecem escritos entre os espaços vazios do texto ou são expostos em cavaletes, postos na parte inferior da página, como vemos na apresentação das palavras novas compostas por ditongos na Figura 4:

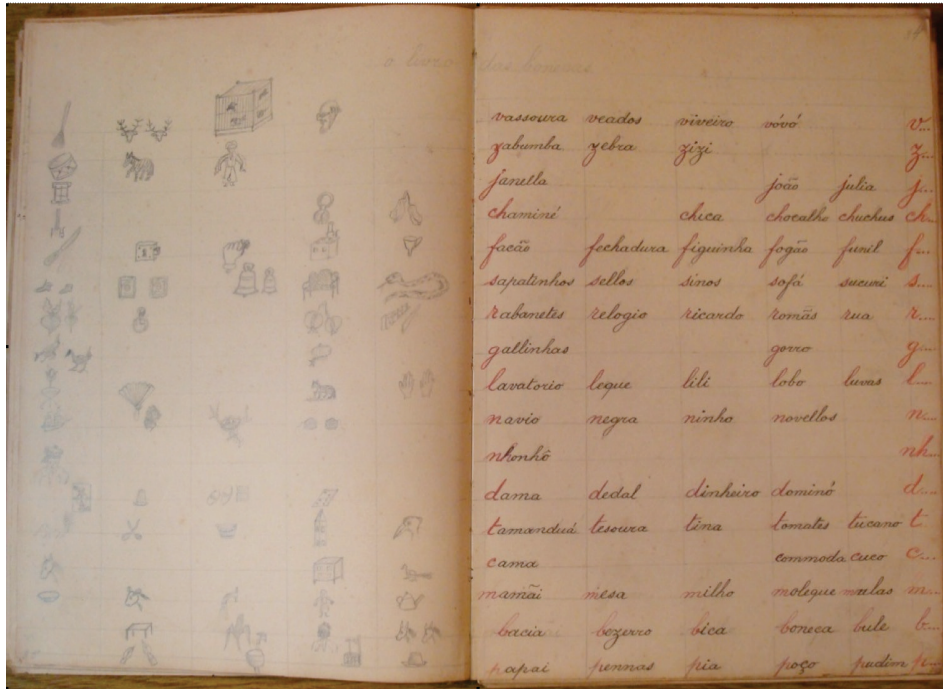
Figura 4 – Quadros e cavaletes



Fonte: *O Livro de Hilda* (Köpke, 1902b, p. 65-66).

Na análise das palavras por meio do estudo das letras (a partir da 34ª e até a 51ª Lição), além desses procedimentos já comentados, o autor lança mão de um quadro de palavras, sem preocupação com a ordenação pelo abecedário. Ali, horizontalmente, estão colocadas as palavras que se iniciam por uma mesma letra, a qual se repete no final da linha, como, por exemplo, na lição nº 35: “vassoura, veado, viveiro, vovó, v...” (Köpke, 1902b, p. 71-72). A Figura 5 traz esse exemplo.

Figura 5 – O ensino das letras



Fonte: *O Livro de Hilda* (Köpke, 1902b, p. 71-72).

Neste momento de “o livro das bonecas”, Köpke (1902b, p. 236) sugere aos mestres uma didática calcada no modelo dado por Hilda, na nona narrativa escrita nas “Instrucções para seu uso” e para ser lida antes desta lição:

Muito bem, disse Hilda. Agora vamos ler de outro modo. Não é mais cortar a cabeça, separar cabeça de rabo. É partir a cabeça em pedaços. Não custa: a gente faz como quem vai dizer o nome e para de repente porque não pôde deixar a voz sahir. Aqui está (mostrando a vassoura): vassoura. Eu vou dizer e fico sem fala de repente. Digo só v...e não posso dizer assoura. [...].

E, solicitando que cada aluno pronuncie o som “v” a partir das palavras apontadas, seguindo horizontalmente cada linha, a mestra Hilda diz que toda vez que um nome começar por essa letra, o aprendiz deve pronunciar: “v...v...v...como se fosse dizer: vovó, vovô, veados, viveiro, veados. Este (escrevendo) v... é um pedaço de vovô. Então fica chamando a letra do vovô, disse Quimquim” (Köpke, 1902b, p. 238).

Nas “Instruções para seu uso”, João Köpke (1902b) – dirigindo-se diretamente ao mestre – assim o orienta, como, por exemplo, na p. 246:

1. Leitura das colunas laterais dos vocábulos inteiros e das vogais iniciais;
2. Leitura da coluna central dando o nome que cada fonema sugere e emitindo o fonema, adaptando os órgãos da fonação à emissão;
3. Combinação dos fonemas iniciais das colunas laterais com os da central, acompanhando a voz do discípulo o movimento entre as letras: *a..v...e*; *e...v...a*.

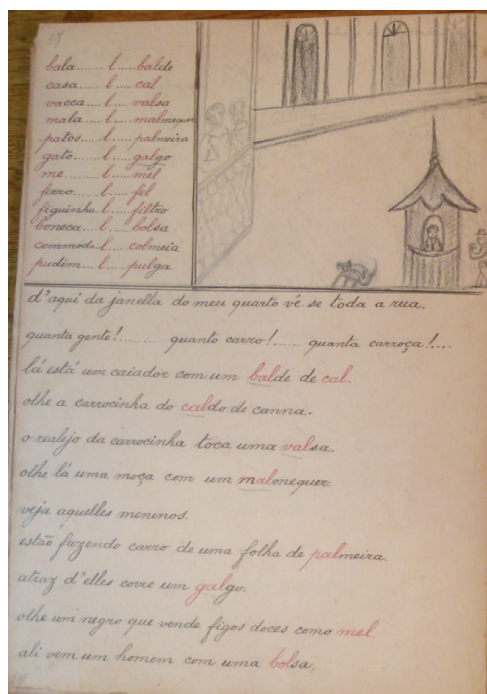
Köpke (1902b, p.74; p.75; p.77), da mesma forma que fizera no ensino das palavras ou das sílabas, investe em diferentes recursos visuais para destacar as letras do alfabeto: separando-as no interior das palavras que elas formam (*a..v..e..*; *l.e...u...;* *c...a..i...*); iniciando com a mesma letra um conjunto de palavras (*vassoura*; *veados*; *viveiro*, *vovô*); isolando a letra no final da linha ou jogando-a pela página; ou ainda aumentando de duas para três letras a primeira sílaba da palavra; oferecendo, ao leitor-aprendiz, combinações diferentes quanto ao tamanho da palavra, ou à substituição das letras, como por exemplo: *bala – balde*; *ferro – fel*; *mala – mar*; *veados – verde*.

O autor investe ainda na oralização, destacando os fonemas e chamando a atenção, por exemplo, para a pronúncia dos sons ligados ao *m*; *b*; *p*: “que a gente fecha a boca e só abre para dizer a letra de diante (escrever e emitir muito accentuadamente) *mamã* – sem apertar quasi os beiços; *bacia* – apertando um pouco mais; *papai* apertando bastante” (Köpke, 1902b, p. 244). Diferentemente, segundo Frade (2011), de A. Barreto, na *Cartilha Analytica*, em que a análise sonora de partes das palavras é pouco explorada pelo autor. Para Frade (2011, p. 9), “não são as palavras que são destrinchadas em seus componentes sonoros [...]”. No quadro de apresentação das letras, em ordem alfabética, cada uma delas segue o seguinte padrão: letra de imprensa maiúscula; letra de imprensa em “minúscula”, um desenho, uma afirmação como: “avestruz começa com a” ou “rato começa com ra” (Köpke, 1902b, p. 29 e p. 35).

Assim, podemos afirmar que Köpke lança mão da variedade dos recursos visuais e textuais: jogo de cores, de tamanho e de forma das letras; insistência na oralização e visualização da escrita; combinação entre escrita e desenho; aumento do tamanho dos textos. Ao longo de toda a obra, imagem e escrita fragmentam a densidade visualmente trazida pela escrita e, mais do que isto, complementam-se, criando um efeito de redundância que pode ajudar na memorização do texto e em uma compreensão

mais significativa para o aluno. Cumprem um papel tanto pedagógico quanto estético e atribuem aos textos um caráter descritivo, diretamente relacionado aos princípios do método intuitivo, em que a visão das imagens e das coisas tem uma função de “memorização, quando se apresenta uma expressão e seu desenho correspondente” (Frade, 2011, p. 3), como podemos ver na Figura 6, a seguir:

Figura 6 – Novas palavras



Fonte: *O Livro de Hilda* (Köpke, 1902b, 1902b, p.75).

Antes de finalizar “o livro das bonecas”, Köpke cria uma “Última lição” (a 51ª), que é um poema, ainda como recurso para a apresentação das letras. Ali é introduzida a temática sobre o ensino das maiúsculas e das letras de imprensa (do livro), como podemos ler nos seus versos: “e z, letra pequena com que se escreve à mão [...] e z letra pequena mas letra de impressão”; “as letras grandes / são diferentes / e aqui abaixo / todas estão / sempre se empregam / depois do ponto / no que se escreve / em livro ou / à mão” (Köpke, 1902b, p.130).

Segundo Köpke, nas “Instruções para seu uso”, em apenas um só dia as crianças já estão prontas para esse aprendizado e poderão passar à leitura corrente. Essa orientação de João Köpke para o ensino de maiúsculas e de caracteres tipográficos só no final de todo o processo marca uma distinção em relação ao que preconizavam outros autores, como Ramon Roca Dordal (1902), que defendia que as letras de imprensa e as manuscritas, as maiúsculas e as minúsculas, bem como os sinais de pontuação, deveriam ser ensinados ao mesmo tempo, para que os alunos pudessem aprender a escrever, fazendo cópias.

Ao leitor, um final

Mesmo que a criança chegue ao final do processo de aprendizagem da leitura e da escrita de textos diversos, frases, palavras e letras, na forma impressa, na de mão, na de maiúsculas e minúsculas, substituindo a leitura das estampas, o autor da cartilha ainda não coloca ponto final ao trabalho do professor. Embora a criança tenha diante dela um material que a ensina a ler e a escrever, com exercícios orais e escritos dados pela professora *de mentirinha* e com textos em que as aquisições novas em relação à língua estão espalhadas pelos episódios inter-relacionados que formam o grande enredo, segundo Köpke (1916, p. 107), a

diferença entre o meu modo de encarar o desenvolvimento pratico a dar à leitura e o dos mestres paulistas, que para ella têm elaborado livros, está sobretudo no ponto de partida, pois que eu dou à criança o livro com assumpto à altura de sua capacidade e na medida do seu interesse, mas organizado como o é o livro, que lêem os seus maiores, emquanto elles enfeixam nos seus livros as séries de exercícios, que dificultam a leitura, e eu separo em volume para o mentor, mãe ou mestre [...].

E, sem pressa de terminar *O Livro de Hilda*, João Köpke propõe a leitura da “Última Narrativa” (52^a. Lição, p. 129), dedicada à “Mamã”, na parte “Instruções de Uso”. Trata-se de um poema em que cada verso é iniciado por uma letra (na sequência) do abecedário, na cor vermelha. Uma homenagem à mãe que, no poema, é como anjo da guarda, aquela que ampara os passos incertos, que guia à Luz, que tem ouvidos para escuta, que protege das dores, dos infortúnios, que aponta as escolhas.

Temos, portanto, como no início de *O Livro de Hilda*, uma estratégia de retarda-

mento, agora em relação ao final da obra. Sem pressa de fechar o livro, Köpke oferece a “Última Lição”, que encerra a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, e a “Última Narrativa”, que finaliza “o livro das bonecas”. E indica a leitura pelos mestres da “Narrativa final” (segundo suas orientações, tal como fizera para a “Narrativa inicial”), que assim termina: “E na 2ª feira, às 9h, Hilda e Olguita, com as suas malinhas, saíam de casa, encontravam-se à frente da Escola das Bonecas, e, como boas amiguinhas, a Mestre que ensinou brincando e a Discípula que aprendeu sem saber, seguiram com o Dindinho para a Escola de Verdade” (Köpke, 1902b, p. 274).

Assim, iniciando pelo todo e com ele terminando sua cartilha, apoiado no texto – que é sempre o ponto de partida e de chegada, os processos a serem seguidos pelos mestres, segundo Köpke: “serão sempre combinados, de modo que olho, nariz, boca e mão se exercitem conjuntamente, e em colaboração, para que, na prática, se realizem a leitura, a escrita e a compreensão” (Köpke, 1916, p. 82), seguindo os princípios do, também muito divulgado naquela época, método de ensino intuitivo ou lições de coisas.

Tal como se apresenta, manuscrita, não podemos afirmar se a cartilha *O Livro de Hilda – ensino da leitura pelo processo analítico* teria esta mesma configuração, se publicada e adotada nas escolas públicas; se suas partes seriam impressas em um único volume ou em dois ou três, separando-se cada uma delas; se suas ilustrações seriam substituídas por estampas produzidas pela xilografia ou linotipia, etc., ou outras alterações “impostas” pelo polo da edição, para diminuir os custos com impressão e edição.

De qualquer modo, tal como se apresenta, como um volumoso manuscrito, essa cartilha elaborada por João Köpke é de extrema complexidade e bastante singular em relação às impressas no mesmo período. Complexidade e singularidade estabelecidas no jogo entre narradores (os personagens-protagonistas; o autor) que se dirigem aos possíveis leitores (o aprendiz, o mestre/mentor, as mães); modos de articular episódios no interior de um único enredo, criado a partir de desenhos (ilustrações do próprio punho); práticas orais de leitura, de escrita, de análise de textos formados com palavras matrizes (concretas) geradoras do ensino da leitura e da escrita; recursos visuais e textuais distintos, para provocar o interesse e a curiosidade pela aprendizagem da leitura e da escrita, com desenhos e um conteúdo próximo do universo infantil, com uma didática intencionalmente voltada para o desenvolvimento (ação) da criança; procedimentos didáticos com fonemas, letras, palavras, textos (em um movimento de ida e volta), minuciosamente explicitados, na ficção e nas instruções para o uso do material.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Maria. Guilhermina. Loureiro de. *Primeiro livro de leitura*. New York: American Book Company, 1894.

BARRETO, Arnaldo. *Cartilha analytica*. 32. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

BERNARDES, Vanessa. Cuba. Um estudo sobre a Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869 – 1925). *Revista de Iniciação Científica da FFC*, Marília- SP, v. 8, n. 1, p. 8-17, 2008.

CARVALHO, Silvia. Ap. Santos de. *O ensino da leitura e escrita: o imaginário republicano (1890-1920)*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

DORDAL, Ramon Roca. Pedagogia Prática - Métodos de leitura – Cartilha Moderna – Aos Mestres progressistas. *Revista de Ensino*, São Paulo, n. 2, anno I, p. 213-225, 1902.

FRADE, Isabel. Cristina Alves da Silva. *Arnaldo de Oliveira Barreto: um autor entre livros para alfabetizar e para desenvolvimento da leitura*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, São Luís, Maranhão. Texto cedido pela autora.

FRADE, Isabel. Cristina Alves da Silva. Livros para ensinar a ler e a escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre séculos XIX e XX. In: BRAGANÇA, A. R.; ABREU, Márcia. (Org.). *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 171-190.

KÖPKE, João. A leitura analytica (1ª. parte - Conferência proferida em 01 de março de 1896). *Revista de Ensino*, São Paulo, v. 9, n.1, p. 13-16, 1910.

KÖPKE, João. Crítica sobre os trabalhos escolares. *Revista de Ensino*, São Paulo, anno II, 2, n. 6, p. 589-596, fev. 1904.

KÖPKE, João. Ensino da leitura. Carta aos professores J. de Brito e R. Roca Dordal. *Revista de Ensino*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 773-793, 1902a.

KÖPKE, João. Ensino da leitura. *Revista de Ensino*, São Paulo, n. 6, anno I, p. 1.175-1.196, fev. 1903.

KÖPKE, João. *O Livro de Hilda pelo processo analytico*. 1902b. (Manuscrito).

KÖPKE, João. *Tres conferencias: Educação Moral e Cívica; A Idea de Patria; O Ensino da Leitura*. São Paulo: O Estado. (Secção de Obras), 1916. 115 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. João Köpke. In: FÁVERO, M. de L. de A; BRITO, J. de M. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo – 1876/1994). São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: MEC/Inep/Conped, 2000.

PANIZZOLO, Cláudia. *João Köpke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Neucinéia Rizzato *Um estudo sobre a Leitura Analytica* (1896), de João Köpke. 2001. 66f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Marília.

SANTOS, Maria Lygia Cardoso Köpke. *Lendo com Hilda: João Köpke – 1902*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas – SP, 2013.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Submetido à avaliação em 18 de junho de 2013.

Aprovado para publicação em 25 de agosto de 2014.

Dialética do progresso e do domínio da natureza: técnica em Theodor W. Adorno e José Ortega y Gasset¹

Jaison José Bassani*, Alexandre Fernandez Vaz**

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407511>

Resumo

O artigo apresenta resultados de um estudo comparativo sobre aspectos da questão da técnica em obras de Theodor W. Adorno e José Ortega y Gasset, desdobrado em suas relações com o progresso, o domínio da natureza e a cultura de massas. Pretende com isso encontrar o tema da formação e seus impasses, problematizando-o mais uma vez. O cotejamento parte de comentário de Adorno sobre Ortega, segundo o qual este seria um crítico conservador da cultura, para então confrontar teoricamente os temas escolhidos. A análise da técnica em Adorno e em Ortega dá-se a partir da posição que cada um apresenta nos termos da condição humana, extraíndo-se daí as consequências analíticas, mas também formativas, de cada autor: uma vinculada à perspectiva de que seria a técnica motor da existência e produção do supérfluo; outra, que a compreende no interior de uma dialética do esclarecimento.

Palavras-chave

Formação, Theodor W. Adorno, José Ortega y Gasset, domínio da natureza, dialética do progresso.

* Universidade Federal de Santa Catarina (DEF/CDS – Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Trindade), Florianópolis, SC, Brasil. jaisonbassani@uol.com.br

** Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/PPGICH – Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Trindade), Florianópolis, SC, Brasil. alexfvaz@uol.com.br

1. O trabalho tem origem na tese de Doutorado em Educação de Jaison José Bassani, *Corpo, educação e reificação: Theodor W. Adorno e a crítica da cultura e da técnica*, defendida no PPGE/UFSC em 2008. Os autores agradecem à CAPES, à FAPESC, ao DAAD e ao CNPq pelas bolsas recebidas, bem como ao CNPq pelo extenso apoio ao Programa de Pesquisas *Teoria Crítica, Racionalidades e Educação (IV)*, do qual este trabalho é também resultado.

Dialectic of progress and of domination of nature: technique in Theodor W. Adorno and José Ortega Y Gasset

Abstract

The article presents results of a comparative study on how the question of technique is approached in the works of Theodor W. Adorno and José Ortega y Gasset. It looks into how this question is unfolded in relation with the notions of progress, domination of nature and mass culture. The intention is to question the theme of formation (Bildung) and its impasses in these works. The discussion starts with the analysis of Adorno's view of Ortega as a conservative critic of culture, and is followed by a theoretically confrontation between both thinkers. The analysis of the notion of technique by Adorno and Ortega takes into account the views that each one held on the human condition, extracting their analytical and formative consequences: for the first author, technique is seen as the engine of existence and of superfluous production while for the second one technique should be apprehended within a dialectic of enlightenment.

Keywords

Formation, Adorno, Theodor W., Ortega y Gasset, José, domination of nature; dialectic of progress.

Introdução

Uma parte significativa das críticas de Theodor W. Adorno (1903-1969) ao progresso e à racionalidade instrumental, eixo fundamental de sua obra e que encontra no tema da técnica uma importante síntese, está vinculada ao debate e ao confronto, nem sempre de maneira explícita, com outras tradições que também se debruçaram sobre a temática. Esse é o caso daqueles autores que figuram alinhados, no registro da *Teoria Crítica*, sob a genérica rubrica de *críticos conservadores* da civilização e da cultura, especialmente Oswald Spengler, Thorstein Veblen e Aldous Huxley, cujas obras mereceram estudos específicos por parte de Adorno.² Outro autor desse mesmo contexto e que teve sua obra criticada pelo frankfurtiano, ainda que de forma mais discreta e esparsa, é o filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955).

Ortega foi um dos primeiros filósofos contemporâneos, ainda no terço inicial do século XX, a ocupar-se da técnica como problema filosófico. Apesar de não ser possível falar de uma filosofia da tecnologia em sua obra – considerando-se a reduzida dimensão do *corpus* sobre o assunto –, a temática adquire centralidade em suas reflexões sobre o tempo que lhe coube viver.

Além da preocupação com a origem e o significado antropológico da técnica, presente em *Meditación de la técnica*, de 1939, e na famosa conferência *El mito del hombre allende la técnica* (Ortega y Gasset, 1997, p. 99-108; Ortega y Gasset, 1983f, p. 617-624), proferida ante Martin Heidegger e os mais importantes arquitetos da Alemanha em 1951, no *Colóquio de Darmstadt*, Ortega também empreendeu esforços, ainda que em menor escala, para compreender a crescente importância social do desenvolvimento tecnológico no começo do século XX e a forma como ele teria condicionado a vida do homem naquele momento histórico. Esses esforços se evidenciam em sua obra mais famosa, *La rebelión de las masas* (Ortega y Gasset, 1983d, p. 111-310; 2002), publicada em 1930, na qual o tema alcança relevância, na medida em que a técnica, ao ter elevado o nível de vida do europeu médio a um patamar que nunca antes havia sido visto na história da humanidade, aliviando sobremaneira as agruras de sua existência, teria proporcionado, exatamente por causa dessa subida no *nível vital* e da superabundância de mercadorias disponibilizadas, a aparição do *homem-massa*.

As referências aos trabalhos de Ortega y Gasset na obra de Adorno estão circunscritas a um conjunto não muito extenso de passagens nas

2. Referimo-nos especificamente aos seguintes ensaios: sobre Spengler (Adorno, 1986a, p. 47-71; 2001, p. 43-67; 1986f, p. 140-148 e p. 197-199); sobre Veblen (Adorno, 1986a, p. 72-96; 2001, p. 69-90); sobre Huxley (Adorno, 1986a, p. 97-122; 2001, p. 91-116).

quais o frankfurtiano tece, *en passant*, considerações de caráter abrangente sobre a obra do madrileno.³ Este é o caso daquela que é provavelmente a mais conhecida referência a Ortega, presente nas primeiras páginas do prefácio de *Dialética do esclarecimento* (Horkheimer; Adorno, 1985; 1986). Ao lado de Jaspers e Huxley, Ortega é caracterizado como um *crítico da civilização* cuja análise da *cultura* e seus destinos se mostraria hipostasiada e regressiva, como se esta tivesse valor por si mesma. Não seria o caso de “mover para trás a roda da História” (Horkheimer, 2000, p. 164). Nas palavras de Horkheimer e Adorno (1986, p. 15; 1985, p. 15):

o que está em questão [em *Dialética do esclarecimento*] não é a cultura como valor, como pensam os críticos da civilização Huxley, Jaspers, Ortega y Gasset e outros. A questão é que o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo, se os homens não devem ser completamente traídos. Não é da conservação do passado, mas de resgatar a esperança passada que se trata.

Embora o debate entre eles não tenha sido estreito, talvez pudéssemos dizer, se considerarmos o espírito que anima Adorno à discussão da obra de autores contemporâneos, que Ortega está, *negativamente*, muito mais presente na obra do frankfurtiano do que indicam as referências diretas a seus trabalhos. Esse “espírito”, movimento de *Dialética do esclarecimento*, pode ser sintetizado pela supracitada passagem do prefácio, na qual são citados, não fortuitamente, Huxley, Jaspers e Ortega y Gasset. De maneira geral, e a despeito das diferenças teóricas que certamente há entre autores como Huxley, Spengler e Veblen (Adorno, 2001), pode-se dizer que Adorno via no olhar crítico sobre a sociedade contemporânea um apego, às vezes explicitamente declarado, a um passado havia muito superado ou ainda àquilo que haveriam projetado idealmente nesse mesmo passado. Desse tipo de crítica buscavam Adorno e os demais membros do Instituto de Pesquisa Social afastar-se, pois ela confrontava os aspectos negativos do cientificismo, da mecanização e da cultura de massas, enfatizando “velhos ideais” ou indicando “novos objetivos a serem alcança-

dos sem o risco da revolução” (Horkheimer, 2000, p. 164-165). Ela utilizava a terminologia da crítica social, mas retirava, ao mesmo tempo, o seu ferão, ou seja, o elemento transformador e, por isso,

3. Referências diretas à obra de Ortega y Gasset podem ser encontradas, por exemplo, nas seguintes passagens: Horkheimer e Adorno (1986, p. 15; 1985, p. 15), Adorno (1986a, p. 35; 2001, p. 31; 1986e, p. 593-594; 1986f, p. 17-18 e p. 221-227).

mostrar-se-ia ainda mais complacente com o mundo tal como era (Adorno, 1986a, p. 32; 2001, p. 28).

Ortega, por sua vez, não fez, nos textos presentes nos 12 volumes de suas *Obras completas* (Ortega y Gasset, 1983a), qualquer referência a Adorno ou a outro integrante do Instituto de Pesquisa Social, embrião da Escola de Frankfurt. Se, de alguma forma, a barreira linguística limitou o contato de Adorno com os escritos de Ortega – embora já houvesse, na época, várias traduções de seus livros para o alemão e o inglês⁴ –, esse certamente não constituía um fator de limitação no caso do filósofo espanhol, que havia residido e estudado durante vários anos na Alemanha. Ortega destinava um profundo interesse não apenas à cultura, mas também à filosofia germânica, como atestam as inúmeras referências a Hegel, Herder, Kant, Spengler, Schelling, Goethe, Fichte, Hebbel, entre tantos outros.

Ao propormos uma leitura comparada da *questão* da técnica – para empregar expressão de Heidegger – em Adorno e Ortega y Gasset, buscamos destacar, especialmente, esse embate materializado nos temas do domínio da natureza, do progresso e da cultura de massas, tópicos caras a ambos os autores, para então encontrar o tema da formação (*Bildung*) e algo de seus impasses. Se a afinidade temática entre ambos não é de natureza teórico-metodológica, o exercício de cotejamento pode ajudar, no entanto, a melhor compreender os impasses da questão no debate filosófico sobre os destinos da formação e, em linhas mais gerais, seu lugar na interpretação da condição humana.

Um mesmo tema em duas abordagens

A leitura cotejada das análises que Adorno (em parceria ou não com Horkheimer) e Ortega y Gasset fazem da técnica revela, em um primeiro movimento, pontos de aproximação. Para ambos, embora por diferentes motivos, os eventos históricos que marcaram a primeira metade do século XX fizeram soar um sinal de alerta para a humanidade. As incríveis potencialidades que a técnica poderia facultar acabaram se convertendo, segundo Adorno, não à emancipação e à liberdade, mas à opressão e à escravidão; para Ortega, não ao

4. Citamos dois exemplos. O primeiro refere-se à edição alemã de *La rebelión de las masas*, datada de 1950, citada nos *Soziologische Exkurse*, manual de introdução à Sociologia, publicado em 1956, elaborado por membros do Instituto de Pesquisa Social e coordenado por seus dois líderes (Institut für Sozialforschung, 1968). No entanto, a primeira tradução para o alemão do famoso livro de Ortega y Gasset, publicada pela Deutsche Verlags-Anstalt, é de 1932, ou seja, dois anos após a publicação em espanhol. Também é de 1932 a versão em inglês citada no capítulo “Sobre o conceito de filosofia”, de *Eclipse da razão* (Horkheimer, 2000), livro que resultou de um conjunto de conferências pronunciadas por Horkheimer na Columbia University, nos Estados Unidos, durante o ano de 1944 (o livro foi publicado em 1946). É importante mencionar este fato porque essas conferências “foram projetadas para apresentar alguns aspectos de uma ampla teoria filosófica desenvolvida pelo autor [Horkheimer] nos últimos anos, em associação com Theodor W. Adorno” (Horkheimer, 2000, p. 10).

afastamento do que seria puramente natural, em direção à felicidade e ao bem-estar, mas à perda dos desejos e aspirações mais *radicalmente* humanos. Enquanto Adorno entendia que a técnica havia adquirido, na sociedade moderna, estrutura e posição singularmente *fetichizada*⁵ (Adorno, 1986b, p. 686; 2000, p. 132) e incongruente com as necessidades humanas, Ortega observava que a reconstrução do mundo pelas atividades científicas e técnicas, condição *sine qua non* para que o homem pudesse habitá-lo, resultara em uma situação paradoxal, em que a abundância de meios determinava a ação no mundo, e não mais o contrário, já que à autocriação técnica do homem não precedia mais nenhum projeto substancialmente *vital*.

A um segundo ponto de aproximação se chega pela ponderação de certa interpretação, tornada “canônica” e, em certa medida, vulgarizada, que atribui ao “pessimismo” de Adorno uma visão “demonizante” da técnica. Ao otimismo orteguiano, por outro lado, corresponderia uma postura exclusivamente celebrativa do progresso tecnológico. Como se pode ler, ao longo tanto de *Meditación de la técnica* (Ortega y Gasset, 1997) quanto de *La rebelión de las masas* (Ortega y Gasset, 1983d, p. 111-310; 2002), a atitude de Ortega diante da técnica frequentemente não é *afirmativa*, revelando, ademais, certo reformismo, ainda que um tanto conservador. No mesmo contexto, a *radicalidade* das críticas de Adorno à técnica nem sempre é “destrutiva”, pois não a considera exclusivamente como produtora de mazelas ou como uma das causas do fracasso do projeto de emancipação⁶ da *Aufklärung*.

Em ambos os casos, e esse constitui um terceiro momento de proximidade, as críticas dirigidas ao senhorio da técnica na sociedade contemporânea parecem reivindicar, particularmente diante da inconsciência dos “novos” agentes sociais – os

homens-massa (Ortega) – ou da perversão da práxis convertida em autoconservação (Adorno), uma inflexão em direção à teoria, especialmente à atividade filosófica, como uma aposta – mas nada além disso – de contraposição ao existente. Os exemplos mais evidentes desse primado reivindicado para a Filosofia, que não significa uma hipóstase ou um superdimensionamento de seu papel, surgem nos dois livros que podem ser tomados como testamento filosófico de cada um dos autores: *¿Qué es filosofía?*, de Ortega y Gasset

5. O caráter *fetichista* da técnica advém de que, na relação contemporânea com ela, haveria algo de superlativo e irracional, configurando-se em *véu tecnológico* (*technologischer Schleier*): “os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo que se restringe a si, um fim em si mesmo, uma força essencial e independente e com isso se esquecem que ela é o braço prolongado dos Homens” (Adorno, 1986b, p. 686; 2000, p. 132).

6. Antes que pela simples condenação peremptória, Adorno se guia pela força contraditória que a técnica, como expressão iluminista, deixa conhecer sobre a sociedade contemporânea: “[...] da funda até a bomba atômica, o progresso é escárnio satânico, mas que, somente na época da bomba atômica, é possível vislumbrar uma situação em que desaparecesse a violência do todo” (Adorno, 1986b, p. 629; 1995, p. 52).

(1983e), e *Negative Dialektik*, de Adorno (1986d). Enquanto o segundo afirma que a filosofia permanece viva porque o momento de sua realização não foi concretizado e que o pensamento, apesar dos protestos dos técnicos e dos executivos do capitalismo monopolista, segue sendo potencialmente instância crítica de uma práxis que se engessa indefinidamente (Adorno, 1986d, p. 15; 2009, p. 11), o primeiro, ao distinguir entre problemas práticos (técnica) e problemas teóricos (filosofia), destaca que, com o cultivo suficiente da filosofia, talvez fosse possível dominar os desvios produzidos pelo tecnicismo: “*Si [...] el problema práctico consiste en hacer que sea lo que no es – pero conviene –, el problema teórico consiste en hacer que no sea lo que es – y que por ser tal irrita al intelecto con su insuficiencia*” (Ortega y Gasset, 1983e, p. 323).

As diferenças entre um e outro radicam-se tanto no ponto de partida que eles adotam para deslindar os problemas relativos à gênese da técnica e seu percurso de desenvolvimento quanto na forma como encaram as questões mais prementes do momento histórico em que vivem: a ascensão do homem-massa (Ortega) e a recaída da humanidade na barbárie (Adorno). É importante destacar que esses “dois” momentos não são estanques, e só faz sentido separá-los para fins explicativos. O movimento que tanto Adorno quanto Ortega fazem, de buscar em uma proto-história da humanidade os elementos para responder aos pontos nevrálgicos colocados pela contemporânea civilização tecnológica, indica a profunda relação, em ambos, entre bases antropológicas e crítica ao presente.

O impulso primevo da racionalidade instrumental, presença magníloqua da imemorial (mas não anistórica) relação de dominação do homem sobre a natureza, na qual a técnica exerce papel fundamental, é procurado por Adorno nos primórdios da civilização ocidental. O mesmo ocorre com Ortega, que busca na relação desde sempre presente do homem com a natureza e com o ambiente que o rodeia, ou, nos seus termos, com a “circunstância”,⁷ respostas às perguntas: “o que é a técnica?” e “por que o homem é um ser técnico?”.

De acordo com a interpretação orteguiana, o empenho do homem não é para sobreviver, para meramente *estar* no mundo, senão para *estar bem* no mundo. Seu esforço não é apenas para viver, mas para *viver bem* (Ortega y Gasset, 1997, p. 43). Só é *necessário* aquilo que possa tornar possível o bem-estar do homem:

7. Ao livro *Meditaciones del Quijote* (Ortega y Gasset, 1983b, p. 309-400) pertence uma das mais conhecidas passagens da obra de Ortega: “*Este factor de realidad circunstante forma la otra mitad de mi persona: sólo al través de él puedo integrarme y ser plenamente yo mismo. La ciencia biológica más reciente estudia el organismo vivo como una unidad compuesta del cuerpo y su medio particular: de modo que el proceso vital no consiste sólo en una adaptación del cuerpo a su medio, sino también en la adaptación del medio a su cuerpo. [...] Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo.*” (Ortega y Gasset, 1983b, p. 322, grifos nossos).

por tanto, para el hombre sólo es necesario lo objetivamente superfluo. [...] Las necesidades biológicamente objetivas no son, por sí, necesidades para él. [...] Sólo se convierten en necesidades cuando aparecen como condiciones del “estar en el mundo”, que, a su vez, sólo es necesario en forma subjetiva; a saber, porque hace posible el “bienestar en el mundo” y la superfluidad. De donde resulta que hasta lo que es objetivamente necesario sólo lo es para el hombre cuando es referido a la superfluidad. No tiene duda: el hombre es un animal para el cual sólo lo superfluo es necesario. (Ortega y Gasset, 1997, p. 34-35, grifos nossos).

Elemento determinante no processo de humanização, a técnica é o que permitiria o escape das imposições de uma vida natural, presa estritamente à satisfação de carências materiais. Ela aparece em Ortega, então, como produtora daquilo que é supérfluo, de tudo quanto incrementa o *bem-estar*, como *“esfuerzo para ahorrar el esfuerzo o, dicho en otra forma, es lo que hacemos para evitar por completo, o en parte, los quehaceres que la circunstancia primariamente nos impone”* (Ortega y Gasset, 1997, p. 42).

Desse modo, o humano pode dedicar o esforço economizado a *quehaceres* não biológicos, ocupando-se com a dimensão da vida que, na opinião de Ortega, mais interessa: aquela *específicamente* humana, de caráter *extranatural* (Ortega y Gasset, 1997, p. 53), que transcende a natureza e que está por ser feita, que é ainda mera possibilidade de vir a ser (Ortega y Gasset, 1997, p. 48). O homem, para Ortega, é uma espécie de *centauro ontológico*, na medida em que possui a estranha condição de que seu ser é apenas em parte afim com a natureza. Ele é, a um só tempo, assim como a figura mítica, parte natural – porção que está imersa na natureza e que se realiza por si mesma –, parte extranatural. Essa porção que transcende a natureza não lhe é dada, realizada; consiste, antes, numa mera pretensão de ser, em um projeto ou programa de vida (Ortega y Gasset, 1997, p. 46-47).

A *autofabricação* do homem, como argumenta Ortega, tem, no domínio da natureza e da rede de facilidades e dificuldades que constitui a circunstância, seu pressuposto fundamental. Não apenas a justificativa, senão que também a legitimidade da exploração da natureza é oferecida pela ontologia orteguiana, na medida em que a vida humana somente seria possível a partir da cisão ancestral, a ser constantemente atualizada e expandida, com o que seria natural. Apenas no vácuo, no espaço des-

se distanciamento, é que pode a *planta homem* florescer. A técnica, nesse quadro, representa a reação enérgica e violenta, um “plano de ataque” ou de “campanha” (Ortega y Gasset, 1983e, p. 86) do humano contra a natureza.⁸ Seria economia de esforço e folga em relação à satisfação das necessidades elementares, a possibilidade de criação, de fabricação de uma *sobrenatureza*, mundo artificial capaz de garantir a inserção da dimensão extranatural do homem.

Para Adorno, a relação entre técnica e natureza se dá numa perspectiva diferente da de Ortega e está diretamente vinculada à crítica que, conjuntamente com Horkheimer, empreende ao processo, em grande medida unilateral, pelo qual a *Aufklärung* foi conduzida na história da humanidade. A técnica representa para eles a culminação histórica de um modelo de racionalidade que se instaurou a partir de uma atividade dominadora da natureza.

De modo semelhante ao filósofo espanhol, Adorno reconhece que, sem distanciamento e algum controle sobre a natureza, não seria possível haver razão e subjetividade. Observa algo, no entanto, que escapa a Ortega: que esse movimento de afastamento se dá de maneira violenta e não refletida, e que o alheamento da natureza com fins de domínio e operacionalização acaba retroagindo sobre o próprio humano, na medida em que este é parte daquela. Esse processo de domínio não é, portanto, isento de dor e sofrimento, porque, na qualidade de objeto rebaixado à mera naturalidade, o humano está submetido à mesma tirania com que subjuga a natureza.

O foco de Ortega, no entanto, não reside na parte “animalesca”, que estaria imersa na natureza e se realizaria por si. Sua atenção se dirige para aquela porção que é mera pretensão de ser. Se a técnica deve, como força criadora externa a serviço do projeto vital do homem, amplificar a rede de facilidades e superar a de dificuldades, impostas pela natureza (ou, em outros termos, também orteguianos, pela “circunstância”), parece não haver problemas no fato de ela retroagir de forma enérgica – tal como defende que seja em relação à natureza externa – sobre o corpo do homem. O próprio Ortega confirma essa possibilidade, quando diz que o conceito de “circunstância” não está restrito apenas à paisagem que nos rodeia e na qual estamos inseridos, mas pode ser estendido, sem maiores problemas, ao corpo e à alma (Ortega y Gasset, 1997, p. 49).

Outra diferença bastante significativa que emerge da leitura comparada de Ortega e Adorno, como sugere Rubio (1999), se mostra em torno de

8. “*En vez de vivir*”, diz Ortega (Ortega y Gasset, 1997, p. 53, grifos nossos), “*al azar y derrochar su esfuerzo, necesita este [o homem] actuar conforme a un plan para obtener seguridad en su choque con las exigencias naturales y dominarlas con un máximo de rendimiento*”.

duas figuras que representariam, metaforicamente, os mediadores da relação entre técnica e natureza. No caso de Ortega, o “operador” da técnica seria o *homo faber*, aquele que toma, de modo algo ambíguo, a natureza não propriamente como inimiga, mas como substrato de onde se cria a vida pelo seu aperfeiçoamento, pelo movimento de qualificá-la pela técnica. O homem é, como afirma Ortega, “homo sapiens *porque es, quiera o no, homo faber, y la verdad, la teoría, el saber no es sino un producto técnico*” (Ortega y Gasset, 1983e, p. 85). “*Por eso*”, diz o autor em outra passagem, “*el título más claro de nuestra especie es ser homo faber*” (Ortega y Gasset, 1983d, p. 288).

Para Adorno (e Horkheimer), por outro lado, nas raias de um esclarecimento que abriu mão da exigência de pensar a si próprio, a relação que se estabelece com a natureza está baseada unicamente em princípios de cálculo e utilidade, de forma que o sujeito do conhecimento, o *homo sapiens*, “operador” da técnica e dos procedimentos científicos, teria um ímpeto muito mais destruidor e repressivo:

o esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este os conhece na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. [...] e a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 24; 1986, p. 25).

A técnica aparece em Ortega não apenas sob uma lógica utilitarista, uma vez que ela não é apenas remédio contra o medo e a angústia – decorrentes do fato de o humano viver “desorientado” em sua radical *inadaptabilidad* –, mas também, e quiçá sobretudo, produtora daquilo que é supérfluo, de tudo quanto incrementa o *bem-estar*, e não apenas o estar. Trata-se da dimensão “luxuosa e esportiva da vida” (Ortega y Gasset, 1983c, p. 609-610; 1983e, p. 348). Essa dimensão, em seu íntimo afã de *felicidade*, é uma espécie de núcleo gerador não apenas do agir técnico, na medida em que o coloca a serviço da *dignidade* da vida, mas de toda a empresa humana, o que inclui a cultura, os jogos, a sociedade, a política, o pensamento e a forma mais expressiva deste, a filosofia. Todas as grandes ações do homem derivam, por decantação posterior, do caráter lúdico-expressivo da vida humana. A técnica auxilia na tarefa de viver, de cumprir e executar o *projeto extranatural* do humano, mas ela, afirma Ortega, não o define. Ela estaria a serviço da expansão da *vitalidade* humana, não no sentido de vida biológica, mas de unidade interna da qual partem todas as

formas exteriores, como especificações, particularizações, concreções desse “ímpeto originário” (Ortega y Gasset, 1983c, p. 272-306; Ortega y Gasset, 1997, p. 53-54). A técnica, que não é única e imutável na história da humanidade, mas uma *invenção* vinculada aos diferentes projetos que o homem idealizou e realizou concretamente (Ortega y Gasset, 1997, p. 63-66), seria uma espécie de derivação ou *face externa* de uma capacidade inventiva interior, mais original e, portanto, de *caráter pré-técnico*. Essa seria a invenção humana por excelência, denominada por Ortega de “desejo original” (Ortega y Gasset, 1997, p. 54).⁹

Para Adorno, no entanto, todas as produções humanas carregam consigo a mácula da violência constituinte da cultura – que, como para Freud, não se distinguiria da civilização –, cuja força se materializa em uma espécie de “pecado original” (Adorno, 1986a, p. 20; 2001, p. 16), a separação radical entre *trabalho intelectual* e *trabalho corporal*. Essa cisão está fundada na repressão pulsional, na relação de amor-ódio pelo corpo e na denegação do desejo, que resultam não em um “ímpeto originário”, mas num profundo mal-estar (Horkeimer; Adorno, 1985, p. 218; 1986, p. 267-268).

Nos termos de Adorno, a compreensão orteguiana de que a força criadora humana proviria do luxo vital, do ócio, o qual teria naquela cisão ancestral sua origem, apresenta-se como regressiva. Negar a separação entre trabalho corporal e intelectual, fingindo uma harmoniosa identidade, corresponde a recalcar o sofrimento que dá origem a essa cisão e que dela se origina (Adorno, 1986a, p. 17; 2001, p. 14). Enquanto Ortega y Gasset fala em uma *razão imaginadora*, que permitiria ao humano conceber projetos extranaturais autênticos, Adorno destaca, especialmente nas suas análises sobre os mecanismos da indústria cultural, a “atrofia da fantasia”, bloqueada pela repressão pulsional e pela falsa sublimação (Horkeimer; Adorno, 1985, p. 130; 1986, p. 161).

Outra diferença está na noção de *vitalidade*, presente, com bastante força, em Ortega. Para Adorno, o que ocorre com o processo de tecnificação que faz esquecer o sofrimento resultante da violência arcaica, constantemente atualizada, contra nossa naturalidade primária, não é o aumento da vitalidade humana, mas exatamente do seu contrário, a *reificação*. O refinamento trazido pelo aparato tecnológico e a instrumentalidade corporal acabariam se convertendo em mediadores da relação de *amor-ódio* pelo corpo por meio da introversão dos proces-

9. A técnica é uma invenção subordinada a um projeto que é ou deveria ser anterior a um desejo de ser, de tornar-se. Essa procura Ortega denomina “desejo original”. O contemporâneo expressaria, no entanto, uma profunda crise de desejos, pois o homem-massa que subiu ao palco da história não sabe o que desejar.

sos reificadores da *tecnificação*. O domínio e a manipulação instrumental da natureza, para os quais a técnica é fator constituinte e indispensável, acabam levando inexoravelmente à instrumentalização do humano, assim como a reversão da natureza em matéria bruta conduz não apenas à *reificação* das relações sociais, mas à conversão, em algo de *morto*, do que há de mais *vital* no humano, seu corpo. Para Adorno, com o esclarecimento convertido em seu contrário e com extremamente alto tributo cobrado pela razão autoconservadora, não há qualquer vitalidade em expansão, tampouco um desejo superior que alimentaria o afã humano por felicidade ou bem-estar:

todo esclarecimento burguês está de acordo na exigência de sobriedade, realismo, avaliação correta de relações de força. O desejo não deve ser pai do pensamento. [...] a dignidade de herói só é conquistada humilhando a ânsia de uma felicidade total, universal, indivisa. (Horkeimer; Adorno, 1985, p. 62-63; 1986, p. 75-76).

Da crítica à técnica, ou distúrbios que prejudicam seu pleno desenvolvimento

Areladas ao problema da relação entre técnica e natureza, emergem as críticas que tanto Adorno quanto Ortega endereçam aos rumos do progresso e do desenvolvimento tecnológico. A crítica que Ortega faz à técnica tem, fundamentalmente, *caráter externo*: ela teria produzido “aberrações” ou saído de sua rota somente num determinado momento histórico, no interior do qual se convertera em fim em si mesma. Como se lê em *La rebelión de las masas* (Ortega y Gasset, 1983d, p. 111-310), o problema que se observa a partir dos primeiros anos do século XX está vinculado à existência de uma superabundância de meios, fruto do próprio desenvolvimento da técnica em seu período de maior expansão, o século XIX. Tal excesso, por um lado, bloquearia a consciência dos indivíduos e, por outro, em função da elevação das condições de vida da população europeia, especialmente do “homem-médio”, criaria a ilusão de que o futuro estaria garantido, sem que para tanto fossem necessários esforços e sacrifícios em nome da civilização, a “genitora” do progresso. Como decorrência dessa melhoria nas condições de vida, houve uma subida do *nível da história*, que acabou elevando um “novo” homem ao primeiro plano da vida social e política europeia: o “homem-massa”. De alma vulgar, diferentemente

dos representantes das elites especiais,¹⁰ afeitas à vida na civilização, esse homem colocava em perigo o próprio destino não apenas da técnica, que está na base da criação de projetos vitais tanto coletivos quanto individuais, mas da própria civilização que o havia beneficiado com os seus instrumentos, instituições, produtos, etc.

O elitismo aristocrático de Ortega, visível com toda força na obra acima referida, permite-lhe sustentar a ideia de que, em cada cultura ou sociedade, somente uma minoria teria condições de levar a cabo a invenção interna e criativa de um programa extranatural ou mesmo de realizar integralmente esse programa no mundo (Mitcham, 2000, p. 36). O paradoxo, conforme aponta Mitcham (2000), desenha-se da seguinte forma: o crescimento das potencialidades humanas, correspondente ao desenvolvimento atingido pela técnica, ou seja, pelo alargamento da *invenção externa*, secundária, tende a sobrepujar as potencialidades da *invenção interna*, os desejos pré-técnicos, dos quais aquela é derivada. “*Y esa obnubilación del programa vital traerá consigo una detención o retroceso de la técnica que no sabrá bien a quién, a qué servir.*” (Ortega y Gasset, 1997, p. 55).

O desenvolvimento da técnica se vê ameaçado pelo comportamento “mimado” e “primitivo” do homem-massa por ela “catapultado” ao primeiro plano da história, ao receber instrumentos para viver intensamente, mas não disciplina e sensibilidade para os “grandes deveres históricos” (Ortega y Gasset, 1983d, p. 173). No entanto, e a despeito das condições pouco favoráveis, Ortega parece não ter dúvidas de que a civilização pode seguir seu rumo e o progresso pode ser retomado. Para tanto, seria preciso que a velha ordem fosse restabelecida e que a sociedade voltasse a ser o que sempre fora: aristocrática (Ortega y Gasset, 1983d, p. 150).

Esse tipo de mentalidade não encontra correspondência em Adorno, cuja crítica mira exatamente o progresso linear e infinito, sem associá-la a qualquer resquício de irracionalidade ou obscurantismo. A recusa de Adorno em dissociar progresso dos meios e progresso da humanidade está vinculada à postura ética derivada do próprio projeto de uma *dialética do esclarecimento*. Este, destacam Löwy e Varikas (1992, p. 208), não encontra seu destino no grau de desenvolvimento dos conhecimentos, tampouco e nem mesmo em suas promessas prévias, mas na medida em que realiza efetivamente a emancipação. A recusa em dissociar progresso técnico e humano, mas também em confundi-los, revela um *fundo duplo*

10. Ortega estabelece uma diferenciação da qual emergem duas classes: a dos que são disciplinados, com qualificações especiais e que se enchem de deveres para com a civilização e a cultura – as *minorias excepcionais*; e a dos que se abandonam a si próprios, medíocres, sem qualificação especial, e que não estão dispostos a realizar esforços para progredir – a *maioria, a massa*. Às primeiras cabe “pensar” e “mandar”; às segundas, “ouvir” e “obedecer”.

ou um *duplo caráter* de uma dinâmica que “sempre desenvolveu o potencial da liberdade ao mesmo tempo em que a realidade efetiva da opressão” (Adorno, 1986c, p. 167; 1993, p. 129). No ensaio dedicado a debater as ideias de Veblen, Adorno é ainda mais categórico a respeito dessa imbricação:

Talvez seja permitido formular como uma tese a relação entre progresso – “moderno” – e regressão – “arcaico”. Em uma sociedade onde o desenvolvimento e o bloqueio de suas forças são consequências inexoráveis do mesmo princípio, cada progresso técnico significa ao mesmo tempo uma regressão. [...] A barbárie é normal não porque consiste em meros resquícios, mas porque é continuamente produzida na mesma proporção da dominação da natureza. (Adorno, 1986a, p. 85-86; 2001, p. 81-82).

Para Adorno, dois são os momentos fundamentais, embora não os únicos, que revelam a perversa imbricação entre progresso e regressão: a manipulação da consciência coletiva mediada pelos esquemas da indústria cultural, processo no qual o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa joga um peso decisivo; a utilização das mais modernas técnicas e dos mais sofisticados experimentos científicos pela barbárie nazista. Antes de serem lidos simplesmente como momentos de “exceção”, como má aplicação da ciência e da tecnologia, eles revelariam a existência de um potencial de desumanização nas próprias raízes da técnica e do progresso.

Considerações finais: corpo, técnica e formação

Não há dúvidas sobre a originalidade da análise que Ortega faz da cultura contemporânea, demarcada, entre outras, pela crítica ao homem-massa. Trata-se da recusa à diluição subjetiva nos ordenamentos do coletivismo manifesto, principalmente, pela banalização e pelo rebaixamento cultural. Essa mescla do homem com a massa, no entanto, só foi possível pela elevação do nível vital que, por sua vez, foi proporcionado por um desenvolvimento da técnica nunca antes visto. Foi a técnica, diz Ortega, que tornou possível a fabricação do mundo em que vivemos, produzindo o que seria supérfluo e, portanto, essencialmente humano, desfrutável por cada um para além das necessidades impostas para a sobrevivência.

A considerar esses aspectos, a posição de Adorno não seria radicalmente diferente da de Ortega, não fosse por duas questões. A primeira delas é o caráter aristocráti-

co das posições do madrileno, o que o faz considerar a era anterior à burguesa como modelo a ser evocado nos termos de que o etos que lhe corresponde é, exatamente, o da valorização da superfluidade, dos usos das coisas com distinção, um “esforço para economizar esforço” proporcionado pela centralidade da técnica na condição humana.

Não é casual que Ortega tanto valorize o esporte, importante dispositivo pedagógico da educação dos corpos e da sensibilidade aristocráticos, origem prototípica, para ele, da formação do Estado como esfera superior de organização social. Reside nessa busca por um passado que teria sido superior no processo de humanização a crítica que permite a Adorno considerar Ortega como um crítico da cultura, mas de matriz conservadora. Ao propor uma crítica imanente ao tempo presente em seu desenvolvimento contraditório, Adorno não pode recorrer ao passado, a não ser de forma irônica, como faz em suas *Minima Moralia* (Adorno, 1986c; 1993), sugerindo que na sociedade aristocrática pelo menos ainda havia alguma experiência de autonomia no sujeito, ao contrário do que acontece em uma sociedade administrada e regida pelos esquemas da indústria cultural. A mesma ironia se encontra no elogio do *fair-play*, parte do ideal educativo do esporte aristocrático, lembrado por Adorno mais de uma vez ao longo de sua obra. Essa recordação não significa saudosismo, nem elogio ao privilégio do aristocrata, mas a aposta histórica de que algo distinto do que hoje vivemos é possível. Esse processo só é viável, nos termos da tradição dialética, não por uma volta conservadora ao passado, nem pela recusa peremptória, mas pela negação enfática do presente.

A crítica de Adorno estende-se sobre si mesma, nos termos de uma dialética do esclarecimento no interior da qual se encontra o tema da técnica. Coloca-se, então, a segunda objeção a Ortega. Para Adorno, há uma dialética da técnica que a vê não apenas como produtora do mundo que artificialmente construímos para nosso bem-viver, como propõe Ortega, mas também como potencial de dominação sob os auspícios da razão instrumental. É no plano da história em seu desenvolvimento, também como barbárie, que a técnica será analisada por Adorno, o que lhe permite dizer que o esporte, para retomarmos um tema caro a Ortega, com ela guarda grande afinidade: as práticas esportivas são possibilidade de reconhecimento dos limites do corpo e do respeito a si e ao outro, mas, também, prática de dilaceração racionalmente mediada desse mesmo corpo, ao transformá-lo em mero instrumento de rendimento cego. Crítica dialética do presente é o que ainda hoje inspira o pensamento de Adorno.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Theodor W. *Kulturkritik und Gesellschaft I; Prismen; Ohne Leitbild*. Frankfurt: Suhrkamp, 1986a.
- ADORNO, Theodor W. *Kulturkritik und Gesellschaft II; Eingriffe; Stichworte*. Frankfurt: Suhrkamp, 1986b.
- ADORNO, Theodor W. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor W. *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt: Suhrkamp, 1986c.
- ADORNO, Theodor W. *Negative Dialektik; Jargon der Eigentlichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp, 1986d.
- ADORNO, Theodor W. *Noten zur Literatur*. Frankfurt: Suhrkamp, 1986e.
- ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor W. *Prismas*. São Paulo: Ática, 2001.
- ADORNO, Theodor W. *Vermischte Schriften I*. Frankfurt: Suhrkamp, 1986f.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt: Suhrkamp, 1986.
- INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG (Org.). *Soziologische Exkurse*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1968.
- LÖWY, Michael; VARIKAS, Eleni. A crítica do progresso em Adorno. *Lua Nova*, São Paulo, n. 27, p. 201-215, dez. 1992.
- MITCHAM, Carl. La Transformación tecnológica de la cultura y las crisis de los deseos. *Revista de Occidente*, Madrid, n. 228, p. 33-52, maio 2000.
- ORTEGA Y GASSET, José. *A rebelião das massas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditacion de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*. Madri: Revista de Occidente en Alianza Editorial, 1997.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras completas*. Madri: Alianza Editorial; Revista de Occidente, 1983a. (12 Tomos).

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras completas* – Tomo I. Madri: Alianza Editorial; Revista de Occidente, 1983b.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras completas* – Tomo II. Madri: Alianza Editorial; Revista de Occidente, 1983c.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras completas* – Tomo IV. Madri: Alianza Editorial; Revista de Occidente, 1983d.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras completas* – Tomo VII. Madri: Alianza Editorial; Revista de Occidente, 1983e.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras completas* – Tomo IX. Madri: Alianza Editorial; Revista de Occidente, 1983f.

RUBIO, Luciano Espinosa. Razón, naturaleza y técnica en Ortega y la Escuela de Frankfurt. *Isegoría*, Madri, n. 21, p. 101-129, 1999.

Submetido à avaliação em 30 de julho de 2013.

Aprovado para publicação em 11 de outubro de 2013.

Entre a atividade política e a ação policial: sobre a institucionalização das relações que envolvem a educação e o meio ambiente

Rodrigo Barchi*

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407512>

*“O pensamento é como o Vampiro, não tem imagem,
nem para constituir modelo, nem para fazer cópias”.*
(Deleuze e Guattari)

Resumo

Esse artigo busca discutir a institucionalização das perspectivas teóricas e práticas da educação ambiental, tendo como objetivo questionar se esse processo pode manter o potencial político da educação ambiental, ou se ele será responsável por sua despolitização, por transformá-la em instrumento de manutenção do poder governamental constituído, com a justificativa de ser a responsável pela salvação da espécie humana e de outros seres vivos da catástrofe ecológica que se aproxima. Para esse debate, serão utilizadas principalmente as noções de política, polícia, consenso e dissenso no trabalho de Jacques Rancière, além da ideia de grande saúde na perspectiva de Nietzsche, e das forças molares e moleculares desenvolvidas por Felix Guattari.

* Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, SP, Brasil.
rodrigo.barchi@prof.uniso.br

Palavras-chave

Política, educação, meio ambiente.

Between political activity and police action: a debate on the institutionalization of the relations that encompass education and environment

Abstract

This article discusses if the institutionalization process of theoretical and practical perspectives on environmental education will maintain the political potential of this pedagogical proposal or if it can destroy this force. The discussion examines the definitions of 'politics', 'the police', 'consensus' and 'dissensus' in the work of Jacques Rancière, alongside the concepts of 'great health' presented by Nietzsche, and 'molar' and 'molecular' forces by Felix Guattari.

Keywords

Politics, education, environment.

Introdução

A educação ambiental pode ser considerada uma das principais herdeiras dos movimentos ecologistas que há quase meio século chegaram a contestar, diversas vezes, a existência do Estado e do capital, em suas reivindicações por mudanças radicais nas relações entre os seres humanos e o ambiente planetário. Ela ganhou pertinência e relevância nos debates tanto sobre meio ambiente quanto sobre educação, e grandes mobilizações foram realizadas para torná-la foco de ação estatal. No Brasil, tornou-se uma política pública entre o fim dos anos 1990 e o começo da década passada (Brasil, 1999, 2002), promovendo, nos anos seguintes, a criação de diversos órgãos e documentos para instrumentalizar e regular suas ações.

Este trabalho busca debater a institucionalização da educação ambiental como uma política pública, a partir do questionamento sobre o quanto esse processo pode ou não manter a força política dessa proposta pedagógica e/ou transformá-la somente em mais uma ferramenta de manutenção do poder governamental instituído, sob a égide de um dispositivo que pode salvar os seres humanos e o planeta de sua autodestruição. Para tanto, serão utilizadas as contribuições das noções de polícia e política, de consenso e dissenso no trabalho de Jacques Rancière, e de algumas ressonâncias de Nietzsche e Guattari sobre instituições identitárias e forças molares e moleculares.

A discussão aqui proposta se baseia e se justifica a partir do alerta feito por alguns pensadores¹ sobre o quanto a educação ambiental, ao ser institucionalizada, pode estar correndo o risco de se transformar, mais do que em banalidade educacional, em uma doutrina pedagógica cristalizada e imutável, instauradora de ações policiais e de práticas pedagógicas reguladoras de condutas, de tal forma que faz com que essa perspectiva pedagógica perca sua força política, herdada dos movimentos políticos e sociais, capaz de promover mudanças nas relações entre os humanos e os ambientes terrestres.

Sobre as pequenas e as grandes políticas: micropolíticas e macropolíticas

Escreveu Nietzsche (2012) em *Schopenhauer educador* que vivemos em um período de átomos, de caos de átomos. Essa afirmação, mais esperançosa e filosoficamente militante do que apocalíp-

1. Alguns dos muitos debates realizados sobre a cristalização, institucionalização e sedentarização da Ecologia e da Educação Ambiental podem ser encontrados nos trabalhos de: Alves (2010), Correa (2012), Godoy (2008), Guimarães (2007), Passetti (2007), Preve et al. (2012) Preve e Correia (2007) e Reigota (2008).

tica, acreditava que, após a liberação das forças antagônicas egoístas que estavam presas pela instituição religiosa na Idade Média, uma série de indicadores mostrava que a terra estava coberta pelas forças do egoísmo das classes possuidoras e do despotismo militar. Mesmo com os esforços desse último, para tomar o Estado e tentar transformá-lo no ídolo que um dia foi a instituição católica, Nietzsche acreditava que um desmoronamento generalizado ocorreria, e que a revolução atômica seria irreversível. Afinal de contas, os Estados se opunham e se dilaceravam, as ciências constantemente massacravam as crenças que eram cristalizadas, e os meios intelectuais não eram mais do que refúgios no interior desse intenso turbilhão.

A reivindicação pela liberação dos humanos de sua posição de submissão ao Estado, como objetivo e destino supremo da humanidade – assim como a submissão à história, à raça e à ciência – se mostram, em Nietzsche, como uma fuga da loucura coletiva, a qual constantemente leva os humanos rumo a uma barbárie generalizada guiada pelo amor e pelo medo em uma frágil ideia identitária que se quer imóvel e eterna, impossibilitando o exercício de um pensamento que não esteja intrínseco à noção da existência humana, vinculada diretamente à existência da pátria e de tudo que foi criado ao redor dela.

O medo humano de pensar fora das instituições identitárias, unificantes e totalizantes, que permeiam o pensamento e as práticas políticas, científicas e artísticas, ocorre por causa da distância que os humanos buscam em se manter do que é ser um animal. A vida animal, dividida entre a fome e o desejo, desprovida de sentido e de qualquer ambição superior, para Nietzsche, só assume um sentido quando a natureza inteira se acerca do humano e nele se faz entender a si mesma, abandonando sua animalidade.

Para essa tarefa, é necessário, desde cedo, “conceder o coração” ao Estado, ao lucro, à vida mundana, à ciência, justamente para esquivar-se da tarefa de dedicação a si mesmo. É preciso escapar da animalidade presente em cada um de nós, humanos, inserindo-nos no barulho da vida cotidiana, a qual nos impede de aprofundar demais – além do que se diz na religião, no pensamento institucional estatal e na ciência – na questão de como se constrói o ser humano.

Todos sabemos por experiência própria com que presteza as lembranças desagradáveis afloram às vezes na nossa consciência e o quanto nos esforçamos, através do nosso comportamento e das nossas palavras, para expulsá-las violentamente do nosso espírito – porém, a forma geral da nossa vida

deixa perceber que nos encontramos sempre nesse estado de ânimo: o que é então essa coisa que nos assalta tão frequentemente, quem é este mosquito que não nos deixa dormir? Fantasmas giram à nossa volta, a cada momento da vida querem nos dizer algo, mas recusamos ouvir as vozes destes fantasmas. Tememos, quando estamos sós e silenciosos, que algo nos seja murmurado no ouvido, e é por isso que detestamos o silêncio e nos aturdimos com a vida em sociedade (Nietzsche, 2007, p. 65).

Além do barulho, há a pressa da vida cotidiana, que além de não nos permitir ler e escrever de maneira meticulosa e dedicada – “um trabalho de ourives”, dizia Nietzsche (2004) em *Aurora* – também não permite que se desenvolvam nos humanos, apressados e barulhentos, as qualidades e os sentidos necessários para essa imersão sobre si mesmos. Do mesmo jeito que os leitores modernos não têm tempo de ler as entrelinhas e os significados embutidos em cada palavra e frase dos livros – e conseqüentemente, os textos também são escritos de maneira apressada – a entrega da vida ao Estado, à ciência, à religião, ao capital e à razão esvai totalmente a possibilidade do afastamento necessário para que possa haver uma efetiva dedicação sobre a questão tão cara a Nietzsche: como o sujeito se constrói, como ele se torna o que é.

Mais adiante, na introdução tardia de *A gaia ciência* – que, de acordo com Larossa (2005), não está mais sob o signo da negação da terceira intempestiva, mas sob o signo da travessia, já que, mais do que negar as sublimidades do Estado, da raça e da ciência, buscava a experimentação singular que faria o indivíduo ser o que é –, Nietzsche se pergunta se a filosofia não passava de uma simples e má interpretação do corpo, já que toda necessidade corpórea era dissimulada sob as insanidades do que ele entendia como a metafísica – a objetividade, o ideal e a ideia, a espiritualidade – e que o valor da vida não é, para essa filosofia, mais do que sintomas de determinadas constituições físicas já que, constantemente, o Sol, o sossego, a brandura, a paciência, o repouso e o próprio remédio eram chamados para socorrer os corpos doentes em seus momentos mais críticos.

A esperança, para Nietzsche, é que aquele que ele intitulava de médico filósofo, que estudava a saúde geral do povo, da época, da raça e da humanidade, deixasse de lado seus esforços pela busca ou pela conceituação da verdade, mas que percebesse que a filosofia, ao falar de outras coisas – como a saúde, a força e a vida –, precisava deixar de lado sua constante instauração de verdades e normas, de cer-

tos e errados, para conseguir começar a tarefa de “desdivinização” da natureza e de naturalização dos humanos com uma natureza redescoberta, liberta da noção de mundo imutável e teleológico.

Provavelmente o caos de átomos, sugerido por ele, ganhasse ainda mais força com esse médico filósofo, aquele capaz de colaborar no processo de elaboração da grande saúde afirmadora e instauradora de uma vida capaz de apresentar sentidos novos e propiciar novos significados à existência (Azeredo, 2011). Vida que somente seria possível com a destruição dos valores cristalizados e estagnados, que, por tanto tempo, haviam estabelecido normas, leis e consensos que, ao mesmo tempo, buscavam o cerceamento e a proteção dos indivíduos sob os pseudoauspícios da religião, do Estado e da ciência monolítica racionalista. Portanto, grande saúde que seria também uma grande política, de combate ao niilismo instaurador de uma moral baseada sobre valores criados a partir de seres fantasmagóricos inexistentes.

Para compreender um pouco melhor o que Nietzsche sugeria como tempo ou caos de átomos e a sua relação com a grande saúde ou grande política, é necessário recorrer ao que Felix Guattari compreendia como micropolítica e macropolítica. O pensador francês argumenta que a micropolítica analisa as formações do desejo no campo social e o seu cruzamento com as diferenças sociais mais amplas, no campo da macropolítica. Enquanto a primeira sugere uma ação molecular, a segunda sugere uma ação molar, mas não necessariamente sendo as duas contraditórias e/ou completamente opostas.

Ao usar os exemplos dos movimentos homossexuais e feministas, entre outros, para afirmar que, mesmo surgindo de miniprocessos de singularização e desejo, em grande parte dos casos, essas organizações buscam uma representatividade para se tornar aceitas pela macropolítica e conquistar seus direitos exercidos em leis e normas devidamente instituídas e defendidas pelos aparatos do Estado, caindo em um sistema de recuperação ou modelização, ou seja, de assimilação e homogeneização de um processo que outrora se afirmava como singular e autônomo:

É por isso que acredito que há um nível nos grupos autônomos (nível molar) em que eles são envolvidos por circunscrições e entram em relações de força que lhes dão uma figura de identidade. Mas a única garantia de que não transformem seus processos de singularização em bandeira (o que iria contra a própria realidade desses processos) é tentar preservar a função de autonomia. É exatamente aí que todo trabalho pode ser desenvolvido: nos

pontos de coexistência desses “n” níveis, cuja relação não obedece a uma lógica binária de falso/verdadeiro & cia (Guattari; Rolnik, 2010, p. 153).

A dicotomização entre o molar e o molecular e a macro e a micropolítica pode trazer o risco do surgimento dos pequenos fascismos dentro dos movimentos, a partir do momento em que certos indivíduos, seduzidos pela liderança e pelo exercício de poder dentro dos grupos, passam a levar ao extremo a diferença entre o que se acredita ser o certo e o errado. Esses mesmos indivíduos, com suas palavras de ordem, passam a minimizar a participação e até a excluir aqueles que não se atrelam à perspectiva dominante nesse grupo, e acabam podendo se tornar o reflexo invertido daqueles que, até então, eram combatidos.

Ao ganhar *status* de aceitação perante as grandes organizações políticas e sociais características da democracia que Guattari chama de “investimentos libidinais dominantes”, intrínsecas ao Capitalismo Mundial Integrado, essas reivindicações, outrora de características predominantemente moleculares, passam a se tornar parte do consenso que reproduz os mesmos valores homogeneizantes e hegemônicos que antes tentava desfazer. Se, em até certo momento, essas lutas e aspirações eram capazes de sugerir “novas atitudes, novas sensibilidades, novas práxis” (Guattari; Rolnik, 2010, p.157), capazes de impedir o retorno das velhas estruturas, ao reivindicarem primordialmente a sua inclusão nas esferas monolíticas de controle social, querem para si apenas seu lugar ao sol, recusando tudo o que um dia propusera e desejava.

Consenso e dissenso: polícia e política

Deleuze e Guattari (1997) questionaram se existe algum meio de subtrair o pensamento ao modelo do Estado. O que existe para esses dois pensadores franceses é a forma-Estado desenvolvida no pensamento, uma noologia, que fixaria nos indivíduos, objetivos, caminhos, condutos, canais e órgãos. O Estado, no próprio pensamento humano, ganharia uma centralidade que o tornaria universal por direito, princípio único de partilha entre os sujeitos rebeldes selvagens e os sujeitos dóceis civilizados. O Estado não é mais do que uma extensão do pensamento humano, o qual, em contrapartida, não é mais do que a forma-Estado interiorizada no pensamento:

O Estado proporciona ao pensamento uma forma de interioridade, mas o pensamento proporciona a essa interioridade uma forma de universalidade.

dade: “a finalidade da organização mundial é a satisfação dos indivíduos racionais no interior de Estados particulares livres”. É uma curiosa troca que se produz entre o Estado e a razão, mas essa troca é igualmente uma proposição analítica, visto que a razão realizada se confunde com o Estado de direito, assim como o Estado de fato é o devir da razão (Deleuze; Guattari, 1997, p. 44-45).

Essa é a troca que leva ao senso comum no qual o Estado se torna a única organização racional que pode administrar e controlar os ímpetus selvagens dos seres humanos, ao mesmo tempo em que impede, que evita que a sociedade destrua a bondade intrínseca aos seres humanos, como proporiã dedicadas análises hobbesianas e rousseauianas. Estado que se torna consenso absoluto, sendo então, de acordo com Deleuze e Guattari, a imagem do pensamento única pela qual toda a discussão política é atravessada, que se funda em uma totalidade englobante, e que aspira à universalidade.

De acordo com Jacques Rancière (1996), para compreender a atividade política, é necessário que se entenda a sua diferença em relação à polícia. Ele realiza um intenso debate sobre o estatuto da política e sobre a forma como, desde o pensamento político de Platão e Aristóteles, a política está relacionada muito mais à noção de contagem das partes da comunidade, do que necessariamente aos vínculos dos indivíduos entre si e a pólis. Para esclarecer melhor, é preciso citar parte do episódio “processo dos quinze”, trazido por Rancière, em relação ao diálogo ocorrido por causa do processo movido contra o operário revolucionário Auguste Blanqui, em 1832:

Instado pelo presidente do tribunal a declinar sua profissão, ele responde simplesmente: “proletário”. A essa resposta, o presidente objeta de pronto: “Isso não é profissão”, para logo o acusado replicar: “É a profissão de trinta milhões de franceses que vivem de seu trabalho e que são privados de seus direitos políticos”. O que faz o presidente permitir que o escrivão anote essa nova “profissão” (Rancière, 1996, p. 49).

Para Rancière, as duas réplicas presentes nesse diálogo podem resumir o conflito que existe entre as noções de política e de polícia. A palavra profissão, para a lógica policial, significa um ofício ou uma atividade de um corpo devidamente situada em

um lugar e em uma função. Nesse caso, o proletário é um trabalhador braçal que vive em uma situação miserável. Mas, para Blanqui, ser proletário, naquele momento, não significa estar em nenhuma das classificações instituídas pela lógica estatal policial, mas, sim, remete a uma multiplicidade de indivíduos que não podem ser contados, de acordo com um entendimento de grupos sociais, previamente estabelecidos, no conjunto da comunidade.

É preciso esclarecer um pouco mais o que Rancière sugere como a diferença entre os conceitos de política e polícia. Ele busca, nos fundadores do pensamento político ou da filosofia política da Grécia Antiga, a ideia na qual uma pólis organizada pela ideia de bem é estruturada de acordo com o valor de cada uma das comunidades contabilizadas por ela. Se há uma diferenciação enorme entre as classes de acordo com suas posses e poderes judiciários, intenta-se tornar iguais os poderes de fala e participação de cada um desses grupos. De acordo com Rancière, a crítica que pensadores políticos fazem ao poder dado aos escravos recém-libertos, deixando-os participar das discussões públicas na *demos* ateniense, é um escândalo que somente poderia levar às práticas demagógicas nas quais alguns nobres se aproximariam mais do povo somente para ter vantagens nas tomadas de decisões.

O ódio por essa democracia, nas obras de pensadores como Platão, se dá no fato que o tal povo que não tem parcela nas riquezas da pólis, devido aos danos causados pelas classes superiores, é membro participante dos debates públicos, tendo o mesmo estatuto político dos membros dos outros grupos mais abastados e, por ser a grande massa da população ateniense e defender suas causas, causa um retorno do dano à pólis. É um erro de cálculo que “arruína, em cadeia, toda a dedução das partes e títulos que constituem a polis” (Rancière, 1996, p. 25).

Rancière questiona se essa troca da aritmética das igualdades mercantis e judiciárias pela geometria do bem comum não passaria de uma construção ideal de uma sociedade onde não haveria mais uma luta de classes. Afirma ele que foram os pensadores antigos – especialmente Heródoto, ao falar sobre os escravos dos citas – que sugeriram o fato de somente haver política quando existe a participação de uma “parcela dos sem-parcela”, ou um partido dos pobres. Fora disso, existe apenas ou a tirania, ou o caos da revolta.

Por sua vez, se por um lado, a existência do partido dos pobres – e dos pobres em si – expõe o dano da pólis, a sua ausência de princípios da comunidade, e a ausência de qualidade onde, teoricamente, deveria haver uma qualidade em comum, fazendo

com que a política esteja sempre presente, por outro lado, os partidos dos ricos – e de acordo com Rancière, o discurso existe até hoje – irão afirmar que não existe a parcela dos sem-parcela e sim, chefes e subordinados, peritos e ignorantes, elites e multidões, maiorias e minorias sociais, diferentes categorias sociais, grupos de interesse, etc., e que a política se resumiria ao litígio existente entre essas classes.

Para Rancière, o fundamento da política – retomando a disputa célebre entre sócráticos e sofistas – não é nem natureza e muito menos convenção, mas, justamente, a falta de fundamento, já que nenhuma lei divina ordena as sociedades humanas. E existe a política, pois a ordem natural criada por senhores, reis e pastores para que exista um falso princípio à comunidade – o que Rancière resgata como *arkhé* – é interrompida pela “liberdade que vem atualizar a igualdade última na qual assenta toda ordem social” que havia sido estabelecida pela natureza social, por intermédio da majestade, da divindade, dos exércitos e das gestões de interesses:

Só existe política quando essas maquinarias são interrompidas pelo efeito de uma pressuposição que lhes é totalmente estranha e sem a qual no entanto, em última instância, nenhuma delas poderia funcionar: a pressuposição da igualdade de qualquer pessoa com qualquer pessoa, ou seja, em definitivo, a paradoxal efetividade da pura contingência de toda ordem (Rancière, 1996, p. 31).

Em outras palavras, para Rancière (1996, p.33), a política somente existe quando ela rompe a ordem social estabelecida sob o regime de igualdade de participação nas decisões da comunidade no momento em que um grupo que não existia, ou parecia não saber a linguagem estabelecida nas discussões democráticas, abre a boca e consegue falar a mesma língua dos outros grupos então estabelecidos. “É a introdução do incomensurável no meio dos corpos falantes”, que destrói completamente todo o projeto político de distribuição das partes que igualmente definem o futuro em comum, as quais até então pareciam naturalmente estabelecidas e estavam muito bem ordenadas dentro dos grupos representados na comunidade.

Esse incomensurável rompe completamente toda a compreensão da política e expõe algo que, de toda forma, havia sido combatido pelo ideal político de composição de uma sociedade, que é o estabelecimento da diferença em uma ordem que, até então, havia se pautado – ou tentado se pautar – pela noção na qual só havia a igualdade na

comunidade política, já que todas as partes da sociedade eram devidamente conhecidas, já que falavam a mesma língua, fossem as classes mais abastadas, fosse o povo.

Rancièrre busca nos textos políticos de Ballanche² sobre a sucessão dos plebeus romanos no Aventino por volta de 450 a.C. e na ascensão ao poder do cônsul Menênio Agripa e dos patrícios, uma situação clara onde está exposta a noção que desenvolve sobre política. Os plebeus não falavam a linguagem dos patrícios que, portanto, se recusavam a dialogar. Por isso, não poderiam participar dos debates públicos, pois não eram considerados como parte da comunidade política. Diferentemente do povo grego, considerado como parcela dos sem-parcela – mas poderiam participar das discussões da pólis, pois havia a mesma linguagem – os plebeus, por apenas emitirem “mugidos e ruídos”, jamais poderiam reivindicar qualquer espaço na República Romana – então em ascensão.

Ao invés de se levantarem em armas ou se entrincheirarem esperando o conflito armado, os plebeus resolveram transgredir a ordem política da cidade, ao exercer a fala, reivindicar um nome e transformar-se de mortais em homens. Pronto, a política tinha sido exercida, não porque, de acordo com Rancièrre, haviam sido expostos os interesses em comum, mas por terem colocado em comum os enfrentamentos de dois mundos alojados em um só. A agregação dos grupos humanos, agora falantes ao corpo da comunidade, e o conseqüente consentimento do estar-junto coletivo, mais a reorganização, a recristalização e a legitimação da ordem hierárquica, que comumente era chamada de política – pois ouve todos os setores de uma sociedade – passaram a ser definidos por Rancièrre como polícia.

Essa polícia, que não deve ser confundida como somente o aparelho de Estado, é uma configuração do sensível, ou seja, a definição da ordem dos corpos que estabelece divisões entre modos de fazer, ser e dizer. É uma ordem do sensível, pois está direcionada ao que é visível e dizível, fazendo com que uma ação seja visível ou não, e uma palavra seja entendida como discurso, e a outra não: “A polícia não é tanto uma ‘disciplinarização’ dos corpos quanto uma regra de seu aparecer, uma configuração das ocupações e das propriedades dos espaços em que essas ocupações são distribuídas” (Rancièrre, 1996, grifo do autor, p. 42).

A polícia é uma atividade que difere conforme o período e o contexto, podendo haver uma polícia mais brutal ou mais doce e amável, como é o caso das constantes pesquisas de opinião pública, e

2. Teórico político contrarrevolucionário francês que, de acordo com Rancièrre (1996, p. 36), tentou estabelecer um vínculo entre a política clássica e a moderna em um conjunto de artigos publicados em 1830, chamado “Fórmula geral da história de todos os povos aplicada a história do povo romano”.

sua consequente divulgação, por exemplo, sobre a questão ambiental, e a importância de resolver os problemas relativos à água, ao aquecimento global e à destruição da Amazônia. Dificilmente se contesta a legitimidade desses problemas, e todas as discussões, consideradas pelos meios midiáticos como políticas, são tentativas de buscar soluções para essas questões.

A política procura desfazer essa ordem policial, tornando em discurso aquilo que parecia somente ser barulho, e deixando a olhos vistos o que não era tido como existente. Qualquer coisa pode vir a ser política, e não o que já é necessariamente política. Um movimento é político quando exige e exerce a diferença, expondo-a e mantendo-a viva perante o consenso até então estabelecido.

Por ecologias e educações ambientais políticas...

Se o governo e o Estado – ou para Deleuze (2006), a forma-Estado – precisaram se autolimitar para poder manter a governamentalidade em uma sociedade povoada de seres econômicos, e, para isso, precisaram criar a sociedade civil, para responder a uma reivindicação educacional popular e múltipla que é a educação ambiental, acabam usando da mesma tática e do mesmo conceito para atender aos anseios dos educadores ambientais e, conseqüentemente, usá-la para uma prática policial. Existe um movimento que é, ao mesmo tempo, local e, para utilizar a linguagem de Foucault (2008), “transnacional”, que escapa às relações de poder, que ele chama de “realidade de transação”, que nem sempre existiu, que uma hora pode ser chamado de sociedade civil, em outro momento de loucura, e talvez, cabendo aqui, de ecologia. Mas o que interessa é que são realidades que podem ser identificáveis, classificáveis e colocadas nos devidos lugares, onde não mais destruirão as noções instituídas e nem, conseqüentemente, a ordem policial estabelecida.

E é nesse sentido que a educação ambiental pode ser compreendida a partir da perspectiva política que Rancière faz em sua obra, principalmente no que diz respeito ao conceito de constituição policial. A criação de leis para a implantação de uma política de educação ambiental regulamenta e normatiza um conjunto de pensamentos em práticas que, até então, pareciam inconstantes, desorganizadas e não efetivas. Se, por um lado, pode representar uma conquista no que diz respeito à resolução dos problemas ambientais, por meio da implementação de práticas pedagógicas que levem em consideração a situação ambiental global e local, por outro lado, traz uma série de riscos que podem, como alertava Castoriadis (2006), dar origem a um fascismo

ambiental, o qual, ao invés de promover as transformações e as mudanças reivindicadas pelos movimentos ambientalistas, pode impedir qualquer participação política das mais diversas perspectivas que compõem o campo da educação ambiental.

O movimento ecológico e os educadores ambientais, ao trazerem à tona nas sociedades ocidentais a questão ambiental e o risco de extinção dos seres humanos e do planeta, exigiram dos poderes constituídos uma imediata resolução dessas questões; seja pela adoção das políticas de proteção ao ambiente, seja pela extinção das instituições estatais e privadas, causadoras da destruição. Desfizeram quase completamente, em um primeiro momento, tudo o que era o padrão para o estabelecimento de uma sociedade justa e saudável, ao introduzir o viés ambiental. O que era, até então, aparentemente inexistente ou invisível, se fez ver de maneira potente e cada vez mais inquestionável. A ecologia, como preocupação humana, não existia, assim como o ecologista como um agente político. Foi esse nascimento do movimento ecológico, e a educação ambiental em sua esteira, que fizeram com que a política surgisse:

A política é assunto de sujeitos, ou melhor, de modos de subjetivação. Por subjetivação, vamos entender a produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado, cuja identificação portanto caminha a par com a reconfiguração do campo da experiência... (Rancière, 1996, p. 47).

O ecologista, o movimento ecológico e o educador ambiental, como agentes políticos, foram capazes de desmembrar a configuração identitária da sociedade dos anos 1960, e buscaram fazer da ecologia uma temática tão importante quanto a economia e a cultura nas questões contemporâneas. Esses agentes políticos, assim como o proletário de Blanqui no século XIX, não eram nem profissionais, nem agentes políticos, nem representantes de setores sociais. Mas, a partir do momento em que tornaram a ecologia um tema da economia, da cultura, da política, da sociedade, da educação e da ciência, todo um esforço foi estabelecido para dar-lhe uma constituição policial. A ecologia política passou a ser “ecologia polícia”.

A partir disso, não sobrou mais nada do potencial político que outrora, de maneira intensa e retumbante, havia feito com que o mundo repensasse suas práticas e seu futuro? Para a ecologia e a educação ambiental o que sobrou foi somente essa atividade policial?

... que sejam ecologias e educações ambientais do dissenso?

É necessário esclarecer que, apesar do embate existente entre a lógica policial dos atores de poder e as subjetivações políticas presentes nos enunciados até então inexistentes, não é possível compreender a assimilação do discurso ecológico e da educação como um embate entre o bem e o mal em uma perspectiva messiânica, ou uma disputa de classes dialética de caráter metanarrativo.

Os riscos de afirmar que somente uma análise dual da realidade pode dar conta dos fundamentos para a teoria/prática da educação ambiental podem debandar para um fascismo epistemológico e metodológico, típico das mais fanáticas militâncias extremistas que visam ao poder do Estado, sejam elas nacionalistas de direita, ou stalinistas/maoistas de esquerda. Afirmar que uma única perspectiva teórico-metodológica pode dar conta de compreender toda a multiplicidade envolvida nas relações humanas desconsidera a pluralidade que construiu a educação ambiental no Brasil e no mundo. Mais do que afirmar sobre uma ecologia política, pode ser mais apropriado se falar em muitas e heterogêneas ecologias políticas.

Algumas das perspectivas no debate entre educação e ambiente hoje em ascensão e alheias à tomada do poder instituído como modo de resolução das questões ambientais – como as filosofias da diferença, os estudos culturais e os anarquismos contemporâneos, metodológicos e ontológicos – discutem a educação ambiental e contestam os usos feitos dela pelas esferas de poder estatal e privado. Elas não contestam somente o poder que usa a educação ambiental para se manter estabelecido, mas também as perspectivas que a usam para chegar ao poder e estabelecer regimes despóticos tão ou mais fascistas que os regimes vigentes, usando a educação ambiental como uma de suas ferramentas privilegiadas para tal.

Quando as pesquisas em educação ambiental recorrem aos Estudos Culturais³, elas não estão preocupadas em fazer uma análise que abarque uma totalidade das questões ambientais por meio das narrativas, do estudo dos cotidianos, das imagens, das artes visuais e do cinema, mas sim, em saber quais as contribuições que essas esferas dão ao conjunto de campos que compõe o multiverso chamado educação ambiental.

Assim como a educação ambiental, ao se articular com o anarquismo e as filosofias da diferença⁴, não está determinada a desvendar as grandes questões dicotomizadoras entre sociedade e natureza, Estado e sociedade civil ou capitalismo e liberdade, muito menos pretende

3. As relações entre a educação ambiental e os Estudos Culturais são amplamente debatidas no trabalho de Guimarães, Krelling e Barcelos (2010).

4. Sobre as relações entre educação, anarquismo e filosofias da diferença, ver Gallo (2007).

centralizar em um único fenômeno – seja ele a educação, a cultura, o ambiente, o trabalho, o capital, entre outros – toda a multiplicidade do fazer humano, o significado da nossa existência no planeta e sua relação com as questões de educação e meio ambiente. Ela busca, nesse sentido, tanto compreender a capilaridade das ações promovidas pelas ferramentas e dispositivos de poder e as múltiplas resistências que essas ações envolvem quanto promover processos educativos que permitam potencialidades coletivas, linhas de desejo autônomas e promoção de novas possibilidades de ação política que estejam atreladas aos cuidados que o meio ambiente e os outros seres vivos “exigem” dos seres humanos.

É um agir nas brechas, nas fendas, por trincheiras labirínticas de avanço e ultrapassagem, de fuga e escape, nas quais essas perspectivas buscam agir, pois sabem que não podem, sozinhas, estabelecer verdades supremas e únicas, incontestáveis, sobre a educação ambiental e sobre uma polícia normatizadora e controladora de ações ecológicas. Muito menos, essas perspectivas lutam por reconhecimento, um lugar ao sol ou por terem suas verdades inseridas em verdades maiores, peças de uma verdade unívoca para a qual somente contribuem.

Essas perspectivas querem se manter políticas, vivas, inventivas e antropofágicas. Lutam para evitar que sejam destruídas por um exercício de cristalização e identificação que lhes retiraria qualquer possibilidade e potencialidade de estabelecer diferenças e manter a força de sua ação política. Uma ação política que, de acordo com Rancière (1996) está sempre atrelada – de maneiras multiplamente inversas e contrárias – à lógica policial presente em um determinado tempo e espaço.

Nesse caso, talvez seja possível encontrar a força política da educação ambiental no momento em que ela busque em espaços onde seja improvável a existência de qualquer laço com a ecologia, os aspectos que lhe permitam manter sua perspectiva aberta e nômade. E não é que a ecologia não esteja presente nesses espaços, mas é pelo fato de eles, até então, serem incompreensíveis ao entendimento da educação ambiental. O esforço que ela faz, quando se encontra com os Estudos Culturais, as Filosofias da Diferença e os Anarquismos contemporâneos, é justamente buscar no que Guattari e Negri (1999) sugeriam como novos espaços da liberdade, algumas verdades nômades e múltiplas que, até então, não conseguia compreender, justamente por não entender a linguagem desses espaços.

Espaços, por exemplo, como o grafite e a pichação⁵ ou aquele criado pelas bandas *underground*

5. Sobre as pichações e suas possíveis relações com o campo educacional, ver os trabalhos de Coelho (2009, 2012).

de *death metal*, *thrash metal* e *grindcore*⁶ – entre outros subestilos surgidos nos anos 1980 a partir do *heavy metal* e *punk* tradicionais – as quais, em diversas músicas e capas de EPs, LPs, CDs, coletâneas, fanzines, camisetas e *patches*⁷, abordam tanto os temas clássicos do discurso ecológico – como poluição, destruição de áreas verdes, proteção aos animais, antibelicismo e a questão energético- nuclear, até algumas questões como feminismo, aborto, internacionalismo, homofobia, mobilidade urbana, antifascismo, entre outros, as quais, apesar do equívoco de ser colocada em segundo plano dentro das discussões ecológicas, de acordo com Guattari (1991), são inerentes e também primordiais a esse debate.

Quando as educações ambientais se encontram com discursos, manifestações e fenômenos que parecem, ao lugar comum e senso comum da educação ambiental, não ter nenhum elo com a temática ecológica e nenhuma reivindicação de tomada de poder governamental instituído ou pretensões corporativas financeiras, elas reivindicam a sua capacidade de fazer política, pois entendem que, somente assim, podem se manter existentes e pertinentes.

Ao buscar uma fuga, um escape ou uma ultrapassagem da ordem instituída para, de acordo com Rancière (1996) se relacionar com as parcelas dos incontados, ou desclassificados, desqualificados, não humanos ou não políticos, entre outras adjetivações, promovendo o caos de átomos ovacionado por Nietzsche, ou a autonomia sugerida por Guattari, as educações ambientais tanto manifestam um desejo de afetar os espaços educativos – formais ou informais, constituídos ou constituintes – com o propósito de potencializar novas relações dos humanos com os ambientes que os cercam, inventando novas ecologias, quanto se mantêm vivas, ativas, múltiplas, singulares e singularizantes, constantemente nômades.

6. Para um melhor entendimento dos referidos estilos e das principais bandas, ver os trabalhos de Christie (2010), Mudrian (2009) e O'Hara (2005)

4. Pequenos pedaços de tecidos, ornamentados com os desenhos dos logotipos das bandas, capas de discos ou mensagens políticas.

Referências bibliográficas

ALVES, Karina Mirian da Cruz Valença. Formação discursiva da plenitude em educação: uma arqueogenealogia das novas sensibilidades eco-pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO - ANPED, 33., 2010, Caxambu - MG.

AZEREDO, Verônica Pacheco de Oliveira. Nietzsche: a grande saúde e o sentido trágico da vida. *Cadernos Nietzsche*. São Paulo, v. 28, p. 249-261, 2011. Disponível em: <http://www.cadernosnietzsche.unifesp.br/pt/home/item/164-nietzsche-a-grande-sa%C3%BAde-e-o-sentido-tr%C3%A1gico-da-vida>. Acesso em: 25 fev. 2013.

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 139, n. 121, 26 jun. 2002, seção 1, p. 13.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 137, n. 79, 28 abr. 1999, seção 1, p. 1-3.

CASTORIADIS, Cornelius. *Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates, 1974-1997*. Tradução de Claudia Berliner. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

CHRISTE, Ian. *Heavy Metal: a história completa*. Tradução de Milena Durante e Augusto Zantoz. São Paulo: Arx; Saraiva, 2010.

COELHO, Gustavo. *Pixação e metrópole: potências e belezas de jovens inúteis*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin Editores, 2012.

COELHO, Gustavo. Pixações na metrópole: uma pedagogia fora da lei. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?*, 2009.

CORRÊA, Guilherme Carlos. Ecologia e educação na sociedade de controle. In: PREVE, Ana Maria Hoepers et al. (Org.). *Ecologias inventivas: conversas sobre educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. v.5. São Paulo: Editora 34, 1997.

- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica: curso no College de France (1978-1979)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALLO, Sílvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- GODOY, Ana. *A menor das ecologias*. São Paulo: Edusp, 2008.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1991.
- GUATTARI, Félix; NEGRI, Antonio. *Las verdades nomadas & General Intellect, poder constituyente, comunismo*. Tradução de Carlos Prieto Del Campo e Mario Domingues Sánchez. Madrid: Ediciones Akal, 1999.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso. *Fulgurações: pelos rastros da educação ambiental*. In: PREVE, Ana Maria; CORREA, Guilherme. *Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso; KRELLING, Aline; BARCELOS, Valdo (Org.). *Tecendo educação ambiental na arena cultural*. Petrópolis: DP&Alli, 2010.
- LAROSSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MUDRIAN, Albert. *Eligiendo muerte: la improbable historia del Death Metal y Grindcore*. Tradução de Carlos San Román C. NY: Bazillion Points, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução de Márcio Pugliesi, Edson Bini e Norberto de Paula Lima. 3. ed. São Paulo: Hemus, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora: reflexões sobre os conceitos morais*. Tradução, notas e posfácio: Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Consideração Intempestiva: Schopenhauer educador*. Escritos sobre educação. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 6. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre Política*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2007.
- O'HARA, Craig. *A filosofia do punk: mais do que barulho*. Tradução de Paulo Gonçalves. São Paulo: Radical Livros, 2005.
- PASSETI, Edson. *Ecopolítica e controle por elites*. In: PREVE, Ana Maria; CORREA, Guilherme. *Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

PREVE, Ana Maria Hoepers et al. (Org.). *Ecologias inventivas: conversas sobre educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012.

PREVE, Ana Maria Hoepers; CORREA, Guilherme. *Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento – política e filosofia*. Tradução de Angela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

REIGOTA, Marcos. Cidadania e educação ambiental. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 61-69, 2008.

Submetido à avaliação em 29 de agosto de 2013.

Aprovado para publicação em 21 de novembro de 2013.

DIVERSO E PROSA



Um documento histórico: Parecer ao Conselho Diretor da Unicamp sobre Paulo Freire¹

Agueda Bernardete Bittencourt *

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407513>

Yo estimo tanto más a un filósofo cuanto más posibilidades tiene de dar ejemplo.

F. Nietzsche, *Shopenhauer como educador*

A negação de um parecer pode ser mais forte e convincente que uma afirmação plena de argumentos racionais. Deve ter sido tal pensamento que guiou Rubem Alves, ao escrever a recusa que agora apresentamos.

Publicar esse texto hoje homenageia a ambos: Paulo Freire e Rubem Alves, recentemente falecido. Homens que, tendo circulado pelo mundo, graças ao exílio forçado pela repressão dos anos 1960, se encontraram na Faculdade de Educação da Unicamp, conhecido refúgio de intelectuais expulsos de outras universidades. Na Unicamp estava o reitor que se orgulhava de cuidar pessoalmente de seus comunistas, ele que protagonizara, ao lado dos militares, a destruição do projeto original da Universidade de Brasília.

O documento de apenas uma página escrito por Rubem Alves é suficiente para externar a indignação do seu autor. Paulo Freire já portava títulos de *Doutor Honoris Causa*, recebidos nas mais importantes universidades do mundo, já havia sido professor convidado em Harvard, na Columbia University, na Universidade de Genebra. Já publicara seus livros em pelo menos 15 idiomas diferentes e já havia assessorado a ONU, a UNESCO, o Conselho Mundial das Igrejas, na área de Educação. Recebera vários prêmios, em academias internacionais, pelo seu inventivo método para educação de adultos. Era inaceitável ter que fazer prova de competência diante de uma

* Pesquisadora do *FOCUS*, Grupo de estudos sobre instituição escolar e organizações familiares, CNPq e FAPESP; professora do DELART/ FE/ UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. agueda@unicamp.br.

1. Agradeço aos colegas do Sistema de Arquivos da Universidade Estadual de Campinas (SIARQ) pela gentileza de me facilitar o acesso ao processo de vida funcional do prof. Paulo Freire.

comunidade acadêmica em seu próprio país, onde ele havia realizado boa parte de sua obra. O autor do parecer estava indignado.

Ao iniciar a escrita deste texto, me vieram à lembrança os ensinamentos de Maurício Tragtenberg, outro colega da Faculdade de Educação dos anos 1980. Crítico mordaz da burocracia e, acima de tudo, da burocracia estabelecida nas universidades, escreveu, em seu clássico artigo, “A delinquência acadêmica”: “... trata-se de ‘um complô de belas almas’ recheadas de títulos acadêmicos, de doutorismo substituindo o bacharelismo, de uma nova pedantocracia, de produção de um saber a serviço do poder, seja ele da espécie que for”) (Tragtenberg, 1982, p. 11, grifo do autor).

Pergunto-me se a burocracia, com suas normas e regras, poderia ser suficiente para esclarecer o pedido de parecer e a revolta do autor. Ou a razão estaria na cultura e na fé nos pareceres dos pares? Essas duas hipóteses – ou uma delas – poderiam explicar o parecer, se ele fosse datado de 1980, quando Freire começou a trabalhar na Unicamp. Agora, como entender que esse parecer seja datado de 1985, cinco anos depois da designação do professor como titular nos quadros da Faculdade de Educação?

Fui ao processo funcional, nos arquivos da universidade, e descobri que este era só um dos quatro documentos similares constantes das 196 páginas do processo. Havia outros três, assinados por intelectuais também reconhecidos no mundo acadêmico: Roberto Romano, Antonio Muniz de Resende e Maria Amélia Americano de Castro. O primeiro era datado de 1981.

Assim, as idas e vindas do processo, da Faculdade de Educação para a Reitoria, e vice-versa, registram a queda de braços entre um grupo de acadêmicos e a cúpula da universidade, esta última usando a burocracia como instrumento de poder: sempre faltava algo – uma assinatura, uma cópia

de documento, um programa de disciplina... mas o professor continuava dando aulas, fazendo suas pesquisas, orientando seus alunos, debatendo com seus colegas e recebendo normalmente seu salário.

A cada nova página do processo, crescia meu estranhamento. Afinal, o que justificava toda essa movimentação? Claro que poderia ser a inépcia de uma universidade jovem, que ainda não estava institucionalizada, que havia funcionado por 15 anos ao sabor dos humores do fundador. Entretanto, não pude deixar de pensar no K, personagem central de *O processo*, de Kafka, que bateu de porta em porta, aguardou anos, nas empoeiradas salas de espera da justiça, até sua morte, sem saber de que estava sendo acusado.

O processo funcional de Freire torna-se mais surpreendente para quem tem na lembrança os episódios da intervenção ilegítima de 1981, perpetrada por Paulo Maluf. Do Palácio dos Bandeirantes, o governador destituiu oito diretores de unidade, eleitos pelos professores, funcionários e alunos, e nomeou autoritariamente seus representantes ao Conselho Diretor da Unicamp. Em sinal de protesto e defendendo o que se entendia ser a autonomia da universidade, a comunidade acadêmica elegeu Paulo Freire reitor, num processo de consulta semelhante ao que se realiza hoje para indicação do dirigente. Era ele um símbolo para os grupos que defendiam a democracia na universidade, tema quente para a época final da ditadura militar.

Ora, Freire era suficientemente conhecido pelo que pensava e pelo que fazia, para ser lançado e eleito reitor, mas a burocracia seguiria por mais quatro anos, colecionando provas de sua trajetória acadêmica, uma vez que não poderia sob qualquer argumento, recusar a contratação do docente. Rubem Alves teve a decência e a malícia de denunciar o processo, sem precisar sujar as mãos, sem submeter-se ao jogo perverso da burocracia universitária.

Finalizo esta apresentação, cedendo, mais uma vez, a palavra ao colega Tragtenberg:

A separação entre “fazer” e “pensar” se constitui numa das doenças que caracterizam a delinquência acadêmica – a análise e discussão dos problemas relevantes do país constitui um ato político, constitui uma forma de ação, inerente à responsabilidade social do intelectual. A valorização do que seja um homem culto está estritamente vinculada ao seu valor na defesa de valores essenciais de cidadania, ao seu exemplo revelado não pelo seu discurso, mas por sua existência, por sua ação (Tragtenberg, 1982, p. 16, grifos do autor).

Referências

KAFKA, Franz. *O processo*. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. In: TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

Fls. N.º 100
Proc. N.º 3986/81
Rub.

O. do Dia - fls. 13.
244a. Sessão - 25.06.85.

PROC. Nº 3986/81
INTERESSADO: PAULO RÉGLUS NEVES FREIRE
ASSUNTO : Admissão - FE

Fls. N.º 132
Proc. N.º 438/80
Rub.

P A R E C E R

O objetivo de um parecer, como a própria palavra o sugere, é dizer a alguém que supostamente nada viu e que, por isto mesmo, na da sabe, aquilo que parece ser, aos olhos do que fala ou escreve. Quem dá um parecer empresta os seus olhos e o seu discernimento a um outro que não viu e nem pôde meditar sobre a questão em pauta. Isto é necessário porque os problemas são muitos e os nossos olhos são apenas dois...

Há entretanto, certas questões sobre as quais emitir um pa recer é quase uma ofensa. Emitir um parecer sobre Nietzsche, ou so bre Beethoven, ou sobre Cecília Meireles? Para isto seria necessário que o signatário do documento fosse maior que eles, e o seu nome mais conhecido e mais digno de confiança que aqueles sobre quem es creve...

Um parecer sobre Paulo Réglus Neves Freire.

O seu nome é conhecido em universidades através do mundo to do. Não o será aqui, na UNICAMP? E será por isto que deverei acres centar a minha assinatura (nome conhecido, doméstico), como avali ta?

Seus livros, não sei em quantas línguas estarão publicados. Imagino (e bem pode ser que eu esteja errado) que nenhum outro dos nossos docentes terá publicado tanto, em tantas línguas. As teses que já se escreveram sobre o seu pensamento formam bibliografias de muitas páginas. E os artigos escritos sobre o seu pensamento e a sua prática educativa, se publicados, seriam livros.

O seu nome, por si só, sem pareceres domésticos que o avali sem, transita pelas universidades da América do Norte e da Europa. E quem quer que quisesse acrescentar a este nome a sua própria "carta de apresentação" só faria papel ridículo.

Não. Não posso pressupor que este nome não seja conhecido na UNICAMP. Isto seria ofender aqueles que compõem seus órgãos deci sórios.

Por isto o meu parecer é uma recusa em dar um parecer.

E nesta recusa vai, de forma implícita e explícita, o espan to de que eu devesse acrescentar o meu nome ao do Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse.

Mas ele se sustenta sozinho.

Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir.

A questão não é se desejamos tê-lo conosco.

A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado.

É bom dizer aos amigos:

" - Paulo Freire é meu colega. Temos salas no mesmo corre dor da Faculdade de Educação da UNICAMP..."

Era o que me cumpria dizer.

Campanas, 25 de maio de 1985.

a) RUBEM AZEVEDO ALVES
Professor Titular

.....

O. do Dia – fls. 13.
244ª. Sessão – 25.06.1985

PROC. Nº 3986/81

INTERESSADO: PAULO RÉGLUS NEVES FREIRE

ASSUNTO : Admissão - FE

P A R E C E R¹

O objetivo de um parecer, como a própria palavra o sugere, é dizer a alguém que supostamente nada viu e que, por isto mesmo, nada sabe, aquilo que parece ser, aos olhos do que fala ou escreve. Quem dá um parecer empresta os seus olhos, o seu discernimento a um outro que não viu e nem pôde meditar sobre a questão em pauta. Isto é necessário porque os problemas são muitos e os nossos olhos são apenas dois ...

Há entretanto, certas questões sobre as quais emitir um parecer é quase uma ofensa. Emitir um parecer sobre Nietzsche, ou sobre Beethoven, ou sobre Cecília Meireles? Para isto seria necessário que o signatário do documento fosse maior que eles, e o seu nome mais conhecido e mais digno de confiança que aqueles sobre quem escreve...

Um parecer sobre Paulo Réglus Neves Freire.

O seu nome é conhecido em universidades através do mundo todo. Não o será aqui, na UNICAMP? E será por isto que deverei acrescentar a minha assinatura (nome conhecido, doméstico), como avalista?

Seus livros, não sei em quantas línguas estarão publicados. Imagino (e bem pode ser que eu esteja errado) que nenhum outro dos nossos docentes terá publicado tanto, em tantas línguas. As teses que já se escreveram sobre o seu pensamento formam bibliografias de muitas páginas. E os artigos escritos sobre o seu pensamento e a sua prática educativa, se publicados, seriam livros.

1. Transcrição do Parecer retirado do processo de vida funcional de Paulo Réglus Neves Freire, nº 3986/81, fls. 13, 244ª sessão, 25/06/1985. Sistema de Arquivos da Universidade Estadual de Campinas.

O seu nome, por si só, sem pareceres domésticos que o avalisem, transita pelas universidades da América do Norte e da Europa. E quem quer que quisesse acrescentar a este nome a sua própria “carta de apresentação” só faria papel ridículo.

Não. Não posso pressupor que este nome não seja conhecido na UNICAMP. Isto seria ofender aqueles que compõem seus órgãos decisórios.

Por isto o meu parecer é uma recusa em dar um parecer.

E nesta recusa vai, de forma implícita e explícita, o espanto de que eu devesse acrescentar o meu nome ao do Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse.

Mas ele se sustenta sozinho.

Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir.

A questão não é se desejamos tê-lo conosco.

A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado.

É bom dizer aos amigos:

“– Paulo Freire é meu colega. Temos salas no mesmo corredor da Faculdade de Educação da UNICAMP..”

Era o que me cumpria dizer.

Campinas, 25 de maio de 1985.

a) RUBEM AZEVEDO ALVES

Professor Titular

Agradecimentos

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407514>

A Revista *Pro-Posições* agradece a contribuição dos pesquisadores abaixo, neste ano de 2014, de extrema importância para a manutenção da qualidade editorial do periódico.

Acácia Santos	Pós-Graduação Psicologia, Universidade São Francisco – USF, SP, Brasil
Adriana Bauer	Faculdade de Educação da USP e Fundação Carlos Chagas, SP, Brasil
Adriana Lia de Laplane	CEPRE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Alda Regina Tognini Romaguera	Educação, Universidade de Sorocaba – Uniso, SP, Brasil
Alejandro Cerletti	Universidad de Buenos Aires –UBA, Universidad Nacional de General Sarmiento – UNGS, Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
Alexandre Alves	Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, SP, Brasil
Alexandre de Freitas	PPGE, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, PE, Brasil
Alexandre Filordi de Carvalho	FE, Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, SP, Brasil
Alexandre Scherer	Curso de Educação Física, Centro Universitário Metodista IPA, RS, Brasil
Alexandre Simão de Freitas	PPGE, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, PE, Brasil
Alice Ribeiro Casimiro Lopes	FE, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, RJ, Brasil
Américo Grisotto	Universidade Estadual de Londrina – UEL, PR, Brasil
Ana Luiza de Quadros	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, MG, Brasil
Ana Maria de Albuquerque Moreira	FE, Universidade de Brasília – UnB, DF, Brasil
Ana Maria Falcão de Aragão	FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Anabela Almeida Costa e Santos Peretta	Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, MG, Brasil
Anderson Ferrari	FE, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, MG, Brasil
André Bocchetti	Escola Parque, RJ, Brasil
André Paulilo	FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Andrea Diaz	Historia y Filosofia de la Educacion, Universidad de La República – UdelaR, Montevideo, Uruguay

Anete Abramowicz	CECH, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, SP, Brasil
Antonio Augusto Prates	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, MG, Brasil
Antonio Basílio Novaes Thomaz de Menezes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, RN, Brasil
Antônio Carlos Moraes	Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, ES, Brasil
Antonio Carlos Souza	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, SP, Brasil
Antonio Joaquim Severino	PPGE, Universidade Nove de Julho – Uninove, SP, Brasil
Áurea Guimarães	Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Bernardete Angelina Gatti	Departamento de Pesquisas Educacionais, Fundação Carlos Chagas – FCC, SP, Brasil
Bruno Pucci	Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, SP, Brasil
Carlos Miranda	FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Carlos Roberto Cury	FE, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, MG, Brasil
Carmen Lúcia Soares	FEF, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Cássio Donizete Marques	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio – Itu e Salto, SP, Brasil
Celso Fernando Favaretto	FE, Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil
César Augusto Castro	Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, MA, Brasil
Christina Justo	Coordenadoria de Ensino, Centro Universitário de Rio Preto, SP, Brasil
Cintya Regina Ribeiro	FE, Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil
Clarice Cohn	CECH, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, SP, Brasil
Clarissa Eckert Baeta Neves	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS, Brasil
Claudia Barcelos de Moura Abreu	Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, PR, Brasil
Claudia Lemos Vóvio	Departamento de Pedagogia, Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, SP, Brasil

Cláudia Maria Mendes Gontijo	Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, ES, Brasil
Cláudia Mattos Kober	Universidade Anhembi Morumbi, SP, Brasil
Cláudio Almir Dalbosco	FE, Universidade de Passo Fundo, RS, Brasil
Claudio Roberto Baptista	PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS, Brasil
Cristiane Machado	Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, MG, Brasil
Cristiane Maria Marinho	Universidade Estadual do Ceará – UECE, CE, Brasil
Cristiane Pessôa da Cunha Lacaz	Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Comando da Aeronáutica, Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, RJ/SP, Brasil
Cristiani Bereta da Silva	FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina – UFSC, SC, Brasil
Cynthia Andersen Sarti	Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, SP, Brasil
Darcy Ribeiro de Castro	Faculdade de Educação e Tecnologia, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, BA, Brasil
Davina Marques	Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de São Paulo – IFSP, SP, Brasil
Diana Mandelert	Universidade do Estado do RJ, RJ, Brasil
Divino José da Silva	FCT, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, SP, Brasil
Dora Lilia Marín-Díaz	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., Bogotá, Bogotá, Colombia
Edite Maria da Silva de Faria	Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, BA, Brasil
Edla Eggert	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, RS, Brasil
Edson Passetti	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, SP, Brasil
Eliana de Oliveira	Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, AL, Brasil
Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira	FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Elizabeth Braga	FE, Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil
Elizeu Clementino de Souza	Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, BA, Brasil

Eneida Oto Shiroma	Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, SC, Brasil
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá – UEM, PR, Brasil
Ernesto Seidl	CECH, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, SC, Brasil
Evaldo Piolli	FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Fabrcia Teixeira Borges	Universidade Federal de Goiás – UFG, MG, Brasil
Flávio Henrique Albert Brayner	Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, PE, Brasil
Francisco Angelo Coutinho	FE, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, MG, Brasil
Gabriela Fiorin Rigotti	FE, Faculdades Integradas Maria Imaculada, SP, Brasil
Géssica Priscila Ramos	CECH, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, SP, Brasil
Gilza Maria Zauhy Garms	PPGE, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp / Presidente Prudente, SP, Brasil
Giovana Scareli	DECED, Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ, MG, Brasil
Gláucia Maria Figueiredo Silva	Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pampa – Unipampa, RS, Brasil
Gloria Maria Diógenes	Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará – UFCE, CE, Brasil
Gomercindo Ghiggi	FE, Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, RS, Brasil
Guaracira Gouvêa de Sousa	PPGE, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, RJ, Brasil
Henry Burnett	EFLCH, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, SP, Brasil
Humberto Calloni	Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, RS, Brasil
Hustana Vargas	SFP, Universidade Federal Fluminense – UFF, RJ, Brasil
Ildeu Moreira Coelho	FE, Universidade Federal de Goiás – UFG, GO, Brasil
Isabel Cristina Dib Bariani	Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas, SP, Brasil
Isauro Beltran Nuñez	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, RN, Brasil

Ivone Martins de Oliveira	Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, ES, Brasil
Jacob Carlos Lima	Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, SP, Brasil
Jaime José Zitkoski	FE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil
Janete Magalhães Carvalho	DEPS, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, ES, Brasil
Jarina Rodrigues Fernandes	Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, SP, Brasil
Jefferson Mainardes	PPGE, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, PR, Brasil
Jefferson Olivatto da Silva	Pedagogia, Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, PR, Brasil
Joana de Jesus Andrade	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil
João Augusto Gentilini	Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, SP, Brasil
João Marcelo Ehlert Maia	CPDOC, Fundação Getúlio Vargas – FGV, RJ, Brasil
José Fernandes Weber	CLCH, Universidade Estadual de Londrina – UEL, PR, Brasil
Josias Ferreira da Silva	CACH, Universidade Estadual de Roraima – UERR, RO, Brasil
Joyce Mary Adam de Paula e Silva	IB, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Rio Claro, SP, Brasil
Juliano Peroza	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, PR, Brasil
Juracy Assmann Saraiva	Curso de Letras, Universidade Feevale, RS, Brasil
Kazumi Munakata	FE, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC São Paulo, SP, Brasil
Laura Noemi Chalu	IB, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, SP, Brasil
Laura Pizzi	Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, AL, Brasil
Lígia Márcia Prando	Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal de Campinas, SP, Brasil
Lucia Hardt	EED, Universidade Federal de São Carlos – UFSC, SC, Brasil
Lucia Maria Tinós	Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil

Luciano Donizetti da Silva	Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, MG, Brasil
Luis Aguilar	FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Luiz Benedicto Lacerda Orlandi	IFCH, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Luiz Fernando Rojo Mattos	Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense – UFF, RJ, Brasil
Malvina Tania Tuttman	Reitoria, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, RJ, Brasil
Marcelo da Silva Hounsell	Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, SC, Brasil
Márcia Regina Capelari Naxara	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, SP, Brasil
Márcio Danelon	Faced, Universidade Federal de Uberlândia/ Campus Santa Mônica – UFU, MG, Brasil
Marcos Garcia Neira	Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil
Margareth Rago	IFCH, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Margarita Sgró	Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
Maria Alice Nogueira	FE, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, MG, Brasil
Maria Amália de Almeida Cunha	FE, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, MG, Brasil
Maria Cecília Camargo Günther	Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS, Brasil
Maria Ciavatta	PPGE, Universidade Federal Fluminense – UFF, RJ, Brasil
Maria da Glória Marcondes Gohn	FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Maria de Fatima Aranha de Queiroz e Melo	Departamento das Psicologias, Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ, mg, Brasil
Maria de Lourdes Pinheiro	FAMA – Instituição Ituramense de Ensino Superior, Faculdade Aldete Maria Alves, MG, Brasil
Maria dos Remédios de Brito	Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará – UFPA, PA, Brasil
Maria Eliete Santiago	CE/DAAPE, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, PE, Brasil

Maria Helena Camara Bastos	FE, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS, RS, Brasil
Maria Helena de Magalhães Castro	IFCS, Maria Helena de Magalhães Castro – UFRJ, RJ, Brasil
Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa	CFCH, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, PE, Brasil
Maria Letícia Nascimento	FE, Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil
Maria Lígia de Oliveira Barbosa	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, RJ, Brasil
Maria Lília Colares	Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, PA, Brasil
Maria Nazaré da Cruz	FCH, Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, SP, Brasil
Maria Rosa de Camargo	IB, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, SP, Brasil
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	PPGE, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, SP, Brasil
Maria Simone Vione Schwengber	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, RS, Brasil
Maria Teresa de Arruda Campos	Arquivo Público e Histórico de Rio Claro, SP, Brasil
Mario Grynszpan	Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense – UFF, RJ, Brasil
Marlene Ribeiro	FE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS, Brasil
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco	Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, RN, Brasil
Marta Maria Chagas de Carvalho	FE, Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil
Maura Lopes	PPGE, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, RS, Brasil
Mauricio Ernica	FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Mauro Betti	Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, SP, Brasil
Michele Tomoko Sato	Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, MT, Brasil
Nadja Mara Hermann	FE/PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS, RS, Brasil

Neusa Rolita Cavedon	Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS, Brasil
Nildo Avelino	Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, PB, Brasil
Nora Krawczyk	FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Ocimar Munhoz Alavarse	FE, Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil
Olgaíses Cabral Maués	Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará – UFPA, PA, Brasil
Pablo Severiano Benevides	Curso de Psicologia, Universidade Federal do Ceará – UFCE, CE, Brasil
Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan	FE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS, Brasil
Paulo Rogério Neves	FE, Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil
Pedro Angelo Pagni	Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, SP, Brasil
Rachel de Sousa Vianna	Escola Guignard, Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, MG, Brasil
Renata Sieiro Fernandes	Programa de Mestrado em Educação, Centro Universitário Salesiano São Paulo – Unisal, SP, Brasil
Rita de Cassia Leal	DEDU, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, RJ, Brasil
Rita Márcia Magalhães Furtado	FE, Universidade Federal de Goiás – UFG, GO, Brasil
Roberto Akira Goto	FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil
Roberto Leher	FE, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, RJ, Brasil
Robson Loureiro	Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, ES, Brasil
Rodrigo Peloso Gelamo	Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, SP, Brasil
Rogério Dias Renovato	Curso de Enfermagem, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, MS, Brasil
Romualdo Luiz Portela de Oliveira	FE, Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil
Rosaly Hermengarda Lima Brandão (Zaia Brandão)	Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC RIO, RJ, Brasil

Rosângela de Fátima Rodrigues Soares	FE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS, Brasil
Roseli Mello	Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, SP, Brasil
Rosimeri Dias	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, RJ, Brasil
Sandra Fernandes Leite	FE, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, SP, Brasil
Silene Fontana	Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Padre Albino, Fundação Padre Albino, SP, Brasil
Simone Freitas da Silva Gallina	Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS, Brasil
Solange Jobim e Souza	Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC RIO, RJ, Brasil
Sonia Kramer	Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC RIO, RJ, Brasil
Susel Oliveira da Rosa	Departamento de História, Universidade Estadual da Paraíba – UFPB, PB, Brasil
Terezinha da Nóbrega	Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, RN, Brasil
Thiago Borges de Aguiar	Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, SP, Brasil
Tommy Akira Goto	Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, MG, Brasil
Vanilda Pereira Paiva	IEC, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, RJ, Brasil
Vicente Vitoriano Marques Carvalho	Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, RN, Brasil
Vilma Aguiar	FFLCH, Universidade de São Paulo – USP, SP, Brasil
Walter Omar Kohan	Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, RJ, Brasil
Wanderley Cardoso de Oliveira	DECED, Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ, MG, Brasil
Wenceslão Machado de Oliveira Jr.	FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, SP, Brasil

ERRATA

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407515>

No v.25, n.1 (73) jan./abr. 2014, na página 15, a filiação institucional correta do Prof. Ernesto Seidl, citado no editorial, é Professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

No v.25, n.1 (73) jan./abr. 2014, na página 44, primeiro parágrafo: onde se lê: “Signo de la importância prestada por la Santa Sede a estas Conferencias es el hecho de que, por primera vez en la historia, un papa en ejercicio – Pablo VI – viajó a América, precisamente para inaugurar la IV Conferencia Episcopal del CELAM, en Medellín. Posteriormente, Juan Pablo II inauguró la V Conferencia del CELAM (Santo Domingo, 1992) y Benedicto XVI la VI (Aparecida, Brasil, 2007).”
leia-se: “Signo de la importância prestada por la Santa Sede a estas Conferencias es el hecho de que, por primera vez en la historia, un papa en ejercicio – Pablo VI – viajó a América, precisamente para inaugurar la II Conferencia Episcopal del CELAM, en Medellín. Posteriormente, Juan Pablo II inauguró la V Conferencia del CELAM (Santo Domingo, 1992) y Benedicto XVI la V (Aparecida, Brasil, 2007).”

No v.24, n.3 (72) set./dez. 2013, na página 65, as filiações institucionais da autora Sylvie Rayna são L'école Normale Supérieure de Lyon Et du côté de l'université Paris 13 e Laboratoire Experice de l'Université Paris 13.

No v.24, n.3 (72) set./dez. 2013, na página 227, a tradução do texto “O inconsciente da escola” é de Ana Maria F. Almeida (Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil, aalmeida@unicamp.br).

No v. 23, n.2(68), maio/ago. 2012, na página 142, a referência correta é: QUARTIERO, E. *A Diversidade Sexual na Escola: produção de subjetividade e políticas públicas*, Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

Pro-Posições

Normas gerais para envio de trabalhos para publicação

A Revista **Pro-Posições** tem como objetivo divulgar a produção acadêmica na área da Educação. Publica artigos inéditos, ensaios, resenhas, documentos e textos oriundos de publicações fora de catálogo.

A Revista **Pro-Posições** subscreve os códigos de conduta científica do Committee on Publication Ethics (COPE) (<http://www.publicationethics.org/>), bem como as diretrizes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (<http://www.cnpq.br/web/guest/diretrizes>) e o manual de boas práticas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (<http://www.fapesp.br/boaspraticas/>).

ENCAMINHAMENTO

Os trabalhos devem ser submetidos (no formato .doc ou .rtf) exclusivamente através do sistema de submissão *online* da Scielo/ScholarOne:

<http://mco4.manuscriptcentral.com/pp-scielo>.

Durante o processo de submissão, os autores deverão atestar que o artigo inédito não está sendo examinado para publicação por nenhum outro periódico ou editor.

Para garantir a avaliação anônima, todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Aprovado o artigo para publicação, as informações necessárias poderão ser acrescentadas.

Todos os autores do manuscrito deverão ser adicionados e vinculados ao artigo. Garantindo assim, que o texto anônimo do artigo seja relacionado aos autores somente através do sistema de submissão.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Após a revisão formal preliminar, a editoria encaminha o trabalho ao julgamento autônomo de no mínimo dois avaliadores, cujas áreas de competência estejam relacionadas com o tema do texto. Ao final do processo, os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos, garantindo-se a confidencialidade dos pareceristas. Recursos e problemas específicos são examinados e decididos pelos Editores.

IDIOMAS

A **Pro-Posições** recebe textos em português e também nos idiomas alemão, espanhol, francês, inglês e italiano. Excetuando-se os artigos em espanhol, os textos serão traduzidos para o português e publicados, na versão *online*, também na língua original.

APRESENTAÇÃO e EXTENSÃO

O artigo deverá ter a seguinte formatação: papel tipo A4 (297 x 210mm) e margens de no mínimo 3 cm. O texto deve ser digitado em fonte *Times New Roman*, tamanho 12 e contar com no máximo 40.000 caracteres (incluindo espaços, legendas, referências bibliográficas e notas de rodapé). As resenhas deverão ter no máximo 15.000 caracteres. Destaques em geral deverão ser feitos com aspas ou itálico, NÃO utilizando negrito ou sublinhado.

TÍTULOS, RESUMO, PALAVRAS-CHAVE, *ABSTRACT* e *KEY-WORDS*

Os artigos deverão vir acompanhados de: resumo (até 150 palavras), palavras-chave (até cinco) que, independentemente da língua original do texto, deverão ainda ser vertidos para o inglês (abstract e key words). O título também deve possuir uma versão para o inglês e deve ser conciso e especificar claramente o assunto tratado.

CITAÇÕES e REFERÊNCIAS

As citações literais curtas serão integradas ao parágrafo, colocadas entre aspas (NÃO utilizar itálico) e seguidas pelo sobrenome do autor do referido texto, ano de publicação e página ou páginas do texto citado, entre parênteses (Sobrenome do autor, ano, p.xx-xx). Quando o autor citado integra a frase, só o ano e a página serão colocados entre parênteses (ano, p. xx). As citações de mais de três linhas serão destacadas no texto em parágrafo especial, deixando um espaço de 4cm à esquerda. As referências sem citações literais devem ser incorporadas ao texto, entre parênteses, indicando o sobrenome do autor e o ano da publicação (Autor, ano).

ILUSTRAÇÕES, FIGURAS e TABELAS

As ilustrações, figuras e tabelas devem estar no corpo do texto impresso e conter legendas (figuras e ilustrações) ou enunciados (tabelas).

Cada imagem do texto (figura, ilustração, fotografia, etc.) também deverá ser enviada através sistema de submissão em formato *.jpg ou *.png e com resolução mínima de 300 dpi.

NOTAS EXPLICATIVAS

As notas explicativas serão enumeradas consecutivamente dentro do texto, no formato de notas de rodapé.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

No final do trabalho devem ser incluídas, em ordem alfabética e com os nomes dos autores por extenso, somente as referências bibliográficas citadas no texto, segundo as normas da ABNT (NBR 6023/2002), de acordo com os exemplos a seguir:

a) Livro completo de um só autor:

SOBRENOME, Nome. *Título em itálico*. Edição. Local de edição: Editora, ano de edição, número de páginas.

a) Livro completo de dois ou três autores:

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Idem ao primeiro exemplo.

b) Livro de mais de três autores:

SOBRENOME, Nome et al. Idem ao primeiro exemplo.

c) Capítulo/Artigo em livro:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. In: SOBRENOME, Nome (Ed./Org.). *Título do livro em itálico*. Idem ao primeiro exemplo.

d) Artigos em Revistas:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome da Revista em itálico*, local, volume, número, página(s), data (mês e ano).

e) Dissertações e Teses:

SOBRENOME, Nome. *Título da dissertação ou tese*. Ano. Número de páginas. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em xxx [área]) – Nome da Instituição por extenso (Faculdade, Universidade), local.

f) Artigos em jornais:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome do jornal em itálico*. Local, data, Caderno/Seção, página(s).

g) Publicação em meio eletrônico:

SOBRENOME, Nome. Título da matéria ou artigo. Título da publicação (site, revista), local, número, data (mês e ano). Disponível em: <http://www._____.> (endereço eletrônico). Acesso em: (data).

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

RESPONSABILIDADE IDEOLÓGICA

Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista **Pro-Posições** ou da Faculdade de Educação da Unicamp.

*O envio de qualquer colaboração implica automaticamente na cessão integral dos direitos autorais à **Pro-Posições**, que não se obriga a devolver os originais das colaborações examinadas.*

ENDEREÇO PARA SUBMISSÃO:

<http://mc04.manuscriptcentral.com/pp-scielo>

pro·posições

Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp

ASSINATURA ANUAL

A Revista *Pro-Posições* é uma publicação quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, cuja anuidade corresponde a três números.

Assinatura Anual

R\$ 80,00

Os **números atrasados** estão disponíveis como a seguir:

Números avulsos (volumes anteriores)

R\$ 15,00 (cada exemplar)

Números avulsos (v. 23 em diante)

R\$ 30,00 (cada exemplar)

Para aquisição de exemplar avulso ou assinatura anual, preencha corretamente todos os dados do formulário *online*. A secretaria da revista gerará o boleto de pagamento, que será encaminhado para o endereço de *email* informado no cadastro.

Formulário online:

<http://www.fe.unicamp.br/assine>

