

## PAULO FREIRE, MAIS DO QUE NUNCA

Jane Paiva,  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ

Sandra Regina Sales  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ

Walter Omar Kohan  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ

Walter Omar Kohan (coordenador)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Gustavo Fischman (Debatedor)  
Arizona State University

### Resumo

O presente painel apresenta as seguintes perspectivas conceituais para pensar com Paulo Freire a educação brasileira: a) a *democracia* como base e fundamento da *igualdade*, na (re)conquista do *direito à educação* que nos parece (quase) perdido; b) *diálogo*, *participação*, *transformação social* e *alegria* como sustento das políticas e da concepção de alfabetização; c) a vida, o amor, a errância e a infância (como força vital e não idade cronológica).

Palavras-chave: democracia; igualdade; alegria; errância; infância

## **Direito à educação: democracia e igualdade... mais que nunca!**

**Jane Paiva – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**

### **Resumo**

Dois conceitos freireanos se assomam pela pertinência e urgência do tempo histórico sombrio no país: o de *democracia* como base e fundamento da *igualdade*, na (re)conquista do *direito à educação* que nos parece (quase) perdido. As reflexões são frutos não de *uma* pesquisa, especificamente, mas de todas as que vêm sendo produzidas alicerçadas em tais fundamentos, porque conceitos são históricos e exigem revisão permanente. Como Freire, permanentemente os reinventamos, recriando-os na práxis social e educativa. Partindo de memórias com/de Freire vividas nos tempos de ditadura civil-militar e chegando às ameaças presentes que voltam a assolar o pensamento freireano no Brasil de 2019, percorrer os caros conceitos tratados em toda a obra do educador ressignifica e consolida um modo de ser pesquisador no campo da educação de jovens e adultos — campo em permanente disputa pela igualdade jamais conferida como direito a esses brasileiros, mesmo depois da declaração constitucional de 1988.

Palavras chave: democracia; igualdade; Paulo Freire; direito à educação

### **Resumo expandido**

#### **Introdução**

Paulo Freire, o ícone censurado de minha geração — a que viveu os anos sombrios da ditadura civil-militar — foi, para os que resistiram sem estar nas frentes organizadas de luta, uma referência incontestada, ainda que a leitura de seus pensamentos e experiências se desse nos recônditos invisíveis de nossos espaços cerceados, controlados, devassados.

Em momento político em que, novamente, somos ameaçados pela perda da liberdade de expressão — e o que é pior, do direito a pensar diferente de uma perspectiva que se impõe hegemônica, sem preocupação com a característica de um discurso de persuasão, porque não se faz pelo argumento, mas pela força, pelo poder de dizer em mídias que produzem verdades a preços de ocasião — nada mais oportuno do que (re)pensar Paulo Freire e suas ideias, desfazendo os discursos de que há um "bando" de cegos que seguem como ovelhas a um pastor que, ainda que morto, as conduz.

Faço, assim, justiça a um educador cujo reconhecimento no mundo rico e no mundo pobre de todas as nações é incontestado. Perseguido e atormentado que foi em vida, para ser, novamente atacado, depois de morto há 22 anos em seu país de nascimento, leva-me a perguntar e a querer ouvir o que pensam dessas questões: que escolhas são estas que um pensamento único, que se diz hegemônico, faz para oprimir os que pensam diferente e impor suas verdades (ou pós-verdades, como têm sido denominadas)? Onde ousam chegar os que não argumentam, não dialogam, não exercitam justamente a filosofia freireana mais defendida: o reconhecimento do outro como outro que por isso mesmo me constitui no que sou, e me permite, com ele, dialogar e promover minha formação humana?

Desde um 20 de agosto de 1979, em que estando em São Paulo participei da primeira aparição pública de Paulo Freire no Teatro da Católica, o Tuca, quando chegava ao Brasil, sua lição de exílio ainda no aeroporto, de que era preciso "reaprender o Brasil", continuada naquela noite, afirmando que "o exílio fora profundamente pedagógico" pois só a partir dele, podia expressar o sentimento da experiência de quase 16 anos que vivera e que sempre me acompanhou: "no exílio, foi preciso educar minha saudade". O que significaria isto para todos daquela plateia atenta que o ouvia naquela noite, e que não vivera como ele o exílio? O que significa, agora, para nós, viventes ameaçados e quase estrangeiros em nossa própria terra, quando 40 anos depois a ameaça do pensar diferente volta a nos afrontar?

Freire voltaria a se perguntar sobre essa experiência do exílio, ao visitar a Pedagogia do Oprimido, na obra intitulada Pedagogia da Esperança (1992): "Como lidar com a saudade

sem permitir que ela vire nostalgia"? E assim seguia, em resposta a tantas indagações que faziam lembrar aquele tempo:

No fundo, é muito difícil viver o exílio, conviver com todas as saudades diferentes — a da cidade, a do país, a das gentes, a de uma certa esquina, a da comida —, conviver com a saudade e educá-la também. A educação da saudade tem que ver com a superação de otimismo ingenuamente excessivos [...] (FREIRE, 1992, p. 34)

Não se perde, nessa reflexão, o pensador lúcido que sempre foi e se recoloca na atitude cotidiana de resistir, compreendendo criticamente as razões da opressão e do afastamento obrigatório a que fora forçado:

É muito mais difícil viver o exílio se não nos esforçarmos por assumir criticamente seu espaço-tempo como a possibilidade de que dispomos. É esta capacidade crítica de mergulhar na nova cotidianidade, despreconceituosamente, que leva o exilado ou a exilada a uma compreensão mais histórica de sua própria situação.

[...] uma coisa é viver a cotidianidade no contexto de origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar e a outra é viver a cotidianidade no contexto de empréstimo que exige de nós não só fazermos possível que a ele nos afeiçoemos, mas também que o tomemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso. (FREIRE, 1992, p. 35)

A dimensão exata de um homem que sofrera a saudade por 16 anos, em tantas passagens, tantos países e em tantas experiências se revelava, mostrando a dignidade de se manter firme e aguardar o tempo da volta, naquela depois dialética e dialogicamente anunciada esperança esperançosa de que a obra *Pedagogia da Esperança* de 1992 nos encharcou. A espera vã não constava da vida de Paulo Freire, nem de sua luta, porque exigia de si mesmo ação e transformação da realidade, sem o que a esperança é impossível, não tem lugar.

As situações limite que viveu, certamente, nas inúmeras experiências do exílio, tornaram-se não apenas atos limite com os quais demonstrou a potência de cada um de nós para ultrapassar dificuldades na nossa aventura humana. Tornaram-se atos e políticas — seus *inéditos viáveis* — em países pobres do mundo, de América e de África, aos quais sua ação educadora e amorosa jamais se negou a compartilhar, assim como o fez em tantos outros países ricos, nos quais compreendeu a necessidade de fazê-los partilhar da compreensão de que sem a educação de todos os povos a sociedade sozinha não se transforma.

### **Reflexões epistemológicas: pensando alto**

Nosso sentimento cotidiano, depois que o país passou a ser alimentado pelo ódio e pela ameaça das armas, desprezando a cultura da civilização que a educação representa, tem tomado a noção de *esperança esperançosa* fertilizada pelo pensamento freireano e de *(re)existência*, uma apropriação forjada da potência da resistência e do desejo inexorável de existir, e não apenas sobreviver, como parecem entender alguns como o que cabe aos desprovidos de privilégios, sustentando a cultura escravocrata que perdura até hoje no Brasil.

Dois conceitos freireanos se assomam a esta intervenção, pela pertinência e urgência do tempo histórico sombrio: o de *democracia* como base e fundamento da *igualdade*, na *(re)conquista do direito à educação* que nos parece (quase) perdido. São frutos não de uma pesquisa, especificamente, mas de todas as que vimos produzindo, porque conceitos são históricos e exigem revisão permanente. Ou seja, como Freire exigia: permanentemente reinventados por nós, que os recriamos na práxis social e educativa.

Paulo Freire, cujos vínculos com a cultura antropológica determinou outro olhar sobre os processos educativos, fez na prática, mais do que no discurso, a vivência da *democracia*. Freire, ao buscar compreender os fenômenos de nossa formação social, pelo ponto de vista psicossocial, e como a questão da opressão se introduz e se instala no universo subjetivo do próprio oprimido, produzindo não apenas atitudes submissas, mas extremamente autoritárias quando em situação favorecida — oprimidos que oprimem, aderentes ao conteúdo do opressor — revela intensa preocupação com a *desigualdade* das relações de poder da sociedade e as necessárias rupturas para que outras práticas mais igualitárias possibilitem a conquista de direitos iguais para todos.

Ao mesmo tempo em que pensou e formulou sua pedagogia do oprimido, Freire experimentou e buscou práticas educativas que incorporassem a sociedade nas escolhas político-pedagógicas, fazendo-a participar da proposição de novos projetos que interessassem a classes sociais diferenciadas, com o objetivo da equidade. Para isso, defendeu o papel do sistema público como espaço de direito de todos, a ser modificado, alterado, pela participação de novos sujeitos no cenário escolar.

Para além do sentido do educar que cabe à escola, incorporou, no breve tempo passado à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante o mandato de Luísa Erundina (1989-1992), amplos setores da sociedade nas múltiplas tarefas que assumiu para consubstanciar uma educação para todos, porque até então estiveram excluídos do debate, por não se considerar a função educadora que toda a sociedade — e suas instâncias estruturais e conjunturais — produz nos sujeitos.

Não hesitaria em afirmar que, tendo-se tornado historicamente o ser mais a vocação ontológica de mulheres e homens, será pela via democrática a forma de luta ou de busca mais adequada à realização humana do ser mais. Há, assim, um fundamento ontológico e histórico para a luta política em torno não apenas da democracia, mas de seu constante aperfeiçoamento. (FREIRE, 1994, p. 185).

Paulo Freire, por esta afirmação, impõe-se a mim para pensar o sentido educador — e até mesmo pedagógico — que a condição humana, em busca do *ser mais*, fundamenta na luta política pela *igualdade* e pela *liberdade*, o que passa a ser possível, no plano histórico, por meio da vivência do método democrático.

Esta questão remete-me a duas considerações no tocante ao direito à educação: a primeira, a que considera suficiente defender o acesso à escola para todos como modo de assegurar a base democrática; e a segunda, a que exige interrogar o modelo de democracia do qual se fala. A primeira consideração interage imediatamente com o campo de estudos em que transito, o da educação de jovens e adultos, especificamente quando se a defende como direito. Para o Estado democrático, é dever estrito proporcionar educação a todas as crianças, jovens e adultos. Portanto, “[...] o Estado neocapitalista, já que dificilmente chega a ser democrático, não pode ser menos que liberal”. (BOSI, 1992, p. 341).

Para a segunda, interrogando o modelo de democracia do qual se fala, apoio-me ainda em Bosi (1992, p. 341):

Se o projeto educacional brasileiro fosse realmente democrático, se ele quisesse penetrar, de fato, na riqueza da sociedade civil, ele promoveria a um plano prioritário tudo quanto significasse, na cultura erudita (universitária ou não), um dobrar-se atento à vida e à expressão do povo; e, igualmente, tudo quanto fosse uma reflexão sobre as possibilidades, ou as imposturas, veiculadas pela indústria e pelo comércio cultural. Friso as duas direções: uma, de acolhimento e entendimento profundo das manifestações e aspirações populares;

outra, de controle e de crítica, ou, positivamente, de orientação das mensagens veiculadas pelos meios que atingem a massa da população.

Para Freire, é esse exatamente o sentido de um projeto educador: não apenas ensinar a letra, mas levar o homem à consciência de si, do outro, da natureza.

Sintetizando essa questão, o educador propõe-se, na Décima Quarta Carta do livro *Cartas a Cristina* (FREIRE, 1994, p. 183-184), a tomá-la como objeto da curiosidade intelectual, formulando-a do seguinte modo: “[...] que queremos dizer quando dizemos educação e democracia?”. E, logo em seguida, indaga: “[...] é possível ensinar democracia? Que significa educar para a democracia?”

Para compreender a questão proposta, remete suas reflexões às relações contraditórias, dialéticas entre autoridade e liberdade, assinalando que, no entanto, essas reflexões não podem se fazer afastadas das questões que envolvem o poder, o econômico, a igualdade, a justiça, a ética. Reconhece, assim, que a democracia não prescinde de fundamentos ontológicos e históricos — a vocação humana do *ser mais* —, o que implica não restringi-la apenas, à dimensão política, com o que se negaria a si mesma.

Uma ideia central em seu pensamento é a de que a luta incessante em favor da democratização da sociedade implica a democratização da escola, e nesta a democratização dos conteúdos e do ensino. E alerta aos educadores progressistas que não há como esperar que a sociedade brasileira se democratize para que comecem a ter práticas democráticas na escola, lembrando que essas práticas não podem ser autoritárias hoje, para serem democráticas amanhã. (FREIRE, 1992, p. 113-114).

Em muitos textos, Freire discute a relação que o diálogo, a consideração do saber dos sujeitos e do nível em que os educandos se encontram têm com a perspectiva democrática. Sua crença na democracia como fundamento da igualdade na educação, além de forte preocupação em demonstrar como é possível ensinar democracia, não deixa dúvidas: é preciso, para isso, testemunhá-la, lutar para que seja vivida, e que não apenas se resuma em discurso sobre ela, muitas vezes contraposto por comportamentos autoritários.

Engajar-se em experiências democráticas, fora de que não há ensino da democracia, é tarefa permanente de progressistas coerentes que, compreendendo e vivendo a história como possibilidade, não se cansam de lutar por ela, democracia. (FREIRE, 1992, p. 195).

Monteiro (1994, p. 10), discorrendo sobre Paulo Freire e o direito à educação no I Encontro Internacional no ano do 50º aniversário do reconhecimento e proclamação do “direito à educação”, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim se refere ao legado de Freire para a compreensão e a prática do direito, atribuindo-lhe a autoria de uma pedagogia do direito à educação como fundamento de seu pensamento educacional:

[...] na medida em que problematizou radicalmente a educação como poder e o poder da educação, em que afirmou o primado da universalidade sobre a domesticidade e do reconhecimento sobre o conhecimento — numa palavra, o primado da Ética do sujeito sobre a política do objecto da educação — a Pedagogia de Paulo Freire não podia deixar de ser revolucionária, crítica do pragmatismo neoliberal e de um certo pensamento pósmoderno, relativista e pessimista, porque é uma Pedagogia do direito à educação.

### **Anotações finais**

Percorrendo alguns caminhos pelos quais passa e vem passando a construção teórica dos sentidos do direito à educação, historicamente, busco compreender o momento em que vivemos no campo da EJA, seus avanços e estagnações, a partir das reflexões até aqui produzidas.

Na disputa que ainda hoje se apresenta no campo do direito à educação para todos, independentemente da idade, como preceituado pela Constituição de 1988, que assegurou a jovens, adultos e idosos um direito não exercido na infância, ou não produzido com êxito nas diversas passagens de muitos deles pela escola; assim como nas querelas que vêm sendo provocadas na perspectiva de exercer um controle rígido em currículos de formação na educação básica, a formação inicial e continuada de professores — e carreira e valorização profissional — seguem a reboque desses tempos, sem ocupar lugar de centralidade na política educacional de nível superior.

A ação intelectual, reflexiva e cada vez mais fértil de Paulo Freire na compreensão dos contextos que geram desigualdade e interditam pessoas e gentes do direito à educação, fez-se sempre como ação política, jamais desprezando ou minimizando a prática militante, muitas vezes considerada um enviesamento na academia e pelos teóricos.

Não foram poucos — e não são, até hoje — os intelectuais que lhe reverenciaram o pensamento e a coerência com a qual exercitou um modo de pensar em favor das classes populares, seus saberes e práticas culturais cotidianas, desvelando os falseamentos da realidade com que historicamente se encobriram as opressões e o desprezo das classes de prestígio e das elites pelo povo trabalhador.

Ainda hoje se condenam os "condenados da terra" a, mais uma vez, ao longo dos mais de 500 anos de história, esperar por um dia que nunca chega, quando (talvez) lhes poderá ser devolvido o direito de participar, em igualdade de condições, como leitores e escritores, da sociedade que lê e escreve, que se organiza pelas culturas escritas. Minhas notas finais recuperam o alerta de Paul Taylor (2003, p. 60), ainda muito atual para ser vivido por nós, educadores:

Quando nos tornamos autor, escritor, é que começamos a escrever o mundo. Nós contamos o mundo: nós falamos ao mundo, nós mudamos o mundo. Desconfio muito de programas contra o analfabetismo que se contentam somente em ensinar as pessoas a lerem. Há o risco de formar indivíduos que só sabem "ler instruções". Um projeto educacional de alfabetização como esse é, na verdade, um projeto político de domesticação.

Pensemos neste alerta e sigamos, reinterpretando Freire, em tempos em que sua presença — *mais que nunca* — se faz vívida e necessária na realidade brasileira, quando a desigualdade se acirra e o direito à educação disputa com o direito à vida de mulheres, homens, trans, jovens, negros, pobres, favelados, desempregados, desalentados... um espaço de viver como cidadão brasileiro, sem temer de novo o exílio, nem de ser exilado em sua própria terra.

## Referências

- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MONTEIRO, Agostinho Reis. *Paulo Freire e o direito à educação*. s.l., 1994. (mimeo).
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.
- TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. In: LINHARES, Célia, TRINDADE, Maria de Nazareth (org.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

## Legados Freireanos no MOVA e na EJA

Sandra Regina Sales  
UFRRJ

### Resumo

Os altos índices de analfabetismo têm sido um problema no Brasil e revelam a precariedade no sistema educacional do país para o público jovem e adulto, que apenas em 1947 teve sua primeira política de alfabetização de jovens e adultos. Entretanto, foi no final da década de 1950 e início da década de 1960, que emergiram os movimentos de educação e cultura popular, fundamentados nas ideias de Freire em termos de organização e da concepção de alfabetização pautada no diálogo, na participação e na transformação social. A contribuição de Freire para o campo se deu também na formulação e execução de políticas públicas com a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) em 1991, quando foi secretário de Educação da cidade de São Paulo (1989 a 1991) no governo da Prefeita Luíza Erundina (1989-1992). Essa pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições do MOVA e, consequentemente de Freire, para as políticas de alfabetização no contexto atual. O trabalho foi realizado a partir de pesquisa documental e também da experiência da autora como praticante e pesquisadora do MOVA de Angra dos Reis. Foram analisados os três primeiros Cadernos do MOVA-SP e também duas dissertações e uma tese produzidas por integrantes da primeira equipe coordenadora do MOVA. A pesquisa revelou a atualidade do pensamento de Freire e a relevância do seu legado sobre as parcerias na condução de políticas de alfabetização, sobre a concepção de alfabetização e sobre a alegria para realizar o trabalho no atual contexto.

Palavras-chave: Paulo Freire; alfabetização de jovens e adultos; MOVA

### Introdução

A atual alta taxa de analfabetismo no Brasil, 7,2% é um problema muito severo com consequências relevantes não só na economia, mas fundamentalmente na persistência de grandes desigualdades sociais. De fato, não é de hoje que o analfabetismo se constitui um problema no Brasil. O primeiro recenseamento nacional brasileiro realizado em 1872, ainda durante o Império e também o segundo, realizado em 1890, no início da República, constataram que cerca de 82% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas (GALVÃO & DI PIERRO, 2007; FERRARO, 2002).

Os resultados desses censos revelam, por um lado, a existência de altíssimas taxas de analfabetismo no país e, por outro, a quase inexistência do nosso sistema ensino, restrito a pequenas parcelas da população das cidades e vilas. Além disso, chama a atenção o fato de o indicador de analfabetismo incluir também as crianças. Nesse período o analfabetismo ainda não estava relacionado aos jovens e adultos, ou seja, o sujeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apesar de existir na realidade, ainda não era reconhecido como sujeito social tal qual o reconhecemos atualmente<sup>1</sup>. Foi o censo de 1920 que incorporou a mudança na construção do sujeito da EJA, pois começou a utilizar a idade de 15 como indicador para definição do analfabetismo, mesmo antes da criação da UNESCO que passou a fazer tal recomendação.

A partir de 1920 os censos registraram queda contínua nas taxas de analfabetismo, ou seja, em 1920 era 64,9% ou 11.400 milhões de analfabetos em uma população de mais de 17,5 milhões de habitantes; em 2000 era 13,6 ou 16,3 em uma população de 119,5 e; em 2016 era 7,2% o

---

<sup>1</sup> Sobre esse debate ver SALES & PAIVA (2014).

que corresponde a 11.8 em uma população de 207,7 milhões de brasileiros/as. (GALVÃO & DI PIERRO, 2007; IBGE, 2017).

A primeira política de alfabetização de adultos no Brasil data de 1947 com o lançamento da Campanha de Educação de Adultos coordenada por Lourenço Filho (BEISEGEL, 2003; HADDAD & DI PIERRO, 2000). Entretanto, foi no final dos anos 1950 e início de 1960, que eclodiram no Brasil Movimentos de Educação e Cultura Popular como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro de Cultura Popular (CPC), entre outros que inspiram muitas outras iniciativas de Educação Popular até os dias de hoje. Todos esses movimentos, que aconteceram principalmente no Nordeste, tinham como referência a Pedagogia de Paulo Freire no que tange à sua organização, mas também sua concepção de alfabetização dialógica, humanizadora, libertadora e transformadora.

A contribuição de Paulo Freire para o campo da alfabetização de jovens e adultos ocorre também na elaboração e na gestão de políticas públicas. Freire coordenou a Campanha Nacional de Alfabetização, interrompida pelo golpe militar de 1964 e esteve também à frente da criação Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) em 1991, quando foi secretário de Educação da cidade de São Paulo (1989 a 1991) no governo da Prefeita Luíza Erundina (1989-1992). O Programa criado para combater o analfabetismo, se consolida mediante parceria entre o poder público e entidades da sociedade civil, na perspectiva de fortalecimento dos movimentos sociais, da participação ativa da população e de um maior controle social sobre as ações governamentais. Assim, esse trabalho tem como objetivo principal analisar contribuições MOVA, Movimento de Alfabetização criado por Paulo Freire, para as políticas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil atual.

### **Metodologia**

Os dados analisados neste trabalho foram coletados em pesquisa documental e na experiência e estudos da autora que participou do processo de formação de formadores promovido pela equipe do MOVA-SP e coordenou o MOVA de Angra dos Reis. O foco principal foi analisar os três Cadernos do MOVA São Paulo que estabeleceram as concepções políticas, pedagógicas e estruturais do programa e escritos pela primeira equipe coordenadora do movimento em 1989-1990. Além disso, com objetivo de triangular esta análise e complementar o entendimento do MOVA-SP e a influência das ideias e ações do Paulo Freire, foram mapeadas as pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação, sobre o MOVA no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (1990-2018). A partir da realização de busca simples utilizando apenas a palavra MOVA e de uma triagem feita através dos títulos dos trabalhos, foram localizados 28 dissertações e teses, dos quais 25 são dissertações. Dentre esses, são analisadas duas dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado escritas por integrantes da primeira equipe coordenadora do Programa.

### **Resultados e discussão**

Duas dimensões da concepção e da prática de Paulo Freire no MOVA destacam-se na pesquisa tanto na análise dos cadernos do MOVA como nas dissertações e na tese. A primeira se relaciona com a parceria entre o estado e a sociedade civil para a formulação e execução do Programa e a segunda diz respeito ao processo de alfabetização. Já a leitura dos cadernos indica a importância das parcerias que previam a celebração de convênios entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e os “Movimentos populares que já desenvolvem ou que venham a desenvolver experiências de alfabetização e pós-alfabetização” (MOVA-SP, 1989, p.10). No convênio, cabia à SME financiar o programa, criar novas salas de alfabetização e oferecer acompanhamento pedagógico. Por sua vez, o movimento popular para participar do MOVA-SP, precisava “estar comprometido com uma proposta de



alfabetização voltada para o fortalecimento do Movimento Popular (MOVA-SP, 1989, p.10), integrar o Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização da cidade de São Paulo, já desenvolver trabalhos, sem fins lucrativos, no campo da educação popular; de se comprometer a participar dos processos de formação organizados pela equipe do projeto. Um outro critério para ingresso no MOVA-SP, é que os educadores tivessem o domínio da leitura e da escrita.

Certamente muitas foram questões de cunho administrativo e financeiro, vivenciadas no fórum MOVA, cuja função era debater questões relativas à construção e funcionamento do projeto, mas que também se constituiu como espaço de lutas e de formação político-pedagógica (SANTOS, p. 136-137). Nas dissertações e na tese há também um destaque para aprofundar as parcerias entre o estado (prefeitura) e a sociedade civil na formação de professores (TELLES, 1998). Nas dissertações e na tese há um importante centro de críticas ao MOVA-SP está no processo de seleção, contratação e na habilitação dos alfabetizadores. Se por um lado, priorizar um alfabetizador pertencente à comunidade e envolvido com os movimentos sociais pode contemplar elementos políticos do processo de alfabetização na perspectiva freireana como o conhecimento da realidade local, a pesquisa ao universo vocabular do grupo e o enfrentamento de problemas da comunidade, por outro lado, o programa recebe críticas por contribuir para o processo de desprofissionalização e precarização do trabalho docente.

Com relação ao processo de alfabetização no MOVA (MOVA-SP, 1990, p.15), a análise demonstra que ela é compreendida como um processo que pressupõe dimensões técnica e político-pedagógica:

É a aquisição da língua escrita por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global.”

Fica evidente que a metodologia sugerida pelo MOVA seguindo as ideias Freireanas pressupõe o trabalho com temas geradores, que por sua vez, partem do interesse dos alfabetizandos e dos problemas vivenciados por estes e pela sua comunidade. Assim, do ponto de vista teórico-metodológico, a alfabetização vai além do aprendizado do código da leitura e da escrita, constituindo-se em um instrumento que possibilitador de uma compreensão mais ampla da realidade (CARVALHO, 1998). O conhecimento produzido nas salas de aula, possibilitaria não apenas uma leitura mais crítica e abrangente da realidade mas, sobretudo, a construção de sujeitos sociais que se percebam como parte do processo e sabedores da importância da sua participação e intervenção ativa na sociedade com vistas à transformação social. Se parece não haver divergências em torno dessas premissas, muitos dos alfabetizadores, diplomados ou não, têm muita dificuldade em romper com métodos tradicionais de alfabetização. Também muitos estudantes quando se deparam com práticas alfabetizadoras que envolvem diálogos e conversas, demonstram estranhamento, por que estas são diferentes daquelas que conhecem por experiência própria ou através da experiência de filhos e netos.

## **Conclusões**

Para concluir, identificamos três legados Freireanos para a EJA: a concepção de alfabetização, a importância das parcerias e a busca de realizar o trabalho com alegria. Paulo Freire foi e continua sendo referência para as políticas de alfabetização no Brasil. Suas reflexões e análises influenciaram grande parte das pessoas envolvidas nos movimentos de educação e cultura popular, tanto do início dos anos 60, quanto no processo de abertura política no final dos anos de 1980. Seu pensamento permanece atual, servindo de fundamentação para a

formulação das políticas educacionais. Além disso, Freire também atuou pessoalmente na formulação e implementação de políticas públicas, coordenando iniciativas de alfabetização de jovens e adultos e quando foi secretário de educação da cidade de São Paulo, quando ajudou a criar o MOVA. É significativo ressaltar que o Caderno 1 do MOVA-SP (1989, p.2) começa como um “Recado de Paulo Freire”, que, desde o lugar do gestor público, fala da alegria de ser um dos formuladores e implementadores do MOVA, sem deixar de mencionar sua passagem pelo Plano Nacional de Educação interrompido em 1964:

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

Cabe destacar que o MOVA foi concebido em São Paulo em um contexto que, guardadas as devidas diferenças, se assemelha ao atual, do ponto de vista político econômico. Naquele momento, os movimentos populares que se dedicavam à alfabetização de jovens e adultos enfrentavam sérias dificuldades para desenvolver seus trabalhos “dado o agravamento da crise econômica do país e o cancelamento de diversos projetos que se desenvolviam com recursos da Fundação Educar.” (PONTUAL, 1996, p.3), extinta pelo então presidente da Fernando Collor de Mello. Atualmente, quase 30 anos depois, a conjuntura é também de crise econômica e de desmonte da educação e, em especial do Programa Brasil Alfabetizado, Programa de Alfabetização do Governo Federal.

Freire, mais do que nunca, é imprescindível na discussão das políticas que atendam às necessidades dos jovens adultos analfabetos, em um contexto de decréscimo das matrículas e o fechamento de salas de aula pelo país.

#### REFERÊNCIAS:

- BEISEGEL, Celso de R. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: **Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Alfabetização de Jovens e Adultos. No. 16, julho de 2003. São Paulo: RAAB, 2003.
- CARVALHO, M. M. G de. **Alfabetização-Cidadão Uma Concepção de Educação Popular na Realização do Projeto MOVA/SP - 1989/92'** 01/04/1998 140 f. Mestrado em Ciências Sociais. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- FERRARO, A. R. (2002). Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, 21-47, dez, 2002.
- GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.
- HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. maio/jun./jul./ago., 108-130, 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101459>>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- MOVA-SP. **MOVA-SP**. Caderno n.º 1. São Paulo: SME, 1989.
- MOVA-SP. **Princípios Políticos-Pedagógicos do MOVA-SP**. Caderno n.º 2. São Paulo: SME, 1990.
- MOVA-SP. **Reflexões sobre o Processo Metodológico de Alfabetização**. Caderno n.º 3. São Paulo: SME, s.d.

SALES, S. R. **A relação sociedade política e sociedade civil no MOVA de Angra dos Reis: fortalecimento ou cooptação?** ' 01/10/1998 133 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói

SALES, S. R. & PAIVA, J. As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 22 (58), 2014. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n58.2014>.

SANTOS, M. A. de P. **Tecendo a rede MOVA-Brasil: sua história, seus sujeitos e suas ações**' 01/04/2007 213 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo

TELLES, S. A. da S. **Todo ser humano tem condição de construir conhecimento: uma experiência de formação de educadores, em parceria entre movimentos populares e Governo Municipal da Cidade de São Paulo: MOVA-SP, 1989-1992**' 31/10/1998 235 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI

## Paulo Freire, mais do que nunca. Uma biografia filosófica

Walter Omar Kohan  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ

### Resumo

Na presente intervenção apresentaremos os principais resultados da pesquisa que deu lugar ao livro *Paulo Freire: mais do que nunca* (Belo Horizonte: Vestígio, 2019), que pode ser lido em pelo menos dois sentidos: o primeiro diz que, no contexto atual da educação e da política brasileiras, é mais importante do que em qualquer outro momento ler, pensar e inspirar-se nas ideias e na vida de Paulo Freire. Nesse sentido, o livro justifica a pretensão de pensar uma política que parta da vida, da igualdade, do amor, da errância e da infância para educar. Num outro sentido, *Paulo Freire: mais do que nunca* expressa o relevo e a atualidade das ideias do autor num tempo educacional que não passa. Como se a sua vida nos convidasse a um presente que extrapola o tempo cronológico, uma presença presente, nele inspirada. Por isso, o “mais” do título não é um mais de quantidade, mas de intensidade, qualidade, presença no tempo da educação. Assim, o livro afirma cinco princípios inspirados na vida de Paulo Freire: a) a vida (como inseparável de qualquer prática educativa); a igualdade (no início, como pressuposto e não como finalidade da educação); o amor (não apenas pelas pessoas, mas pela posição educadora que se ocupa); a errância (no duplo sentido de equivocar-se e de viajar sem um destino predeterminado); a infância (como impulso vital e não apenas idade cronológica).

Palavras-chave: amor; errância; infância

### Resumo expandido

Começamos justificando o título do painel: “Mais do que nunca” poderia ser traduzido como “muito mais do que em qualquer outro momento”. Em inglês seria mais evidente pois diríamos “*more than ever*”, literalmente “mais do que sempre”. O “sempre” faz mais sentido do que o “nunca”, se entendermos que seu sentido não diz respeito à soma de todos os tempos senão a um tempo não quantitativo: um presente que vai muito além de um hoje que é apenas um instante, um agora: um presente de presença, atravessando e permanecendo na passagem do tempo que o hoje pretende demarcar.

O tempo que “hoje” marca é um tempo cronológico, de um número de movimentos, um tempo que passa. No entanto, o presente de “mais do que nunca” é um presente que não passa: é o tempo da educação. O hoje é exageradamente instantâneo para ser atribuído a Paulo Freire: efêmero demais para sua amorosidade, sua presença, seu presente, seu tempo. Assim, o nosso título quer não tanto dar entidade a uma ausência quanto apreciar uma presença. Expressa, desse modo, um grito, um desejo, uma esperança, para o presente. É, na verdade, um pouco intraduzível porque o sempre também não o expressa verdadeiramente, não pelo menos se pensamos na significação mais imediata do sempre como a soma de todos os momentos do tempo.

Assim, há pelo menos dois sentidos com os que pode ser lido o título do painel. O primeiro sentido sugere que, no contexto atual da educação e a política brasileira, é mais importante do que em qualquer outro momento ler, pensar e se inspirar com as ideias e a vida de Paulo Freire. Não apenas no Brasil. Martin Carnoy e Rebecca Tarlau argumentam consistentemente que pelo menos também nos Estados Unidos de Trump essa presença é mais necessária do que nunca (CARNOY; TARLAU, 2018). Poderíamos incluir tantos outros contextos, em particular nesse vendaval conversador que se desatou na América do Sul.

O outro sentido que “Paulo Freire: mais do que nunca” expressa, diferentemente, é um chamado à sua presença para um tempo educacional que não passa. Como se sua vida nos convidasse a um presente de uma presença que extrapola o tempo cronológico; ao presente da amorosidade do tempo educativo; ao presente nele inspirado, de vida, igualdade, amor, errância e infância (KOHAN, 2019).

Eis os cinco princípios que o livro afirma para “ler” Paulo Freire. o primeiro princípio (início) é a vida e afirma-se num diálogo com autores como Foucault (2011), Sócrates de Atenas (PLATÃO, 2006) e o Sócrates de Caracas (RODRÍGUEZ 2001, 2016; KOHAN, 2013). Segundo esse princípio, uma educação política é uma educação filosófica, e, nela, a vida não fica do lado de fora... da filosofia, da educação, da escola, do pensamento... A filosofia afirma-se ao mesmo tempo como uma dimensão da educação e como uma forma de vida: assim, uma educação filosófica (Freire talvez chamasse essa educação de “emancipadora”, “libertadora”, ou “transformadora”) toca e afeta politicamente a vida: aumenta a potência de viver dos que dela participam a partir do exercício de pôr em questão, com outros e outras, o sentido da própria vida.

O segundo princípio (início) se sustenta num diálogo crítico com o mestre ignorante de J. Rancière (2003): em termos do que pode uma vida, todas as vidas são iguais; todas as vidas têm igual potência de vida; não há vida superior a outra vida, dentro ou fora de uma sala de aula, dentro ou fora de qualquer espaço educativo. Uma educação política parte do princípio de que todas as vidas valem igualmente e são igualmente capazes de colocar em questão a vida individual e social.

O terceiro princípio (início) ganha inspiração do Elogio do amor de Alain Badiou (BADIOU; TRUONG, 2013) a partir dos interlocutores mais diretos de Paulo Freire: Thiago de Mello (MELLO, 1979), e da própria concepção freireana de educar como um ato amoroso (FREIRE, 2017/1993; 2017/1996; 2014/1992). Damos aqui destaque e sentido a uma frase inspiradora de Paulo Freire: “Quanto mais se ama, tanto mais se ama.” (FREIRE. In: GADOTTI, 2001, p. 54). Quanto mais se educa, tanto mais se ama. Quanto mais se ama, tanto mais se educa. O amor é uma força vital, amor pelas pessoas, mas também pelo mundo, pela vida, pelo lugar que se ocupa quando se educa. Amor político, de viver a vida para expandi-la e nunca para reduzi-la.

O quarto princípio (início) é a errância. Para desdobrar ele, buscamos na tradição da escola filosófica popular de Simón Rodríguez: “inventamos ou erramos” (RODRÍGUEZ, 2016), no duplo sentido do errar como equivocar-se e também de andar sem um sentido pré-determinado. Uma educadora é alguém que anda, caminha, se desloca... Sem um destino final, cria as condições para se encontrar com os que estão fora... num tempo presente, de presença... A educadora anda o mundo para mostrar que ele sempre pode ser de outra maneira. Uma educação política parte do princípio de que o mundo pode ser de outra maneira, e, para que o mundo possa ser de outra maneira, ele anda errando no caminho da educação. O mundo está aberto, e o errar educante dará lugar a um outro mundo que não podemos antecipar.

Por último, a infância não é algo a ser educado, mas algo que educa. Esse princípio (início) se inspira nos próprios relatos autobiográficos de Paulo Freire (2015/1994; 2013/1995; LACERDA, 2016) e na sua pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2017/1985) onde a infância aparece que algo a ser mantido durante toda uma vida educadora. Numa educação política, não se trata apenas (ou sobretudo) de formar a infância, mas de estar atento a ela, de escutá-la, cuidá-la, mantê-la viva, vivê-la. A infância atravessa a vida toda como uma forma que lhe outorga curiosidade, alegria, vitalidade (FREIRE; FAUNDEZ, 2017/1985; FREIRE; GUIMARÃES LACERDA, 2016). Uma educação política é uma educação na infância: na sua atenção, sensibilidade, curiosidade, inquietude, presença (KOHAN, 2019).

Por fim, Paulo Freire ajuda e lembrar que sempre é tempo de começar. Ainda, ou sobretudo, quando parece que estamos no final dos tempos, como hoje no Brasil. Eis uma política infantil para a educação: a que sente que, como Freire, estamos sempre no começo (FREIRE; HORTON, 2018/1990, p. 78/56) e que sempre há lugar para um outro mundo. Assim, mostraremos que a pretensão de expurgar a ideologia de Paulo Freire da educação brasileira é um despropósito pelos valores políticos afirmativos que seu pensamento e sua vida oferecem para a educação no Brasil; além disso, essa pretensão expurgatória é também impossível, porque essa presença está em um tempo que não é o das resoluções, decretos, leis, ou diretrizes; ela está presente em um tempo outro: o do encontro entre educadores e educadoras, educandos e educandas, em qualquer escola ou fora dela, cada vez que, juntos, num plano de igualdade, erram e colocam amorosa e infantilmente em questão a si mesmos e a vida compartilhada, mesmo com todas as forças que puxam para outras direções (KOHAN, 2019).

### *Referências bibliográficas*

- BADIOU, Alain; TRUONG, Nicolas. *Elogio ao amor*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- CARNOY, Martin; Tarlau, Rebecca; Paulo Freire continua relevante para a educação nos EUA. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (orgs.). *Reinventando Paulo Freire*. A práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lamann Center; Stanford Graduate School of Education, 2018, p. 87-100.
- FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. O manuscrito. Projeto editorial, organização, Revisão e Textos introdutórios Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire/UNINOVE/BT Acadêmica, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 55ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017/1996.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo Paz e Terra, 2ª ed., 2015/1994.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11 Ed., 2013/1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 21ª Ed. São Paulo: Paz e Terra: 2014/1992.
- FREIRE, Paulo. *Professora Sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2017/1993.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017/1985. 8ª edição.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010/1987. 3ª Ed. revista e ampliada.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando*. Conversas sobre educação e mudança social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Josceline e notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 1ª reimpressão, 2018. (Trad. de HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. *We made the road by walking*. Philadelphia: Temple University Press, 1990).
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (orgs.). *Reinventando Paulo Freire*. A práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lamann Center; Stanford Graduate School of Education, 2018.

- KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor*. Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LACERDA, Nathercia. *A casa e o mundo lá fora*: cartas de Paulo Freire para Nathercinha. 1. ed. Rio de Janeiro: Zit, 2016.
- MELLO, Thiago de. *A canção do amor armado*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. tradução e notas de Marcos Sinésio e Fernando Santoro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- RODRÍGUEZ, Simón. *Obras Completas – v. I e II*. Caracas: República Bolivariana de Venezuela, 2001.
- RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.