

(Trans)Formar: desafío freiriano para a formação docente*

(Trans)Form: Freire's Challenge for Teachers' Education
(Trans)Formar: el desafío de Freire
para la formación docente

Marisa Narcizo-Sampaio**
Maria Teresa Esteban***

Para citar este artículo

Narcizo Sampaio, M. y Esteban, M. T. (2022). (Trans)Formar: desafío freiriano para a formação docente. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13114>

* Este artigo propõe uma reflexão sobre a presença do pensamento freiriano na formação docente, tendo como referência o resultado de pesquisas concluídas: a primeira realizada no âmbito do Núcleo de Referência em História e Memória da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte, interinstitucional entre as Universidades Federal e Estadual do Rio Grande do Norte, com financiamento da SECADI/MEC, entre os anos de 2010 e 2013; a segunda intitulada Educação Popular e Formação Docente realizada em 2018, sem financiamento.

** Doutora em Educação, Professora Associado II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e-mail: marisamns@gmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0001-6055-6332

*** Doutora em Filosofia e Ciências da Educação, Professora Associado IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, e-mail: mtesteban@uol.com.br

Resumo

O presente artigo constitui-se em uma reflexão a partir do resultado de pesquisas já terminadas, sobre experiências educacionais no Brasil e na Colômbia. Ao revisitar estas pesquisas, levantamos e discutimos questões práticas e teóricas que consideramos significativas e emblemáticas na obra de Freire, para pensar e fazer formação de professores/as e de educadores/as, tais como o conceito de diálogo e as relações pedagógicas horizontais, o vínculo com o contexto e a valorização do conhecimento das classes populares. As pesquisas nas quais baseia-se este artigo, foram realizadas em momentos e contextos diferentes por meio de observações, conversas e entrevistas com sujeitos que participaram de experiências freireanas ou que usam a obra de Freire como fundamentação de suas práticas educacionais atuais e nos mostram o diálogo como premissa para a formação docente. A reflexão sobre esses diferentes processos formativos incorpora, além de Freire, autores que dialogam com ele como: Melo Neto, Mejía, Saul e Jara; e que com suas produções, sublinham as múltiplas dimensões e a pluralidade de desdobramentos da obra freireana. Desse modo, evidenciam-se a atualidade do trabalho de Freire e a potência de suas proposições para continuar mobilizando outras formulações teóricas e *praticoteóricas*, o que realça seu lugar na constituição de uma pedagogia latino-americana, comprometida com a educação liberadora, forjada junto com as classes populares. Desafio ainda presente em nossos dias, e especialmente significativo para a formação de profissionais da educação.

Palavras-chave:

formação docente; relações dialógicas; educação popular; relação teoria-prática

Abstract

This paper presents a reflection considering the results of some studies already concluded, on experiences at Brazil and Colombia. Revisiting these investigations, we raise and discuss practical and theoretical issues that we consider significant and emblematic at Freire's work for thinking and doing teachers' education, such as the concept of dialogue and the horizontal pedagogical relations, the connection with the context and the valorization of the knowledge of the popular classes. The completed studies, in which this paper is based on, were developed by means of observations, conversations and interviews with subjects who were part of Freire's experiences, as well as those who use his work as a foundation of their current educational practices and show us dialogue as a premise for teacher education. The reflection on these different formative processes includes, besides Freire, authors that dialogue with him such as: Melo Neto, Mejía, Saul, and Jara; which with their productions, emphasize the multiple dimensions and the plurality of ramifications of the Freirean production. In this way, the actuality of Freire's work and the power of his propositions to continue mobilizing other theoretical and *practicaltheoretical* formulations are evidenced, what exposes his place in the constitution of a Latin American pedagogy, committed with the liberating education that is produced with the popular classes. This challenge is still present today, and it is especially significant to the education of teaching professionals.

Keywords:

teacher education; dialogical relationships; popular education; theoretical-practical relationship

Resumen

Este artículo es una reflexión basada en los resultados de investigaciones ya realizadas, sobre experiencias educativas en Brasil y Colombia. Al revisar estas investigaciones, planteamos y discutimos cuestiones prácticas y teóricas que consideramos significativas y emblemáticas en la obra de Freire para pensar y hacer la formación de educadoras/es, como el concepto de diálogo y las relaciones pedagógicas horizontales, el vínculo con el contexto y la valorización del conocimiento de los estratos populares. Las investigaciones en las que se basa este artículo se realizaron en contextos y momentos distintos a través de observaciones, conversaciones y entrevistas con sujetos que formaron parte de experiencias de Freire, así como con quienes utilizan su trabajo como base de las prácticas educativas actuales y reafirman el diálogo como premissa para la formación docente. La reflexión sobre estos diferentes procesos formativos incorpora, además de Freire, a autores que dialogan con él, tales como: Melo Neto, Mejía, Saul y Jara; y con sus producciones subrayan las múltiples dimensiones y la pluralidad de desdoblamientos de la obra de Freire. De esta manera, se evidencia la actualidad de la obra de Freire y la potencia de sus propuestas para seguir movilizando otras formulaciones teóricas y *praticoteóricas*, lo que pone de manifiesto su lugar en la constitución de una pedagogía latinoamericana, comprometida con la educación liberadora, forjada junto con las clases populares. Un desafío aún hoy presente, especialmente significativo para la formación de profesionales de la educación.

Palabras-clave:

formación docente; relaciones dialógicas; educación popular; relación teoría-práctica

*Sou professor a favor da decência contra o des-
pudor, a favor da liberdade contra o autorita-
rismo[...]. Sou professor a favor da luta constante
contra qualquer forma de discriminação, contra a
dominação econômica dos indivíduos ou das clas-
ses sociais. [...] Sou professor a favor da esperança
que me anima apesar de tudo. [...]Sou professor
a favor da boniteza de minha própria prática.*

PAULO FREIRE

É sempre instigante retomar a obra de Paulo Freire porque dá a impressão de que a cada vez que nos aproximamos de uma parte dela, um novo mundo se abre, novas possibilidades aparecem, mas ao mesmo tempo mostram-se como parte de algo que não é novo: a luta por educação democrática e popular como direito de todas as pessoas.

Num mundo povoado e dominado por redes “sociais”, reguladas por inteligência artificial que comanda algoritmos, que por sua vez promovem e guiam gostos e preferências, espalham notícias falsas e teorias de conspiração produzindo polarização política insuflando e construindo ódios e muros; insistir em falar de diálogo e defender relações democráticas parece ser tão inovador como necessário à sobrevivência humana.

Diferentemente de hoje, nas décadas de 1940 e 1950 o debate sobre as condições de vida, as reivindicações populares e os movimentos sociais estavam em alta. Nesse cenário, surgiu Paulo Freire, como educador do seu tempo, que criou e sistematizou a partir do seu contexto o que muitos grupos vinham pensando e praticando. Desde então, seu pensamento e obra se atualizam permanentemente na nossa contínua necessidade de defender o diálogo como prática pedagógica, o respeito e a consideração da diferença na relação com o outro, do mesmo modo que os fundamentos da Educação Popular como orientação para educar a todas/os na busca por uma sociedade democrática e de superação das desigualdades sociais.

Na pesquisa realizada em comemoração do cinqüentenário da experiência político-pedagógica de alfabetização conhecida como “As 40 horas de Angicos” (Sampaio e Silva, 2015), foram recolhidos depoimentos que a confirmam como parte da maior contribuição de Paulo Freire: a criação de um referencial político-filosófico para a educação, sempre baseado nos princípios da valorização do conhecimento de educandas/os e do diálogo como forma de relação entre as pessoas, a teoria e a prática. Esta pesquisa, realizada pelo Núcleo de Referência em História e Memória da Educação de Jovens e Adultos

no Rio Grande do Norte¹, cujo objetivo era reconstruir, preservar e disseminar a história e a memória da educação de jovens, adultos e da educação popular no estado. Assim mesmo, contribuiu também para reavivar a memória do legado de Paulo Freire e registrar a importância dessa experiência para a construção de sua obra.

O próprio Freire declarou, em 1993, algo que talvez resuma o alcance e a importância dessa experiência para ele mesmo e para o mundo: “Angicos não mudou o mundo, mas marcou. No futuro próximo, Angicos será compreendido como o ponto de transformação da educação brasileira. Aqui vivi meu aprendizado da relação teoria e prática que mudaria a minha trajetória profissional” (Freire, 1993 apud Silva, 2013, p. 9).

Assim, podemos dizer que a práxis do diálogo estava presente na experiência antes mesmo de ser teoricamente sistematizada na obra de Freire, constituindo-se em uma prática que engravidou a teoria. Quase sessenta anos depois, encontramos este referencial teórico engravidando nas práticas testemunhadas por nós no Brasil e na Colômbia em outra pesquisa (Esteban e Sampaio, 2020).

Neste artigo trazemos elementos destas pesquisas que recuperam processos realizados em contextos e tempos distintos e nos mostram o diálogo como premissa para a formação docente. Ressaltamos questões práticas e teóricas entendidas por nós como significativas para a composição de processos formativos articulados pelo propósito de que as/os futuras/os professoras/es, engravidadas/os da necessidade de abertura ao outro, criem cotidianamente formas democráticas de realizar o seu trabalho pedagógico.

Destacamos o aspecto político, democrático e popular da concepção freireana de educação porque cremos e defendemos que homenagear Paulo Freire desde sua obra, sua concepção democrática e libertadora de educação é praticá-la, reforçando seu caráter de práxis, ou seja, de teoria que não é separada da prática. Ele mesmo diz que o professor que realmente ensina nega a falsidade da fórmula “faça o que eu mando e não faça o que eu faço” e sabe que pouco ou nada valem as palavras que não se materializam no exemplo (Freire, 2011).

1 Os resultados do trabalho deste Núcleo estão publicados no livro *40 horas de Angicos e Campanha de pé no chão também aprende a ler: Movimentos e Memórias da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014,

Diálogo como princípio da Formação Docente

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

PAULO FREIRE

Em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) o diálogo é considerado como princípio para a educação por ser fundador das relações humanas, partindo de uma educação libertadora das/os que são socialmente oprimidas/os, porque é capaz de criar e constituir outras bases para as relações sociais. É principalmente nesta obra que Freire nos apresenta o pensamento sobre este princípio que é ao mesmo tempo uma prática, e nos convida a *pensar/fazer*² a formação de professores como um duplo movimento de troca inseparável e imprescindível para ação docente: “o diálogo, sendo praticado no trabalho coletivo (diálogo entre educadores), e usando a prática como ponto de partida (diálogo entre teoria e prática e entre educandos e educadores)” (Sampaio, et al., 2014, p. 181).

Nesta obra, a discussão nos leva a compreender que, como teoria e prática, dialogar é necessidade para o estabelecimento de relações entre os sujeitos, um direito de todos não privilégio de alguns; abertura ao outro e ao mundo; sendo a base para a aprendizagem e para as relações entre educandas/os e educadoras/es. Ali aparece sistematizada a proposta de uma educação em que cada sujeito viva em interação constante com outro(s) sujeito(s) e seus próprios conhecimentos. Por isso, Freire trata deste conceito no capítulo em que aborda a metodologia dos temas geradores que, para ele, eram a forma de concretizar este conceito/proposta, pois o papel da/o educador/a não é dissertar sobre sua visão de mundo, “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.” (Freire, 1987, p. 91).

Nesta perspectiva, o diálogo é sua forma privilegiada de atuação e uma das principais concepções e princípios sistematizados, defendidos e trabalhados por Paulo Freire; essa visão encanta porque é representativa da postura política democrática, em que todos estão em relação horizontal, são considerados como sujeitos e valorizados no seu conhecimento e

cultura. Portanto, numa relação assim todos têm voz, contribuem para a criação e transformação do mundo e por isso sua prática pode ser considerada uma atitude contra-hegemônica. (Freire, 1987).

O ato dialógico é central em uma educação libertadora, mobiliza a problematização dos processos vividos e impulsiona formas de conhecer que levam à interpelação dos saberes e modos de viver os quais são articulados à domesticação dos seres humanos e à ocultação da relação de dominação que se institui de modo hegemônico em nosso mundo. Nesse sentido, assevera a possibilidade do olhar para a existência humana e para as relações que nela se estabelecem com o mundo de que é parte, como um processo. A relação dialógica, como ato dialético-problematizador, oferece coerência metodológica para uma educação que se projeta como libertadora. Ao inscrever a educação no movimento humano por sua libertação, demarca sua politicidade.

Em *Pedagogia do Oprimido*, observamos que Freire (1987), ao formular sua oposição à educação bancária, usa quase que indistintamente educação libertadora e educação problematizadora. Em *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1967), texto no qual ainda não se faz presente a expressão educação libertadora, são nítidos os vínculos entre a educação, a luta pela humanização (portanto, contra a opressão em nome da libertação) e a indicação da problematização como movimento necessário tanto à ultrapassagem da mera descrição da realidade quanto à produção da crítica à própria existência.

De acordo com Mühl (2010), o termo problematização, na obra freireana, adquire um sentido epistemológico e outro antropológico ou ontológico. No primeiro sentido, constitui uma concepção de conhecimento e uma ação com os objetos de conhecimento. O conhecimento se produz na relação entre os sujeitos cognoscentes, ao se encontrarem com o mundo, e se volta à criação e à transformação desse mundo e dos próprios sujeitos. Por ser a necessidade de conhecer, portanto de produzir conhecimentos, decorrente do inacabamento humano, os objetos de conhecimento não são a finalidade do ato cognoscente, mas atuam mediando a relação entre sujeitos que conhecem. Assim, o conhecimento produzido sobre os objetos de conhecimento é apenas uma dimensão dessa mediação, posto que pode se configurar como “força desumanizadora” (Freire, 1987, p. 76), que conduz a educação bancária, ou como “prática da liberdade” (Freire, 1987, p. 78), em que a relação dialógica em torno do objeto cognoscível constitui a educação como ação e reflexão humanas em seu processo de humanização.

2 Esta forma de escrever unindo palavras expressa aqui nosso entendimento de que os sujeitos praticam suas ações simultaneamente, pensando e fazendo, tendo em vista que qualquer prática humana envolve o pensamento sobre ela.

A ação do sujeito do conhecimento se evidencia. Porém, ao marcá-la como processo dialógico, o pensamento freiriano lhe exige a conexão com a reflexão sobre o mundo e com a ação, como compromisso para transformá-lo, e uma postura questionadora diante do conhecimento, evitando a aceitação passiva do saber constituído. Freire articula o conhecimento à problematização do que se sabe, se percebe e se experimenta.

Em *Extensão ou Comunicação*, Paulo Freire (1983), analisa o termo extensão problematizando a ação extensionista no campo popular e, a partir dela, compreende que “o conceito de extensão não corresponde ao fazer pedagógico libertador” (p. 13). A partir de sua análise entendemos a extensão como representativa de uma relação pedagógica baseada na transmissão, entrega, e persuasão que sujeita o outro; constituindo-se, portanto, em ação não libertadora, bancária, domesticadora. Ele defende esta relação como comunicação, ou seja, troca de sentidos entre sujeitos, já que quem entende o ato de conhecer como uma atividade de sujeitos, não de objetos por meio da problematização do mundo.

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas. [...] Para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. (p. 16)

A ênfase no conhecimento como produção dialógica ou comunicativa caracteriza o sentido ontológico do termo problematização. No pensamento de Freire: é “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (Freire, 1983, p. 21). Na afirmação radical da educação problematizadora como único meio de alcançar-se um conhecimento libertador e o surgimento do indivíduo autônomo e livre; a atitude de problematizar emerge como exigência para a produção do conhecimento verdadeiro. Problematizar é indissociável do perguntar, ato que extrapola a dimensão do conhecimento por ser um ato que realiza a existência humana. Perguntar é tão relevante para Freire, que ele chega a discutir uma Pedagogia da Pergunta, no belo diálogo com Antonio Faundez, transformado em livro, do qual extraímos um curto e significativo trecho: “a existência humana é, porque se faz perguntando, a raiz da transformação

do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (Freire e Faundez, 1985, p. 51).

A pergunta mobiliza a curiosidade e apresenta desafios, o que a configura como elemento mediador entre os sujeitos cognoscentes que no diálogo se lançam ao conhecimento. A crítica, a criatividade, o movimento, a escuta atenta e a liberdade que caracterizam o perguntar tornam a pergunta indispensável à educação como ato político. Sem ela, não se pode pensar no ato educativo dialógico e transformador.

Assim proposta, a problematização encontra sua origem na condição antropológica do ser humano que “é uma forma de conhecer e de situar-se no mundo, que implica, antes de tudo, a intervenção sobre a realidade e a produção de um sujeito crítico e politizado” (Mühl, 2010, p. 329).

Sendo o diálogo uma forma de criação “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (...) ‘pronunciando’ o mundo os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1983, p.93. grifos do autor). Sua prática na formação docente constitui-se em condição para que, como docentes, nos forjemos como criadoras/es de práticas problematizadoras, e assumamos uma atitude interrogativa diante do já posto e pronunciemos também o mundo.

Saber e assumir isso tem consequências político-pedagógicas. A noção que este conceito-ação traz para a educação como uma forma de *se pensar fazer* o jeito de ser professor, a relação pedagógica, os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, a relação dialógica entre culturas e conhecimentos. Esse jeito de ser professor ou professora e essa relação pedagógica horizontal, articulados por sentidos críticos e criativos e amparados no método dialógico, como indicado, concorrem para que a prática educativa seja *espaçotempo* de pronúncia do mundo pelos sujeitos nela envolvidos (Freire, 1987).

Sentimo-nos permanentemente provocadas a *praticarpensar* a formação docente a partir de princípios freirianos que, ainda hoje, “não são largamente usados como orientadores das práticas pedagógicas: teoria em permanente construção, em função e a serviço da prática; outra relação pedagógica, dialogada, mais horizontal; sujeitos, seu conhecimento e sua cultura como protagonistas; educação como projeto de sociedade” (Sampaio e Silva, 2015, p. 943).

Atualmente vivemos em meio do individualismo nas relações humanas e o neotecnicismo na formação docente, numa tendência de desqualificar e desvalorizar aspectos político-filosóficos da edu-

cação, substituindo-os pela reprodução de receitas e manuais orientadores. Nesse contexto, somos desafiadas a trazer a curiosidade epistemológica (Freire, 1993) como um dos elementos relevantes da formação e da ação docentes, para manter sempre presente a consciência de nossa inconclusão e com ela mobilizar nosso processo histórico de humanização, em confronto com a desumanização estruturante do modelo social hegemônico, com seus evidentes desdobramentos na formação de professoras/es. A curiosidade epistemológica, como ato político-pedagógico, revigora a paixão do ensinar e do aprender, orienta o método, imprime rigor ao processo e se alimenta da imaginação criadora e da crítica, numa articulação entre ato político, “compromisso ético e experiência estética” (Freire, 1993, p. 55). Assim, fortalece a docência como exercício respeitoso em face às diferenças políticas, na qual pode-se ensinar e “aprender sob o desafio de diferentes formas de ler o mundo” (p. 56), com a formulação de perguntas que conformem objetos de conhecimento, sobre os quais os sujeitos cognoscentes se debruçam em diálogo, com a finalidade de “desocultar verdades e sublinhar bonitezas” (p. 56). Retomar a importância da relação dialógica e do trabalho coletivo como formas de ensinar e aprender, é apostar mais uma vez na possibilidade de formar e de ser professoras/es criadoras/es, sujeitos que inventam e reinventam materiais, formas de ensinar, teorias e práticas pedagógicas em comunhão com suas/seus educandas/os realizando o ato pedagógico também como um ato político de “ser mais”.

A pedagogia dialógica de Freire é semente, ela renasce no trabalho de tantas/os outras/os e nutre produções práticas e teóricas, cujas reflexões e proposições ampliam nossa compreensão sobre as questões que, sendo históricas, se redefinem e produzem (ou dão a ver) outros problemas ao ganharem contornos próprios diante das reconfigurações da sociedade. No que se refere aos desafios enfrentados na formação docente, nos parece interessante trazer a esta reflexão o trabalho de Mejía (2020). O autor tem em Freire uma importante referência na configuração da educação popular como uma pedagogia latino-americana, com história, propostas e desenvolvimento próprios. Processos atravessados pelo trabalho de Simón Rodríguez, “nuestro abuelo de la educación popular” (p. 33), que “sigue mostrando caminos en ese pensamiento que él inaugura como el antecedente más preclaro de una educación popular que rompe con el entendimiento eurocéntrico de ella” (p. 32).

Nesse caminho latino-americano de buscar-se, a Pedagogia do Oprimido é uma obra primordial. Nasce e se desenvolve a partir e no seio de expe-

riências pedagógicas de Paulo Freire com e para as classes populares dessa terra, no Brasil e no Chile. Denuncia as impossibilidades da educação própria do capitalismo – a educação bancária – e traz o povo como categoria política – o oprimido – para com ele interromper com o modelo liberal de educação e anunciar uma educação libertadora. Tal ruptura, característica de toda obra freireana, dá lugar a outras possibilidades de configuração do âmbito pedagógico ao trazer o oprimido como sujeito da proposta, o diálogo como método e a liberdade como sua finalidade. Uma pedagogia outra redimensiona que o magistério e a formação docente.

Para Mejía (2020), o pensamento de Freire oferece meios indispensáveis à consolidação da educação popular mais do que como uma pedagogia latino-americana, produção histórica, situada no Sul global, um paradigma latino-americano: projeto crítico, criativo e transformador que propõe alternativas educativas e sociais que interessam a todos os projetos educacionais comprometidos com a superação da opressão. Indicado pelo autor colombiano como um dos paradigmas educativos e pedagógicos na modernidade ocidental³, é o único a constituir-se fora do continente europeu e em contraposição ao eurocentrismo.

A educação popular como paradigma educativo, expõe a tensão que circunscreve a formação docente na América Latina, ao defini-la a partir do pensamento pedagógico conduzido pelos outros paradigmas que se fundam na homogeneidade de processos e resultados num currículo prescritivo. A pedagogia libertadora, proposta por Freire, abraçada pelo paradigma latino-americano e concebida como parte deste, traz a experiência subalterna para o centro do processo pedagógico, articulado à cultura como uma ação cultural para a liberdade. A heterogeneidade alimenta a pedagogia enraizada na realidade para transformá-la.

Nesse exercício pedagógico, também uma opção ético-política por se comprometer com a transformação, o trabalho de Mejía destaca-se a necessidade de formar professoras e professores com subjetividades críticas e rebeldes, capazes de resistir às pressões desumanizadoras e de buscar alternativas para realizar a educação libertadora. O diálogo de saberes freiriano emerge como mediação educativa indispensável aos processos entrelaçados à confrontação dos conhecimentos e à negociação cultural que buscam desarticular os procedimentos, por vezes

3 Mejía (2020, p. 109) acrescenta o paradigma latino-americano aos paradigmas alemão, francês e saxão.

invisíveis, de interdição, negação, silenciamento e invisibilidade da pluralidade, decorrentes da homogeneização educativa.

Por esse diálogo, saberes e conhecimentos são criticamente recuperados, confrontados e ressignificados, evidenciando as dinâmicas instituídas para negar o outro e excluir outras epistemologias. O diálogo de saberes traz para o processo educativo – nele incluída a formação docente – conhecimentos historicamente tornados inexistentes. A negociação cultural acrescenta ao conteúdo do diálogo as relações de poder desiguais e a diferentes formas de conhecimento e de conhecer; inscreve no trabalho educativo aprendizagens, conhecimentos e ações, em suas dimensões simbólicas, relacionais, materiais, técnicas e tecnológicas. Desde nosso ponto de vista, a mediação educativa, tal como é formulada por Mejía (2020), efetiva-se também como experiência formativa para as e os estudantes e/ou profissionais em formação, e se estende para sua ação como professoras e professores.

Paulo Freire e Educação Popular: sinergia e práxis

O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

PAULO FREIRE

Aprendemos com pesquisadores da memória (Thompson, 1992; Halbwachs, 1990), que recuperá-la e reavivá-la não deve nos levar a ficar no passado, mas a aprender com ele e nos inspirar para o que criamos e produzimos hoje. Neste caso, tentar aprender que as propostas e práticas freireanas nos orientam para práticas atuais. Para isso, utilizamos a sistematização feita por Melo Neto (s/d) que apresenta como dimensões do popular as seguintes:

- Ter origem nas postulações dos setores sociais majoritários da sociedade ou de setores comprometidos com suas lutas, exigindo-se que as medidas a serem tomadas beneficiem essas majorias;
- Ter clareza de que há um papel político nessa definição;

- Ter como metodologia a promoção do diálogo entre os partícipes das ações e, sobretudo, que contribua com o processo de exercer-se a cidadania crítica;
- Manter a crença na utopia, no sonho e na possibilidade de ser feliz.

A pesquisa sobre a experiência de Angicos, considerada por Freire como emblemática para sua obra, conforme já registrado aqui neste artigo, nos permitiu conhecer seus sujeitos e suas práticas de forma que podemos tomá-la neste artigo como base para a discussão da sua práxis educativa popular. Ao destacarmos, na obra e na experiência de Freire, momentos relacionados a cada uma dessas dimensões, sinalizamos aprendizagens que nos parecem indispensáveis ao enfrentamento dos processos de fragilização das conquistas democráticas, historicamente alcançadas pela sociedade brasileira, e de fortalecimento dos discursos que despolitizam as relações e incrementam a individualização como forma de estar no mundo. Tais movimentos incidem sobre a formação docente, tanto em sua esfera inicial quanto continuada. Faz-se necessário reafirmar, mais uma vez, a educação como ato político e recuperar percursos para encaminhá-la nesse sentido.

Tomando a primeira dimensão indicada, observamos que em toda sua obra, Freire defende que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que seu objetivo é desenvolver o senso crítico nos sujeitos (ler o mundo), para que possam transformar sua realidade (escrever o mundo, pronunciar a sua palavra) e, a partir de sua prática em Angicos podemos aprender como se compõe uma ação voltada para as classes populares, com o objetivo de alfabetizar e politizar. Igualmente, nos mostra a necessidade de ir além desse momento que se inaugura com uma alfabetização comprometida com a classe menos favorecida, uma vez que o próprio Freire a considerava como oportunidade de testar uma proposta maior, de um sistema educativo que começava na alfabetização e abarcava outros níveis. Com o processo realizado, que se iniciava com a problematização da leitura de mundo na “aula de cultura”, com a utilização de fichas ainda sem palavras escritas que tinham o objetivo de provocar o debate visando o entendimento de que somos todos sujeitos de cultura, todos produtores de conhecimentos, e temos elementos para ler o mundo e refletir sobre as interfaces entre educação e cultura. Esta reflexão nos orienta para a produção de outras propostas, em relação com nossos contextos de trabalho e de vida, que tragam a centralidade da cultura na elaboração dos projetos educacionais que sustentam as experiências pedagógicas.

Depois de trabalhar com costureiras e empregadas domésticas nas suas primeiras experiências de alfabetização no Recife; e de se dedicar à formação docente de jovens, do Rio Grande do Norte, de Sergipe, de Goiás e outros lugares no Brasil, para alfabetizar de acordo com a proposta político-pedagógica que criou com seu grupo; durante os muitos anos do seu exílio Paulo Freire sempre esteve dedicado ao trabalho com as classes populares, e em diálogo com estes sujeitos cunhou a sua obra e a sua vida. Sempre buscou estes setores e esteve comprometido com eles, tanto na sua produção teórica quanto no seu trabalho de coordenador de ações educativas. Além disso, em diálogo com estes setores Freire ensinou, mas principalmente refletiu e aprendeu muito, tanto que produziu a maior parte da sua obra a partir destas experiências. Com os camponeses chilenos, nos primeiros anos de exílio Freire teve um encontro profícuo que contribuiu significativamente para a produção da que é considerada sua obra principal, *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), e para sua reflexão sobre o sentido da extensão como relação com o conhecimento dos sujeitos populares (Freire, 1983). Já na década de 1970, tornou-se consultor de educação nos países africanos que haviam se libertado da colonização portuguesa: Angola, Cabo Verde e São Thomé e Príncipe. Ali semeou suas ideias que contribuíram para estes povos se reconstruírem com um trabalho de educação popular.

Como sabemos, nas experiências educativas de Freire, o posicionamento popular e democrático estava sempre presente, coerente com seu interesse de fazer uma educação com aqueles que ele nomeia oprimidos. O que nos leva à segunda dimensão elaborada por Melo Neto (s/d), relativa à indispensável clareza do papel político na definição do encaminhamento do trabalho. Como essa dimensão política deve estar voltada à defesa dos interesses dessas maiorias, ou seja, das camadas populares, precisamos considerar que a formação docente se volta a professoras e professores que atuarão junto a esses segmentos sociais e que, muitas vezes, elas e eles próprios pertencem a esses grupos. Essa demarcação e esse compromisso precisam conduzir as opções conceituais e metodológicas do processo formativo.

A obra freireana interpela os projetos de formação docente —inicial e continuada—, e sua ação esteve dedicada a isso especialmente na experiência de Angicos (que será mais bem descrita a seguir) e na sua passagem como titular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que depois inspirou alguns estados e municípios brasileiros na construção de suas políticas curriculares e de formação docente. Entre suas ações como secretário, destaca-se no

campo da formação docente a proposição de um programa formativo cujos princípios orientadores são princípios teóricos da sua obra, ratificando assim a profunda relação entre a teoria e prática que o guiava: concepção da/o educador/a como sujeito criador da sua prática a partir da reflexão sobre o seu cotidiano; formação contínua e sistematizada e orientada para a compreensão da gênese do conhecimento e apropriação dos avanços científicos deste, visando dar contribuição para que as/os educadores sejam artífices de reorientação curricular que construa a escola com a qualidade que se quer (Saul e Silva, 2012).

No caso da terceira dimensão, Melo Neto (s/d) evoca o diálogo como método e sua articulação com o exercício da cidadania crítica. Como já discutido, a noção freireana de diálogo traz para a educação uma outra forma de se *pensar/fazer nos seguintes casos*: 1) o jeito de ser professor ou professora: aberto à educanda e ao educando, que sabe escutá-los e respeitá-los; 2) a relação pedagógica, que pressupõe uma horizontalização das relações. A abertura ao outro e a horizontalidade da relação desafiam a composição hierarquizada da escola, tendo impactos importantes nos modos de *pensar/fazer* a formação do magistério. Esse jeito de ser professor ou professora e essa relação pedagógica horizontal, articulados por sentidos críticos e criativos, amparados no diálogo como método, como indicado, concorrem para que a prática educativa seja *espaçotempo* de pronúncia do mundo (Freire, 1987) pelos sujeitos nela envolvidos.

Nas entrevistas realizadas em 2013, com educandas que participaram das 40h de Angicos, foi possível perceber que o que mais guardavam na memória daquela experiência se referia à relação pedagógica (dialógica) estabelecida. Também, nas entrevistas com as/os coordenadoras/es dos círculos de cultura em Angicos, o diálogo foi destacado como prática cotidiana. A conversa com estas pessoas nos mostra que Freire foi dando mais consistência a sua teorização sobre o diálogo ao experimentá-la como prática cotidiana fundamental para as relações entre aquelas/es com quem trabalhou. Algo que tentamos aprender permanentemente, valendo-nos da teorização presente na obra freireana, bem como dos relatos das experiências aos quais nos aproximamos no diálogo com os sujeitos que viveram, ou ainda vivem, processos marcados pelo diálogo.

Ao rememorar seu processo de formação, no instigante diálogo com Ira Shor, Freire afirma:

Desde o início, eu estava convencido de que deveria dialogar com os estudantes. Se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significava o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíra nen-

huma epistemologia para planejar o que ensinar. Eu tinha intuição. Achava que deveria começar falando com eles. Isto é, não apenas lhes dar aulas, explicar-lhes coisas, mas, ao contrário, provocá-los criticamente a respeito do que eu próprio dizia. Finalmente, depois de deixar o ensino de segundo grau, comecei a ensinar trabalhadores adultos em Recife. Lá, fortaleci todas essas idéias. Esse foi o segundo momento de minha formação, entre trabalhadores e camponeses de Recife. Cometi erros. Eu era tradicional, mas era capaz de ir além. (...) Todas essas coisas que agora procuro teorizar não ocorreram de repente ou acidentalmente. Vieram de uma série de experiências. (1986, p. 24)

Entendendo que a teorização sobre o diálogo vai-se produzindo em processos dialógicos, tomamos dos depoimentos sobre a experiência de Angicos a realização do levantamento do universo vocabular, num movimento de visitar e conversar com futuras/os educandas/os, realizado como primeira tarefa das/os coordenadoras/es dos círculos de cultura. Tinha caráter formativo, pois oportunizava experimentar o diálogo, conhecer e se aproximar da cultura das/os educandas/os, seu contexto de vida, seus conhecimentos e sua forma de expressá-la e pronunciá-la. Anos depois, em Pedagogia da Autonomia, este movimento formativo foi assim registrado:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (...) A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (Freire, 2011, p. 51)

Assim, para exercer freireanamente o ofício de professor/a, é preciso reconhecer que aprendemos junto com as/os educandas/os, deixar de acreditar na primazia dos nossos conhecimentos concretizados em uma prática pedagógica bancária, e entender que mediados pelo diálogo todos aprendemos sendo agentes do nosso próprio conhecimento. O depoimento das/os coordenadoras/es dos círculos é farto do testemunho de suas aprendizagens: sobre aquele lugar, sobre o trabalho dos educandos e suas formas de vida, da mesma maneira que sobre a teoria e a prática pedagógica (Sampaio; Rodrigues e Zílio, 2014). A partilha dessa experiência, pelas pessoas que a viveram, traz vida e intensidade à afirmação

de Freire, feita em diversos momentos, que não é possível ensinar sem aprender, sendo a pesquisa indispensável à composição desses processos.

Partindo da ideia de que a recuperação da memória nos ajuda a *pensar/fazer* o presente, (re)conhecer o diálogo entre prática e teoria e entre as/os coordenadoras/es dos círculos e delas/es com Paulo Freire como parte de sua formação continuada na experiência de Angicos, contribui para *pensar/fazer* formação de professores hoje, destacando o trabalho coletivo (diálogo entre educadoras/es), e usando a prática como ponto de partida (diálogo entre teoria e prática e entre educandos e educadores).

As/Os coordenadoras/es de círculos de cultura em Angicos, eram estudantes universitários (e dois secundaristas) que se propuseram ir a Angicos (muitas/os por engajamento político, mas outros por relações pessoais) e lá se dedicaram integralmente à tarefa de alfabetizar as 300 pessoas jovens e adultas matriculadas. Nas entrevistas feitas com alguns delas/es, contaram como era sua rotina de trabalho coletivo e sua reflexão contínua sobre a prática:

Diariamente pela manhã eles se reuniam para discutir os acontecimentos das aulas da noite anterior. Neste momento trocavam suas experiências e consideravam o pronunciamento da visão de mundo e dos conhecimentos dos alunos para pensar como continuar conduzindo as aulas. A formação que tinham recebido no curso, as orientações de Freire e sua equipe eram (re)estudados para subsidiar as decisões. À tarde voltavam a se reunir para elaborar o planejamento da aula daquela noite, já nutridos da discussão da manhã, seus estudos e suas decisões. Era um regime intenso, marcado pelo diálogo: relação entre sujeitos; troca de sentidos; interação; abertura ao outro; base para a aprendizagem de como atuar como educador.

Em alguns destes dias de trabalho, Paulo Freire esteve presente e se entusiasmava com as descobertas da prática e as criações daquelas/es estudantes para dar conta de seus imprevistos. Eles eram sujeitos que, no diálogo com os sujeitos estudantes, estavam pronunciando sua palavra, criando sua práxis, modificando “seu mundo” e, muitas vezes, a própria metodologia proposta. Paulo Freire se colocava da mesma maneira: era um sujeito aberto ao diálogo com ele mesmo e de sua teoria com os coordenadores e sua prática. (Sampaio e Silva, 2017, pp. 68-69)

Nesta descrição percebemos o entrelaçamento dos aspectos anteriormente destacados. O trabalho coletivo como forma privilegiada de fazer avançar o conhecimento a respeito do fazer pedagógico, troca entre sujei-

tos que, juntos e em diálogo, produzem e problematizam o seu fazer, e tomam-no como objeto de conhecimento sobre o qual refletem e por isso aprendem e criam sua forma própria de atuar como educadoras/es.

O trabalho coletivo realizado como processo dialógico, “permitiu a reflexão conjunta que provocou, com o diálogo entre a prática por eles vivida e a teoria proposta, aprimoramento, confirmação, negação, formulação e reformulação teórica e prática” (Sampaio; Rodrigues e Zílio, 2014, p. 183). Anos mais tarde Paulo Freire escreve sobre formação de professores defendendo a reflexão sobre a prática e o diálogo entre sujeitos e entre teoria e prática que já estavam presentes há quase 60 anos:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (Freire, 2011, p. 18)

O movimento de refletir sobre a própria prática, mobiliza saberes e constrói conhecimento pedagógico quando se realiza como um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2011, p. 43) em diálogo com a teoria. Um movimento descrito da seguinte forma por Freire, imprescindível na formação docente, inicial e continuada:

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do *contexto teórico*, tomando distância de nossa *prática*, desembutimos dela o saber dela, a ciência que a funda. Em outras palavras, é como do *contexto teórico* ‘tomamos distância’ de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser.

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. (Freire, 1993a, pp. 105) (grifos do autor)

O exemplo de Angicos, nos ajuda ainda a aprender sobre a prática do diálogo entre educadoras/es e educandas/os, como forma de uma relação pedagógica não bancária e libertadora no sentido político de horizontalizar a relação entre seres humanos que se reconhecem como produtores de diferentes conhecimentos. Os círculos de cultura, cuja organização física não era circular, materializavam uma proposta de ensino e aprendizagem mútuos, dialógica, colaborativa, de relação pedagógica sem hierarquias entre os sujeitos, constituíam-se em um espaço educativo onde o que circulava era o conhecimento, colaborando para promover um reencontro das pessoas com sua história, seu conhecimento e sua cultura.

Olhando para estes diferentes aspectos dialógicos da experiência de Angicos, podemos concordar com Silva (2013), quando diz que considera como “parceiros de criação” todos as/os seus participantes (coordenadoras/es, educandas/os e o próprio Paulo Freire) que se constituíram em sujeitos de um processo de aprendizagem dialógico.

O último ponto da sistematização de Melo Neto (s/d), se refere a manter a crença na utopia, no sonho, na possibilidade de ser feliz. Sem dúvida, uma aprendizagem indispensável para quem se compromete com a educação como ato político. Uma aprendizagem nem sempre fácil, por exigir a desconstrução de muitas pautas que guiam os processos educativos, em suas diferentes instâncias, requerer a crítica permanente, para não se fazer da crença um instrumento de ocultação dos processos que devem ser objeto de problematização e demandar a atenção aos princípios éticos presentes nos processos vividos. Talvez ninguém mais que Freire tenha explicitado essa crença (talvez por isso também seja às vezes desqualificado na academia, rígida em sua visão de ciência). Sua obra está repleta de ideias neste sentido, com o uso de palavras como boniteza, esperança, sonhos, usadas para a defesa de uma visão de história da humanidade, reconhecendo as transformações e entendendo-a e vivendo-a sempre como possibilidade. Falando de amorosidade, não como amor piegas, mas como respeito ao outro, compromisso com o outro, neste caso com as/os educandas/os. A amorosidade que conecta as dimensões política e gnosiológica que compõem a educação.

A dimensão política é a leitura do mundo, e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas. A dimensão política dá os fundamentos para a dimensão gnosiológica. (Romão, 2010, p. 134)

Com isso, Freire (2011) revela e enfatiza a beleza da ética e a necessidade de um projeto educativo que busque ser mais —para ele uma vocação antológica do ser humano— e mostra o encanto estético do ato de educar indissociado do seu propósito político, que se refere a atuar com as pessoas construindo em comunhão o crescimento pessoal e coletivo. Mostra o papel e o valor da educação para a construção de um mundo menos feio, porque menos desigual e mais bonito, e podendo contar igualmente com a potencialidade da diversidade humana.

Igualmente, importa ressaltar que estes princípios transformam também a visão que temos a respeito dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Para Freire, os professores têm “o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam à ela —saberes socialmente construídos na prática comunitária— mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com ensino dos conteúdos” (Freire, 2011, p. 15).

Em um texto em que trata a educação de adultos como educação popular, Paulo Freire chama a atenção para o significado político dos conteúdos e dos procedimentos didáticos:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção de educação popular, na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo no cotidiano das camadas populares. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos ao cotidiano dos educandos. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos, nada pode escapar à curiosidade dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (Freire, 1993b, p. 16)

Segundo ele:

São tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, para isso, devem contar com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, o saber da experiência, por um saber mais crítico, menos ingênuo. (p. 28)

Temos, portanto, um esclarecimento do próprio autor a respeito do que se tem sido tratado no meio pedagógico quase como um jargão: partir dos con-

hecimentos dos alunos. O esclarecimento fundamental é partir, mas não ficar nesses conhecimentos transformá-los em “um saber mais crítico, menos ingênuo”.

Entendemos que esse posicionamento é válido também para pensar nos jovens e adultos que chegam às diversas licenciaturas, na Universidade. Especialmente quando as classes populares vêm conquistando mais espaço no ensino superior. Sua chegada aos cursos de formação de professores e professoras traz experiências outras e vem representando uma excelente oportunidade para a ressignificação do conteúdo tratado e problematização do projeto hegemônico de educação, entrelaçado aos históricos processos sociais de subalternização dos sujeitos populares, que buscam seu silenciamento e invisibilidade.

A cultura do silêncio se alimenta de falsas palavras, fruto que é gerado de estruturas sociais opressoras, de ações domesticadoras e antidialógicas. Nela se fundam os processos educativos prescritivos e verticalizados, que negam o direito da/o educanda/o dizer sua palavra, expostos por Freire com extrema nitidez ao tratar da educação bancária (Freire, 1987).

Para tensionar a educação bancária, é importante mencionar ainda dois princípios da concepção freireana de educação, que se relacionam entre si: o inacabamento dos seres humanos e a ideia de professor/a pesquisador/a. Freire considera que todos “estamos sendo, somos seres inacabados, inconclusos e vivemos em uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 1987, p. 83). Então, devemos ter a consciência de que, por sermos incompletos, aprendemos sempre em diversos contextos. Este princípio é fundamental para que, como educadoras/es, acreditemos nas/os educandas/os, em sua capacidade de aprendizagem e na possibilidade de transformação que todos nós temos como sujeitos e como sociedade. E está diretamente relacionado ao princípio que defende que a/o educador/a aprende junto com a/o educanda/o, e por isso tem a necessidade permanente de refletir criticamente sobre a prática. Freire defende a/o professor/a curioso, pesquisador/a de sua própria prática.

Contra a cultura do silêncio, condição para a educação bancária, Freire, em sua obra, afirma a importância do trabalho pedagógico como exercício dialógico. A incompletude humana, em lugar de desqualificar os sujeitos (como afirma o modelo dominante de educação), mobiliza sua curiosidade epistemológica. A compreensão da historicidade humana sustenta a afirmação radical do diálogo, quando os seres humanos se encontram, mediatizados pelo mundo, para, dizendo sua palavra, pronunciá-lo.

Aqui não se trata de uma pronúncia qualquer, de uma palavra vazia, falsa, desprovida de crítica e de vínculos com a vida dos que a proferem. Não, a palavra buscada é a que se elabora no seio de uma cultura dialógica, é a que porta significações libertadoras. Uma palavra que, componha com o processo educativo, orientado pela consciência de sua ação transformadora na pronúncia do mundo como produção humana. Uma palavra que expanda a potência da pergunta e traga a problematização como forma de encontro com um mundo, no qual, ainda impera a cultura do silêncio (Freire; Shor, 1986), parte da dinâmica em que se conectam subalternização e desumanização sobretudo das classes populares.

A educação como prática da liberdade atua para que o direito à palavra seja reconquistado e jamais negado, pois, ontologicamente, a pronúncia do mundo nos humaniza (Freire; Shor, 1986).

Educar o/a educador/a: experiências *prácticoteóricas*

Neste movimento de trazer a sistematização de Melo Neto (s/d), sobre as características da educação popular, relacioná-las tanto à obra de Paulo Freire quanto às ações em que ele esteve envolvido, pudemos identificar também como o *pensar fazer* freiriano vigora também em práticas institucionais atuais, mantendo sua potência. Por exemplo, em experiências educativas que conhecemos no Brasil e na Colômbia⁴ durante o ano de 2018. Sem intenção de desenvolver um estudo comparativo, tomamos as experiências que conhecemos para reafirmar o caráter político e transformador da educação feita com as classes populares, ressignificando suas experiências cotidianas e suas formas de relação social a partir da problematização de seu contexto, trazendo-o para o centro do trabalho pedagógico (Sampaio, 2020).

Essas experiências realizam o que aprendemos com Paulo Freire sobre a necessidade de problematizar e romper com relações político-pedagógicas de cunho bancário, bem como criar cotidianamente procedimentos, ações e formas de interação fundamentadas nos saberes e dinâmicas populares para orientar seus processos de escolarização.

Destacamos, dentre essas experiências educativas, uma que dá testemunho da possibilidade de se fazer educação popular na escola pública, conforme

defendeu Freire (1993b). Trata-se de uma escola pública, situada na periferia urbana no bairro Barro Branco, de uma cidade na região metropolitana do Rio de Janeiro, Brasil, caracterizada por uma realidade típica da desigualdade brasileira, especialmente nos seus centros urbanos: escassez de políticas públicas de saúde, educação, assistência etc. Uma realidade que a escola entende como passível de transformação e frente à qual adota uma postura de partícipe. A maioria das famílias é formada por trabalhadoras/es que se deslocam à cidade vizinha, percorrendo muitos quilômetros para chegar ao seu local de trabalho, mas também por pessoas atingidas, de forma crescente, pelo desemprego. A escola desenvolve atividades para turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, neste caso para crianças, jovens e adultos/os. O projeto político pedagógico da escola afirma que sua proposta educacional, fundamentada na obra de Paulo Freire, como podemos observar, por exemplo, em sua referência à Educação de Pessoas Jovens e Adultas:

Assenta-se na perspectiva da educação como ato político, favorecedor da construção de novas relações sociais, a partir da análise e compreensão da práxis e da realidade social mais ampla, que mobiliza e motiva a participação cidadã. (Escola Municipal Barro Branco, 2011, p. 5)

As práticas observadas na escola revelam dispositivos criados para permitir e concretizar essa participação cidadã como parte do processo formativo dos sujeitos e modo de empreender a gestão democrática e o aprimoramento/transformação da própria escola. Alguns exemplos do diálogo e da participação como ações cotidianas na escola, são os levantamentos de necessidades e demandas junto a estudantes de todos os níveis (incluindo as crianças pequenas) e comunidade, que depois são objeto de decisão em seus múltiplos conselhos representativos desses mesmos atores; a organização coletiva de mutirões para realizar melhorias na escola; a valorização constante das produções de alunas e alunos; a problematização de questões relevantes para a vida da comunidade como processo articulador do seu currículo; e a produção de processos pedagógicos compatíveis com princípios da educação popular assumidos pela escola como orientadores da formação continuada docente na própria instituição.

Abraçar a educação popular como articuladora das ações na escola pública demanda um cuidado especial com as ações docentes cotidianas. Conscientes da transformação no *pensar fazer* as práticas escolares, as e os profissionais que atuam na E.M. Barro Branco tomam em suas mãos o processo de

4 Os resultados desta pesquisa estão publicados no artigo Educação Popular e Formação Docente: experiências de re-existência: Esteban, Maria Teresa; Sampaio, Marisa N. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 20, n. 65, pp. 608-629, abr./jun. 2020.

formação continuada, vivido como ato coletivo, entrelaçado ao que se apresenta como situações limite em suas experiências e incorporado as suas proposições de trabalho, especialmente por meio dos Grupos de Estudos que organizam periodicamente, para tratar de algum tema que se mostre relevante.

Entre as experiências colombianas que conhecemos, destacamos uma que forma educadoras/es populares para atuar em escolas, comunidades e sociedade civil tendo como referência o conceito de educação libertadora de Freire (1987): a Licenciatura em Educação Popular da Universidad del Valle, em Cali.

O curso foi gestado a partir do trabalho do Grupo de Pesquisa em Educação Popular do Instituto de Educação e Pedagogia da universidade, que desenvolve pesquisa participativa interdisciplinar nas comunidades locais. Desde sua constituição, em 1979, o grupo realiza diferentes programas de formação em educação popular que, em 1998, culminaram na proposta desta Licenciatura, primeiro em modalidade a distância e semipresencial, oferecendo formação continuada a docentes que trabalhavam com comunidades em situação de vulnerabilidade, e desde 2001 também é desenvolvida presencialmente (Universidad del Valle, 2017). No mesmo Instituto e em outras universidades colombianas e brasileiras, existem programas de pós-graduação em Educação Popular, mas esta Licenciatura é única em nível de graduação no mundo, segundo seus coordenadores.

Sua proposta pedagógica contempla como eixos formativos: Educação e Pedagogia, Cultura e Comunicação Popular, Desenvolvimento e Participação e está baseada em princípios que fundamentam a obra de Paulo Freire, com destaque para: a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo; a intenção de contribuir com a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e multicultural, sem opressão política, econômica ou cultural; e o desenvolvimento de uma metodologia que tematiza e problematiza a experiência, como se pode perceber pelo objetivo geral do curso:

Formar integralmente Licenciados en Educación Popular comprometidos con la transformación social y capacitados para contribuir al desarrollo sinérgico de las comunidades colombianas, a partir de la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales, culturales y educativos; la generación de procesos participativos acordes con los diferentes contextos; la potenciación del desarrollo humano de sus participantes y la utilización creativa de metodologías diversas que respondan a necesidades específicas de los grupos involucrados. (Universidad del Valle, 2017, p. 27)

O curso, propõe formar educadoras/es que possam planejar, coordenar, gestionar, desenvolver e avaliar processos educativos de educação formal e não-formal, além de pesquisa participativa e sistematização das experiências e saberes de Educação Popular. Portanto, podendo atuar no âmbito escolar, em orientação e assessoria pedagógica; no âmbito comunitário organizando e realizando pesquisas e projetos para promover o desenvolvimento integral de comunidades rurais e urbanas e o fortalecimento da democracia e da inclusão social; e no âmbito da sociedade civil em ações de gestão social e política.

Para isso, a proposta pedagógica tem como referencial teórico o paradigma crítico emancipador, a trajetória histórica latino-americana, a pedagogia crítica, o campo de conhecimento da Educação Popular e o conceito de popular. A própria Educação Popular aparece na proposta como perspectiva educativa, pretendendo construir nas/os egressas/os uma postura ética, política e pedagógica em relação às pessoas e contextos com os quais interage. Um/a educador/a freiriano que constrói conhecimento com os saberes e as/os educandas/os de maneira participativa e dialógica.

Entre tantas outras experiências relacionadas aos princípios freirianos e da Educação Popular que tivemos oportunidade de conhecer na Colômbia, mencionamos a Licenciatura em Educação Popular, por tratar-se de uma experiência única de formação de educadoras/es que, assim como a experiência brasileira, também brevemente descrita aqui, é testemunho da possibilidade de se fazer educação popular com as camadas populares desde dentro de instituições, sendo esta em especial, em diálogo com uma instituição universitária. Porém, podemos afirmar, por nossas observações e conversas com as/os participantes ou coordenadoras/es, que todas, em alguma medida, desenvolvem práticas baseadas em princípios freirianos de diálogo; participação; valorização da cultura e dos saberes dos participantes. E ainda trabalham com conceitos e princípios relacionados ao seu contexto próprio, à sua história e à sua cultura: memória; território; cultura e sabedoria dos povos ancestrais; cultura da paz.

Encontramos nessas experiências uma conexão com princípios assinalados por Jara (2020), como centrais na ação dos educadores e das educadoras populares: a valorização da experiência vivida das pessoas; a participação de todas/os em processos reflexivos e decisórios associada à tomada coletiva de decisões; e o compartilhamento de conhecimentos e informações. Percebemos a potência desse encaminhamento para enfrentar as adversidades postas aos sujeitos subalternizados e

seus contextos periféricos, com a produção de formas criativas de re-existência, diante de políticas públicas e discursos difundidos na sociedade de desqualificação e desestruturação da escola pública.

Com seu trabalho, Jara (2006) ao propor a sistematização das experiências no âmbito das ações de educação popular, dialoga com a pedagogia libertadora de Freire e nos oferece modos de condução das práticas cotidianas em sintonia com os princípios acima enunciados. Ainda que não tenhamos encontrado nos contextos institucionais aqui apresentados, processos estruturados de sistematização das suas experiências, observamos em suas práticas convergências com essa proposição, assim resumidas: a preocupação com a apreensão dos motivos que levam um determinado processo a se efetivar de um modo específico e com sua interpretação como parte de um contexto; a recuperação dos passos dados e dos aspectos objetivos e subjetivos que interferiram em sua realização; a apreciação crítica dos percursos e resultados e a possibilidade de aprender com a própria experiência, fazendo dessa aprendizagem instrumento para a transformação do que se mostra insuficiente.

A natureza coletiva dessa proposta envolve mudanças nos modos de agir, ressoando na composição dos modos de pensar e de compreender os processos educativos em sua relação com o contexto sócio-histórico e cultural em que se inscrevem. Aprender com a própria experiência, por meio de dinâmicas que só podem desenvolver-se no coletivo e por meio de procedimentos colaborativos e dialógicos, traz a necessidade da partilha e a possibilidade de ampliação e aprofundamento da leitura do mundo, para transformá-lo. Os processos intersubjetivos, conforme nos ensinou Vygotski (1991), transformam as relações intrassubjetivas, de modo que outras habilidades são potencializadas, permitindo o estabelecimento de modos distintos de condução do processo pedagógico e das experiências formativas. A problematização do vivido, nessa perspectiva, incrementa a vivência da educação democrática.

O fruto do trabalho de sistematização de experiências, articulado a princípios freirianos, vai também por sua vez (re)criando princípios orientadores, próprios e singulares ao contexto. Desse modo, essas aproximações entre a sistematização das experiências formulada por Jara e procedimentos presentes no cotidiano das instituições com que interagimos, nos leva a considerá-la como significativa para ser trabalhada de modo mais consistente com espaços educativos que assumam uma abordagem freireana no desenvolvimento de suas atividades, e em especial

na formação de professoras e professores. Sublinhamos sua pertinência para apontar questões importantes, para a formação docente continuada, integrada às práticas institucionais cotidianas, em articulação com a proposta de Freire (1987) de constituição do/a professor/a pesquisador/a.

Nossos encontros com instituições educativas, manifestam a relevância da educação popular para o trabalho com os segmentos sociais historicamente subalternizados e acentuam a presença de Freire na composição cotidiana dos seus processos de formação docente nas modalidades continuada e inicial. O pensamento freiriano se faz presente, inclusive, por meio de outros educadores e educadoras que com ele dialogam na elaboração de suas proposições *prácticoteóricas*.

Tempos múltiplos de uma obra singular

No ano em que se comemoram os 100 anos do nascimento de Paulo Freire, nos reunimos com tantas pessoas, possivelmente em várias partes do mundo, que celebram esta data simbólica revisitando o seu trabalho. Pretendemos, com este artigo, colocar em diálogo tempos e espaços distintos em que a vasta obra de Freire se faz presente, produzindo um movimento de reflexão sobre o seu legado que contribui com a compreensão dos problemas que seguimos enfrentando para garantir a educação como direito de todas as pessoas. Entendemos que tal garantia só se efetiva, com a presença dos sujeitos das classes populares nos diferentes espaços de educação formal e não formal, para que a pedagogia do oprimido resulte em uma educação como prática de liberdade.

Partimos de um estudo sobre as 40 horas de Angicos, trabalho seminal, no qual algumas das noções centrais do pensamento freiriano foram ganhando intensidade e consistência como elaboração *prácticoteóricaprática*. Questões destacadas nessa pesquisa foram postas em diálogo com resultados de outra posterior, envolvendo ações educativas na América Latina. Para tratar do que se evidenciou nesse encontro, trouxemos à reflexão, além do próprio Freire, autores latino-americanos que nele encontram um interlocutor privilegiado, na elaboração de seus trabalhos. Esse entrelaçamento de tempos, espaços, sujeitos e propostas nos permitiu pensar relações entre ações no âmbito da formação docente, em suas modalidades inicial e continuada, e os princípios da educação popular. Partilhamos da percepção de que a escola outra preconizada por Freire só se produz com professoras e professores outros, o que requer uma resignificação do processo

formativo. Movimento presente no pensamento e no trabalho de Paulo Freire, que, mais do que exemplo, é inspiração.

Neste movimento de retomar e relacionar distintas propostas e práticas que se constituem em práxis de educação popular orientadas pela obra de Paulo Freire, ratificamos aprendizagens sobre distintos aspectos da formação docente que possuem o diálogo, e a horizontalidade de relações que ele pressupõe, como proposição e princípio para sua realização. Entre as mais significativas destacamos primeiramente a relevância de se tomar o povo como categoria política na articulação do processo de formação de educadoras/es —seja em sua modalidade continuada, trazida a este texto pela experiência da escola, ou inicial, expressa aqui pelo curso de licenciatura. Vislumbramos sua importância para a ruptura com pedagogias inscritas no pensamento eurocêntrico que se mostram historicamente insuficientes para a formulação de processos educativos favoráveis ao enfrentamento da subalternização a que os povos latino-americanos são constantemente submetidos. Dessa forma, o conhecimento e a valorização do território e da memória são centrais para a dissolução dos vínculos entre os processos educativos populares e a educação articulada pelo projeto moderno-colonial, e para a reinserção da educação como um elemento da cultura, portanto vinculada aos projetos e tradições das comunidades das quais deve ser parte. Encontramo-nos com experiências que, ao ressignificarem o povo em seus projetos de educação, atualizam o que emerge em Angicos e dão materialidade à crítica freireana à educação bancária e a sua proposta de educação libertadora.

Partindo desses pressupostos político-pedagógicos da Educação Popular, chegamos ao segundo destaque que fazemos das aprendizagens que ratificamos ao revisitar nossas pesquisas, neste exercício de reflexão: tomar o diálogo com a comunidade como imprescindível para a produção de currículos em sintonia com a vida da comunidade. A configuração curricular das instituições estudadas se entrelaça à problematização das vivências cotidianas, por meio de princípios e procedimentos caros à educação popular: o reconhecimento da validade do saber de todas as pessoas; a reflexão coletiva sobre o vivido, de modo a retirar questões significativas para articular a dinâmica *aprendizagemensino*; e a proposição de processos que incorporem de modo crescente as/os estudantes – jovens, adultos ou crianças —nessa reflexão e na tomada de decisões. Tais ações se colocam em clara contraposição ao silenciamento historicamente

imposto aos sujeitos populares e a sua exclusão dos espaços de deliberação— processos centrais para a subalternização de sujeitos, grupos e povos.

Com isso, destacamos a vinculação entre a elaboração do currículo e a formação docente continuada como parte das atividades regulares da escola. A unidade de educação básica, por nós estudada, traz ao currículo problemas que se produzem em suas práticas cotidianas e na comunidade em que se situa, compreendidos em articulação com a macro-estrutura da sociedade; e a articulação das lutas escolares com as lutas sociais, com fortalecimento do coletivo na condução dos processos de transformação —dentro e fora da escola. Esse movimento curricular, por sua vez, interpela o *saberfazer* pedagógico e enuncia questões assumidas nas atividades da formação docentes efetivada pela própria escola. O diálogo e a problematização alimentam as experiências escolares.

Como vemos, o pensamento e a proposta político-filosófica de educação produzida por Freire em uma intrínseca relação *prácticateoriaprática*, vive e se renova permanentemente na *prácticateoriaprática* de múltiplos e diversos sujeitos e de coletivos institucionalizados ou não, em diferentes lugares. Há um passado que não passa, mas se reconfigura nos desafios e possibilidades que se produzem no momento vivido, enquanto também se lançam fios para um futuro que se conecta às experiências anteriores e ao que lhe sucederá. O trabalho de Freire está indiscutivelmente enraizado em seu tempo, nutrido pelos problemas e projetos próprios do momento histórico em que viveu. Problemas, entretanto, que se mantêm, ainda que redesenhados pelos tempos e contextos outros em que vivemos e requerem projetos para a efetivação da educação democrática, libertadora. A ainda necessária luta pela educação como prática de liberdade expõe a atualidade da obra freireana.

Por tudo isso, admirar e homenagear Paulo Freire deve ser muito mais do que citá-lo, falar sobre ele e sobre sua concepção de educação, significa praticar no cotidiano esta concepção, fazendo o que ele mesmo disse:

É difícil, realmente, fazer democracia. É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço. É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo. (Freire, 1993, p. 91)

Homenagear o patrono da educação brasileira significa, portanto, que princípios como o diálogo, a relação teoria e prática, valorização e crença na/

no educanda/o, o respeito a ela/ele e ao seu conhecimento, considerando-a/o como sujeito da aprendizagem, o reconhecimento do nosso inacabamento e, portanto, da possibilidade de aprendermos junto com as/os educandas/os, devem estar presentes na prática cotidiana e não serem usados apenas como jargão pedagógico. Devem ser praticados pelas/os professoras/es em relação a suas/seus alunas/os (que aprenderão estes valores e atitudes pelo exemplo, conforme mencionado anteriormente), pelas/os professoras/es entre si, e pelas/os formadoras/es de professoras/es e as secretarias de educação com as/os professoras/es.

Por fim, homenagear Paulo Freire retomando sua concepção de educação que cria uma pedagogia baseada no diálogo, na ética e no respeito à dignidade, significa assumir nosso papel político e a educação como forma de intervenção no mundo e por isso em nossa prática cotidiana, nas escolas, nos projetos, nas relações com as/os educandas/os e com o conhecimento nos entregarmos “a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (Freire, 1995, p. 15).

Referências

- Escola Municipal Barro Branco. (2011). *Projeto Político Pedagógico*. Duque de Caxias, RJ-Brasil
- Esteban, M. T.; Sampaio, M. N. (2020). Educação Popular e Formação Docente: experiências de re-existência. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 65, abr./jun. 2020, p. 608-629. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS05>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1993a). *Professora sim, tia não*. Olho D'água.
- Freire, P. (1993b). *Política e educação*. Cortez.
- Freire, P. (1995). Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões. Em Gadotti, M.; Romão, J. E. (Orgs.), *Educação de Jovens e Adultos*, (pp. 13-15). Cortez
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. Paz e Terra.
- Freire, P. e Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Freire, P. e Shor, I. (1986). *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. Vértice.
- Jara, O. (2020). Diálogo sobre Educação Popular em tempo de pandemia(s): um olhar latino-americano. Palestra proferida no *IV Seminário temático do GT Educação Popular/ANPEd: Prospectivas em tempo de pandemia(s)*. 24 de setembro de 2020, via plataforma streamig na internet.
- Jara, O. (2006). *Para sistematizar experiências*. Ministério do Meio Ambiente.
- Mejía, M. R. (2020). *Educación popular - raíces y travesías de Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Ediciones Aurora.
- Melo Neto, J. F. (s/d.). *O que é popular?*. http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_2002_o_que_e_popular.pdf. Acessado em: 06/03/2013.
- Mühl, E. H. (2010). *Problematização*. Em Streck, D, Redin, E, Zitkoski, J.J. (Orgs) *Dicionário Paulo Freire* (pp. 328-330). Autêntica.
- Sampaio, M. N., Rodrigues, T. A. e Zílio, T. L. (2014). Reflexões sobre a formação de coordenadores de Círculo de Cultura na experiência das “40 horas de Angicos”. Em Sampaio, M. N.; Pinheiro, R. A. (Ed.). *40 horas de Angicos e Campanha de pé no chão também aprende a ler: Movimentos e Memórias da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Editora Livraria da Física, p.169-189.
- Sampaio, M. N. e Silva, F. C. da. (2015). Cinquentenário das “40 horas de Angicos”: memória presente na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 20(63), 925-947. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206307>
- Sampaio, M. N. e Silva, F. C. da. (2017). As 40 horas de Angicos: uma experiência pedagógica de coautoria. Em Alcoforado, L., Barbosa, M.R. e Barreto, D.A.B.(Ed.) *Diálogos Freireanos: a educação e a formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*, (pp.53-73). Imprensa da Universidade de Coimbra
- Saul, A. M. e Silva, A. F. G. (2012). Formando educadores no contexto da educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo (1989-1992), *35ª Reunião Anual da ANPEd*.
- Silva, V. F. da. (2013). *Discurso de agradecimento como representante dos coordenares de círculos de cultura nas 40 horas de Angicos*. Angicos – RN, 3 de abril de 2013. <http://nuhmeja.ce.ufrn.br/nuhmeja/>.
- Streck, D., Redin, E. e Zitkoski, J.J. (Orgs) *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.

Thompson, Pl. (1992). *A voz do passado: história oral*. Paz e Terra.

Universidad del Valle (2017). *Proyecto Educativo Del Programa Académico De Licenciatura En Educación Popular*. Santiago De Cali, Colombia. <https://drive.google.com/file/d/1a23YLgmOKmx66RO9TzAEsFrjJgOHDgBJ/view>.

Vygotski, L.S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

