

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1150069971



FE
T/UNICAMP P414r

TESE DE DOUTORADO

Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade
de reencantar a educação

Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira

Orientador: Dr. James Patrick Maher

Co-orientadora: Dra. Ana Maria Araújo Freire

CAMPINAS
2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título : Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a educação

Autor: Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
Orientador: Dr. James Patrick Maher
Co-orientadora: Dra. Ana Maria Araújo Freire

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira e aprovada pela Comissão
Julgadora.

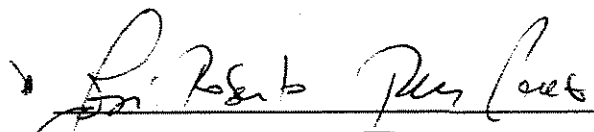
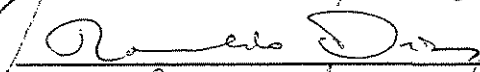
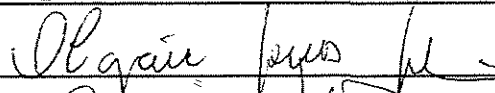
Data: 22/02/2006

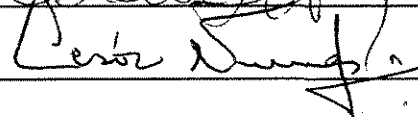
Assinatura:


Orientador


Co-orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



UNIDADE FE
CHAMADA T/UNICAMP
Phila
EX
OMBO BC/ 69971
ROC 16-123-06
D X
REÇO 11,00
ATA 11/09/06
CPD

BIB ID: 386728

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P414r Pereira, Dulcinéia de Fátima Ferreira.
Revisitar Paulo Freire : uma possibilidade de reencantar a educação /
Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : James Patrick Maher.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Freire, Paulo, 1921-1977. 2. Educação popular. 3. Alfabetização –
Brasil. 4. Exclusão social. 5. Globalização. I. Maher, James Patrick. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-176-BFE

Keywords: Popular education; Illiteracy - Brazil; Isolation social; Internacionalization.

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas educativos

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. James Patrick Maher

Prof. Dr. Romualdo Dias

Prof. Dr. Olgair Gomes Garcia

Profa. Dra. Corinta Grisolia Geraldi

Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes

Data da defesa: 22/02/2006

Agradecimentos

À minha mãe Terezinha e ao meu pai Teotônio, por terem se encontrado, por me darem a vida, e por todas as lutas que passaram para que seus filhos e filhas pudessem estudar.

Ao Edu, por todas as trilhas que já percorremos e por todas que ainda percorreremos, pelas tramas que tecemos entre nossas vidas, pelas bromélias e orquídeas, pela sua vontade de mudar o mundo.

À Luana e Raul, por serem como estão sendo, por encantarem o meu caminho e me possibilitarem a convivência, o falar com, criar com, sonhar com...

Ao Professor James Patrick Maher, meu orientador, por me acolher e acreditar no meu potencial, incentivando-me a caminhar sempre em frente, o que me permitiu passar pela experiência de emancipação intelectual. Agradeço ainda, por me possibilitar juntamente com o FAEP, cruzar as fronteiras do nosso país e discutir a idéias desta tese em congressos internacionais.

À Professora Ana Maria de Araújo Freire, Nita, minha co-orientadora, por abrir a porta da “sua morada”, me acolher e me oferecer abrigo neste trabalho de tecer palavras e tramas e de reinventar o vivido. Seu jeito de estar sendo foi fundamental para que eu pudesse vencer o medo e me lançar no desafio de escrever a minha palavra.

À Professora Corinta Maria Grisolia Geraldi, por transformar sua gestão na SME – Campinas num tempo de criação de sonhos possíveis. Por sua participação cuidadosa e valiosa na qualificação e na defesa e por me acolher nos momentos finais deste trabalho.

Ao Professor Romualdo Dias, pelos desassossegos que me provocou, e pela forma como escolheu as palavras da qualificação e na defesa.

Aos Professores: César Nunes, José Roberto, Carlos Bauer, Silvio Gamboa, e às Professoras Olga Garcia e Martha Destro, por aceitarem o convite.

À Nadir, da Secretaria da Pós, pela sua capacidade de nos acolher em todos os momentos.

Ao Ascísio e à Fabi, afilhados e amigos que compartilharam o tecer desta tese com palavras e gestos de quem sabe cuidar.

À Aninha, Vera, Iva, Fernanda, em nome de toda equipe de apoio, pois no silêncio souberam ouvir meus gritos.

À Aninha de novo por ler meu trabalho, me provocar estalos “por trás da lona”.

Ao Tiago, Fábio, Rafael e Heber, em nome de todos os estagiários.

À Simone, Silvana, Eliana, Fabiana, em nome de todas as estagiárias.

À todos e todas educadoras, educadores, educandos e educandas que se lançaram no Letraviva de “corpo e alma” e contribuíram para que este sonho se tornasse realidade

Ao Sindicato da Construção Civil de Campinas, por nos acolher sempre de braços abertos em nome de todas as entidades parceiras.

E a tantos outros atores sociais, que nos bastidores das cenas contribuíram para que o espetáculo de uma nova educação fosse possível.

Não faz mal que amanheça devagar,
As flores não têm pressa nem os frutos:
Sabem que a vagareza dos minutos
Adoça mais o outono por chegar.
Portanto Não faz mal que devagar
O dia vença a noite em seus redutos
De leste – o que nos cabe é ter enxutos
Os olhos e a intenção de madrugar.
(Geir Campos, 1962, p.41)

Resumo

Paulo Freire, um educador reconhecido internacionalmente. No Brasil, quase esquecido. Quando lembrado, geralmente está associado ao “método de alfabetização Paulo Freire”. Neste trabalho, revisitamos sua obra, demonstrando o quanto suas idéias a respeito da educação, no campo do “inédito-viável”, dos “sonhos possíveis”, nos convida a criar possibilidades de reencantar a educação.

À luz de Freire, de sua teoria viva, denunciemos este tempo sem tempo para a vida, como consequência da globalização da exclusão e o desassossego que está instalado dentro da escola. Lutamos contra o desperdício das experiências locais e anunciamos, ao compartilharmos uma experiência singular, que uma outra educação é possível, com práticas mais coletivas, dialógicas e criativas.

Abstract

Paulo Freire, a widely acknowledged educator. In Brazil, almost forgotten. When remembered, he is usually associated to the “Paulo Freire’s literacy method”. In this paper, we will revisit his work, demonstrating how much his ideas regarding education, in the field of the “unknown-viable”, of the “possible dreams”, invite us to create possibilities of reenchanting the education.

In the light of Freire, of his alive theory, we denounce this time without time for the life, as a consequence of the globalization of the exclusion and the restlessness that is installed inside the school. We struggle against the wastefulness of the local experiences and announce, when sharing a singular experience, that another type of education is possible, with more collective, dialogical and creative practices.

Lista de siglas:

SME- Secretaria Municipal de Educação

MEC- Ministério da Educação

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SESI – Serviço Social da Indústria

MCP- Movimento de Cultura Popular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Lista de abreviaturas usadas no inventário de documentos

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO
I	Imprensa
L	Legislação
T	Textos diversos SME
D	Dados sobre a cidade de Campinas
TA	Taxa analfabetismo
MDBA	Material Divulgação Brasil Alfabetizado
OGBA	Orientações Gerais Brasil Alfabetizado
IGL	Informações Gerais sobre o Letraviva
MDL	Material Divulgação Letraviva
FLL	Fichas e Listas Letraviva
RF	Relatos de Formação
C	Convites
ME	Material entregue nos encontros de Formação

Sumário

Apresentação	01
Nossos primeiros contatos	05
 Parte I - Inspiração	
1. Revisitar Freire, uma experiência de hospitalidade	13
1.1. Sendo acolhida na “casa” de Paulo Freire	13
1.2. Trilhando caminhos tecendo tramas	28
1.3. Vida e obra em movimento	38
 Parte II - expiração	
2. Relendo a realidade, descolonizando horizontes	65
2.1. Artimanhas e capturas na globalização da exclusão	65
2.2. Desassossego na vida da escola	78
 Parte III - Transpiração	
3. Experiência local: lugar de vida	95
3.1. Nasce o Projeto “Letraviva” na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, durante a Gestão do Governo Democrático e Popular	101
3.2. O sonho e a criação como eixo político no Projeto “Letraviva”	122
 Considerações finais : A hora do parto	 185
 Bibliografia	 191
Anexo I	203

Apresentação:

Conta a história do Brasil que Pedro Álvares Cabral desembarcou em Porto Seguro, lugar de calmaria, de tranquilidade e de segurança. Lugar onde as caravelas portuguesas abrigaram-se, ficaram protegidas contra as intempéries do tempo e as borrascas do mar. Verdadeira ou não essa estória, gostaria de utilizar a metáfora do “Porto Seguro” para postular a instauração de uma *pedagogia da incerteza*, da insegurança e da provisoriedade, incapaz de parâmetros dogmáticos e absolutos ou de verdades definitivas (JUFIASSU, 1983, p. 13).

Antes de adentrarmos pelo texto que se segue, alguns esclarecimentos se fazem necessários.

Primeiramente, quero dizer que esta pesquisa nasceu de incômodos produzidos na minha vivência como educadora, inquietações que busquei responder através de um trabalho acadêmico. Hoje, ao apresentá-la, reafirmo muito do que antes sentíamos na prática: que o pensamento de Paulo Freire nos aponta pistas que possibilitam o reencantar da educação, nesse contexto de desencanto em que estamos vivendo.

Na tentativa de desenvolver este trabalho de forma coerente com os princípios de Freire, venci o medo de experimentar a escrita como um exercício de emancipação e autonomia intelectual, lancei-me num movimento de ousadia: dizer a minha palavra. Busquei apoio em muitos autores para que esta escritura fosse ao mesmo tempo um trabalho acadêmico e um grito de liberdade. Procuro dizer as palavras que foram silenciadas, oprimidas.

Sabemos que dizer a palavra que nasce da prática é correr riscos, sair do “porto seguro”. É enfrentar um modelo hegemônico de conhecimento instituído pela ciência moderna. No entanto, ao me lançar neste desafio, não vou sozinha, busco apoio em Santos (1996), pois ele nos possibilita ousar, experimentar um novo paradigma de ciência, uma vez que a hegemonia da ciência moderna já não é tão hegemônica pois

(...) trata-se, contudo, de uma hegemonia em risco em virtude de muitos fatores, incluindo (...) [a] crescente e crescentemente discrepância entre o brilho das promessas da ciência e a mediocridade, e não mesmo o horror, de alguns de seus desempenhos. Para além desse, outros, de recorte mais distintamente epistemológico, que têm vindo a por em causa o rigor e a objetividade do conhecimento científico, e os pressupostos em que assenta como, por exemplo, a dicotomia sujeito-objeto ou a concepção da natureza como entidade separada da sociedade e da cultura. Estes questionamentos têm contribuído para diminuir a confiança epistemológica da ciência moderna e a tal ponto que, segundo alguns, entre os quais eu me incluo, estamos a entrar num longo período de transição paradigmática e cujo decurso o paradigma da ciência moderna, ferido de uma crise irreversível e final, será substituído por outro paradigma de conhecimento ainda por definir, mas que eu tenho designado como paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 1996, p. 23).

Vivemos esse período de transição paradigmática, mas esse processo de emancipação não é nada fácil, geralmente as pessoas não estão dispostas a passar pela experiência da incerteza, do desconhecido. Preferem o que lhe é seguro, conhecido, e assim, muitas vezes, acabam perdendo a oportunidade de viver experiências emancipatórias. Tenho observado que somente quando somos tocados e nos sentimos incomodados com alguma situação, ou vivemos uma situação de desconforto, desamparo ou desassossego, é que procuramos sair da nossa posição cômoda, de “espectadores”, e nos lançamos num movimento de procura. Precisamos assumir o medo, o desamparo e a incerteza, correr riscos para criarmos algo novo.

O que não posso permitir é que meu medo me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, com táticas que talvez diminuam os riscos que corro, devo continuar na luta. Daí a necessidade de comandar meu medo, de *educar* meu medo, de que nasce finalmente minha coragem. Por isso é que não posso, de um lado, negar meu medo; de outro, abandonar-me a ele. Mas preciso controlá-lo e é

no exercício desse controle que minha coragem necessária vai sendo partejada (FREIRE, 2000a, p. 58).

Por esse motivo quero deixar claro que esta pesquisa parte do pressuposto que o conhecimento é gerado e produzido na tensão prática/teoria, ou seja, é na relação da busca por uma fundamentação teórica que repensamos e reinventamos a nossa ação. “A prática que confirmava a teoria. A prática que atualizava a teoria. A prática que nos oferecia novas explicações teóricas. A prática que revelava a teoria em movimento. A prática, que para nós, dava sentido à teoria” (GARCIA, 2003, p. 14).

Assim, em meio à dor e ao prazer, fui vencendo meu medo e aprendendo a viver na incerteza. Fui descobrindo que “nosso conhecimento nasce da dúvida que se alimenta de incertezas” (JUPLASSU, op. cit. p. 14) e que no processo de descobrir, outras perguntas vão sendo geradas, enquanto que “nas certezas o conhecimento aquietar-se, porque já não questiona adiante, enquanto na dúvida vive de questionar. (...) A capacidade de questionar e sobretudo de se questionar é a razão de ser mais profunda da ciência” (DEMO, 2000, p. 10).

Podemos afirmar que partimos da idéia de que as verdades não são absolutas, mas provisórias.

Muitos têm sido os pensares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta mas que também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias. Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã. (...) Conscientemente de que posso conhecer social e historicamente, sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber tem historicidade. Nunca é, sempre está sendo (FREIRE, 1995b, p. 18).

Queremos dizer, em outras palavras, que a verdade é uma realidade histórica. E é neste sentido que ela é relativa. Pois nos leva a admitir a provisoriade de todo e qualquer modelo explicativo. Isto nada tem a ver com o relativismo epistemológico, posto que uma verdade pode muito bem ser relativa sem, no entanto, deixar de ser absolutamente verdade (JUPLASSU, 1983, p. 20).

É preciso ainda dizer que “não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem, pesquisa, ensino ou me envolvo em atividade mais além dos muros da Universidade” (FREIRE, 2000b, p. 113).

Por entender que em pesquisa não existe neutralidade política, e que as verdades não são absolutas, mas provisórias, este trabalho é, ao mesmo tempo, um projeto de memória, denúncia e anúncio. Pensamos a ciência como possibilidade de emancipação cognitiva e social. Partimos de “uma abordagem que vai sendo construída durante o caminho, permitindo múltiplas entradas e saídas, organizando movimentos, se desorganizando e voltando a se organizar: uma abordagem que faz o caminho ao caminhar” (AZEVEDO, 2003, p. 137). Lembrando que:

Todo conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Ele não descobre, cria. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor, não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. (...) A ciência é, assim, autobiográfica. (...) No paradigma emergente, o carácter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido (SANTOS, 2000, p. 83-4).

Optamos pela concepção de ciência que vê no conhecimento um processo de “emancipação” e não de “regulação”¹. Nessa forma de pesquisa vemos a investigação como possibilidade de formação, ao mesmo tempo que faz das experiências vividas instrumentos de investigação. A palavra adquire sentido: escrevemos, narramos e refletimos sobre o vivido, assim podemos reinventar o vivido. “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 que é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor” (FREIRE, 2000a, p. 104).

¹ SANTOS, 1996, p. 25.

Por esse motivo reafirmo, com Freire (1996, p. 23), que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. “Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Esta foi uma pesquisa prática e dinâmica, com ritmo e com vida, trabalhamos com textos, reatualizamos nossas marcas e redesenhamos nossos mapas cognitivos, interacionais e sociais.

Nossos primeiros contatos

Quem é você?
Adivinha se gostas de mim?
Hoje os dois mascarados procuram os seus namorados perguntando assim:
Quem é você?
Diga logo
Que eu quero saber o seu jogo
Que eu quero morrer no seu bloco
Que eu quero me arder no seu fogo...
(NOITE DOS MASCARADOS, Chico Buarque, 1967)

Todo encontro de pessoas é um encontro de desejos, mascarados, ocultos, oprimidos, ou revelados ... libertos...

Aqui nos encontramos, eu e você, leitor ou leitora², talvez estejamos no nosso primeiro contato, trocaremos sensações, entraremos num processo de afetar e ser afetado. Abro a porta da

² Em Pedagogia da esperança (1992, p. 67), Freire nos traz uma inquietação sobre a forma como a ideologia autoritária e machista está presente na nossa forma de falar:

“Quando falo homem a mulher está incluída. E porque os homens não se acham incluídos quando dizemos: As mulheres estão decididas a mudar o mundo? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo”. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: “Todas vocês deveriam” etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando “brincar” com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser

minha morada para um visitante, ou uma visitante, não sei de onde vem, quem vem, como vem. Mesmo sem saber, quero correr o risco de abrir a porta para este encontro, pois trago o desejo de acolher, hospedar, de conhecer você. Acredito que, ao me visitar, de uma forma ou de outra, vamos acabar estabelecendo um diálogo, a partir das minhas inquietudes e reflexões que fui elaborando ao compor este texto, e de seus desassossegos.

Acolho você que me visita neste texto e, ao mesmo tempo, me sinto acolhida por você, leitora ou leitor, pois ao ler o que escrevi, você me possibilita o que, no fundo, todo autor ou autora deseja: “esticar” a voz, para poder chegar mais perto de outras pessoas, dialogar com elas, compartilhar experiências, trocar saberes, ser acolhido(a), ser ouvido(a). Esticar a nossa finitude, pois através das palavras, poderemos penetrar em outros tempos, tempos que ultrapassam a temporalidade de quem escreve. Esticamos, assim, o presente e o vivido.

Desejos ocultos ou revelados? Não importa, o que importa é que nos encontramos. Em silêncio, movimentos de aproximação vão acontecendo...

A comunicação vai se dando pelos sentidos... trocas de olhares, gestos cuidadosos, medo de invadir, ferir ou ser ferido. Mesmo assim, na incerteza, abro a porta, com o desejo de que algo nos aconteça, pois o encontro com o outro é sempre uma nova experiência, uma possibilidade, uma aventura, um risco, uma incerteza. Ele pode nos provocar alegria, prazer ou dor; nele, também, podemos viver alguns desencontros, pois somos humanos e sabemos que as relações humanas, às vezes, são “salpicadas de descompassos, que simplesmente comprovam nossa gentetude” (FREIRE, 1992, p. 64).

Desejo que este nosso encontro possa ser provocador de alegrias, de celebração da vida, que possamos acordar sonhos, e que desassossegados caminhemos, juntos ou juntas, encantando

ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “Eles todos são trabalhadores e dedicados?”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico”.

Diante desta reflexão, optei por tentar contribuir com este processo de mudar nossa linguagem, não que eu tenha algum problema com os homens, mas com qualquer forma de opressão ou dominação. Durante este trabalho percebi que a ideologia está tão arraigada em nosso subconsciente que, mesmo tendo consciência da dominação, muitas vezes me via usando a linguagem dominante. Aprendi que também mudamos o mundo mudando a linguagem. É um processo difícil, mas não impossível. Eu estou tentando. Por este motivo, sempre que necessário, vou utilizar palavras no feminino e no masculino.

outras pessoas para reencantarmos a educação e transformarmos a vida. Mas se para você não for nada disso, mesmo assim agradeço sua visita e digo com sinceridade: se quiser um dia voltar fique à vontade, pois “essa casa” estará sempre aberta.

Todas as páginas foram escritas com a intenção de afetar e se deixar ser afetado pelo outro. Farei convites, mas dependo de você aceitar, ou se permitir, ser afetado, pois parto do princípio do cuidado. Segundo Boff, (2001, p. 91) cuidado significa diligência, zelo, atenção, bom trato, uma atitude fundamental de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo, solicitude, atenção e preocupação para com “o outro”. Afetar e ser afetado, pois com “o outro” poderemos despertar ou provocar a esperança, a vontade de nos colocarmos em movimento, de viver, de recriar a vida, de transformar este mundo num outro mundo possível. E que só se mantém com o “compromisso” de quem o assume³.

Mas é carnaval!
 Não me diga mais quem é você
 amanhã tudo volta ao normal
 deixa a festa acabar
 Deixa o barco correr
 Deixa o dia raiar,
 que hoje eu sou da maneira que você me quer
 O que você pedir eu lhe dou
 seja você quem for
 seja o que Deus quiser,
 seja você quem for
 seja o que Deus quiser...
 (NOITE DOS MASCARADOS, , Chico Buarque, 1967)

³ “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens [e mulheres] já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra a humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com os seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível.

O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas”.

Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também.

Esta é a razão pela qual o verdadeiro compromisso, que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tampouco ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso. Isto seria anular a essência do compromisso, que, sendo encontro dinâmico de homens solidários, ao alcançar aqueles com os quais alguém se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso” (FREIRE, 1983a, p. 19).

No meio de festas populares, me criei. Meu pai me ensinou a extrair dela a alegria, a informalidade, a crença no barco que corre e no dia que sempre amanhece, a confiança no ser humano, a gratuidade, a disponibilidade para o encontro com o outro, sendo este outro quem for, não importando nome, posses ou títulos, importando, apenas, a pessoa à minha frente, também disposta a “sorrir, mesmo quando o mundo diz não” (ARANTES, 1985). Sem maiores pretensões, aprendi a correr este risco do encontro com o outro, na tentativa de que a “normalidade do amanhã” não seja uma fatalidade, mas campos de possibilidades.

Devagarzinho, ao “jeito mineiro”⁴, fui me apresentando, e tentando me aproximar de você. Infelizmente, neste diálogo, mediado pelo texto, quem escreve vai falando, contando, compartilhando, sem saber muito o que se passa com o leitor ou a leitora. Talvez este contato possa nos possibilitar a criação de vínculos mais duradouros, contribuindo para que esta escritura não se transforme em mais uma daquelas teses que ficam arquivadas nas bibliotecas. Desejo que seja uma “tese em movimento”, pois a forma como ela se apresenta aqui é, apenas, uma das etapas do processo que percorri durante a vida, não é o começo das inquietações, nem tão pouco será o fim.

Essa tese é, para mim, a expressão viva da inquietude do ser humano, do nosso processo de busca permanente. É uma tentativa de encontrar respostas a tantas perguntas, ao mesmo tempo que, no próprio processo de responder as perguntas iniciais, outras já vão sendo geradas. Sou gente, educadora, por isso me indago sobre o jeito como estamos sendo no mundo e sobre a forma como o mundo se organiza.

Passo agora, a apresentar-lhe o corpo do texto que se segue:

A primeira parte do trabalho: *Revisitar Paulo Freire, uma experiência de hospitalidade* foi elaborada, especialmente, pensando nas pessoas que estão iniciando seu contato com Paulo

⁴ Primeiro preciso dizer que sou mineira, nascida em uma cidadezinha bem pequeninha, no meio de uma serra, chamada Cajuri, lá onde meu avô, pai da minha mãe, cuidou de sua roça de café. As memórias de minha vida de mineira estão impregnadas na minha pele e me autorizam dizer o que é para mim “o jeito mineiro”, portanto falo de um “jeito mineiro simbólico” criado por mim: o mineiro é tido como uma pessoa sossegada, que não tem pressa. São pessoas que gostam de uma boa prosa, conversa mansa, acolhedores e hospitaleiros, disponíveis, não são muito extrovertidos, mas gostam de festa. A simplicidade, a alegria e a graça fazem parte de suas vidas.

Freire e querem estabelecer “uma relação mais próxima” com o educador e sua pedagogia. Um dos caminhos possíveis para essa aproximação seria sugerir às pessoas que recorressem às obras de Freire pois, através do contato com elas as pessoas poderiam conhecer seu jeito de pensar sobre o mundo, a educação e a vida. Por se tratar de um trabalho acadêmico optei por um caminho diferente: apresentá-lo aos leitores, ou leitoras, pois assim poderão compreender o porquê de revisitá-lo.

Como tive, durante minha vida, a alegria de ter como educadores e educadoras pessoas que não só me apresentaram Paulo Freire, mas me ajudaram a “vivê-lo”, sinto que estou autorizada, pela experiência de vida, a “falar sobre ele” e, portanto, de apresentá-lo a outras pessoas. Assim, ao apresentar sua vida e obra em movimento também narro como fui acolhida em “sua casa”. Como suas palavras me fizeram sentir próxima, o quanto elas me provocaram desassossegos e desejos por reinventar a vida e como, ainda hoje, me auxiliam e me abrigam. Como suas pedagogias se fizeram presentes na minha trajetória de educadora e como elas se fazem necessárias na educação hoje.

Demarco esse encontro com Freire, através do texto que ele preparou, a linguagem que ele disponibilizou como sendo uma experiência de hospitalidade. A expressão “revisitar” tem sentidos, pois é uma atitude de quem volta à “casa” de Freire com novas perguntas, novos desassossegos.

Ao Revisitar Paulo Freire, queremos reacender algumas palavras apagadas ou esquecidas, pois acreditamos que “as palavras estão grávidas de significados existenciais. Nelas os seres humanos acumularam infindáveis experiências, positivas e negativas, experiências de busca, de encontro de certeza de perplexidade (...) Precisamos desentranhar das palavras sua riqueza escondida” (BOFF, 2001, p. 90) pois elas podem provocar novos incômodos, novos debates e criar novas possibilidades.

Após essa experiência de hospitalidade na “casa” de Freire, na segunda parte do trabalho: *Relendo a realidade, descolonizando horizontes*, procuro retornar à realidade que estamos

vivendo e, inspirada em Paulo Freire, procuro compreender as consequências da globalização no humano, na vida e na escola. Encontro dor, sofrimento, desassossego. Descubro a necessidade de redesenharmos nossos mapas “*cognitivos, interacionais e sociais*”⁵. Nesse trabalho de redesenhar os mapas, chamo a atenção para a riqueza das experiências locais, identifico pistas possíveis de reencantar a educação nesse contexto de desencanto.

Reler a realidade é uma possibilidade de demonstrar que a história não chegou ao final. Assim acendemos palavras sobre a desigualdade social, sobre o direito que temos de mudar o mundo e o poder criador-transformador que todos temos dentro de nós.

Por acreditar que “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 2000b, p. 79) que, na terceira parte deste trabalho: *Experiência local: lugar de vida*, compartilhamos uma experiência que vivenciamos durante o período de janeiro de 2003 a dezembro de 2004: O Projeto “Letraviva”, que nasceu da parceria entre o Programa “Brasil Alfabetizado”⁶ do Governo Federal: Brasil Um País de Todos, MEC-SECAD, durante a gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – PT, e a Secretaria Municipal de Educação do Município de Campinas- SP, durante o Governo Democrático e Popular, na Gestão da prefeita Izalene Tiene.

A partir dos princípios do projeto pedagógico “Escola Viva”⁷, construído com a Rede Municipal de Educação, o “Letraviva” buscava contribuir para que a educação no município fosse cada dia mais significativa, mais transformadora e que a escola pudesse ser um lugar melhor para se estar e aprender, onde existissem experiências de educação e de socialização, se praticasse a solidariedade entre crianças, jovens e adultos e suas famílias, houvesse lugar para a produção e divulgação do novo mas que, fundamentalmente a cada dia se transformasse numa possibilidade para a vida se realizar.

⁵ SANTOS, 2000, p. 41.

⁶ Programa Brasil Alfabetizado é um programa criado pelo Ministério da Educação para acabar com o analfabetismo no Brasil. Atualmente ele é coordenado pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) do Ministério da Educação.

⁷ GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (orgs.), 2004.

Nessa parte procuramos mergulhar na resistência silenciosa que nasce dessa experiência coletiva, dialógica e criativa e que nos mostra que uma outra educação é possível. Experiência vivida a partir da teoria viva de Paulo Freire na qual, sem receitas ou pacotes pedagógicos, foi possível experimentar, no campo do “inédito-viável”⁸ a criação de novas possibilidades para a vida se realizar na educação. Compartilhar esta experiência foi a forma que encontrei para fazer um possível trabalho de tradução⁹, tornando presente esta experiência, revelando “a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizando esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas” (SANTOS, 2004, p. 793).

Antes de adentrarmos no trabalho aqui apresentado, reafirmo que não tive como objetivo apresentar respostas finais para problemas e sofrimentos vividos na educação, mas possibilitar um novo olhar para o jeito como estamos vivendo nas escolas. Pretendo, sim, abrir janelas e portas, desassossegar, inquietar, acordar desejos e convidar as pessoas a se lançarem na criação de “inéditos-viáveis”.

⁸ “O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (FREIRE, A. M. A. in FREIRE, 1992, p. 206-207).

“O inédito-viável não é uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freireana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto práxis. Uma palavra epistemologicamente construída para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma palavra que traz nela mesma o germe das transformações possíveis voltadas para um futuro mais humano e ético. Uma palavra que carrega no seu âmago, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. Carrega inquietude sadia e beleza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher. Palavra na qual estão intrínsecos o dever e o gosto, como gostava de dizer Paulo, de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por esse mudado. Que traz na essência dela mesma o que sentimos, desejamos, lutamos e sonhamos. O que nos incomoda, nos inconforma e nos entristece nas fraquezas dos seres humanos levados pela ingenuidade verdadeira ou pela deformação da anti-eticidade.

Uma palavra na qual cabe nela mesma a compreensão do tempo e do espaço, da denúncia e do anúncio. Tempo e espaço no qual impacientemente pacientes alimentamos a curiosidade epistemológica que deve levar aos conhecimentos filosófico e científico e estes à concretização da esperança ontológica e histórica através da criatividade transformadora dos sonhos humanos. (...) Palavra que, assim, criou uma nova epistemologia a partir dessa nova leitura de mundo esperançosa. Que nos induz, pois, a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática, lembrando de outra forma o que Paulo tanto insistiu em nos dizer” (FREIRE, A.M.A, 2000, p.15).

⁹ “O trabalho de tradução é, basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência” (SANTOS, 2004, p. 812).

“O objetivo do trabalho de tradução é criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para oferecer alternativas creíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil” (op. cit., p. 814).

Durante o tempo que fui compondo este trabalho, meu corpo esteve presente comigo. Sensações de prazer, dor, alegria e tristeza, disposição e cansaço, falta de sono, outras vezes vontade de dormir sem parar... Procurei ficar atenta a ele, respeitando-o e cuidando dele para que ficasse comigo. Aprendi que compor um texto é como viver. Ao criar um texto experimentamos alguns movimentos muito simples, mas essenciais na nossa vida: inspiração, expiração e transpiração.

Foi o que me aconteceu. Escrevi com o corpo todo. Assim, enquanto revivia a experiência de hospitalidade na “casa” de Paulo Freire, na verdade eu praticava a inspiração, procurava trazer para dentro de mim o oxigênio, que me punha em movimento. Inspirava palavras que me afetavam e me provocavam desejos, inquietações que não cabiam dentro de mim. Então...expiração...

Expirava para trocar com o mundo, para me realimentar, para aliviar, para continuar vivendo. Devolver o ar transformado ao mundo, dialogar com o mundo de uma forma íntima. Expiro palavras que fui compondo a partir das que encontrei nos momentos de inspiração. Expiro... e a partir do que inspirei, olho para o mundo de forma diferente, a experiência de inspirar ou me inspirar em Freire me ajuda a expirar diferente. Coloco para fora o que não preciso, o que não usei e o que não gostei. Releio o mundo, repenso a vida. E neste gesto simples, porém intenso, de inspirar e expirar meu corpo busca o movimento.

Inspiro Freire, com ele, sonhos possíveis, expiro conscientização, desejo de mudar, de reinventar. Lanço-me na busca, na procura, na prática, entro num processo de transpiração, de “*palavração*”; na experiência, não sei mais o que é inspiração, o que é expiração, experimento o calor da transpiração, é a vida se fazendo presente de corpo e alma.

Este trabalho é isso, algo simples, porém intenso: inspiração, expiração, transpiração, um movimento de afetos e desejos de transformar o mundo. Começemos por inspirar...

Parte I (Inspiração)

Revisitar Paulo Freire, uma experiência de hospitalidade

1.1. Sendo acolhida na “casa” de Paulo Freire

Afetar e ser afetada
 Sussurrar com o olhar
 Ser cuidada
 Ser ou não ser capturado
 Reinventar
 Não é copiar é
 Re-significar
 Que nasça das entranhas do desassossego
 a criação
 Aconchego, quem é que não gosta?
 Quem é que não quer?
 Perturbação ela vem sem ser chamada
 Corpo
 Inteiro e partido ao meio
 Arte
 Com intensidade
 Vida
 Como é difícil e bela de ser vivida
 Uma obra de arte
 Palavras que falam, silêncios que dizem
 O coração que sente
 Sonho
 Uma semente sempre pronta para germinar
 (minha autoria)

O meu encontro com Paulo Freire foi, e ainda é, um movimento de afetos. Ao procurá-lo eu me permito ser afetada por ele, principalmente pela forma como fui acolhida em “sua morada”. Quando bati, pela primeira vez em sua porta, ele não me conhecia, não sabia quem eu

era, mas abriu a porta e, através da forma como preparou seu texto, das palavras que disponibilizou para mim, pude viver, com ele, uma experiência de hospitalidade¹⁰.

Por sua natureza a hospitalidade e a convivência supõem generosidade, abertura de coração, sensibilidade pelo desamparo do outro. Implicam a ultrapassagem daquelas atitudes, cheias de reservas e de receios, presentes em espíritos demasiadamente cautos e prevenidos [...] A hospitalidade supõe a superação dos preconceitos e confiança quase ingênua mas indispensável para que a hospitalidade e a convivência sejam verdadeiramente hospitalidade e convivência sem constrangimento (BOFF, 2005, p. 95).

A forma como fui acolhida e cuidada por ele foi fundamental para que pudéssemos começar a tecer uma grande amizade. Logo no primeiro encontro percebi que se tratava de uma pessoa especial, pois através das suas palavras pude escutar as vozes dos afetos; elas vinham carregadas de desejos de *“falar com”*, ao invés do tão conhecido *“falar para”*. Falava como quem ao falar escuta, mas a escuta não era uma escuta qualquer. Era uma escuta atenta, como quem realmente se interessava pelo meu desamparo, meu desespero, minhas aflições. Escuta, não apenas ouve.

Ao ser ouvida fui ganhando vida. Encontrei em Freire um companheiro de caminhada, daquele tipo sonhador, inquieto, que está sempre disposto a trilhar caminhos em busca do novo.

¹⁰ Utilizo o termo “hospitalidade” inspirada no livro de Leonardo Boff: *Virtudes para um outro mundo possível: Hospitalidade, direitos e deveres de todos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Nesse livro, Boff narra-nos o mito da hospitalidade, no qual um casal de velhos, muito pobre, Filêmon e Báucis, hospedam Júpiter, pai-criador do céu e da terra, e seu filho Hermes (sem saber quem eram, pois estes estavam disfarçados de pobres mortais). Descrevo trechos do mito, que me afetaram por demonstrarem como a hospitalidade se dá de forma gratuita e desinteressada:

“Forasteiros, vocês devem estar muito cansados e com fome. Venham, entrem em nossa casa. É pobre, mas está pronta para acolhê-los” (p.80).

“Filêmon foi à horta atrás da choupana e colheu algumas folhas e legumes, enquanto Báucis tirava do alto, onde estava pendurado numa vara, o último pedaço de toucinho que restara (...) numa panela de barro, bem antiga, cozinham os legumes com o toucinho. Um cheiro bom de comida caseira se espalhava pela choupana a ponto de fazer salvar Júpiter e Hermes, mortos de fome” (p. 80-1).

“Queridos hóspedes, vamos comer, pois vocês o merecem depois de tantas canseiras. Perdoem a simplicidade e a pobreza da cozinha” (p. 81).

“Por fim, os dois velhinhos ofereceram sua própria cama, a única que havia na choupana” (p. 82).

Com ele aprendi que ao caminharmos concretizamos “*sonhos possíveis*”¹¹ e vamos sendo desafiados pela vida a caminhar novamente em busca de outros sonhos, que ainda não se realizaram, e que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se põe a caminhar” (FREIRE, 1992, p. 155).

A hospitalidade com que Freire me acolheu, possibilitou-me a reinvenção do meu jeito de ser e estar no mundo. Com cuidado e zelo, foi me ajudando a pensar sobre a minha prática, minha experiência de educadora. Sem desvalorizar meus saberes foi me mostrando outras formas de ver o mundo, foi me possibilitando a emancipação.

Ao ler Freire percebo que em nenhum momento ele esconde os conflitos, mas, provoca-nos novas perguntas, questionamentos, incômodos. Desoculta nossas incertezas, nossas contradições. Em muitos momentos escancara nossa fragilidade humana. “Paulo Freire nos provoca internamente, sacudindo conformismos e nos fazendo reconhecer nossos limites: a incompletude de que somos feitos e a necessidade de recomeçar, reavaliando nossas organizações como estratégias para ir rompendo processos de submissão que nos aprisionam” (LINHARES, 2001, p. 48).

Com delicadeza, palavras mansas, nos provoca desassossegos, “derruba-nos” do “pedestal de muito saber, de muito poder”, para mostrar-nos, sem arrogância, que sabemos algo, mas não tudo, que não somos superiores ou inferiores como seres humanos, apenas diferentes. Que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 2000b, p. 79). “Desconstrói” a idéia de que o educador tudo sabe, tudo pode. Mostra-nos a necessidade de nos fazermos com mais humildade, reconhecendo nossas limitações e finitude. Com Paulo Freire descobri que existe a possibilidade de poder ser frágil, de poder ser gente, que não é, mas

¹¹ “Nós que temos compromisso com um mundo melhor, que sentimos hoje mais do que nunca que nossos sonhos estão sendo “*rasgados*”, que, mais uma vez, procuremos e com Paulo re-fazer socialmente os *sonhos possíveis* de transformação, pois sabemos que só aparentemente eles foram “*desfeitos*”, pois *sonhar* é destino dado. Isto é, estamos irremediável e felizmente “condenados” todos e todas que se *existenciaram*, que se fizeram por milênios de séculos seres humanos, a *sonhar*. A *sonhar* os sonhos humanizadores. A *sonhar* os sonhos ético-políticos. O *sonho possível* pedagógico precisa ser socializado: *Pedagogia dos sonhos possíveis*” (FREIRE. A.M.A. 2001a, p. 20).

está sendo; que a realidade é, em parte, criação dos homens e das mulheres, e que ao mesmo tempo em que nos reinventamos no mundo vamos reinventando-o.

Quando li pela primeira vez a “Pedagogia do oprimido”¹², por volta de 1980, pude ver várias janelas se abrindo, pois descobri o sentido do seu enraizamento com os oprimidos. Essa leitura também me possibilitou ver o potencial criador que existe em todo ser humano e, a História como campo de possibilidades.

A experiência de hospitalidade, que vivi, ao visitar e revisita-lo, me possibilitou outros encontros, que também me afetaram e foram contribuindo para o meu processo permanente de lapidação, no qual aprendi que “Viver, como talvez morrer, é recriar-se a cada momento, arte e artifício, exercício e invenção no espelho posto à nossa frente quando nascemos” (Luft, 2005, p. 155). Descobri que

(...) somos o que somos. E este ser é construído desde o momento que respiramos pela primeira vez (para alguns, até antes), aos poucos, nos percebemos como pessoa. De cada ciclo da vida ficam as marcas, bagagem de cada um, que nos tornam únicos. Marcas às vezes inconscientes, às vezes claras. Todas indelévels, influenciando o destino de cada um (SUPLICY, in FREIRE, 1995b, capa).

Ao revisitar Paulo Freire, mergulho na minha memória¹³ e nela encontro algumas raízes do meu jeito de ser, de sentir a vida pulsar. Hoje inquieta, vejo neste trabalho acadêmico, a possibilidade de repensar meu trajeto no mundo enquanto educadora experimentando a reflexão sobre um saber que surge da prática: a teoria em movimento.

“O trabalho com a memória possibilita compreender como cotidianamente são/estão enredados os conhecimentos - no cotidiano, agir, dizer, criar, lembrar constituem práticas de

¹² FREIRE, 1987.

¹³ “Memórias, pedaços de acontecimentos, resíduos de experiência, retalhos de vida que recolhemos para lembrar. Mesmo que não tenhamos consciência desta seleção, fica o que significa, sons cheiros, gostos, sentimentos, imagens registradas na memória e reelaboradas na e pela linguagem” (PÉREZ, 2003, p. 103).

conhecimento, diferentes e singulares, que expressam modos de fazer, pensar e criar conhecimentos desprezados pelo modelo herdado da modernidade” (PÉREZ, 2003, p.107).

Ao encontrar-me com minhas lembranças de criança, percebo como pequenos/grandes gestos/acontecimentos contribuíram para que eu fosse me tornando quem eu sou. Nascida em uma pequena cidade de Minas Gerais – Cajuri – nona filha de uma “escadinha” de dez, ali passei meus quatro primeiros anos de vida. As dificuldades econômicas nos fizeram migrar para São Paulo. Poucas não foram as dificuldades enfrentadas pela minha família, pois

(...) ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes nítida, clara de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase, possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco (FREIRE, 1992, p. 33).

Por sermos muitos filhos, nos “agrupamos em blocos” de irmãos e irmãs, os seis mais velhos que logo entraram para o mercado de trabalho em São Paulo e os quatro menores, entre eles eu, que de certa forma, pela nossa pouca idade, fomos poupados, e pudemos “viver um pouco mais a infância”.

Lembro-me muito bem da casa onde viemos morar em São Paulo. A casa era pequena, mas como o quintal não tinha muros ele crescia e se estendia até a rua, que era de terra. O nosso espaço no mundo, dos “quatro pequenos”¹⁴, era do tamanho que precisávamos, pois a rua fazia parte do nosso quintal.

¹⁴ Por ser uma família grande, parece que criamos uma forma peculiar de convivência, nós, os quatro irmãos mais novos brincávamos sempre juntos. Penso que para facilitarmos as ações e comunicações entre as diferentes faixas de idade, passamos a falar de nós mesmos como sendo os “quatro pequenos”, não sei se fazíamos alguma relação com os três mosqueteiros, mas tudo o que íamos fazer que envolvia os quatro irmãos mais novos falávamos e falavam: “Os quatro pequenos”. Criamos um elo entre nós e dentro deste mundo nos protegíamos e fomos brincando e crescendo pela vida afora.

Fazer parte do grupo dos “quatro pequenos” me possibilitou a experiência do coletivo, da partilha, do esperar a vez, do dividir “*literalmente*” o pão. Os banhos eram coletivos, a cama era dividida, as roupas, herdadas dos mais velhos, mas as brincadeiras me permitiam voar. Desta infância, vivida numa casa sem muros, numa rua de terra, trago diversas marcas na memória, na pele, no meu jeito de estar no mundo, hoje.

Lembro-me que, ainda pequena, gostava muito de varrer a rua com uma vassoura feita de mato. Gostava de varrer porque assim tornava minha casa mais bonita. Já sabia, sem ninguém precisar me dizer que poderia criar um jeito artista de viver. Já existia em mim um gosto pela *boniteza*¹⁵ das coisas simples da vida. Este sentimento era confirmado por pessoas que passavam pela rua e, ao me verem varrer, diziam que a rua estava ficando bem mais bonita. Os comentários eram suficientes para que eu me empenhasse a cada dia mais e mais na busca pela *boniteza*.

Ainda quando criança, na antiga Escola Primária, fui acolhida com muito carinho pela minha primeira professora a D. Edna. Lembro-me do seu sorriso e de tantas vezes que cantávamos no início e no final das aulas. No segundo ano, a D. Severina também era acolhedora e não invadiu a minha intimidade, mas na 3ª e 4ª séries estudei com a mesma professora, cujo nome prefiro não citar para preservá-la. Com ela pude viver uma experiência e aprender muito sobre a injustiça, a opressão, formas de silenciamento e exclusão social dentro da escola, principalmente sobre uma forma de educar que Freire chamou de “*Educação Bancária*”¹⁶.

Sonhadora, saltitante eu ia para a escola imaginando as coisas que poderíamos descobrir juntos, mas a ditadura militar dominava a política nacional, e eu, uma criança, pouco sabia sobre a forma como a sociedade se organizava e suas consequências na educação. No entanto, a opressão e a prática autoritária estavam presentes no cotidiano dessa minha professora, talvez por medo, concepção, ou falta de ousadia.

¹⁵ Refiro-me à *boniteza* que Freire tanto nos falou em suas obras.

¹⁶ FREIRE, 1987.

As filas perfeitas e rígidas me ensinaram a insegurança para o movimento. O monólogo proferido pela professora com suas verdades reforçava, em mim, o meu “*não saber e o pensar que nada sabia*”. A minha vida, os meus saberes não tinham importância, era como se eu não existisse. O medo da pergunta inquisitiva, proferida pela professora, me diluía no grupo sendo obediente e ficando quieta. A aluna “quietinha” era o modelo de aluna que esta professora gostava. Eu queria ser querida por ela...

Infelizmente minhas tentativas de aproximação não foram produtivas e, diferentemente do vínculo que eu desejava estabelecer, sempre existiu entre nós uma grande distância que deixava claro, hoje eu enxergo assim, sua opção de classe e talvez sua dificuldade de se permitir ser afetada por outras pessoas. Tinha suas preferências: alunas e alunos com um certo poder aquisitivo: filhos de comerciantes, feirantes, professoras, que naquela época, 1973, ainda tinham um certo prestígio.

Outra marca na sua prática também me desagradava e amedrontava: Costumava ter uma régua de madeira, de 50 cm, em sua mesa. Este era para mim um instrumento de ameaça e tortura psicológica, pois qualquer questão que a desagradasse, a régua soava na mesa, e algumas vezes nas cabeças dos alunos que não se comportavam bem. Lembro-me, com clareza, da injustiça dos seus atos, pois, muitas vezes, aqueles meninos mais “queridos” por ela podiam fazer gracinhas e nada acontecia, porém alguns sempre eram punidos. Mais tarde, já cursando magistério, revisei minha memória com um olhar mais reflexivo e percebi que este era um gesto que embutia a discriminação social e racial, pois os que apanhavam com a régua eram, como eu, pobres e ainda por cima negros.

Alguns colegas de classe riam, quando assistiam àquela cena de humilhação, mas eu ficava quieta e com medo, pois sentia que de uma certa forma ela também me agredia ou violentava com aquele gesto, além de que se eu, por ventura, a desagradasse poderia ser a próxima vítima. Para evitar deslizes e me proteger, mantinha-me em silêncio, sequer perguntava para esclarecer alguma dúvida. Tinha medo de falar, de errar, mas principalmente de ser punida. Nestes dois anos de vida escolar aprendi vivendo o que é a “*educação bancária, autoritária, anti-dialógica*”, a serviço da opressão, que somente mais tarde ao entrar em contato com a obra de

Freire pude compreender, pois suas palavras me fizeram voltar ao passado e compreender um pouco a prática e, talvez, a opção política desta minha professora; descobrir-me oprimida acendendo em mim o desejo de libertação.

No contexto de uma formação cristã cresci e aprendi, com o exemplo de vida da minha mãe, que mesmo vivendo com dificuldades econômicas sempre podemos viver a solidariedade, ajudando o próximo, o que sofre, o que está abandonado. A vivência em Comunidades Eclesiais de Base e o contato com a Teologia da Libertação abriram caminhos para minha militância política.

Já faz tempo que este jeito de “ser e estar” no mundo, do educador Paulo Freire, veio fazer morada em meu caminhar de educadora. Tinha lá meus dezessete anos, cursando o Magistério e mergulhada nos movimentos populares do meu bairro, inquieta, com o mundo, com as injustiças, quando o professor Suzano, de Literatura Infantil, me apresentou a Paulo Freire ao pedir que lêssemos “Pedagogia do Oprimido”.

A “pedagogia do oprimido” traduz a leitura de mundo de Paulo Freire, carregada de paixão pela vida, dialeticamente relacionando emoção e razão, teoria e prática, explicitadas por meio da indignação e do amor, da denúncia e da esperança, dos limites e da liberdade, da ética e da estética, da “palavração” e da práxis. É a sua identidade maior, profunda, plena e vibrante. Enfim a “pedagogia do oprimido”, como um todo, e não só a Pedagogia do Oprimido, é a síntese da Vida de Paulo Freire, de seu modo de viver e entender o mundo (FREIRE, A. M. A. 2001, p. 27).

Ao ler sobre a forma como a sociedade oprime os oprimidos, eu, historicamente oprimida, pude, através da “Pedagogia do Oprimido”, encontrar um abrigo, que me acolheu e ofereceu cuidados. A partir dela me encontrei no mundo e, dentro dele, me descobri como parte de uma classe social, vivenciei o “sentimento de pertença”¹⁷, fui compreendendo a realidade e reconheci

¹⁷ Ao analisar os mecanismos e significados por meio dos quais os movimentos sociais crescem e se organizam, Gohn (2000, p. 33) a partir de Blumer aponta cinco mecanismos, dentre eles o “sentimento de pertença” como sendo aquele que “trata-se da identificação com o outro e consigo próprio, criando uma idéia de coletivo. O resultado deste processo gera fidelidade e solidariedade ao grupo e vigor e entusiasmo para com o movimento”.

minhas raízes de classe. Em outras palavras, posso dizer que adquiri consciência de classe, no entanto,

(...) não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça, ou como sexo, mas por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo, não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE, 2000b, p. 15).

As suas palavras vinham carregadas de afetos. Para mim, Paulo Freire falava da busca de um outro mundo, uma outra educação, mas não era só isto, falava também de um outro jeito de viver, uma outra forma de ser e estar no mundo. Suas palavras penetraram no meu corpo que, aos dezessete anos, já estava cheio de desassossego e desejos por reinventar o mundo.

Estou convencida de que suas palavras, seu tom, sua perspectiva, embora despretensiosas, longe das certezas dogmáticas, parecem sempre grávidas de memórias e projetos, atingindo-nos em um tom próximo e sincero para, de forma penetrante, nos arrancar do familiar e do natural, lançando-nos em uma trama que nos faz ver de frente problemas que nos intimidavam e que, embora pertencendo a nós, também nos ultrapassam porque são vinculados e produzidos por um tempo e cultura, tecidos por uma multiplicidade de conexões históricas (LINHARES, 2001, p. 48).

Com inquietude e indignação reafirmei minha solidariedade com os oprimidos do mundo, de que Freire falava e dos quais fazia parte. Nessa “visita” que fiz a Freire encontrei respostas para muitas inquietações. Encontrei também muitas outras perguntas e um convite para um diálogo permanente com ele, comigo, com os outros e com a vida. Participando de Grupos de Jovens e movimentos sociais, cursando o Magistério, fazendo estágios, minha vida de educadora começou a ganhar um certo rumo.

Ler sempre foi, e continua sendo, uma possibilidade de experimentar o diálogo com minhas inquietações. Ao conhecer Freire e ser acolhida por ele, minha indignação ganhou força e durante a minha caminhada de educadora fui, com Freire, denunciando as formas de opressão presentes dentro da escola e anunciando que uma outra educação é possível.

Felizmente a História tem várias trilhas, e pude encontrar nos meus caminhos formativos outros tantos educadores, professores ou não, bem diferentes da minha professora da 3ª e 4ª séries, que me ensinaram e continuam ensinando que existem outras formas de se relacionar com o outro e com o mundo.

Nos anos do Magistério, 1981, participei da organização da I Festa Popular da Vila São José, bairro da periferia de São Paulo, onde eu morava. Fomos convidados pelo nosso professor de Literatura Infantil, Professor Suzano, a participar do grupo de cultura que organizaria a festa, e acabamos nos engajando no grupo, na mobilização da festa e assim conhecemos várias lideranças da região, pessoas das SABs (Sociedade Amigos do Bairro), associações comunitárias, grupos de capoeira, música etc...

Nessa fase de minha vida, período em que a sociedade passava por um processo de ebulição política, de participação popular, fui ganhando outras marcas e sentidos. Descobri que fazia parte de uma classe social e que essa classe produzia saberes e cultura. Entendi que fazer opção política é definir, no correr da história, de que lado estamos. Fiz a opção política que me ajudou a responder a muitas inquietações internas que eu trazia, então compreendi que estava do lado dos que lutam contra as injustiças sociais, dos que sonham com um mundo mais humano e fraterno, onde não exista exploração do homem pelo homem, onde nenhum ser humano seja impedido de *ser humano*, sendo privado de educação, alimento, moradia, carinho e alegria.

Ao entrar para o Grupo de Cultura participei de vários debates. Descobri que existiam educadores que não eram professores. Eles alfabetizavam no salão da comunidade, trabalhavam num projeto baseado na proposta de Paulo Freire. Um dia me convidaram para um encontro que aconteceria na comunidade, no qual estaria presente um educador que estava voltando do exílio. Este educador era Paulo Freire.

Naquela época eu pouco sabia sobre ele, mas já havia sido acolhida em “Pedagogia da Oprimido”. Então, considerando as pessoas que me convidaram, e as palavras que encontrei no livro, fui ao salão da comunidade. Foi nesse encontro que o seu jeito manso de dizer as palavras tornaram-me mais próxima a ele, pois ele dizia como quem escuta e nos ensinava como quem aprende.

Seu corpo, sua voz nos permitiram afetar e ser afetados por ele e, assim, viver uma experiência de hospitalidade, demonstrando, (inspirada em FREIRE, A. M. A, 2000, p.20) a sua capacidade de ser generoso, de acreditar no outro e na outra, de que há coisas difíceis para as quais temos força na possibilidade exatamente porque, como humanos, somos limitados por nossa inconclusão. Assim, nos fez acreditar que as coisas não “são assim porque sempre foram assim”, “porque Deus quer”, “porque mudar a ordem social e política (dita natural) das coisas é impossível”. Mostrou-mos um caminho: o sonho possível de um futuro melhor.

Eu, estudante de Magistério, com novos desassossegos, novas inquietações, novas perguntas e desejos de mudar o mundo, passei a me interessar por essa forma de educar que ele chamava de Educação Libertadora¹⁸. Entendi que meu desejo de contribuir para reinventar o mundo poderia passar pela educação. Foi então que li “Conscientização” (1980), “Extensão ou Comunicação” (1977) e “Educação como prática da liberdade” (1982a).

Daquele Grupo de Cultura e de Educação Popular, juntamente com algumas lideranças da APEOESP, nasceu um grupo de Educação, do qual fiz parte. Educadores e educadoras, pais de alunos das escolas públicas da região e lideranças comunitárias resolveram se reunir para discutir

¹⁸ “A concepção humanista e libertadora da educação, jamais dicotomiza o homem [e a mulher] do mundo. Em lugar de negar afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objectivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, desprendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objectivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem [e a mulher] como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão porque não teme a sua desocultação. Em lugar do homem [e da mulher] coisa, adaptável, luta pelo homem [mulher]-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida em seu devir. É biófila e não necrófila” (FREIRE, 1974, p. 16-7).

e pensar propostas para a educação. Foi nesse grupo que li pela primeira vez o livro “Cuidado escola”¹⁹, então conheci Marx, Gramsci... além de outros autores que foram me auxiliando, respondendo questões que trazia comigo; bem como provocando outras perguntas. A participação no Grupo de Cultura e nos encontros com o grupo de Educação Popular foram fundamentais para que, devagarzinho, eu fosse selando meu compromisso com a educação transformadora.

Como professora, já “formada”, carregando meu desejo de trabalhar a serviço da construção de um mundo mais justo e mais humano, transformei o meu fazer pedagógico numa espécie de palco²⁰, onde eu pudesse vivenciar, ao meu estilo, essa educação transformadora, contribuindo para que outras pessoas também pudessem recriar a vida e mudar o mundo.

Depois de dois anos de vivência, como educadora, nas escolas públicas, iniciei o curso de Artes Cênicas, mas permaneci no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema. Nesse Curso tive o prazer de encontrar vários educadores e educadoras comprometidos (as) e apaixonados (as) pela vida que encantaram com suas experiências e leituras do mundo, além de me ajudarem a reler o lido de outra forma...

Fui me engajando em lutas urbanas, nessas lutas conheci o Edu que, como eu, buscava um mundo melhor, afetamos um ao outro, inicialmente tecemos um vínculo de luta sociais e que mais tarde foi se tornando vínculo de amor. Até hoje temos lutado e temos nos amado, relação cuja semente nos deu dois lindos frutos com quem temos experimentado a vida em família, o cuidado, o amor, o diálogo e o desejo de mudar o mundo.

¹⁹ FREIRE, 1986.

²⁰ Lugar criado, com tempo para a criação, para o acontecimento. Segundo PAVIS (1999), a palavra *palco* é a forma mais corrente em Português, sobretudo no Brasil, porém o sentido está relacionado à *cena* e *ato*.

“O termo *cena* conhece, ao longo da história, uma constante expansão de sentidos: cenário, área de atuação, o local da ação, o segmento temporal no ato, e finalmente o sentido metafísico de acontecimento brutal e espetacular (fazer uma cena para alguém)” (p. 42).

“*Ato* – é a divisão externa da peça em partes de importância sensivelmente igual, em função do tempo e do desenrolar da ação” (p. 28).

Busquei e continuo a buscar em Freire respostas. A ação foi virando palavra, e as palavras foram virando mundo. Fui entendendo o que Freire dizia com “*palavramundo*”. As palavras iam e vinham, não eram apenas palavras, mas também desejos, afetos, intenções, ações, criações, reinvenções. Suas palavras se fizeram carne em mim e desde então tenho experimentado a “*pedagogia da pergunta, do oprimido, dos sonhos possíveis, da esperança, da autonomia, da tolerância*”. Sempre buscando respostas a tantas perguntas, que nascem de algumas respostas, cuidando de outras que ainda não dei conta de responder, ou sequer dei conta de saber que existem dentro de mim.

Continuo experimentando a “*pedagogia da indignação*” que me faz estar alerta e inquieta com as artimanhas da dominação que tentam nos capturar, fazendo com que esqueçamos das injustiças e descuidemos da vida. Permaneço indignada, porém me lanço no movimento de criação, de reinvenção, vivenciando a “*pedagogia da esperança*”. Busco, no encontro com o outro, o apoio para criarmos “*um outro mundo é possível*”²¹, enfim, reinventarmos a vida.

Com a mesma intensidade que nos provoca inquietações, Freire nos acolhe em seus textos como “gente”, dialoga conosco e nos aponta o seu “ser homem”, na condição de “inconcluso” e criador. Educador político e poeta, em busca da justiça social. Alguém que parte da paixão pela vida, de seus incômodos com as situações miseráveis, em que vive o ser humano, não pensando apenas nos aspectos econômicos e sociais, mas também na miséria humana, que vem crescendo no mundo e ganhando maior espaço dentro da educação.

Meu caminho foi se fazendo, outras perguntas foram nascendo. Ia à Freire e a outros autores para compreender melhor a realidade em que estava inserida. Quando eu era professora da Educação Infantil, busquei palavras de resistência à tendência cognitivista. Queria o riso e a alegria na escola; buscava o lúdico e vivências de criação.

No Ensino Fundamental dizia “*não*” às palavras que fossem “*decorebas*”. Buscava nos contos, nas poesias, no teatro, um jeito de estudar, buscava a reinvenção “*confabulando*,

²¹ Quando falo um outro mundo é possível me inspiro nos Fóruns Sociais Mundiais que vêm procurando discutir e apontar alternativas possíveis para o contexto que estamos vivendo.

historiando e poetizando”²². Na Cooperativa Educacional “Colégio Paulo Freire”, onde vivi a experiência de alfabetizadora e coordenadora pedagógica, busquei reinventar a escola para que ela pudesse ser lugar de criação, descoberta, alegria e não de transmissão. Brincamos no parque, fizemos coleções, discutimos sobre o trabalho infantil, criamos teatro na escola, estudo do meio, conhecemos o aterro sanitário, reciclamos lixo, fizemos mostras de arte, cooperamos.

No projeto de Educação de Adultos do Sindicato da Construção Civil de Campinas, experimentei a vivência coletiva dialogada, a palavra se transformando em vida. Partimos da vida, fizemos receitas, listas de compras, paródias, escalamos montanhas, celebramos as conquistas sempre com muita alegria e festa, participamos do movimento “Fora Collor”, debatemos sobre a mulher, a saúde, assistimos a filmes, criamos encontros culturais. Desta vivência novas perguntas emergiram, desejando respostas.

Busquei no Mestrado compreender melhor os sentidos do que estávamos criando, o que resultou na dissertação: *“Educação popular: uma experiência no cenário dos anos 90”*²³. Algumas respostas vieram, mas fundamentalmente muitas outras perguntas.

Como professora no Curso de Pedagogia na Unianchieta, procuro palavras para acender a chama das futuras educadoras. Despertar o compromisso político com o ser humano, com “os esfarrapados do mundo”. Nessa experiência encontro novos desafios, novos desassossegos.

Durante a minha trajetória no mundo cuidei de manter viva em mim a *esperança* de que Freire sempre falou, que é busca de “sonhos possíveis”, é utopia, “inédito-viável”, possibilidade de manter acesa a chama da esperança de que *“um outro mundo é possível”*, e não espera na pura espera. Lembrando que

(...) minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

²² BARRETO, V., 1994.

²³ PEREIRA, D., 1999.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão (FREIRE, 1992, p. 10).

No “*Projeto Letraviva*”²⁴, atuando como coordenadora, pude, junto com outras pessoas, reencontrar a presença viva de Paulo Freire e “com ele” pudemos nos lançar num movimento de criação que nos possibilitou viver “*uma outra educação possível*” um “*inédito-viável*”. Nessa experiência nos deparamos com palavras acesas, compartilhadas, reinventadas. Palavras de decisões, de perguntas, de dúvidas e certezas, de respostas, de desejos, de desassossegos...

Hoje, no doutorado, ao revisitar Paulo Freire, me encontro afetada por ele, marcada pela minha vivência e pelas leituras e reflexões que fui realizando durante todo esse tempo. Outras palavras vieram compor minha vida, palavras que trago na memória, ditas ou silenciadas. Revisito Paulo Freire, pois

(...) sempre que me debruço, sobre os trabalhos de Paulo Freire, aprendo um pouco mais com sua maestria em construir drenagens e canalizações por onde ele faz fluir memórias suas e nossas: memórias que vão enfraquecendo mecanismos de opressão, não só por denunciá-los, exibindo os funcionamentos de sua produção e manutenção, mas por nos convidar a também fazê-lo, atentando para sua precariedade histórica, com seus vazios, suas rachaduras e contradições. Cada um se constitui como um chamado para nossa ação, alimentada e movida por esperanças (LINHARES, 2001, p. 47).

Mais uma vez, desamparada, indignada, inconformada, busco respostas, crio novas perguntas e compartilho algumas descobertas, que são pistas possíveis de reencantar a educação neste tempo de desencanto.

²⁴ Projeto em que atuei como coordenadora, no período de janeiro de 2003 a dezembro de 2004. Essa experiência é apresentada na terceira parte deste trabalho, como sendo uma experiência local contra-hegemônica, um “sonho possível”, o “inédito viável”, portanto uma experiência que nos aponta possibilidades de reencantarmos a educação.

1.2. Trilhando caminhos, tecendo tramas

Ao compartilhar esta experiência de hospitalidade, pretendia demonstrar como ser acolhida na “casa de Paulo Freire” nos possibilita ver o mundo de outras maneiras, pois a forma de Freire dizer a sua palavra é uma forma mansa, porém provocativa, elucidativa. Suas palavras nos tocam, provocam inquietações e desejos de procura. Não fala de técnicas, de receitas, mas de experiências sempre carregadas de utopias.

Segundo Nunes (2005), Freire se constituiu como um esticador de horizontes, aquele que nos possibilita dialogar com o medo do novo. Já Linhares (2001, p. 48), afirma que ele “nos provoca internamente, sacudindo conformismos e nos fazendo reconhecer nossos limites, a incompletude de que somos feitos e a necessidade de recomeçar, reavaliando nossas organizações como estratégias para ir rompendo processos de submissão que nos aprisionam”, ampliando as possibilidades de nos movermos no mundo, de realizarmos leituras da realidade e de reescrevê-las.

Nesse sentido, falar de Freire é falar de sua “*gentitude*”, do quanto foi homem e o quanto zelou por seu direito humano de ser gente. Gente que ri e que chora, que tem esperança, que se desencanta, que luta e espera, que cria e reproduz, gente que oprime e é oprimido, que tem *boniteza* dentro de si. É também falar das nossas fragilidades e nossas forças; é falar do nosso *inacabamento* e da possibilidade de nos movermos no mundo com a possibilidade de transformá-lo.

Freire (1982b) nos fala que o gosto gostoso de ser gente é o gosto de quem sabe que é homem porque *está sendo* no mundo e com o mundo e que este *estar sendo* no mundo, envolve também a nossa ação sobre ele.

Eu gosto de ser gente porque eu vivo entre a possibilidade de mudar e a dificuldade de mudar. É viver a dialética de poder e não poder que satisfaz a minha presença no mundo, de um ser que é, ao mesmo tempo – e porque é – objeto da história, pode vir a ser sujeito da história. Quer dizer, é essa possibilidade de ultrapassar a condição de objeto e alcançar a condição de sujeito fazedor do mundo, refazedor do mundo, que me alimenta aos 75 anos (FREIRE, 2001, p. 170).

Não gostaria de ser homem ou mulher se a impossibilidade de mudar o mundo fosse algo tão óbvio quanto é óbvio que os sábados precedem os domingos. Não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constataste e em torno de que nada se pudesse discutir.

Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível (FREIRE, 2000c, p. 39).

Quero esclarecer que não pretendo, com este trabalho, colocá-lo num pedestal de superioridade, transformando-o num mito²⁵, visto que seria incoerente com sua história de vida e sua concepção de educação, tampouco quero transformá-lo num semi-deus, próximo da perfeição, pois como afirmou Galeano (1999, p. 344) “a perfeição continuará sendo um aborrecido privilégio dos deuses”.

Embora tivesse mil maneiras e razões para promover um culto à sua personalidade

(...) Paulo Freire, em seu cotidiano, cultivou muito mais o recato e a humildade do que o usufruto do justo reconhecimento de sua mundial importância política, intelectual, pedagógica. Isso podemos testemunhar com certeza alguns poucos de nós que tivemos a rara oportunidade de trabalhar com ele e até compartilhar alguns momentos de seu cotidiano familiar, nos últimos anos de sua vida (CASALI, 1998, p.100).

²⁵ “Mas seria bom que a memória de Paulo Freire não descambasse para o mito. Porque a condição de mito, no limite, é incompatível com a de educador. Foi com Freire mesmo que aprendemos isso, e por isso seria duplamente absurdo que cultivássemos a sua memória como a de um mito cristalizado. Toda obra de Freire (e sua vida é parte de sua obra, ou, antes, sua vida foi sua principal obra) exige isso. Todos sabemos como a humildade intelectual e afectiva e a simplicidade foram traços marcantes de seu caráter.

Com efeito, não se faz educação com fetiches. Ao contrário, Freire nos ensinou, a educação é uma ação desfetichizadora por excelência. Uma ação desveladora do mundo e do sujeito. Desvelamento, ou descobertura, que se realiza, porém, não como posse surpreendente do mágico (esse, sim, o fetichizador por excelência, o fabricante de ilusões), mas por lenta e árdua construção cotidiana” (CASALI, 1998, p. 97).

Optei por falar de Paulo Freire homem, educador, poeta, escritor, intelectual, mestre e aprendiz, um ser inacabado, mas sempre esperançoso, paciente e impaciente, inquieto e em movimento, disposto a lutar contra as diversas formas de injustiça e de reafirmar sua opção pelos oprimidos, independentemente da forma como a opressão, a discriminação ou outra forma de injustiça social se apresentem nesse mundo cada vez mais perverso.

Estou convencida de que suas palavras, seu tom, sua perspectiva, embora despretençiosas, longe de certezas dogmáticas, parecem sempre grávidas de memórias e projetos, atingindo-nos em um tom próximo e sincero para, de forma penetrante, nos arrancar do familiar e do natural, lançando-nos em uma trama que nos faz ver de frente problemas que nos intimidavam e que, embora pertencendo a nós, também nos ultrapassam porque são vinculados e produzidos por um tempo e cultura, tecidos por uma multiplicidade de conexões históricas (LINHARES, 2001 p. 48).

Freire não se negou os desafios, não ocultou suas incertezas, se permitiu viver na “fronteira”²⁶, conviveu com o exílio de seu próprio país e manteve-se inquieto, indignado, em busca de realizar “*sonhos possíveis*”.

Trilho caminhos e vou tecendo tramas²⁷, pois pretendo possibilitar outras experiências de hospitalidade na “morada” de Paulo Freire. Assim, na medida em que formos percorrendo as

²⁶ “De entre as principais características da vida na fronteira (...), distingo as seguintes: o uso muito seletivo e instrumental das tradições trazidas para a fronteira por pioneiros e emigrantes; invenção de novas formas de sociabilidade; hierarquias fracas; pluralidade de poderes e de ordens jurídicas; fluidez das relações sociais; promiscuidade entre estranhos e íntimos; mistura de heranças e invenções” (SANTOS, 2000, p. 347).

“Viver na fronteira é viver em suspensão, num espaço vazio, num tempo entre tempos. A novidade da situação subverte todos os planos e previsões; induz à criação e ao oportunismo. (...) Viver na fronteira significa inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o ato de inventar. As reservas de experiência e de memória que cada pessoa ou grupo social leva consigo para a situação da fronteira transformam-se profundamente quando aplicadas num contexto completamente novo, mas a liberdade com que são transformadas pela primeira vez condiciona a liberdade de futuras transformações” (SANTOS, p. 348).

“Viver na fronteira significa viver fora da fortaleza, numa disponibilidade total para esperar por quem quer que seja” (SANTOS, 2000, p. 350).

“A sociabilidade da fronteira é também, em certo sentido, a fronteira da sociabilidade. Daí a sua grande complexidade e precariedade. Está assente em limites, bem como na constante transgressão dos limites. Na fronteira, todos somos, por assim dizer, migrantes indocumentados, ou refugiados em busca de asilo. O poder que cada um tem, ou a que está submetido, tende a ser exercido no modo abertura-de-novos-caminhos, mais do que no modo fixação-de-fronteira” (SANTOS, 2000, 351).

trilhas por ele percorridas, poderemos tecer novas tramas, novos caminhos e criarmos *zonas de contato*”²⁸. Buscamos um lugar de encontro, onde diferentes experiências e saberes possam dialogar “re-entender as tramas, os fatos, os feitos” (FREIRE, 1992, p. 44).

Este é o desafio que nos lançamos, ir ao encontro das palavras de Freire, criar novas possibilidades de ler²⁹ e re-ler a realidade “*descolonizando horizontes*”³⁰ redesenhando nossos mapas “*cognitivos, interacionais e sociais*”³¹.

Falar de Paulo Freire, portanto, é também uma opção política de denunciar a forma como o capitalismo neoliberal e globalizado vem se tornando cada dia mais perverso e, com sua ideologia fatalista, tentando destruir a nossa capacidade de sonhar, de acreditar que “um outro mundo é possível”.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século”

²⁷ A metáfora TRAMA vem de Freire, no livro *Pedagogia da Esperança* no qual discute o termo de forma intensa. Mesmo quando “a palavra trama não está grafada, a imagem da trama é tecida com outras palavras, (...) o que está em jogo é uma vida tramada de maneira única e inconfundível. A trama não permite, de forma simplista, explicar as coisas da vida de maneira monocausal. Há muitos fatores que interagem e ao tentar descobri-los, sempre haverá alguma surpresa” (STRECK, 2001a, p. 20-1).

²⁸ “Zona de contacto são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem.(...) A zona de contacto cosmopolita parte do princípio de que cabe a cada saber ou prática decidir o que é posto em contacto com quem (...) as zonas de contacto são zonas de fronteira, terras-de-ninguém onde as periferias ou as margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir” (SANTOS, 2004, p. 808- 9).

²⁹ “Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda automaticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. (...) Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que me venho referindo como ‘leitura da leitura anterior do mundo’, entendendo-se aqui como ‘leitura do mundo’ a ‘leitura’ que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível” (FREIRE, 2000, p. 30).

³⁰ SANTOS, 2000.

³¹ SANTOS, 2000.

expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 1996, p. 21-22)

Chamado por muitos de “*andarilho da utopia*” Freire percorreu o mundo sempre desenvolvendo trabalhos que plantavam nos sentidos das pessoas a esperança e o desejo de mudança. Essa “*andarilhagem*” pelo mundo foi alimentada por caminhadas que se iniciaram nos seus tempos de menino. Percorreu, através dos tempos, pedagogias críticas, socialistas, “dentro da moldura histórico-materialista, redefinindo seus velhos temas existencialistas-fenomenológicos sem, no entanto, adotar uma posição ortodoxa” (TORRES, C. A. 1996, p.124). Foi experimentando-se no mundo...

Podemos afirmar que foi nesse experimentar-se no mundo, que recebeu influências de pessoas com as quais conviveu, tanto através de situações concretas como através de leituras e reflexões. O seu jeito de estar sendo, sua vida e suas experiências foram delineando a concepção de educação por ele construída. Segundo Nunes (2005), “Freire foi um militante de opções claras, crítico perante o mundo”, alguém preocupado com os homens e com as mulheres, com a vida, com a condição humana, porém não se afirma nem marxista, nem liberal. Freire é *vida e obra em movimento*.

Não há como negar a sua maneira própria de pensar, porque reinventa e supera, em parte ou no todo, muitos dos seus mestres, a influência do marxismo, do existencialismo, do personalismo ou da fenomenologia. São presenças na sua leitura de mundo tanto Marx, Lukacs, Sartre e Mounier, quanto Albert Memmi, Erich Fromm, Franz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weill e Amílcar Cabral (FREIRE, A. M. A. 1996, p. 63).

É dentro deste fazer-se no mundo, que as suas perguntas frente ao mundo vão gestando sua teoria. Vai tecendo seus textos a partir da vida. Escreve o que sente, o que pensa, o que lhe provoca incômodos e desejos. Vive e escreve, escreve o que vive. Por toda vida seu

conhecimento transformado em teoria nasce sempre da experiência, da inquietação, do incômodo, do desassossego, do seu jeito de ler e viver o mundo e de dizer a palavra.

Em seu corpo vão sendo impressas as marcas, sensações, memórias que não podemos desconsiderar, ao pensar na concepção de educação criada por ele, pois seu conhecimento acontecia com o corpo todo, não somente com a razão. Podemos reafirmar o dito com suas palavras: “Falo de casos como este que vivi, e cuja experiência foi me dando fundamentos teóricos para não só defender, mas viver o respeito aos grupos populares em meu trabalho de educador” (FREIRE, 1992, p. 47).

Para mim é impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É o meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão e do rigor, negar o meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar mas conhecer passa também por adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com minha intuição (FREIRE, 1995a, p.109).

Segundo Ana Maria Freire (2005), Paulo Freire era um homem de escutar. Escutar trazia para o corpo dele, sensações, os pêlos se arrepiavam, o corpo se inquietava e provocava reflexões. Não produziu idéias sobre teoria, desenvolveu teoria do conhecimento a partir da prática. Partiu do cotidiano, do que sentiu no corpo.

Ele afirmava que essa necessidade da busca de teorias nascia de uma inquietação, um incômodo, uma necessidade de compreender melhor a vida para poder transformá-la. Na verdade, ia ao encontro das teorias para compreender melhor a prática e poder retornar a ela transformado para, então, transformá-la. Nesse movimento permanente de ir e vir entre a teoria e a prática, nas experiências da vida, novas inquietações surgiram proporcionando desejos de busca. Assim, novas visitas a outros autores, bem como a criação de suas próprias teorias.

Eu fui, na minha juventude, ao camponês e ao operário da minha cidade, movido pela minha opção cristã. Que eu não renego. Chegando lá, a dramaticidade

existencial dos homens e mulheres com quem eu comecei a dialogar me remeteram a Marx (...) Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu comecei a me surpreender com alegria por ter encontrado Marx entre os camponeses e entre os operários... Comecei a ver uma certa radicalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então comecei, pensei, p. puxa, esse cara é sério! Não quero dizer que hoje sou um “expert” em Marx, ou que sou um marxista. Por uma questão até de humildade. Eu acho que é muito sério dizer que alguém é marxista. É a mesma coisa em relação à minha opção cristã. Eu sou um homem a procura de tornar-se um cristão. Em última análise, devo dizer que tanto a minha posição cristã quanto a minha aproximação a Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx, fui a Marx por causa delas. O meu encontro com ela é que me fez encontrar Marx e não o contrário (FREIRE, 1979, p.73-75).

Durante sua caminhada pelo mundo, Freire marcou a vida de muitas pessoas, bem como foi marcado por elas e, mesmo com toda grandiosidade da sua obra, todo o reconhecimento internacional, manteve-se humildemente como “pessoa”, buscando sempre o diálogo com os outros e negando-se a ser transformado em mito. Segundo Hurtado (1998) essa foi uma luta que manteve permanentemente. Ao proferir uma conferência nos encontros, as pessoas tendiam a esquecer-se de que era um homem dialógico, então Freire precisava reafirmar: “Yo quiero ser coherente (...) y quiero ser um hombre de diálogo; por tanto, invito a todos los presentes a que dialoguemos, porque -insisto- yo no soy um mito y lucho contra mi próprio mito” (FREIRE, in Hurtado, 1998, p. 13).

Foi testemunho vivo de que só é possível existir com esperanças, utopias e sonhos, que mesmo diante de contra-sonhos é possível manter-se fiel a um projeto coletivo a favor dos excluídos. A este respeito dizia:

Preciso não permitir que a esperança se acabe, que a existência da briga se acabe. E eu digo a vocês, precisamente por causa dessa coisa mais profunda em que eu enraízo minhas convicções pedagógicas e políticas: aos 75 anos, eu tenho, não do ponto de vista físico, mas do ponto de vista intelectual, moral, mais força para brigar do que quando eu tinha 25 anos (FREIRE, 2001, p.171).

Penetrou, dessa forma, na minha vida como na de tantos educadores, religiosos, militantes políticos, jovens, enfim, pessoas que se permitiram ser tocadas. Pessoas que sonharam, e que ainda sonham, na caminhada que realizam, com a humanização do mundo.

Na tentativa de exemplificar a forma intensa, como Freire pode nos afetar, transcrevo uma parte do texto elaborado pela educadora popular Vera Lucia Martins que participou do Projeto “Letraviva” como formadora:

Descobri que Paulo Freire trabalha com o que há de mais bonito no ser humano, que é a humanidade. A aceitação do homem pelo homem.

Aprendi que na visão de Paulo Freire, nós não precisamos ser melhores do que ninguém para sermos aceitos, mas devemos nos amar como somos, sem negar a nossa existência e ir nos modelando como seres “inacabados” que somos. Ele nos ensina a respeitar o outro, não importando quem seja. Pode ser alguém com mais ou menos sabedoria que a nossa e que devemos ser respeitados também.

Ele nos ensina a valorizar os nossos educandos, a respeitar a inteligência deles, a trocar a nossa sabedoria com a deles. Ele nos ensina a valorizar os sonhos dos nossos educandos, por mais simples que sejam. Podemos ser úteis e “gente” dentro de nosso próprio meio. Assim eu descobri que quanto mais eu ajudava o outro, melhor eu me tornava como ser humano.

O nosso grupo de estudo se tornou muito unido e eu percebia que não era a única pessoa em transformação. Às vezes nos reuníamos apenas para bater papo e ficarmos juntos. Era relaxante.

Lembro-me que uma vez a Dulce nos trouxe um texto de Paulo Freire, em que ele dizia que havia sido alfabetizado à sombra de uma mangueira, no quintal de sua casa. Sua mãe pegava um graveto e escrevia no chão, e ele descrevia a beleza daquela mangueira e seus frutos. Descrevia o fruto da mangueira com tal intensidade e riqueza de detalhes que eu tive a impressão de sentir até o cheiro da manga. Eu consegui até ver a manga na minha mente.

Lemos também outro texto de Paulo Freire que dizia que muitas vezes olhávamos as coisas, mas não víamos realmente e, perguntava quantas vezes nós abríamos a nossa janela e realmente víamos o que se descortinava à nossa frente! (...) Nunca mais eu deixei de perceber e valorizar as coisas mais simples, como abrir a janela e admirar a beleza da vida da minha rua depois de um dia de chuva; sentir na pele a quentura do sol da manhã; sentir o vento acariciando meu rosto através da janela do ônibus; admirar a beleza das estrelas no céu...

Aprendi também a valorizar minha raça e conhecê-la melhor. Sou negra e me orgulho disso; procurei conhecer mais sobre os negros. Paulo Freire nos ensina a não renegar o que somos, mas a nos valorizar como seres humanos, independente de raça, credo ou situação financeira.

Hoje em dia vou atrás dos meus ideais. Tomei gosto pela Educação Popular e me sinto impelida a voltar a estudar. Mesmo estando com 45 anos gostaria de fazer faculdade. Sei que não vai ser fácil, mas não impossível.

Trabalhando com Paulo Freire e Educação Popular conheci pessoas muito especiais que transformam, que cuidam, que amam, que não guardam o conhecimento só pra elas, dividem e não se importam em iluminar vários caminhos, ajudando outros a brilhar também. Eu sou agradecida a todos; aos pequenos e aos grandes.

Financeiramente posso fazer muito pouco pelos menos afortunados, mas com a Educação Popular, através da visão de Paulo Freire, percebi que posso dar um pouco mais de mim. Um sorriso amigo, um abraço, uma palavra de incentivo e carinho, ou apenas ouvir o que as pessoas têm a dizer e aprender muito com todos.

Isso aplaca um pouco as minhas inquietações, mas não totalmente.

(Vera Lúcia Martins – Equipe de apoio – formadora. Agosto de 2005, Inventário de dados - RF 05)

Podemos afirmar que hoje seus textos continuam tocando as pessoas de diversas formas, pois ele tem o potencial de sussurrar nos ouvidos as perguntas: “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política” (FREIRE, 1983, p. 27).

Estas perguntas nos fazem refletir sobre o endereço político da nossa prática pedagógica. Colabora para que saibamos que não existe uma educação neutra e que a própria tentativa de apresentar-se como neutra já é uma prática política. “Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, finalmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder” (ibidem).

Podemos afirmar que não compôs sua teoria “para descrever e/ou prescrever o como fazer. Sua preocupação era ir à substantividade das coisas e dos fenômenos, perguntar, indagar, duvidar das certezas epistemológicas, histórica e ideologicamente consagradas, prontas e “imutáveis”. Incentiva questionar sempre: Por quê? Contra quê? A favor de quê e de quem?” (FREIRE, A.M.A., 2001, p. 28).

Até onde chegou ou até onde poderá chegar o pensamento de Freire não saberei dizer, o que posso, sim, é contar como sua vida e sua obra foram um movimento permanente em busca da reinvenção do mundo, da recriação da vida.

Esclareço: estas são algumas das inquietações que nos deparamos pelas trilhas que adentraremos ao nos encontrarmos com sua *vida e obra em movimento* e que essa narrativa, a minha versão sobre a sua caminhada, vem molhada dos afetos que trocamos todas as vezes que “lhe visitei” e que por “ele” fui hospedada, bem como do compromisso político de contribuir com o reencantamento da educação. Escrevo porque desejo manter a presença de Freire viva em mim e no mundo.

1.3. Vida e obra em movimento

Pois aqui está a minha vida.
 Pronta para ser usada.
 Vida que não se guarda
 nem se esquiva, assustada.
 Vida sempre a serviço da vida.
 Pra servir ao que vale
 a pena o preço do amor.
 Ainda que o gesto me doa,
 não encolho a mão: avanço
 levando um ramo de sol.
 Mesmo enrolada em pó,
 dentro da noite mais fria,
 a vida que vai comigo é fogo:
 está sempre acesa.
 (Thiago de Mello, 2002, p. 97)

Segui as trilhas percorridas por Freire e convido você que me visita a participar dessa caminhada. Revisitar Freire é uma possibilidade de dialogar com seus princípios políticos pedagógicos, e de criar alternativas possíveis de reacender a chama da esperança, num contexto social carente de sonhos e utopias, em que o desencanto e a desvalorização do humano estão em alta. Revisitamos Paulo Freire, pois esta pode ser uma possibilidade de reencantarmos a educação.

homem
 como você,
 o mundo
 precisaria
 de mais
 de uns
 três
 ou mais
 de mil!
 (Joyce Eduarda, 2002, p. 20)

Para podermos compartilhar aqui os caminhos trilhados por Freire, foi preciso revisitar-lo muitas vezes. Procuramos também ajuda de outros escritores e escritoras, pessoas que, provavelmente, por terem vivido com ele, conhecem muitas tramas que não encontramos nos livros de Freire. Pedimos ajuda, também, a poetas, pois às vezes as palavras só nos aparecem em forma de canções ou poemas.

Comecemos pelo começo, que eu conheço...

Nasci em 19 de setembro de 1921, em Recife, Estrada do Encantamento, bairro da Casa Amarela.

Joaquim Temístocles Freire, do Rio Grande do Norte, oficial da Polícia Militar de Pernambuco, espiritista, embora não fosse membro de círculos religiosos, extremamente bom, inteligente, capaz de amar: meu pai.

Edeltrudes Neves Freire, de Pernambuco, católica, doce, boa, justa: minha mãe.

Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais (FREIRE, 1980, p.13).

Há de se considerar, portanto, muitos fios que foram sendo usados para compor a existência comprometida de Freire. Dentre os fios que foram compondo o tecido de sua vida, Streck (2001a) destaca: a experiência amorosa na casa, o contato com pensadores cristãos e socialistas, que buscavam um mundo mais justo, a experiência de educador entre o povo simples, o seu trabalho como professor de português, os seus amigos etc.

No livro “A importância do ato de ler”, Freire nos conta que foi no aconchego de sua família que aprendeu a traçar, com graveto no chão, as primeiras palavras. Nesse processo de aprender a ler as palavras, Freire também lia o mundo ao seu redor. Lia o que não estava escrito, mas estava marcando para sempre, com sentidos, a sua memória. Sobre como ele foi sendo marcado nesse processo de ler o mundo e as palavras ele descreve:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós (...) A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, op. cit., p. 12-3).

Em 1929, o mundo passou por uma crise que abalou o mundo. Diante das dificuldades econômicas sua família foi obrigada a deixar o Recife, indo morar em Jaboatão, município vizinho.

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiram nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive ‘minha primeira iluminação: um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir... Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (FREIRE, 1980, p.14).

Experimentando a pobreza, na infância, juntamente com sua formação cristã, e outras tramas³², fez opção de estar ao lado dos oprimidos/excluídos, ou como ele mesmo dizia, dos “esfarrapados do mundo”³³.

³² É importante destacar que “seria apenas parte da verdade atribuir ao fato de Paulo Freire ter passado fome na infância a elaboração de uma pedagogia ‘simpática’ aos que sofrem fome. Há muitas pessoas, talvez provenientes de lares ainda mais pobres e que, nem por isso assumem a perspectiva dos pobres. Podem, pelo contrário, colocar-se

Depois de passar por várias dificuldades financeiras na infância, Freire conseguiu concluir seus estudos, graças à bolsa que sua mãe pleiteou junto ao, então diretor do Colégio Osvaldo Cruz, Dr. Aluizio Pessoa de Araújo. De lá para cá, não parou mais com os estudos. Barreto (1998), nos conta que durante o tempo que cursava a faculdade de Direito, retornou ao Colégio Osvaldo Cruz como professor de Português. “Como professor de Português, satisfazia o gosto especial que tinha pelo estudo de minha língua, ao mesmo tempo em que ajudava meus irmãos mais velhos na sustentação da família” (FREIRE, 1980, p. 14).

Atendendo à irresistível vocação de pai de família casei-me aos 23 anos, em 1944, com Elza Maia Costa Oliveira [...], pernambucana do Recife, católica também. Com ela prossegui o diálogo que aprendi com meus pais. De nós vieram ao mundo cinco filhos, três moças e dois meninos, com quem ampliamos a nossa área dialogal (FREIRE, 1980, p. 15).

Embora tenha concluído o curso de Direito, Freire fez opção por não exercer a profissão. Foi Vera Barreto, quem nos conta este episódio:

Numa tarde chegando em casa, foi logo se dirigindo a Elza dizendo:

- Me emocionei muito esta tarde. Já não serei advogado. Não é a advocacia o que quero.

Foi assim que Paulo começou a contar para Elza o desfecho do seu primeiro trabalho como advogado: a cobrança a um jovem dentista que, tendo se endividado com a montagem de seu consultório, propunha entregar os móveis de sua casa como parte de pagamento do débito:

- Por enquanto você poderá ficar com seus móveis porque na próxima semana devolvarei a causa ao seu credor. Ele levará algum tempo até conseguir outro necessitado para ser seu advogado. Com você encerro minha passagem pela carreira que iniciei (BARRETO, 1998, p. 25).

como exemplo de quem, com esforço e dedicação, todos os pobres poderiam estar na posição alcançada por elas” (STRECK, 2001a, p. 21).

³³ FREIRE, 1987.

Assim, após abandonar a advocacia, começou a trabalhar no SESI como diretor do setor de Educação e Cultura. Foi a partir da experiência vivida no SESI, período em que Freire chamou de “tempo fundante”³⁴, que fincou as suas raízes na concepção de educação libertadora, conscientizadora, dialógica e, portanto, humanizadora.

Barreto (op.cit), nos conta que foi também nessa época que Freire aprendeu o quanto é diferente falar “*com alguém*” e falar “*para alguém*”. Falar “*com alguém*” implicava uma relação horizontal, de respeito e trocas; um diálogo entre pessoas diferentes, porém não desiguais. Ao passo que “*falar para alguém*” implicava numa hierarquia na qual quem fala é o que sabe, o que tem o poder, e o que escuta, nada sabe, nada pode além de escutar e concordar.

Durante os encontros de pais e mestres do SESI, Freire foi percebendo que os especialistas exerciam um certo predomínio sobre os pais. Embora o interesse das reuniões fosse a integração, o que estava acontecendo era a transmissão de algumas informações por parte dos especialistas do SESI e o silêncio dos pais. Os técnicos, ao prepararem o encontro, definiam um tema supostamente de interesse dos pais e, durante a reunião, colocavam em prática a ação domesticadora de “*falar para*” os pais.

Essa não era a integração pensada por Freire. Incomodado com a verticalidade na relação pais-educadores, criou, no SESI, os Círculos de Pais e Mestres, a tentativa era superar esse tipo de encontro hierarquizado, possibilitando aos sujeitos mais que troca de informações e recados, mas experimentar o encontro com o outro.

Preocupado com as relações entre escola e família, vinha experimentando caminhos que melhor possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizada nas escolas, por parte das famílias; a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. No fundo buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de

³⁴ Os dez anos que passou nesta instituição foram tão importantes para sua formação pedagógica que ele se referia a este período como “tempo fundante”, porque via nele o começo de sua compreensão do pensamento, da linguagem e aprendizagem dos grupos populares (BARRETO, 1998, p. 25).

participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas (FREIRE, 1992, p. 20).

Buscou no encontro com o outro a possibilidade de tecer novas relações de poder, de modo que a voz dos pais fosse ouvida assim como a dos técnicos já vinha sendo. “Paulo Freire ‘viveu’ as predisposições de modo inusitado e participativo. Não estava na moda falar-se de ‘co-gestão’. Mas, no Sesi, Paulo Freire iniciou a vivência de administrar “*com*”, ultrapassando o “*para*”, cujo conteúdo se associava a uma atitude benevolente do doador” (ROSAS, 2002, p. LX).

Paulo Freire dizia que educação não poderia ser vista apenas como ferramenta para a transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder, mas sim como um ato político de libertação e emancipação das pessoas. Enxergava na relação pedagógica uma ação política, pois compreender o saber como mera transmissão ou como criação e recriação humana, tratar o educando como sujeito ou como objeto do processo fazem uma grande diferença na vida das pessoas.

As idéias de Freire foram ganhando dimensões nacionais e, mais tarde, se transformaram numa referência tanto nas idéias pedagógicas no Brasil como no Mundo. É importante lembrar que a História não tem apenas uma mão única e nem sempre os fatos acontecem de forma linear como temos apresentado aqui. A História vai sendo construída, no entrecruzamento de tantos outros acontecimentos, muitas vezes silenciosos.

Em 1960, obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação na então Universidade de Recife. Neste mesmo período, entre tantas outras trilhas possíveis de se percorrer, começaram a brotar, no Brasil, movimentos voltados para a promoção da cultura popular, dos quais Freire participou. Juntamente com outras pessoas, fundou e participou do

Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP)³⁵. Esse movimento tinha a intenção de levar a todas as pessoas a cultura produzida pelo povo. O MCP pretendia trabalhar com educação e cultura popular. Mais do que levar a cultura³⁶, pretendiam resgatar, nas pessoas, o seu potencial criador. Reafirmavam, na prática, que todo ser humano produz cultura na sua relação com o outro e com o mundo.

Este “movimento” reuniu professores e artistas. Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só da educação (...) as pessoas que faziam o MCP queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, e nas idéias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também (BRANDÃO, 2001, p. 35).

Barreto (1998) nos conta que havia um grande envolvimento da população no MCP, criando peças e outros espetáculos. Nesse movimento, todos puderam ensinar e aprender através da troca e da criação.

³⁵ “Os diversos relatos disponíveis sobre a criação do Movimento de Cultura Popular coincidem em afirmar que ele foi instituído sob a inspiração e o patrocínio direto da Prefeitura do Recife. Em maio de 1960, o então prefeito Miguel Arraes promoveu, apoiado em setores progressistas da intelectualidade e nos estudantes, a fundação do Movimento de Cultura Popular. Juridicamente nascia o MCP como uma sociedade civil autônoma. Suas atividades iniciais se orientaram, fundamentalmente, no sentido de conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base. A realidade de um Estado com enorme índice de analfabetismo exigia esforços urgentes a fim de incorporar à sociedade os milhares de proletários e marginais do Recife, dotando-os de uma nova consciência. Com o tempo o MCP foi diversificando seu campo de ação, e novos tipos de contato com a massa se foram forjando: teatro, núcleos de cultura popular, meios informais de educação, canto, música e dança popular, artes plásticas e artesanato” (BEISEGEL, 1989, p.119).

³⁶ “Não era só levar para a gente dos bairros pobres aquilo que se podia assistir no dos ricos. O pessoal do MCP sabia que todas as pessoas, todas as famílias, todas as comunidades, e todo o mundo tinham a sua própria cultura. Você vai num “fundo do mundo”, vai lá num “oco do sertão” e lá vive uma gente. E vive como gente, as pessoas falam umas com as outras e se entendem. Elas criam famílias. Elas plantam na terra e colhem. Fazem a comida e sabem orações que se reza antes de comer. Pintam potes de barro, criam canções bonitas e fazem lindas colchas de fiandeira. As pessoas “de lá” têm seus conhecimentos sobre as plantas e os bichos e sabem tratar muita doenças. Elas têm os seus muitos cantos e as suas alegres danças. Elas criam e possuem as suas crenças e os seus saberes. Isso mesmo. Povo nenhum, dos índios da Amazônia a São Paulo ou Rio de Janeiro, vive sem conviver com tudo isso. E é assim que se fala que cada gente, cada povo do Brasil e do Mundo possui uma CULTURA própria” (BRANDÃO, 2001, p. 37).

Neste mesmo período Freire desenvolveu uma experiência em alfabetização de adultos “na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962” (CALDART e KOLLING, 2001, p. 9). Este processo não surgiu do nada, ele vinha sendo gestado há um certo tempo.

Há mais de 15 anos vínhamos acumulando experiências no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e sub-proletárias, urbanas e rurais.[...] Sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitávamos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderemos realizar algo sério e autêntico para elas (FREIRE, 1982a, p.102).

Preocupado com o papel político da educação e temendo que o trabalho com jovens e adultos se transformasse num processo de “*invasão cultural*”³⁷, Freire propôs “*uma educação para a liberdade*”, pois defendia a reflexão, o debate em torno do potencial criador dos educadores, das educadoras, bem como dos educandos e das educandas.

Nessa “*educação para a liberdade*”, a partir da participação no “*círculo de cultura*”³⁸, os homens e as mulheres se redescobriam como produtores de cultura, compreenderiam a relação do ser humano com a natureza e a possibilidade de transformarem o mundo através do seu potencial criador, produzindo cultura. Perceberiam que a educação não é algo distante da vida, mas a possibilidade de recriá-la e, assim, vivê-la melhor.

³⁷ “Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar em outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores.

O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em relações antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses sobre os segundos, jamais com eles; estes são pensados por aqueles. O invasor prescreve os invadidos são pacientes da prescrição” (FREIRE, 1982b, p. 41-2).

³⁸ “Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aulas discursivas, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado” (FREIRE, 1980, p. 103).

Freire propunha a “*conscientização*”³⁹, não a transmissão ou memorização das letras.

Do ponto de vista da libertação, o processo de alfabetização é um acto de conhecimento, um acto criador, no qual o iletrado, tanto como o seu instrutor, desempenha o papel de sujeito conhecedor. Os iletrados não são considerados como recipientes vazios ou como simples recipientes. Não são considerados como marginais que devem ser recuperados, mas como homens que estão impedidos de ler e de escrever pela sociedade na qual eles vivem, homens dominados, privados de seu direito de transformar o seu próprio mundo (FREIRE, 1974, p. 50).

Essa experiência de alfabetização a partir dos princípios da “*educação para a liberdade*” era uma tentativa de superar a educação domesticadora, ou “*Educação bancária*”⁴⁰ como assim denominou.

O debate em torno de uma educação libertadora, transformadora, baseado no diálogo entre educador e educando, provocou uma grande mudança na forma de se pensar a educação e a discussão em torno do papel da Educação de Adultos contribuiu para que o conceito que se tinha sobre o analfabeto também começasse a sofrer mudanças, pois até então o analfabeto era tido como um deficiente, cego e outras classificações pejorativas.

³⁹ “A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (...) A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. (...) A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico” (FREIRE, 1980, p. 27).

⁴⁰ Educação bancária: “faz do processo educativo um acto permanente de depositar conteúdos. Acto no qual o depositante é o ‘educador’ e o depositário é o ‘educando’. A concepção bancária, ao não superar a contradição educador-educando, mas, pelo contrário, ao enfatizá-la, não pode servir senão à ‘domesticação’ do homem. Da não superação dessa contradição decorre que o educador é sempre quem educa; o educando, o que é educado;

- a) que o educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado;
- b) que o educador é o que fala; o educando, o que escuta;
- c) que o educador prescreve; o educando, segue a prescrição;
- d) que o educador escolhe o conteúdo do programa; o educando o recebe na forma de “depósito”;
- e) que o educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe; que o educador é o sujeito do processo; o educando seu objeto” (FREIRE, 1974, p.14).

Freire recusava o uso das cartilhas, pois acreditava que os educandos não eram “recipientes vazios”, por isso os educadores não deveriam ir ao encontro deles com pacotes prontos, não deixando espaço para a criação. Também via no processo de alfabetização uma possibilidade para as pessoas aprenderem a escrever a sua própria vida como autores. “Isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FIORI, 1987, prefácio).

O trabalho de alfabetização, em Angicos, foi ganhando reconhecimento,

Chegou o momento em que o próprio governo lá de Brasília resolveu começar uma “campanha de alfabetização” em todo o país. Um trabalho nas escolas, usando o método de ensino de ler e escrever do Professor Paulo Freire. Seria uma campanha enorme, do Rio Grande do Sul ao Rio Grande do Norte, de São Paulo ao Acre, do Rio de Janeiro ao Amapá. Mas não foi (BRANDÃO, 2001, p. 44).

Paralelamente a essa efervescência no campo da educação, a sociedade passava por um processo de ebulição política e econômica... Os resultados alcançados começaram a incomodar. Esse trabalho, desenvolvido por Freire e sua equipe, foi gerando polêmicas e, ao mesmo tempo que agradava a muitos educadores, educandos, lideranças e intelectuais, começou a desagradar alguns poucos, porém com muita força e poder. Contrária à mobilização, à conscientização e à participação popular, a elite dominante sentia-se ameaçada com o trabalho desenvolvido por Freire, achava que era perigoso educar as pessoas pensando.

Justamente pelas idéias a respeito de uma educação que poderia contribuir para mudar o mundo⁴¹, Freire começou a incomodar, pois suas idéias estavam se espalhando muito rapidamente pelo Brasil.

⁴¹ “Paulo Freire e muitos outros educadores brasileiros sabiam que a Educação não muda o mundo. Mas a educação ajuda a mudar as pessoas. E ela muda as pessoas ensinando elas a saber ler melhor, a saber pensar melhor, a saber julgar melhor o que está acontecendo, a saber agir melhor, juntas, umas ao lado das outras. E assim, as pessoas que sabem ler palavras lendo o mundo, haveriam de saber mudar o mundo. Saberiam como fazer um mundo melhor para a vida de pessoas mais felizes” (BRANDÃO, 2001, p. 42).

“Não queriam ver lavradores e operários pensando juntos, “lendo” o mundo em que eles viviam e se unindo para fazer alguma coisa. Unindo cabeças e corações para dar um jeito de mudar o Brasil em um País justo e feliz” (BRANDÃO, 2001, p. 45).

De Norte a Sul tinha gente participando de algum “movimento de cultura popular. Muitas pessoas, pela primeira vez, resolveram dedicar suas vidas a ajudar as pessoas do povo, mas de uma maneira diferente, pois só ‘ajudar’ ainda é muito pouco. Então elas resolveram trabalhar junto com as mulheres e os homens do povo. Resolveram ‘somar’ com elas, estar junto delas, lado a lado. Estar como ‘companheiro’, como quem reparte o pão junto com as outras pessoas, ao invés de dar para elas o restinho do pão que lhes sobrou. E assim, estudar junto com as pessoas do povo e pensar junto com elas como seria possível mudar este Brasil tão grande... e que tem tantos pobres (BRANDÃO, 2001, p. 42).

Com o golpe militar, em 31 de março de 1964, projetos e movimentos tidos como de esquerda foram impedidos, pela repressão, de continuar atuando na sociedade⁴². Sob o impacto repressivo da ditadura militar os movimentos sociais foram contidos à força. Freire, por desenvolver um trabalho que abria caminhos para uma transformação social, incomoda, assusta e ameaça a ordem e o progresso do país, segundo essa nova ordem vigente, ditada pelos militares e, assim, Freire foi taxado de “*subversivo*”, comunista, pois propunha uma transformação que mexeria diretamente na estrutura de poder instalado.

Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juizes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com o seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?... (FREIRE, 1980, p. 16).

⁴² “Através de uma ação punitiva exemplar contra os setores chamados de esquerda e de um forte controle sobre os trabalhadores (controle sindical e salarial, esvaziando da Justiça do Trabalho), o governo autoritário implantado a partir de 64 conseguiu reorientar os objetivos da acumulação acelerada, da modernização tecnológica e de baixos níveis de investimento social (na educação, na saúde, no saneamento etc.). Assim, tanto as massas populares como os setores políticos considerados de esquerda são excluídos dos mecanismos de participação social” (NORONHA, 1994, p. 78).

Segundo Barreto, Freire explicava esta análise, das classes dominantes, da seguinte forma:

Para elas eu era comunista, inimigo de Deus e delas. E não importava que eu não fosse. Perfila quem tem poder. Quem não tem poder é perfilado. A classe dominante tinha poder suficiente para dizer que eu era comunista.

É claro que havia um mínimo de condições objetivas para que eles pudessem fazer estas acusações. A fundamentação básica para que eu fosse chamado de comunista eu dava. Eu pregava uma pedagogia desveladora das injustiças; desocultadora da mentira ideológica. Dizia que o trabalhador, enquanto educando, tinha o dever de brigar pelo direito de participar da escolha dos conteúdos ensinados a ele. Eu defendia uma pedagogia democrática que partia das ansiedades, dos desejos, dos sonhos, das carências das classes populares (FREIRE, in BARRETO, 1989, p. 29).

Enquanto a ditadura se instalava no Brasil Freire foi exilado e dessa forma impedido de continuar seu trabalho aqui. Em *Pedagogia da Esperança*, ele nos conta sobre como viveu nessa travessia, um sentimento de “alvorço na alma” – síntese de sentimentos contraditórios:

A esperança da liberdade imediata das ameaças, a leveza da ausência do inquiridor, do perguntador brutal e ofensivo, ou do argüidor taticamente cortês, a cuja lábia mais facilmente, pensam, o “subversivo malvado e perigoso” se entrega e a que se junta, para ampliar o alvorço da alma e nela, a “culpa” de estar deixando seu mundo, seu chão, o cheiro de seu chão, sua gente. Do alvorço da alma faz parte também a dor da ruptura, do sonho, da utopia. A ameaça da perda da esperança. Moram igualmente no alvorço da alma a frustração da perda, os *slogans* medíocres dos assaltantes do poder, o desejo de um retorno imediato que leva um sem-número de exilados à recusa de qualquer gesto que sugira uma fixação na realidade de empréstimo, a do exílio (Freire, 1992, p. 33).

Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e amar. Esperança sobretudo (ibidem, p. 35).

Obrigado a deixar sua terra, sua gente, Freire vive, com o corpo inteiro, uma experiência de “alvorço na alma”, e como todo ser humano vive a experiência de ser “partido ao meio”⁴³

⁴³ CALVINO, 1996.

com a dor da saudade. Esta experiência de dor, de “ser partido ao meio” de viver o exílio com a tensão entre o tempo já vivido e o tempo presente, lhe possibilitou aprender também. Aprendeu a lidar com a saudade sem permitir que ela virasse nostalgia. Aprendeu a curar sua dor ajudando outros que sofriam. Criou novas formas de viver e de conviver com “o outro” numa cotidianidade estranha.

Freire mergulhou nesse tempo de exílio, no tempo que lhe foi possível viver, cuidou de sua dor cuidando da dor dos outros, ensaiando novas experiências de busca por liberdade, criando novas tramas, que mais tarde serão revividas aqui.

Essa esperança de que era possível reinventar o mundo, moveu seu caminhar em outras experiências, não se entregou ao desânimo, ao contrário levou a esperança a outros lugares. Passando pela América Latina, África e Europa, Freire experimentou situações de vida que foram lhe apontando novas reflexões. Mergulhado nesse movimento de busca por liberdade, novas perguntas foram brotando, a partir das novas vivências que se lhe apresentavam Assim através desse diálogo permanente, que estabelecia entre as teorias e as vivências, foi reafirmando sua concepção de educação.

Assim nasceu a “Pedagogia do Oprimido”: da inquietude, desassossegos, desejos, indagações e esperanças. Podemos afirmar que ela foi sendo gestada por toda a vida de Freire e que, muito antes de ser escrita já vinha nascendo na experiência. Em “Pedagogia da Esperança” (1992, p. 53) ele afirma que “a gestação do livro, envolvendo a gestação de idéias, envolve também o momento ou os momentos da ação em que se foram gerando e os de pô-las no papel. Na verdade, as idéias que precisam ser defendidas, vão se gestando ao longo de sua prática, na prática social maior de que fazem parte.”

Recusando-se a acomodar-se ao estilo das grandes narrativas, a “Pedagogia do Oprimido” foi o começo e a mais famosa obra de um corpo de trabalho sempre inquieto e inquietante, impaciente e ao mesmo tempo engajador. Diferente da prosa acadêmica e pública, politicamente árida e moralmente vazia que caracteriza os discursos intelectuais contemporâneos, o trabalho de Freire era consistentemente impelido por uma raiva saudável da opressão e do sofrimento

desnecessários que ele testemunhou por toda parte durante a sua vida (GIROUX, 2001, p.116).

Palavras que desassossegam, que provocam inquietações, que evocam esperanças, denunciam e iluminam. “Pedagogia do Oprimido”, palavras que brotaram da experiência de vida, do incômodo e da vontade de mudar o mundo. Palavras que não cabiam mais dentro de Freire, e que necessitavam chegar a outros lugares. Palavras que pretendiam cruzar fronteiras, driblar o tempo, fazer história. Palavras que sussurraram nos ouvidos das pessoas que “um outro mundo é possível”.

A pedagogia do Oprimido. Esta obra não se esgotou em si própria. Ela foi uma resposta ao que ele vinha vivendo e pensando antes de sua criação. Foi também um ponto de partida para toda uma obra que se prolongou e se aprofundou ao longo de toda a sua vida.

Pedagogia do Oprimido é sim, uma parte substantiva, um dos pontos fundamentais da obra de Paulo Freire, porque nela ele expôs pela primeira vez na literatura pedagógica, como parte intrínseca à educação, as questões de injustiça, sofrimento e as condições de submissão dos oprimidos e das oprimidas de todo o mundo. Foi além, ao apontar as possibilidades de superação dessas distorções criadas por nós mesmos, homens e mulheres, com nossa antieticidade. Resgatou a politicidade da educação (FREIRE, A. M. A. 2001, p. 30-1).

Pautando-se sempre no princípio da ética e do cuidado com a vida, procurou colocar-se na escuta dos despossuídos do mundo, lendo o não dito. Do “alvorço da sua alma”, do seu desassossego, vão nascendo “sonhos possíveis”.

Enquanto a ditadura imprimia marcas na nossa história, Freire sofreu críticas da direita, sendo tachado de marxista e considerado, como já foi dito, uma ameaça à ordem interna. Ao mesmo tempo, duros questionamentos lhe foram dirigidos por parte da esquerda, por ser considerado um reformador e cristão.

Para alguns Freire era um subversivo, revolucionário, expoente da esquerda radical, submetido como tal, à prisão e ao exílio, sendo associado por muitos ao marxismo, ao socialismo e até ao comunismo. Para outros, um educador apolítico, um tíbio “humanista culturalista”, um ideólogo da conscientização, sem uma proposta política de genuína transformação social. Para outros um pensamento incompleto, com falta de rigor científico, que necessitava de elaboração teórica, que continuou a repetir-se a si mesmo e perdeu atualidade (TORRES, R. M. 2001, p. 233).

Essas críticas se desdobraram de várias maneiras, refletindo no abandono e na tentativa de esquecimento de sua obra dentro do Brasil, enquanto que, fora do país, Freire “desabrochou e ganhou renome mundial, tornando-se referência obrigatória quando se fala de alfabetização, educação de adultos, educação popular ou comunitária. Pode-se estar de acordo ou não com o seus pontos de vista; contudo é impossível ignorar a sua obra” (REGIS, 2000, p. 70).

O Final da década de 60 e os anos 70 foram duros, tanto para os exilados como para os que permaneceram no país, pois a repressão estava presente. Com o regime endurecido e embrutecido, os militares usavam do poder da força para impedir as pessoas de se manifestarem, mas não conseguiam calar totalmente, muitos criaram o seu jeito de dizer não à ditadura.

Silenciosamente, nesse período as pessoas se engajaram em trabalhos clandestinos que nasceram em vários cantos do país, projetos alternativos, autônomos, sem vínculos com o Estado. Essa mobilização explode nos anos 80.

É a década, sem dúvida, de maior participação cidadã no país. Os “novos personagens” rompem a cena e exigem direitos, inclusão no contrato social, alargamento dos direitos de cidadania, sejam políticos, sociais, econômicos ou culturais. O movimento sindical combativo que cria, em 83, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), os movimentos populares que fundam a Central dos Movimentos Populares, os trabalhadores Rurais Sem Terra, que constituem o MST em 1985, e o movimento político que cria ou reconstrói, partidos de esquerda, particularmente o PT. [...] Em 1984 o país assiste ao chamado “Movimento das Diretas Já”, que leva às ruas e praças milhões de pessoas reivindicando o direito básico de poder votar para Presidente da República. Esse grande movimento emancipatório (...) obtém a redemocratização do país e consolida seus direitos de cidadania na constituição de 1988 (PEREIRA, E., 2003, p. 4-5).

Mais uma vez, aqueles que sonhavam com um mundo mais justo se levantaram, se organizaram em sindicatos, organizações populares, associações de bairros e conseguiram trazer à tona as discussões sobre a necessidade de democratização do país. As lutas populares conquistam a anistia para os presos políticos. Assim, Paulo Freire pôde voltar ao Brasil depois de 16 anos de exílio.

Com a experiência do exílio em sua memória, Freire retorna ao nosso país cheio de esperança e indignação. Disposto a “reaprender o Brasil” não traz rancor em “sua pele”, mas desejo de contribuir para a democratização do país.

Por isso é que agora vou assim
No meu caminho. Publicamente andando.

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho. (...)
Aqui tenho a minha vida (...)
Feita à imagem do menino
mas à semelhança do homem:
com tudo que ele tem de primavera
de valente esperança e rebeldia.
(Thiago de Mello, 2002, p. 97)

Ao retornar mais uma vez, denuncia as conseqüências deste período de opressão, seus reflexos na vida e na educação e anuncia com esperança que a história é sempre tempo de possibilidade. Freire, já bem maduro, com seus 58 anos de idade, aponta a necessidade de recriarmos o mundo tendo como motor da transformação a esperança. Afirma em “*Pedagogia da esperança*”:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais afirmando que minha esperança basta (FREIRE, 1992, p. 10-1).

E segue dizendo...

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. (...) Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança (op. cit., p. 11).

Freire volta e nos ensina com a experiência da sua vida, que somente na ação concreta a chama da esperança se mantém acesa. Afirma que é “a existência humana que permite, portanto, denúncia e anúncio, indignação e amor, conflito e consenso, diálogo ou sua negação com a verticalidade de poder” (FREIRE, 2001, p.15). Anunciar e denunciar é, ao mesmo tempo, viver a paciência e a impaciência. Paciência histórica para algumas mudanças que acontecem mais devagar e a impaciência política com toda forma de desumanização. “As questões sociais candentes e urgentes não saem da pauta de Paulo Freire, mas elas são re-significadas em um contexto em que a própria história é vista como parte de uma trama mais ampla da vida” (STRECK, 2001, p. 56).

A sua crença na vida e no homem faz com que retorne ao Brasil disposto, também a recomeçar. “Essa capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir-a-ser, é algo, que sempre me acompanhou ao longo dos anos. (...) Começar sempre, não importa que de novo, com a mesma força, coma a mesma energia” (FREIRE, 1995a, p. 103).

O regresso ao Brasil, em 1980, marca uma nova fase, (...) do percurso de Paulo Freire. Durante muito tempo, carregou o exílio por todo o mundo, sem nunca deixar de ter seu país como pré-ocupação, como preocupação. Foi sempre habitado pela necessidade vital de “mergulhar” de novo no seu contexto cultural de origem na Universidade e nos espaços informais, na militância política e no exercício de funções governamentais, nos seus livros e nas suas conferências, Paulo Freire participa ativamente no processo de reconstrução democrática do Brasil (NÓVOA, 1998, p.180).

Como militante engajou-se na criação de um sonho: a fundação do Partido dos Trabalhadores, do qual participou como um dos membros fundadores.

O Partido dos Trabalhadores traduzia os projetos políticos de uma classe trabalhadora brasileira que tinha suportado a factura do “milagre brasileiro e que ainda sofria a “crise da dívida brasileira”. A classe média, também esmagada por consideráveis perdas financeiras, juntava forças com a classe trabalhadora no sentido de concretizar a redemocratização do país (CORTESÃO, 2001, p. 41).

Em 1986 Paulo Freire sofre uma grande tristeza, perde Elza sua primeira mulher, “todos os que testemunharam o carinho e o respeito mútuo que havia entre os dois acreditavam que seria muito difícil para ele superar perda tão grande. Muitos são os relatos que podemos encontrar sobre este período de sua vida” (BARRETO, 1998, p. 25).

Mais uma vez, com a dor de quem é partido ao meio, o amor à vida vence a dor da morte e Paulo Freire vai retomando suas atividades. Uma das atividades que realizava neste período era a de professor-orientador de Ana Maria Araújo Hasche, cuja dissertação de Mestrado era sobre o analfabetismo no Brasil⁴⁴. “Sua conhecida desde menina, dos tempos em que era professor de português no Colégio Osvaldo Cruz. Ana Maria era, coincidentemente, uma das filhas do diretor de escola que, muitos anos antes, havia dado a Paulo a oportunidade de continuar seus estudos” (BARRETO, 1998, p. 44).

⁴⁴ FREIRE, A.M.A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS E GRÁCIAS até os SEVERINOS. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

Nita, como ele a chamava, nos conta como foi se dando a mudança na relação entre eles, de amigos a amores: “sentimos e constatamos, então, que, ao carinho, à amizade e a um mútuo fascínio de longa data sentido, somavam-se agora a paixão e o amor. Nossa relação ganhou um novo significado: “mudamos a natureza de nossa relação”, como ele gostava de dizer. Casamos em 27 de março de 1988” (FREIRE. A. M. A., 2005b, p.18).

O amor de e por Nita devolve a Freire a vida. Em 1989, o PT vence as eleições municipais em São Paulo elegendo como prefeita Luíza Erundina. Diante de sonhos e tantos desafios, a prefeita eleita, certa de que o “nome” de Freire representa os anseios de educadores e daqueles que a elegeram, convida o professor Paulo Freire para uma difícil e desafiadora tarefa: assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Comprometido com o processo de democratização do país e desejoso por transformar a escola pública num espaço de criação e exercício da liberdade aceita o convite.

Aceitei o convite que a Erundina me fez porque eu não tinha o direito de dizer não depois de toda a vida que tinha vivido, depois das denúncias que fiz, de ter escrito o que escrevi. Para dizer não, teria que tirar os livros que escrevi do prelo e não escrever mais. Era um preço muito caro. Eu precisava continuar escrevendo e falando (FREIRE, in BARRETO, 1998, p. 46).

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, Freire se depara com desafios e uma utopia: “Ir transformando as escolas em centros de criatividade, em que se ensine e se aprenda com alegria” (FREIRE, 1995a, p. 33). Sabia que a escola pública não “andava bem”, pois durante todos os anos de ditadura militar a escola pública foi abandonada. Sabia das dificuldades que enfrentaria, mas sabia também das possibilidades.

Dessa experiência podemos dizer que Freire nos ensinou, com sua humildade, que mudar o mundo é difícil, mas não é impossível e que hoje é sempre o tempo que temos para fazer o que é possível ser feito. Aprendemos também que “a escola é necessária gratuita, para todos, aberta, democrática, pois ela é espaço de justiça social” (NUNES, 2005). Neste sentido Freire reafirma:

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 1995a, p. 83).

Sabendo que a instituição escolar pode servir como instrumento de dominação e reprodução das relações sociais excludentes e que, muitas vezes, ela é uma das poucas possibilidades que as pessoas pobres têm de acesso a bens culturais produzidos pela humanidade, Freire assume o compromisso de transformar não somente a gestão, mas a relação pedagógica. Então, “desde o início de seu trabalho na Secretaria da Educação, a sua administração comprometeu-se com a construção de uma educação pública popular, tendo como característica principal a Educação como prática da liberdade” (SAUL, 1998, p. 156).

Freire engajou-se na luta por reinventar a escola pública, sabendo das dificuldades de se transformar estruturas historicamente enrijecidas.

Criou o Mova (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) a partir de sua compreensão de educação popular de alfabetização e pós-alfabetização ético-político-ideológico-epistemológica. (...) Na realidade, o Mova inaugurou um novo tipo de educação popular, de educação de adultos, no qual dialeticamente se envolvem alfabetizandos / comunidade / poder estatal organizado. O Mova-SP tornou-se modelo de educação popular e de alfabetização de adultos para muitas das secretarias municipais de educação de governos progressistas e outras instituições educativas, embora, infelizmente, algumas vezes com distorções que são, ingênua ou manhosamente, ditas como recriação freireana (FREIRE, A. M. A. 2005a, p. 23).

Desenvolveu ações que contribuíram para a transformação da forma como a educação vinha se realizando, na cidade, buscando diminuir a distância entre o que se fazia e o que se propunha, afirmando:

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação não temos outro caminho senão viver plenamente

a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000c, p. 60).

A alegria de ensinar e aprender deveria ser uma prática permanente dentro das escolas. E a Secretaria bem como os outros órgãos de gestão deveriam se colocar a serviço das escolas para “remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós” (FREIRE, 1995a, p. 37).

Sua gestão foi um permanente exercício de diálogo com os educadores, os funcionários, pais e educandos. Experimentou o pensar, o decidir e o fazer *com os outros*, uma forma de gestão democrática e participativa na SME. Freire buscou desconstruir aquela idéia de poder centralizado e hierarquizado, descentralizando a administração da SME. Também, através da reinvenção das relações de poder, propôs trabalhos coletivos e envolvimento com toda comunidade escolar. Todo um trabalho humano se fez necessário, para que a “cara” da escola pudesse se transformar.

Sobre mudar a “cara” da escola afirmava:

Precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade; que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. (...) Neste sentido é que reparar rapidamente as escolas é já mudar um pouco sua cara, não só do ponto de vista material mas, sobretudo, de sua “alma”. Precisamos deixar claro que acreditamos em quem e respeitamos quem se acha nas bases.(...) Mudar a cara da escola implicava em ouvir meninos e meninas, sociedade de bairro, pais, mães, diretoras de escola, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras, etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do Secretário (FREIRE, 1995a, p. 34-5).

Para Freire (op. cit.), mudar o jeito da educação se realizar era uma das tarefas políticas da gestão para que no futuro outros sonhos que pareciam impossíveis pudessem também se realizar. Sabia-se que a educação não era a chave para a transformação do mundo, mas que ela poderia, de uma forma ou de outra, contribuir com esse processo de mudança.

No entanto, as limitações históricas e principalmente econômicas, o impedia de realizar muitos de seus sonhos como secretário. “somos um governo progressista que não pode fazer tudo o que sonha” (FREIRE, 1995a, p. 74).

A partir de sua participação como secretário da educação, pôs em prática uma política educacional que, fundada na gestão democrática da escola, permitiu-lhe ampliar sua produção teórica ao buscar, não apenas compreender as limitações, mas fundamentalmente, construir possibilidades para a educação libertadora no espaço formal da escola pública (FREITAS, 2001a., p. 34).

Freire permaneceu na SME de São Paulo por mais de dois anos, em longas jornadas de trabalho, em busca de sonhos. Lutou, discutiu sobre a educação que sonhava implementar, dialogou com as crianças e os educadores, funcionários, pais e mães, técnicos da educação. Após este período decide retornar à prática docente, bem como aos seus textos, pois entende que sua colaboração poderia se dar de outra forma.

Em uma solenidade, Freire se despediu de todos e todas que junto com ele atuaram na Secretaria, com os seguintes dizeres:

Não estou, rigorosamente, saindo da Secretaria Municipal de Educação ou mesmo deixando a companhia de vocês. Nem tampouco renegando opções políticas e ideológicas antigas, anteriores mesmo à criação do PT. Não imaginava sequer que o PT aconteceria, na minha juventude, mas sentia muita falta de sua existência. Esperei por mais de quarenta anos que o PT fosse criado.

Mesmo sem ser mais secretário, continuarei junto de vocês, de outra forma. Vou mais livre para assumir outro tipo de presença.

Não estou deixando a luta, mas mudando, simplesmente, de frente. A briga continua a mesma. Onde quer que esteja estarei me empenhando, como vocês, em favor da escola pública, popular e democrática.

Continuem contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra “cara”, mais alegre, fraterna e democrática (FREIRE, 1995a, p. 143-4).

Saindo da SME, que lhe exigia um ritmo frenético de dedicação, retornou à docência na PUC de São Paulo, com seu trabalho cotidiano de orientação aos alunos e à sua própria produção de textos, período que Casali (1998, p.108) chama de trabalho artesanal: “O trabalho artesanal de

escrita de novos livros, como *Pedagogia da Esperança*, como *Professora sim, Tia Na*, como *A educação na cidade*, como *Cartas a Cristina*, e depois *A sombra dessa mangueira* e *Pedagogia da Autonomia*”

As obras da década de 90 atualizaram conceitos e sistematizaram importantes referências para a construção de projetos político-pedagógicos e emancipatórios que possam ser contraponto e alternativa possível às práticas individualistas e excludente no âmbito escolar (...) A intensa produção intelectual desse período consolida Freire como referência fundamental para a construção da pedagogia hoje, tendo em vista a formação inicial e permanente de educadores progressistas, multiplicadores da esperança, da curiosidade e da alegria geradas no ato crítico de conhecer, enquanto forma de luta e resistência ao contexto neoliberal (FREITAS, 2001a., p. 35).

Chegamos à década de 90, período de um novo cenário, com mudanças econômicas políticas e sociais. O neoliberalismo ganha força mundial, é a nova face do capitalismo. As consequências perversas da globalização sobre o humano se alastram com rapidez. Acontecimentos internacionais são divulgados pela mídia⁴⁵ na tentativa de enfraquecer os sonhos e a utopia. Pudemos ver, nessa década, os movimentos sociais recuarem, as escolas se fecharem em si mesmas, em suas técnicas, em suas normas.

Essa é uma década do recuo, pois segundo Gohn (1994), as políticas de caráter neoliberal, engendradas com o auxílio de forças internacionais, objetivando priorizar os interesses do capital monopolista, tendencialmente, têm a aceitação do cidadão comum, da parcela do povo minimamente informada (e mal informada) através da televisão. É o conformismo à entrega. Mas, como todo processo histórico é dialético, surge dentro desse movimento de entrega, de desesperança, a possibilidade da reconstrução da esperança.

⁴⁵ “O mundo assistiu à derrubada do muro de Berlim (1989), e ao acaso do leste europeu, transformando o mundo bipolarizado da guerra fria, num mundo unipolar sob o domínio dos Estados Unidos” (PEREIRA, E. 2001, p. 25). Pudemos ver também o ataque às torres gêmeas de NYC, em 11/09/2001, além de tantos outros acontecimentos que nos afetaram.

Paulo Freire, o “*andarilho da utopia*” não se cansa e reafirma em diversos de seus livros que não podemos existir sem sonhos, sem ter pelo que lutar.

Os 75 anos modificaram um pouco a resistência do meu corpo: por exemplo, subir dois andares sem elevador já começa a ser um problema. Mas os 75 anos não diminuíram em nada a vontade de viver, a capacidade de amar o mundo, o gosto pela briga em favor da transformação do mundo, a esperança, o otimismo na luta do dia a dia, a curiosidade. Tudo isso se intensificou e se aprofundou em lugar de desaparecer.

O meu compromisso com a vida, com os explorados, o meu compromisso com a possibilidade de fazer a sociedade brasileira menos feia, menos injusta, continua cada vez mais forte em mim (FREIRE, 2004, p. 145).

Paulo Freire, um homem maduro, vivido, sensível, sobretudo amoroso e esperançoso, resistiu aos discursos fatalistas de que a história chegara ao final, denunciou e anunciou até o final da sua vida.

O que me parece impossível aceitar é não haver outro caminho para as economias frágeis senão acomodar-se pacientemente, ao controle e aos ditames do poder globalizante. Poder ante o qual não há como não nos curvar fatalisticamente, de braços cruzados, estupefatos ou conformados. O que me parece impossível é silenciar diante dessa expressão pós-moderna de autoritarismo. O que me parece impossível é aceitar docilmente que o mundo mudou radical e repentinamente, da noite para o dia, fazendo sumir as classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com as ideologias e tornando tudo mais ou menos igual. (...) Veementemente, contudo, recuso aceitar que eu “já era” porque continuo reconhecendo a existência das classes sociais, porque nego a ideologia da despolitização da administração pública, embutida na chamada “política de resultados”, porque afirmo a força das ideologias. (FREIRE, 2000c , p.49).

A Pedagogia defendida por Freire, durante toda sua vida e reafirmada nesta década, está cheia de sonhos e esperança. Para ele, ser utópico ou sonhador, não é ser idealista ou algo impraticável, mas estar comprometido com uma constante denúncia de realidade desumana e anúncio de sua possibilidade de transformação.

Em defesa do cuidado com a vida, Freire denuncia a globalização da desumanização e as consequências humanas deste novo liberalismo. Denuncia anunciando. Nesse sentido, denuncia preponderantemente com a “Pedagogia do Oprimido” e anuncia preponderantemente com a “Pedagogia da Esperança”, provocando-nos uma dolorosa consciência de que o capitalismo vem sugando as últimas veias que a vida tem para se manter. “Eis a matriz do seu pensamento: olhar para a realidade com sensibilidade pedagógica e entender a dramaticidade das interrogações de seu tempo” (ARROYO, 2001, p. 165).

Infelizmente, enquanto suas teorias foram se consolidando no mundo, no Brasil Freire ainda é mal compreendido. Quando citado, geralmente é reduzido a alguém que criou um método de alfabetização de adultos.

Segundo Torres (2001), muitos de seus seguidores e críticos freqüentemente tendem a reduzi-lo a uma caricatura de si mesmo, enquadrando seu pensamento em uma única área, em geral a alfabetização de adultos, e restringindo-o a uma série de clichês e mesmo a um método⁴⁶. Mas as leituras e as versões da história sempre estão relacionadas ao ângulo de quem conta sua versão, são múltiplos olhares..., assim a história se constitui.

O abandono da obra de Freire é uma tentativa de produzir não só o esquecimento de seus princípios, mas o seu apagamento, pois sua concepção de educação é conscientizadora e emancipadora, contra-hegemônica, aponta pistas possíveis de reinventarmos o mundo, é uma ameaça ao modelo de racionalidade ocidental que sustenta a lógica neoliberal.

Semblante calmo, cabelos longos e barbas brancas, estatura mediana, corpo magro, olhos cor de mel e sua constante disposição para trocar experiências,

⁴⁶ “Alguns falam do “método” (ou da metodologia) Paulo Freire, outros da “teoria” Paulo Freire, outros da “pedagogia” Paulo Freire, outros da “filosofia” (e da filosofia antropológica) de Paulo Freire, outros do “programa” Paulo Freire, outros do “sistema” Paulo Freire. Certa vez, eu lhe perguntei com qual destas denominações sentia-se mais cômodo. Ele respondeu: Com nenhuma. Eu não inventei nem um método, nem uma teoria, nem um programa, nem um sistema, nem uma pedagogia, nem uma filosofia. São as pessoas que precisam colocar nomes nas coisas” (TORRES, R. M. 2001, p. 232).

para dialogar, sobretudo quando está explicando suas idéias sobre educação ou discutindo as de outros, são algumas de suas características marcantes. São igualmente significativos seu olhar forte, meigo, profundo, comunicante e os gestos, sempre expressivos, de suas mãos. O olhar e os movimentos das mãos revelam os desejos e os espantos de sua alma eternamente apaixonada pela vida. Quem conheceu Freire dificilmente se esquecerá destes traços que traduzem sua personalidade segura, terna e comunicativa (FREIRE, A. M. A. 1996, p. 67).

Esse foi Paulo Freire. Seus gestos, suas palavras, sua experiência nos inquietam e nos convidam a assumirmos o nosso papel de sujeitos da história, diante da dramaticidade da hora atual. Nos convida a fazermos uma releitura cuidadosa da realidade e nos lançarmos no desafio de denunciar, de criticar e criarmos uma alternativa a este modelo de globalização em busca desse sonho pelo qual ele se pôs a caminhar: um mundo mais justo, mais humano, mais alegre. Pois ao ajudarmos os outros a “curarem suas feridas” estaremos também cuidando das nossas.

Frente a finitude humana, no dia 2 de maio de 1997, Freire se despede de nós. Deixa a mensagem que “gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida” (FREIRE, 2004, p. 329). Ficam os sonhos, as palavras, o olhar manso, o exemplo de vida. Herdamos, todas e todos que assim desejarem, o direito de continuar essa história de esperança, de utopias, de sonhos e de desejos de ver um mundo mais justo e mais humano.

Às margens de outro mar, outro oleiro se aposenta em
sua idade avançada.
Seus olhos ficam embaçados, suas mãos tremem, chegou
para ele a hora do adeus. Então ocorre a cerimônia da
iniciação: o oleiro velho oferece ao oleiro jovem sua
melhor peça. Assim manda a tradição entre os índios do
noroeste da América: o artista que se despede entrega a
sua obra-prima ao artista que se inicia.
E o oleiro jovem não guarda esta vasilha perfeita para
contemplá-la e admirá-la, senão que a estala contra o
solo, a rompe em mil pedacinhos, recolhe os pedacinhos
e os mistura em sua argila
(Eduardo Galeano, 1993, p. 86).

Parte II

(Expiração)

Relendo a realidade, descolonizando horizontes

As coisas são
As coisas vêm
As coisas vão
As coisas
Vão e vêm
Não em vão
(Oswald de Andrade)

2.1. Artimanhas e capturas na globalização da exclusão

Ao passarmos pela experiência de revisitar Paulo Freire, acabamos por fazer uma releitura da realidade. Com seus textos, suas mansas porém firmes palavras de indignação, de inconformismo com a situação desumana em que vivem milhões de pessoas, Freire nos toca, nos afeta e até nos sacode, sem sermos violentados. De uma forma ou de outra, suas palavras nos penetram e nos possibilitam entrar em contato com o sentimento de desassossego que está silenciado no mais profundo do nosso ser. Ao dialogar conosco, vai provocando um movimento permanente de conscientização.

A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la (FREIRE, 1980, p. 29).

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (op. cit. p.26).

Revisitar Paulo Freire é uma possibilidade de conscientização, de compreensão da realidade e de ação concreta no mundo. Podemos dizer que ele se apresenta como uma fonte, uma inspiração ou um fundamento teórico-prático, que nos auxilia nesse processo de redesenhar nossos mapas e reinventar o mundo.

Fazer uma releitura da realidade, à luz de Freire, é nos lançar ao desafio de denunciar, de criticar e de criarmos uma alternativa a este modelo de globalização neoliberal e ao capitalismo global. Rer e compreender a realidade de forma crítica que se faz necessário.

Ao relermos a realidade, descobrimos que não é possível pensar em transformação social, como se pensava poucas décadas atrás. O mundo mudou. As formas de controle e de poder mudaram e hoje estão menos explícitas. Nos deparamos com as armadilhas da globalização neoliberal⁴⁷.

Estamos vivendo um tempo sem tempo para a vida. Podemos dizer, a partir de Santos (2000), que vivemos as conseqüências das grandes promessas feitas pela modernidade há pelo menos duzentos anos, “que permanecem incumpridas ou o seu cumprimento redundou em efeitos perversos” (op.cit., p. 23). Nos deparamos com problemas que parecem não ter solução.

No que respeita à promessa da igualdade os países capitalistas avançados, com 21% da população mundial controlam 78% da produção mundial de bens e serviços e consomem 75% de toda energia produzida. (...) No que respeita à promessa da liberdade, as violações dos direitos humanos em países vivendo formalmente em paz e democracia assumem proporções avassaladoras. (...) No que respeita à promessa da paz perpétua que Kant tão eloquentemente formulou, enquanto no século XVIII morreram 4,4 milhões de pessoas em 68 guerras, no nosso século morreram 99 milhões de pessoas em 237 guerras. Entre o século XVIII e o século XX a população mundial aumentou 3,6 vezes, enquanto os

⁴⁷ O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global (GENTILI, 1995, p. 230).

mortos na guerra, aumentaram 22,4 vezes. (...) Finalmente, a promessa da dominação da natureza foi cumprida de modo perverso sob a forma de destruição da natureza e da crise ecológica (SANTOS, 2000, p. 23-4).

Ao nos depararmos com a brutalidade da realidade, acabamos também por nos indignar. “O desconforto, o inconformismo ou a indignação, perante o que existe, suscita impulso para teorizar sua superação. (...) Não parece que faltem no mundo, hoje, situações ou condições que nos suscitem desconforto ou indignação e nos produzam inconformismo” (SANTOS, 2000, p. 23).

Somos seres humanos e assim, afetados pela “dramaticidade da hora atual”, nos perguntamos: Onde querem chegar aqueles que se acham donos do mundo, que caminham sempre na direção de “ter mais”, sabendo que para isso a maioria precisa “nada ter”?

Não podemos nos esquecer que estamos vivendo num mundo globalizado. De um jeito ou de outro somos influenciados, tocados por essa lógica mundial. Conscientes ou inconscientes, fazemos parte desse texto, contexto, que vem sendo escrito pelas mãos de poucos e vivenciado por todos. Uma minoria dita as regras e as palavras, define os papéis e os atores, escreve a sua versão da história para dar sustentabilidade à globalização da política neoliberal.

A ‘globalização’ está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns a ‘globalização’ é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, ‘globalização’ é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo ‘globalizados’ e isso significa basicamente o mesmo para todos (BAUMAN, 1999, p. 7).

Globalização, palavra da moda. Todos os dias ela aparece à nossa frente, mesmo que não a percebamos, mesmo que não a ouçamos. Ela está dita e reafirmada na vida de cada um e cada uma de nós. Está presente nos produtos que consumimos, na forma como nos vestimos ou como falamos, enfim, está presente no nosso jeito de viver.

A globalização nos penetra através dos textos e pretextos, linhas e entrelinhas dos programas de televisão, que nos capturam e nos prendem à sua frente. Também nos aparece na rede internacional de comunicação. A palavra foi ganhando forma, foi ganhando jeito e hoje, além de palavra, conceito, é existência, um fato mundial.

Cada vez mais o capitalismo se “constitui um excelente ambiente para dinamizar a produção, mas não soube até hoje criar mecanismos eficientes de distribuição. Na realidade, a própria estrutura de poder gerada pelos privilégios e pelo enriquecimento de minorias torna inviável a distribuição equilibrada” (DOWBOR, 1995b, p. 10).

Questões são silenciadas por opção política, os direitos sociais, relegados à assistência social e oferecidos apenas àqueles ou àquelas que apresentarem comprovante de pobreza.

Os pobres passam a ser uma nova ‘categoria classificatória’, alvo das políticas focalizadas de assistência, mantendo sua condição de ‘pobre’ por uma lógica coerente com o individualismo que dá sustentação ideológica a esse modelo de acumulação: no domínio do mercado existem, ‘naturalmente’, ganhadores e perdedores, fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora (SOARES, 2002, p. 13).

Nessa igualdade desigual é que encontramos as consequências cruéis da globalização do neoliberalismo, para o humano. Globalizar as informações, as oportunidades, tornar livre o mercado, abrir frentes de escolhas para os indivíduos e, assim, instituir a regulação do mercado. Segundo Bauman (1999), as regras são para todos, porém as oportunidades são bem diferentes.

Silenciosamente, porém com uma grande velocidade, a globalização da política neoliberal foi se instalando no Brasil e com ela podemos ver que, segundo Bauman (op.cit. p. 9), “uma parte integrante dos processos de globalização é a progressiva segregação e exclusão”⁴⁸.

⁴⁸ “O conceito de exclusão é relativamente recente na linguagem das ciências humanas e sociais, embora por trás dele se esconda uma realidade nada nova. São por demais conhecidos os fatos da fome, da convivência com a injustiça, do não acesso aos meios de saúde e da educação, de discriminação de raça e de gênero, enfim, tudo aquilo

Desde o final dos anos 80, com a instalação do neoliberalismo no Brasil, a globalização da exclusão vem se constituindo como uma política pública, que tem o discurso da inclusão e a prática da exclusão; o discurso da qualidade e a prática do sucateamento dos serviços públicos; o discurso da autonomia e a prática do controle. “Nos idos de 1992, alguns resultados do processo de destruição iniciado pelo governo Collor já eram visíveis: desorganização da economia, desemprego e desmonte do aparato estatal, sobretudo na área social” (SOARES, op. cit, p. 7).

Na década de 1990, pudemos ver um aumento de concentração de renda, além de medidas de reestruturação e flexibilização do mercado de trabalho. Os salários reais reduziram-se em magnitudes significativas inclusive nas receitas daqueles que trabalhavam no setor informal. Muitos trabalhadores, que atuavam em setores com rendas mais baixas, acabam buscando na informalidade, ou em serviços precários, possibilidades para obter algum rendimento. Segundo Soares, (op. cit, p.54), “em uma síntese sobre as mudanças no nível e na distribuição de renda dos domicílios em treze países latino-americanos, o Brasil assume a liderança como aquele que possui a pior distribuição de renda”.

Essa política foi trazendo avanços para uma minoria e retrocesso para a grande maioria, começa a surgir uma “dualidade discriminatória: serviços melhores para quem pode pagar (privados), e de pior qualidade ou nulo para quem demanda o acesso gratuito” (SOARES, op. cit, p. 78).

No quadro de globalizações tidas como processos múltiplos, contraditórios, seletivos e irregulares, nas quais podem ser identificadas situações de aumento do desemprego que afeta particularmente os jovens, de desemprego de longa

que faz com que alguém seja menos gente. A linguagem nova é sinal de que esta mesma realidade se apresenta com cara diferente e, portanto, como um novo desafio prático e epistemológico.

Em geral, parece haver um consenso de que o conceito de exclusão começa a ser utilizado no contexto daquilo que se costuma chamar de crise dos paradigmas, na década de 80. Trata-se, como diz Enrique Dussel, “do esgotamento de um sistema civilizatório que chega a seu fim”: o liberalismo na política, o capitalismo na economia, o machismo na erótica, a destruição da natureza na ecologia, o predomínio da raça branca no racismo, etc. Hugo Assmann comenta que a expressão “lógica da exclusão” teria começado a circular a partir de um encontro entre filósofos europeus e latino-americanos, na Alemanha, em 1989, (ano da queda do muro de Berlim), com o propósito de denunciar estruturas criadas nas sociedades ocidentais com uma pretensão de universalidade ou de inclusão geral, tornando-se, por isso mesmo, referência para justificar ou legitimar exclusões” (STRECK, 2001, p. 51).

duração, de precariedade de trabalho, de migração constante dos povos em busca de condições de sobrevivência, de surgimento de novos grupos de explorados e de excluídos, assiste-se, portanto, a uma acentuação de desigualdades sociais e econômicas, bem como a um recrudescimento de processos de exclusão (CORTESÃO, 2001, p. 20).

Pudemos perceber uma mudança gritante entre o período em que Freire iniciou suas reflexões e o cenário atual. Hoje verificamos que não conquistamos melhorias políticas, econômicas e sociais para a maioria da população brasileira. “Pelo contrário, além de não reduzir a pobreza, [essa política] gerou um sem-número de formas de exclusão social, na medida em que agravou as condições de emprego e trabalho (informalização, diminuição dos salários e corte dos, já reduzidos, direitos sociais) e criou um desemprego cuja dimensão supera qualquer outra marca histórica já vista” (SOARES, 2002, p. 67).

Se os operários trabalhadores urbanos ou camponeses eram explorados por seus patrões, hoje além da exploração dos trabalhadores identificamos, no cenário nacional, uma crescente população excluída, reflexo das políticas públicas neoliberais, que produziram nos últimos anos o sub-empregado, além das pessoas que já são consideradas pela política neoliberal como se fossem inexistentes por estarem fora do mercado de trabalho: os excluídos.

Ao relermos a realidade constatamos com Ciriglianos (2001, p. 94) que:

Hoje, após trinta anos da *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire escreveria a *Pedagogia do excluído*. Creio que é preciso considerar a exclusão como uma etapa que vai mais além da opressão. Hoje, aquele homem não é sequer oprimido, nem explorado. É simplesmente negado, ignorado, excluído, não visto. Ele *não existe*.

Cada vez mais podemos ver, claramente, que a elite dirigente nacional segue os princípios da política neoliberal globalizada. Desta forma a riqueza está se concentrando cada vez mais nas mãos de poucas pessoas, enquanto a maioria vem vivendo com quase nada.

Para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou *nada ter* dos oprimidos. *Ser* para eles é *ter* e ter como classe que tem (...). Nesta ânsia desenfreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estreitamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro seu objetivo principal (FREIRE, 1987, p.46).

A violência social chega aos níveis do absurdo, a ponto de nos depararmos com bairros inteiros fechados com muros e todo um esquema de segurança para se defenderem das conseqüências da concentração de renda que produziram. Essas pessoas, fechadas em seus mundos, não percebem ou de forma perversa, mesmo percebendo, vendem a idéia de que a violência é um problema distante da injustiça social e um desvio da formação individual. Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire já nos apontava que:

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. (...)

Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos.

Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram.

Quem inaugura a negação do homem não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua.

Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram.

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamaram de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores (FREIRE, 1987, p. 42-43).

Ao produzirem a violência, acabam por impedir a pessoa humana de “ser”, de criar e recriar-se, de viver a vida com dignidade e respeito. Basta andar pelas cidades e observar famílias moradoras de rua, famílias catadoras de lixo, desprezadas pelo mundo globalizado, pois segundo a nova lógica econômica, não há mais lugar no mundo para todos.

Esse abandono generalizado com a vida é, também, a forma como a política neoliberal tem traçado os rumos da humanidade, baseados no modelo de “*racionalidade ocidental*”, que Santos (2000) chama de “*razão indolente*”. Segundo Santos (2004) “*razão indolente*” tem por objetivo contrair o presente e expandir o futuro. “A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entricheirado entre o passado e o futuro”. Dessa forma, ao contrair o presente, essa razão procura transformar as experiências sociais do mundo como algo inexistente, insignificante, localizado. Do mesmo modo, a concepção linear do tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente, transformando o em algo pré-determinado.

Ao reduzir o presente essa razão produz a “*não-existência*”⁴⁹, reforça a idéia de que nada está acontecendo, ou vai acontecer e por isso não temos nada a fazer, uma vez que o futuro já está definido. Desta lógica nasce o desânimo, a descrença, a falta de esperança, o pensamento fatalista de fim da história.

No que se refere à globalização, Santos (2004) afirma que, através da “*lógica da escala dominante*”⁵⁰ a “*razão indolente*” produz a idéia do local como algo incapaz de ser considerado

⁴⁹ “Não há uma maneira única de não existir, porque são várias as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, inteligível, ou descartável de modo irreversível” (SANTOS, 2004, p. 787).

Santos distingue cinco lógicas ou modos de produção da não-existência:

- 1- Monocultura do saber e do rigor do saber
- 2- Monocultura do tempo linear
- 3- Lógica da classificação social
- 4- Lógica da escala dominante
- 5- Lógica produtivista.

A partir destas lógicas, são cinco, as formas sociais de não-existência produzidas ou legitimadas pela razão metonímica:

- 1- O ignorante
- 2- O residual
- 3- O inferior
- 4- O local
- 5- O improdutivo.

⁵⁰ “Escala que nos últimos vinte anos adquiriu uma importância sem precedentes nos mais diversos campos sociais. Trata-se da escala que privilegia as entidades, ou realidades, que alargam o seu âmbito a todo globo e que, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais. No âmbito desta lógica, a não existência é produzida sob a forma do particular, e do local. As entidades, ou realidades definidas como particulares

como experiência credível, portanto algo que possa ser considerado como uma experiência contra-hegemônica, capaz de desglobalizar o mundo neoliberal para reglobalizá-lo com um olhar mais social e humano.

Reler o mundo é uma forma de buscarmos um outro modelo de racionalidade e, portanto, um outro mundo possível. A este novo modelo de racionalidade, Santos (op.cit.) deu o nome de “*racionalidade cosmopolita*. Esta “razão” segue uma trajetória inversa à proposta pela “*razão indolente*, propondo expandir o presente e contrair o futuro. Através do procedimento da “*sociologia das ausências*”⁵¹ procura tornar presentes as experiências produzidas como ausentes, ampliando assim o presente. E, através da “*sociologia das emergências*”⁵² procura contrair o futuro, tornando-o objeto de cuidado, pois passa a ser visto como possibilidades que vão se constituindo no presente.

Reler a realidade é, também, rever o nosso jeito de “estar sendo” no mundo, buscando reconhecer as marcas que em nosso corpo vão sendo impressas. Ler o mundo é praticar a indignação e a denúncia das injustiças sociais que foram se instalando neste contexto de globalização da exclusão e que nos têm sido apresentado como algo inevitável, consequência natural de uma nova forma de organização da sociedade.

Durante os anos de 1980 e 1990, Freire trabalhou intensamente no sentido de reler a realidade; em suas produções teóricas denuncia a globalização da desumanização e as consequências humanas deste novo liberalismo. Provoca-nos uma dolorosa consciência de que o capitalismo quer nos sugar as últimas veias que temos para nos mantermos vivos e vivas. Sua

ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global” (SANTOS, 2004, p. 788).

⁵¹ “A *sociologia das ausências* trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe (...) o objetivo da *sociologia da ausências* é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (ibidem, p. 786). Ela contribui na ampliação do presente.

⁵² “A *sociologia das emergências* consiste em substituir o vazio do futuro, segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo quanto é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através da actividade do cuidado” (ibidem, p. 794).

denúncia nos ajuda a compreender melhor o que está escondido por trás dos discursos globalizantes.

Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. Mas, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança, é preciso dizer que “é assim mesmo”. O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar tem-se de fazer um discurso também ideológico de que pode mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista, de que não é possível mudar (FREIRE, 2001, p. 169).

Afirmando esperançosamente que podemos interferir nos rumos da História, Freire nos possibilita redesenhar nossos mapas. Passamos a perceber que podemos definir outras escalas, desenhar outros caminhos, escrever outra história. Há um desassossego no ar, que nos incomoda e nos possibilita criar um movimento contra-hegemônico capaz de descolonizar horizontes. Esta possibilidade depende de aceitarmos o convite e nos lançarmos no movimento de reinvenção da vida, isso implica em luta política, pois

(...) é preciso chatear os que impedem a manifestação do pensamento livre e da individualidade responsável; os que constroem os corpos com a violência da fome e a agressão da doença sem socorro; os que acatam a crueldade da tortura e a degradação brutal do local onde vivemos; o padecimento provocado pela não-convivência com aqueles a quem se ama. É preciso incomodar e incomodar-se com a existência dos que são vitimados pela falta de trabalho, humilhados pela ausência de estudo, desprovidos de um lazer sadio, mortalmente feridos pela discriminação de qualquer tipo e violentados pelo embaraço traumático da religiosidade, sexualidade, amorosidade e liberdade. É preciso, em suma, fustigar as situações nas quais podem apodrecer nossas esperanças e sacralidade de nossas vidas (CORTELLA, 2001, p. 154).

Ler e reler a realidade é uma ação política, pois penetramos no “não dito”, no que não está escrito, no que não é lembrado. Experimentamos a observação atenta e cuidadosa. Silenciamos para poder ouvir, sentir e perceber as artimanhas das formas como a dominação neoliberal se

apresenta. São modelos, padrões e jeitos de viver, que nos são transmitidos como sendo o melhor e o único jeito de ser feliz. Descobrimos as concepções ideológicas que nos vendem e nos impõem sorrateiramente.

Procuram transformar as pessoas em coisas, objetos passivos e silenciosos, que nada criam, que nada querem, que nada esperam, proibem-nos de *ser*. Imprimem-nos o desencanto, reforçando a idéia de que a história é uma fatalidade. “Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (FREIRE 1987, p. 47). Ler a realidade nos ajuda a lutar contra o desperdício das experiências que estamos criando, nos ajuda a sonhar “sonhos possíveis”.

Esse contexto neoliberal também serviu para produzir a ineficiência dos serviços públicos. A privatização ganha espaço e a educação vai se transformando numa mercadoria, num bem de consumo, algo a ser comprado de acordo com as leis do mercado. Cada um compra o que pode. “Um dos componentes ideológicos por trás desse tipo de proposta é a idéia de que o setor público caracteriza-se, por princípio, em qualquer circunstância, como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, o único a possuir uma ‘racionalidade’ e uma ‘vocação’, capazes de levar ao crescimento econômico” (SOARES, 2002, p. 40).

Existem escolas particulares para todos os níveis econômicos, bem como escolas públicas que se diferenciam de acordo com os bairros. Quanto maior o poder econômico, maior a possibilidade de ter acesso a uma escola melhor. “É evidente que a desigualdade assim gerada está relacionada com um conjunto de outras desigualdades de consumo (habitação, transporte, recreação, etc.) que são vividas pelos mesmos grupos sociais” (BALL, 2001a, p. 211).

Enquanto a privatização vai se instalando, a política neoliberal centra força no processo de desmonte das escolas públicas. Foram várias ações que ocorreram nesse período, que acabaram por desresponsabilizar o Estado pelos serviços públicos, em especial a educação.

Seguindo as orientações neoliberais, as políticas públicas para educação na década de 1990, produziram diversas reformas para que chegássemos no início do séc. XXI com a escola pública desamparada, como vemos hoje. Estamos assistindo à globalização da exclusão. Não conseguimos construir a escola pública e popular que realmente atenda às necessidades daqueles que só tem a ela como possibilidade de almejar novos horizontes.

Aqueles que defendem a escola pública dizem, com bastante razão, que ela se encontra ameaçada pelas políticas de ajuste e privatização promovidas pelos governos neoliberais. Sustentam que tais políticas reforçam as tendências antidemocráticas que historicamente caracterizaram o desenvolvimento dos sistemas educacionais, criando novas formas de segmentação e dualização institucional, cuja consequência mais evidente é o questionamento do direito à educação de uma boa parte da população (GENTILI, 2001, p. 17).

Na verdade tais ações não tinham a intenção de provocar melhorias na educação, mas sucateá-la para que os “clientes” sentissem a necessidade de procurar outros serviços de melhor qualidade. Como “os pobres são precisamente o grupo com os menores recursos e com pouco poder para contestar as visões das elites elaboradoras de políticas públicas” (CONNELL, 2001a, p. 20), são eles os mais prejudicados.

A redução do gasto público nas áreas sociais ameaça estruturalmente a possibilidade de manter ou elevar os níveis de qualidade dos processos pedagógicos. Como resultado disso, os pobres têm que conformar-se com escolas pobres, enquanto os ricos mantêm o privilégio de escolas ricas, simplesmente pelo fato de poder pagá-las (GENTILI, 2001b, p. 17).

O neoliberalismo veio nos mostrar uma face bem mais perversa do capitalismo e já têm apresentado várias consequências dentro das escolas: O descuido com a vida. Assim, vem produzindo o distanciamento entre as pessoas, a opressão e exclusão no cotidiano escolar, produzindo analfabetos escolarizados. Muitos educadores e educadoras estão se desencantando com a educação.

Embora a nossa constituição afirme, no artigo 208, que o Ensino Fundamental deve ser gratuito, obrigatório e é direito de todos, efetivamente isto não tem acontecido. A escola (educação) que tem sido oferecida aos que não tem poder de compra, segundo Connell (2001a) é profundamente inapropriada. Ela pouco tem contribuído para a emancipação dos educandos. As escolas públicas assumem uma relação profundamente ambivalente com as pessoas pobres. “Por um lado ela corporifica o poder do estado (...) por outro lado a escola transformou-se na principal portadora de esperanças para um futuro melhor para a classe trabalhadora (ibidem, p. 22).

Ao retermos a realidade, desvelamos o mundo e penetramos nas artimanhas do neoliberalismo, descobrimos o nosso potencial para descolonizarmos horizontes assim, desconstruímos muitas das armadilhas montadas pela globalização excludente, pois entendemos que a mesma razão que produz a globalização hegemônica traz dentro de si o seu contrário, ou seja a globalização contra-hegemônica. A partir do desassossego provocado pela releitura da realidade, descobrimos nossas fragilidades e nosso potencial criador e transformador.

Com este novo olhar sobre a realidade, revisitamos a escola a partir de uma escala que nos aproxima da vida e que nos possibilita ver e crer que uma outra educação é possível. Infelizmente, porém, segundo Gentili (2001b) as coisas, dentro da escola não vão bem. Podemos dizer que há um desassossego na sua vida e na vida de cada pessoa que por lá passa grande parte do seu dia. Muitas pessoas sentem-se como se não existissem, como se nada acontecesse por ali, naquele local. Estão entregando os pontos e caindo no desencanto. Esta situação nos provoca incômodo, somos tocados e afetados pela dor das pessoas que vivem o desassossego dentro da escola.

Ao ler a realidade descobrimos que precisamos urgentemente abrir novas trilhas, tecer novas tramas. Aqui se insere o nosso desafio: reencantar a educação neste tempo de desencanto.

2.2. Desassossego na vida da escola

Mesmo eu, o que sonha tanto,
 Tenho intervalos em que o sonho me foge.
 Então as coisas parecem-me nítidas.
 Esvai-se a névoa de que me cerco.
 E todas as arestas visíveis ferem a carne da minha alma (...)
 Todos os pesos visíveis de objetos me pesam por a alma dentro.
 A minha vida é como se me batessem com ela.
 Fernando Pessoa (1999, p. 110)

Ao revisitarmos a escola, queremos acolher e cuidar da vida. Lembrando que este cuidado não passa apenas pelo aspecto pedagógico mas, antes de tudo, pelo cuidado com as pessoas envolvidas no processo: educandos, educandas, educadores, educadoras, serventes, vigias, diretoras, diretores, coordenadoras e coordenadores, secretários e secretárias, pais e mães etc., pois todos sofrem com as consequências neoliberais que instituiu a política do descaso generalizado com a vida e que instalou o desassossego dentro da escola.

Revisitamos a escola para fazermos um exercício de escuta. Silenciarmo-nos para podermos ouvir o não dito, as nossas inquietações, os nossos desassossegos bem como o nosso potencial criador. Precisamos parar “um minuto” para prestarmos atenção e observarmos o que estamos criando, como estamos vivendo. Segundo Streck, (2001) há um silenciar que a educação precisa cultivar: é aquele silêncio que torna possível o verdadeiro diálogo. Quem não escuta não pode falar com, mas fazer discursos para, ou em termos de cultura, vai continuar perpetuando invasões culturais. A mesma pedagogia que ajuda a articular a fala é também uma pedagogia do silêncio.

Hoje estamos perdendo a possibilidade de nos realizarmos como pessoa, como gente. Nós cidadãos ocidentais sofremos uma terrível deformação, um pavoroso empobrecimento histórico que nos levou a um nível jamais conhecido de analfabetismo afetivo. “que dificulta compreender as raízes de nosso sofrimento. Analfabetismo que nos impede de encontrar chaves para melhorar nossa vida cotidiana” (RESTREPO, 2001, p. 20). São pessoas que estão perdendo o endereço, com tantas informações, com padrões de vidas inatingíveis, estão sofrendo a dor e a solidão como consequência do descuido com a vida.

Segundo Boff (2001, p. 18-19-20),

Há uma generalização do descuido e descaso com a vida. Crianças são usadas como combustível na produção para o mercado mundial. Há um descuido e um descaso manifesto pelo destino dos pobres e marginalizados. (...) Há um descuido e um descaso imenso pela sorte dos desempregados e aposentados, sobretudo dos milhões e milhões de excluídos do processo de produção. (...) Há um descuido e um descaso pela coisa pública. (...) Há um abandono da reverência, indispensável para cuidar da vida e de sua fragilidade.

Estamos vivendo um tempo sem tempo para a vida, para o simples, o cotidiano, para nossas experiências locais, para o que nos faz gente e nos vincula ao mundo. A competitividade do mercado, a violência, o medo do desconhecido afastam as pessoas, silenciam as palavras, estancam os movimentos geram a impotência.

São tantas informações inúteis e fúteis que despejam em nossas cabeças, que acabamos por banalizar a vida e passamos a encarar como natural a exclusão, a solidão e o sofrimento humano. São famílias inteiras morando na rua, pedindo ou catando lixo para sobreviver, ensinando a seus filhos que esta é a opção que lhes resta: contentar-se com os restos da globalização.

Sabemos que, nos dias de hoje, por trás dos muros das escolas, a educação ainda tem muito de necrófilo, lá a vida grita e pede socorro.

A dramaticidade da hora atual repõe o olhar pedagógico de Paulo Freire com legítima atualidade. Sua pedagogia se articula numa sensibilidade amorosa para os oprimidos, para com a dramaticidade de suas existências, para com os processos humanizadores-desumanizadores da exclusão e da opressão. Ele não vê a história como um processo linear de humanização, não se confunde com qualquer humanismo pedagógico-romântico. O pensamento de Freire e sua figura de educador impressionam-me por vincular estreitamente humanização-desumanização e educação (ARROYO, 2001, p. 165).

Precisamos urgentemente reinventar a educação com práticas mais coletivas, dialógicas e criativas, pois a educação vem se transformando, cada dia, num espaço desumano e de diversas formas de violência. Temos visto o sofrimento de muita gente dentro dessa escola desumana. Tantos educadores como educandos vêm sofrendo com a reprodução da prática pedagógica da “educação bancária-opressora” questionada por Freire. Sonhamos com uma escola que cuide da vida e não aquela que produza a morte.

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez (FREIRE, 1995a, p. 24).

Uma escola, onde o gosto e a alegria por conhecer e criar sejam parte do projeto político e pedagógico e o cuidado com a vida um princípio.

Me parece importante, reconhecendo a incompletude das reflexões, em torno das qualidades, discutir um pouco a alegria de viver, como virtude fundamental da prática educativa democrática.

É me dando plenamente à vida e não à morte – o que não significa, de um lado, negar a morte, de outro, mitificar a vida – que me entrego, disponibilmente, à alegria de viver. E é a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular a luta pela alegria na escola (FREIRE, 2000a, p. 63).

Embora Freire afirmasse que não entendia a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonhos, sabemos que a desesperança sempre teima em ganhar espaço, pois não tem sido fácil viver neste contexto de globalização da exclusão. As conseqüências do neoliberalismo no humano têm sido arrasadoras. No entanto cair na desesperança é se entregar ao fatalismo, e nele “não é possível juntar forças indispensáveis para o embate recriador do mundo” (FREIRE, 1992, p. 10).

O que precisamos é levar para dentro das escolas uma “pedagogia da esperança” que acenda o desejo pela procura, de modo que a ousadia possa superar o medo e a criação seja um movimento em busca de concretizar o “inédito-viável”. Falamos da “pedagogia da esperança” como um movimento, uma ação, pois quando Freire falava em esperançoso, ele esclarecia que esperançoso não é ficar esperando algo acontecer, mas que, ter esperança, implica em uma permanente busca impaciente paciente.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a necessidade de uma certa educação da esperança. (...) Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992, p. 11).

Nos últimos anos a educação vem perdendo, ou se distanciando do que lhe dá sentido: o encontro com o outro e a possibilidade, nesse encontro, de reinventarmos o modo de vivermos neste contexto de desvalorização do humano.

Sabemos que esta experiência do encontro se dá no processo de afetar e ser afetado. Nosso corpo vem ao encontro do outro, carregado de marcas que foram introjetadas na nossa memória, marcas do descaso das políticas públicas com a educação e do descaso social com a vida, entre tantas outras.

Somos humanos somos cheios de nossas incertezas e fragilidades, por isso podemos buscar no outro, mesmo sem saber, o apoio para que possamos viver com mais entusiasmo. O encontro é sempre uma possibilidade para que algo nos aconteça. Ele pode nos provocar alegria, prazer ou dor, nele também podemos viver alguns desencontros. No entanto é importante e fundamental viver o encontro, provocar encontros!

Podemos afirmar que, na escola, o encontro tem provocado muita dor e desencontro entre as pessoas. Ao analisarmos o contexto em que se encontra a educação hoje, percebemos que, se desejarmos reencantar a educação precisamos, urgentemente, reinventar os encontros entre os educadores nos horários de formação bem como os encontros entre educadores e educadoras. A partir dessa aproximação temos um desafio pela frente: tornar os encontros um espaço de vivência, onde ao invés de tentarmos calar as angústias e os desejos possibilitarmos a criação de vínculos mais significativos, a escuta, a acolhida, a vivência compartilhada e a criação.

Cuidar desse encontro humano, encontro de pessoas, de vidas é cuidarmos da “convivência”, do “viver-com”, enfim é tentarmos recriar o como viver com o outro, o diferente e às vezes o divergente, se quisermos superar as relações superficiais influenciadas e controladas por modelos de vida apresentados pela mídia. Existe um padrão global de viver⁵³. O que acontece em outro continente está dentro de nossas casas, estamos virtual e geograficamente mais próximos, porém, cada vez mais a solidão está aumentando para a grande maioria, a ansiedade, uma doença da modernidade, tem atingido cada vez mais um número maior de pessoas.

O abandono e descaso com a vida se repetem nas escolas públicas, mais preponderantemente. Em geral, elas estão feias, pichadas, sujas, sem flores, sem cores, sem graça. Os gestos são brutos e violentos, as classes são pequenas para a quantidade de crianças

⁵³ Segundo Baron, (2004, p. 57), “o neoliberalismo é perigoso porque entende e utiliza a nossa subjetividade como base de sua propaganda e tem novas armas culturais para implementar suas estratégias de manipulação: as tecnologias de informação, edição, divulgação e sedução, que transformam o espaço público em espaço íntimo e o espaço íntimo em espaço público. Por meio da visualização, dramatização, erotização de nossas necessidades humanas em cada espaço existente - desde as enormes paredes dos edifícios até o visor do celular - seus conceitos e valores de competição, desumanização, vaidade e privatização penetram e colonizam não somente nosso país, nossa casa, nosso quarto, e nossa mente, mas também nossa comida, nosso corpo, nossa imaginação e nosso próprio tesão”.

matriculadas. Muitas professoras e professores estão sofrendo com o desencanto. Dentro da escola as relações caminham para a artificialidade.

A escola é um espaço de criação social. O ensino escolar vai muito além de possíveis conteúdos e programas de ensino, mas é também um espaço ampliado de percepção dos vínculos do poder (...) apesar dos esforços de pedagogos que questionam a prática, o modelo de escola formal ainda está estruturado de maneira mais ou menos autoritária (MARTINO, 2005, p.42).

Os projetos pedagógicos apontam para que o educador e a educadora trabalhem a comunicação, a integração, a criatividade... mas eles sem rumo, desamparados, vivendo uma forma de desespero de precisar controlar aquela turma, desconsiderando a importância da constituição do vínculo entre educador e educando, se lançam no monólogo, ou vão para a lousa, escrevem e pedem que todos copiem, controlam e fiscalizam. Pensam que é o que lhes resta fazer neste contexto.

Sob o modelo de “*educação bancária*” e do “professor explicador” interiorizado, os educadores e as educadoras mecanicamente, lêem o texto e falam aos alunos, explicam a matéria, pois “na ordem do explicador, (...) é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita. Isto supõe que os raciocínios são mais claros – imprimem-se melhor no espírito do aluno – quando veiculado pelas palavras do mestre” (RANCIÈRE, 2004, p. 22).

Ao negar a importância das cognições afetivas, a educação se afirma como um pedantismo do saber que se mantém subsidiário de uma concepção de razão universal e apática, distante dos sentimentos e dos afetos, fiadora de um interesse imperial que desconhece a importância de ligar-se a contextos e seres singulares (RESTREPO, 2001, p. 32).

O professor ou a professora ainda é aquele (a) que tem o poder da palavra, o educando ou educanda, o dever de escutar e responder quando perguntado. Falta a educação para o diálogo, o

tempo é curto na escola, todos têm pressa, programas a cumprir rotinas a seguir, a vida a controlar.

Infelizmente, a “educação bancária” tão discutida e questionada há mais de 35 anos na “pedagogia do oprimido”, está mais viva que nunca nas escolas de hoje. Muitos educadores e educadoras, em lugar de comunicar-se com os educandos e as educandas, fazem “comunicados” e “depósitos”. Os educandos e as educandas são encarados como meros objetos, recebem, nem sempre de forma tão paciente, os conteúdos. Devem memorizar e repetir, mas nem sempre o fazem. Aqui começa a nascer um conflito que pode se transformar em diversas formas de violência.

Na “Educação bancária”, o que existe são práticas narradoras e dissertadoras. “Narração de conteúdos que (...) tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador - e objetos pacientes, ouvintes - os educandos” (FREIRE, 1987, p. 57).

Os educadores e educadoras narram sobre fatos, fórmulas, regras e cores, narram praticamente as mesmas narrativas. Assim, acreditam que, ao doarem aos educandos e às educandas o seu saber, estão ensinando. “A rigidez desta posição nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 1987, p. 58) e impedindo o nascimento da experiência como vivência criativa. Não existe busca nem para o educando, que está ali para receber as ordens e os conteúdos, e, nem para o educador, que já sabe tudo o que deve ser ensinado.

Agindo assim, “educador [educadoras] e educandos [educandas] se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1987, p. 58).

Com isso vamos “castrando” no aluno uma das qualidades indispensáveis para a produção do conhecimento e uma das qualidades fundamentais do homem e da mulher como animais: a capacidade aprendida historicamente de desenvolver a curiosidade e de usufruir essa curiosidade (FREIRE, 2004, p. 138).

Nessa forma de educação existe um distanciamento entre educador/educadora e educandos/educandas. Os primeiros assumem o papel de opressores, transmissores e os segundos, de oprimidos, receptores. Praticando a “educação bancária”, preocupados em “encher” o educando ou a educanda de conteúdos, não buscam a aproximação entre as pessoas que se encontram ali, vivendo aquela experiência. Mas reforçam a distância entre elas.

A autoridade do educador e da educadora, muitas vezes, é mantida pela força do poder que exerce sobre os educandos. Força nem sempre exercida com o corpo, mas com palavras, gestos, olhares e silêncios. As carteiras das escolas ainda permanecem, na maioria das vezes, enfileiradas, o educador está à frente do grupo podendo enxergar e controlar os gestos e movimentos que por ventura possam querer surgir.

A opressão explícita da palmatória foi transformada, e hoje, de forma subjetiva, ela se apresenta através dos olhares de censura e desaprovação, dos gestos de ameaça e até em gritos. A opressão ganhou a dimensão da violência que se generalizou dentro de muitas escolas, estando presente, também, na relação entre os alunos/alunas e, algumas vezes, dos alunos/alunas contra o professor/a professora.

“Precisamos considerar a questão do poder para que possamos compreender a violência que tem estado há muito subjacente nas escolas (CONNELL 2001a, p. 24), pois sem perceber, educadores e educandos, seduzidos pelo neoliberalismo, reproduzem as relações de poder presentes na sociedade, através de olhares e gestos sutis. Muitas vezes, sem falar dizem quem é o melhor, o mais bonito, classificam, separam, escancaram as desigualdades...

O olhar do outro inibe, controla, restringe a liberdade na medida em que implica a representação de um controle externo possível. A incerteza do controle do olhar gera uma proteção anterior – não cometerei um ato errado na possibilidade de alguém estar observando. O aluno está sempre à vista. A posição do professor permite um olhar constante para todos os lugares da classe – ninguém escapa. Daí o reflexo do aluno na tentativa constante de fazer algo escondido, quer dizer, longe do olhar.

A própria atividade do professor na sala de aula também é controlada pelo olhar. As portas das salas de aula, por exemplo, costumam ter pequenas janelas de vidro. Por conta das diferenças de iluminação, é muito mais fácil para um agente externo ver o professor do que o contrário. Ele ao mesmo tempo vigia e é vigiado na estrutura física destinada ao olhar do superior (MARTINO, 2005, p. 43).

Freire (1987, p. 61) nos aponta que um conflito vai sendo gerado nessa relação, pois mesmo que o objetivo da “educação bancária” seja “encher” o educando, o próprio processo, vai gerando incômodos e, cedo ou tarde, os próprios depósitos poderão provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar nos educandos, até então passivos, desejos de ações contra sua domesticação.

Nesta relação, entre educador/educadora oprimido(a) e educandos/educandas igualmente oprimidos (as), o primeiro procura domesticar, mas acaba por se deparar com a reação dos segundos que buscam ações para se libertarem. Muitas vezes o educando/educanda passa a oprimir o educador/educadora que mesmo sendo oprimido(a) age como opressor(a).

O poder manifesta-se no quadro das relações humanas mais simples, estabelecendo hierarquias, coordenações e representações mútuas. As microformas da dominação se manifestam no decorrer da vida escolar. O professor detém o poder da nota. Sua autoridade, em última instância, pode se exercer aí. Os alunos, por sua parte, conseguem se rebelar contra o poder e em diversos graus - a bagunça na sala de aula pode ser um indicativo disso (MARTINHO, 2005, p. 43).

O medo⁵⁴ de perder o poder sobre a classe acaba por afastar educadores/educadoras de educandos/educandas pois a tentativa de manter o controle do grupo, através da disciplina dos

⁵⁴ “Medo”, define o Dicionário Aurélio, é um “sentimento de inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário”. Medo de enfrentar a tempestade. Medo da solidão. Medo de não poder contornar as dificuldades para, finalmente, entender um texto. A questão que se coloca não é, de um lado, negar o medo, mesmo quando o perigo que gera é fictício. O medo, porém, em si é concreto. A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço” (FREIRE, 2000a, p. 39).

“corpos dóceis”⁵⁵ sob o poder do discurso e do conteúdo, não tem funcionado tão bem assim. Os educandos e as educandas estão ali com o corpo todo, não somente com os olhos e ouvidos. Por desconsiderar os corpos que se fazem presentes na escola⁵⁶, muitas vezes, o caos se instala.

Da tensão criada entre educadores/educadoras e educandos/educandas, por não ouvirem os gritos de apelo dos corpos ali presentes, e por desconsiderarem as diferenças individuais, vão surgindo nesse espaço escolar diversos níveis de violência contra a pessoa humana.

Todas as formas de violência têm em comum sua intolerância diante da diferença e a resistência a permitir seu aparecimento e crescimento. (...) A escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem por isso responder às nossas exigências com resultados iguais (RESTREPO, 2001, p. 64-5).

Nessa “guerra”, dentro da escola, educadores/educadoras e educandos/educandas se sentem impotentes, estão sós, estão órfãos. Órfãos do Estado, e de si mesmos, passam horas dentro do mesmo espaço como se fossem várias ilhas em um arquipélago, com permanentes tremores subterrâneos que os ligam.

⁵⁵ FOUCAULT, 1977.

⁵⁶ “O corpo fala, o corpo cria, o corpo pensa (...), o corpo traz uma história, uma espécie de memória que está impregnada nos músculos, nos tendões, nos órgãos, no padrão de respiração. Memória afetiva dos tempos de infância, memória muscular do desenvolvimento motor nos primeiros anos de vida, e também memória de cada tombo, cada salto, cada cambalhota, cada dança. (...) Assim, o corpo fala. Ele fala, ou seja, traduz, toda essa história de vida, e fala dos desejos e limites atuais. Fala através do volume do som da voz, dos tiques e cacoetes, do jeito de baixar a cabeça, do nível do olhar voltando sempre para o chão, para frente ou para o alto; (...) ele fala de diversas transformações que estão ocorrendo o tempo todo, exatamente porque consiste numa estrutura dinâmica. Nenhum corpo é assim ou assado, todos estão.

Então... o corpo cria. Cria a si mesmo quando refaz suas estruturas, quando se modifica, quando metaboliza alimentos. Cria as relações à sua volta, quando ocupa um lugar no espaço, se achata ou se expande, quando se expressa de forma verbal e não verbal. Cria tensões e desejos, de alcançar algo, tocar em algo, tocar em alguém, retraindo, agredir, fugir, acarinhar. Cria situações expressivas quando dança, canta, representa, gesticula, imita, mimetiza. E cria fatos. Gera conhecimento. Gera emoções. Cria doenças. Cria saúde” (GARCIA, 2002, p. 25).

Na solidão, protegem-se de ataques que possam vir, construindo barricadas⁵⁷. Impedem, no fundo, o que mais desejam e precisam: a acolhida, a tolerância, o cuidado. Sabemos que “não é fácil durante a guerra relaxar e abrir o punho para deixar ler a palma da mão” (BARON, 2004, p. 63).

Quando o vínculo se constitui, nos desarmamos, saímos da solidão e ampliamos os campos de possibilidades para que o inédito-viável possa ser percebido. O vínculo não acontece porque queremos. Aqui entra um movimento sutil, delicado e silencioso da conquista, da sedução. Os gestos mais simples, a forma de olhar e a delicadeza de um cochicho, a forma como arrumamos a sala. Sabemos que muitas pessoas têm dificuldade para ir ao encontro do outro. “Há olhares que fuzilam, que obstruem o outro; palavras que têm a intenção de matar o outro, matam pior do que a bala, porque a bala mata mesmo, o outro fica morto em vida” (FREIRE, 2004, p. 86).

A escola tem sido o espaço em que a intolerância com o diferente tem se manifestado de forma violenta. Sentimo-nos oprimidos frente ao “outro”. Vivenciar a “convivência” pode nos possibilitar uma compreensão sobre as razões de nossa implicância com o outro. No encontro com o outro, também poderemos experimentar a vivência da tolerância.

Falo da tolerância como virtude da convivência humana, falo por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o *diferente*, não com o *inferior*. (...) O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas idéias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente (FREIRE, 2004, p. 24).

Nós, seres humanos, criamos a linguagem oral por uma necessidade de comunicação, porém, hoje, nos trancamos em nossos silêncios, em nossas intolerâncias e nossa impaciência e

⁵⁷ Barricada: “A subjetividade de resistência que se localiza entre ‘duas vozes’ em autodefesa ao perigo do mundo explorador. Uma pública, externa, defensiva, oposicionista e retórica ‘voz’ de acusação, raiva e resistência coletiva unificada; e uma íntima, interna reflexiva, poética ‘voz’ da autodúvida, medo, vulnerabilidade, questionamento, empatia e necessidade individual” (BARON, 2004, p. 419).

arrogância, esquecemos da nossa finitude. Somos seres humanos na relação com o outro, onde trocamos, ensinamos, aprendemos e criamos.

É lamentável o que a instância econômica hegemônica vem fazendo com vários aspectos de nossas vidas, como o amor, a sexualidade, a intimidade, as sensações e os limites do nosso corpo. (...) Hoje o pragmatismo do conceito - vence-quem-tem-mais-e-melhor - desembocou, numa ausência total de reflexão sobre o sentido da vida. É a paralisia da vontade, a cultura da impotência. Engolimos o que nos enfiam goela abaixo (COSTA, J., 1999, p.24).

Cercados de todos os lados, controlados pelo excesso de planejamento e exigências descabidas de documentação da prática, educadores e educandos vão se distanciando da possibilidade do encontro. Segundo Freire (2000b, p.50), “às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de *cansaço existencial* que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*, em que se perde a idéia de amanhã como projeto”.

Somamos a esse quadro de desencanto, o grande número de alunos e alunas por sala, a falta de graça, de esperança e da crença do educador e da educadora de que seu papel social é importante para que possíveis mudanças possam acontecer no modo como estamos vivendo.

Hoje estamos vivendo uma espécie de linha de montagem na educação. A escola, nestas últimas décadas, investiu muito na formação técnica do educador e da educadora, distanciando-se ou mesmo abandonando sua formação científica (como pesquisador) e política. Por investir numa proposta meio forma, meio receita, meio método, acabou por impedir vivências mais criativas e por deixar os professores e as professoras “sem chão”, pois sabemos que “não há discurso técnico e competente que não seja naturalmente ideológico também” (FREIRE, 2000a, p.20).

Surgem mais desassossegos: Para onde caminhar, no meio de tantas exigências de registros, de tantas fórmulas? O potencial criador está inibido, o desejo de criação adormecido, tanto se investiu no modelo de escola “linha de produção”, em que à educadora ou ao educador

cabia apenas, apertar o botão. As práticas se robotizaram e produziram o desgosto, o abandono, o desencantamento, de muitas pessoas. Muitos corpos se enrijeceram, o cotidiano foi virando rotina, a criação virando repetição.

Embora falem que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25), o que acontece de fato é que a educação ainda se pauta na memória, na razão, poucas são as oportunidades em que os educandos/educandas juntamente com os educadores/educadoras podem criar vivências que realmente façam sentido em suas vidas, que provoquem o gosto pela imaginação e criação.

Esquecem que é através da aproximação, do diálogo, que as pessoas interagem, vão adquirindo confiança e tecendo vínculos. É na experiência do encontro que vamos nos fazendo, pois “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 2000b, p.79).

Temos visto professoras e professores adoecerem. O corpo está respondendo ao descaso dispensado à vida dentro da escola. No entanto, nós já sabemos que “o que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 2001, p. 33).

O cuidado é uma necessidade humana. Segundo Boff (2001), sem ele deixamos de ser humanos; se não recebermos cuidado desde o nascimento até a morte, o ser humano desestruturase, definha, perde sentido e morre. Por isso o cuidado deve estar presente em tudo. A vida é muito frágil para ser tratada com tanto descaso.

“A vida é uma mistura de coisas e afetos que nos entristecem, nos adoecem, mas também nos alegam e nos potencializam” (BARCELOS, 1999, p.76). A vida é um movimento dinâmico, todos os dias ela se apresenta como uma possibilidade. Libertar-se das amarras que a sociedade nos impõe, que nos silencia, nos imobiliza como sujeitos, como pessoas, como seres humanos, é

caminhar em busca de sonhos possíveis, é viver a vida com arte e graça. Libertar-se é criar um jeito artista de ser no mundo, um jeito artista de sobreviver e um jeito artista de conviver.

Mas, frente a tantos desafios, em meio a dor do abandono, a síndrome do desencanto e a incapacidade de visualizar alternativas, muitos professores e professoras, para se protegerem entram num processo de embrutecimento. Criam, em volta de si, uma espécie de redoma de vidro. Vão vivendo por viver na educação. Na solidão da sala de aula não encontram forças para, sozinho(a), reacender a chama da esperança e do encantamento por seu trabalho.

Investigações recentes demonstram que a piora progressiva das condições de trabalho docente tem criado um novo tipo de síndrome que afeta os trabalhadores e as trabalhadoras da educação: o *burnout*⁵⁸, também conhecido como síndrome da desistência. Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos. Nestas condições, o sentido do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva a muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil (GENTILI, 2001, p. 19).

Esses educadores e educadoras não percebem que, ao aproximarmos-nos do outro, podemos experimentar o diálogo, podemos abrir uma imensidade de novas trilhas a serem percorridas, pois, já que estamos nesta roda da vida, podemos transformar o encontro com o outro, numa possibilidade de criarmos o nosso jeito, o nosso estilo de viver, a partir de relações mais duradouras e vínculos mais significativos. Cabe a cada um aceitar o convite do encontro, que nada mais é do que sair do eixo habitual – o da certeza, do método, das rotinas e lançar-se em novas experimentações. É possibilitar-se a criação; “inventar, além de ser instigante, é sobretudo urgente” (BARCELOS, 1999, p. 14).

⁵⁸ O *burnout* é “uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir de contato direto e excessivo com os outros seres humanos, particularmente quando estes estão ocupados ou com problemas. O docente se imiscui afetivamente com seus alunos, se desgasta e, em um extremo, desiste, não aguenta mais, entra em *burnout*” (CODO, 1998, p. 238, in GENTILI, 2001).

Diálogo, aqui, vem no sentido de compartilhar a vida, implica em “*falar com*” e não “*falar para*” ou “*sobre*”. “*Falar com*” implica em alguém dizer a sua palavra, compartilhar a sua experiência, dúvida, desejo com o outro, e esse em diálogo se põe na posição da escuta, da acolhida, da colaboração.

Toda vez que se pensa no plantio de uma semente, o agricultor tem a preocupação e o cuidado com a terra: arar, adubar, semear, cuidar... Podemos estabelecer na educação uma relação com a prática do agricultor, que antes de semear se põe a cuidar do local onde a semente será plantada.

Ao reconhecermos educadoras/educadores e educandas/educandos como terra a ser arada, adubada, para que novas sementes possam brotar, partimos da idéia de que em nossas “terras” vão sendo colocados adubos, muitas vezes reviram nossa terra interna e lançam adubos químicos que nos enfraquecem e nos deixam frágeis. É dessa fragilidade humana que pode surgir um novo modelo de pensar as relações. Reconhecendo nossa finitude e inacabamento, poderemos experimentar viver o presente acreditando que as experiências são únicas e que delas podemos viver “inéditos-viáveis”.

Segundo Baron (2004), através do encontro com o outro, do vínculo, do diálogo, do cuidado, da tolerância podemos penetrar na nossa memória adormecida, podemos também desconstruir as nossas barricadas individuais que nos afastam do outro e provocam a solidão e a dor, assim poderemos iniciar um movimento de procura do humano criador perdido. Nesse sentido é preciso lembrar o que Freire nos diz sobre a importância do encontro com o outro na escola:

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 2000a, p. 89).

Desejamos construir uma outra escola possível, sem alarmes, sem barulho, sem imposições. Por isso apontaremos, na terceira parte desse trabalho, uma experiência vivenciada que tem nos dado pistas de que uma outra forma de viver a educação é possível. Uma experiência que deslocamo-nos da tentativa de “fazer a cabeça do outro” para lançarmo-nos, com ousadia, num movimento de “ir transformando a escola em centros de criatividade, em que se ensine e se aprenda com alegria” (FREIRE, 1995, p. 33).

Vivência que revisitamos Freire com vida e graça, com arte, com o corpo todo e não apenas com a cabeça. Apontamos com Freire que, através de práticas coletivas, dialógicas e criativas⁵⁹ poderemos com rebeldia mansa dizer não à mesmice, à repetição, à falta de graça e de gosto que brotam dos lugares mais desconhecidos do nosso ser e do meio onde vivemos e reencontrar a criação como possibilidade de reencantar a vida e então cantá-la novamente.

Sugerimos partir do frágil, da dor, do desassossego e delicadamente sussurraremos nos ouvidos das educadoras e educadores que podemos transformar a escola de concreto, monumento frio e rígido, em um lugar de movimento, de cuidado e afetos. A educação, num lugar assim, passa a ser um acontecimento, não mais aborrecimento, lugar de alegria e vida, não de burocracia e morte.

O que temos que fazer é repor o humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire* no centro de nossas preocupações (...) É assim que se impõe um reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo (FREIRE, 2000b, p. 14).

⁵⁹ Segundo Freitas (2001), a criatividade está diretamente relacionada à capacidade de sonhar, à possibilidade de estimular a imaginação e desenvolver a capacidade de criar, visto que “a imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma aguça a aventura, sem o que não criamos” (Freire, 1993b, p.71), de constituindo-se portanto em elemento fundamental no processo de criação do sentido da existência, bem como da transformação do sujeito e da sociedade na perspectiva do inédito-viável.

Queremos transformar a insatisfação em inquietação. Precisamos da utopia, do sonho: é ele que nos provoca, que cochicha na nossa aceitação cômoda da realidade, que as coisas podem ser diferentes. Segundo Bauer (2005),

(...) sem utopia, sem uma educação profundamente marcada pela utopia, depressa agonizamos e morremos. (...) Projetar a educação fortalece nossa perspectiva de assumir o papel de sujeitos da história e da sociedade da qual voluntariamente queremos e desejamos fazer parte. (...) Não podemos querer fazer parte de um mundo em que os homens, mulheres e crianças estão morrendo diante de nossos olhos. Não podemos mesmo querer fazer parte de uma história que registra o aniquilamento e o sofrimento de parcelas significativas da humanidade (BAUER, 2005, p.87-8).

Entendemos que este pode ser um caminho a ser trilhado pelas escolas, neste tempo de globalização da exclusão: Revisitar Paulo Freire, reencantar a educação com “sonhos possíveis”, pois “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992, p. 155).

Parte III

(Transpiração)

Experiência local: lugar de vida

Amanhecer é uma lição do universo
Que nos ensina que é preciso renascer
O novo amanhece
(Renato Teixeira)

Ao relermos a realidade, na parte anterior deste trabalho, pudemos perceber que o contexto neoliberal, baseado no “modelo de racionalidade ocidental”, tentou impor-nos o fim da História. Para isso adotou uma prática de contrair o presente, fazendo-nos crer que nada era possível ser feito no presente, e expandir de tal forma o futuro, que este parecia-nos já pré-determinado. Como consequência pudemos ver um grande desperdício de experiências sociais e um certo “cansaço existencial”.

Ao revisitarmos a escola sentimos a necessidade e urgência de reencantarmos a educação, de reafirmarmos que a História não chegou ao fim, e que “o futuro não é, por exemplo a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que vai ‘se dando’, significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1995, p. 90).

É com o desejo de reencantarmos a educação que nos lançamos nesse desafio de compartilhar uma experiência⁶⁰ local, vivenciada por múltiplos olhares. Procuramos ser cuidadosos e prudentes, para não invadir espaços, nem desconstruir sonhos. Segundo Larrosa (2004), é a experiência e não a verdade que dá sentido à escritura, por isso escrevemos; pois desejamos apropriarmo-nos da nossa vida a partir dos saberes que brotaram dessa experiência, como sempre fez Paulo Freire.

Não queremos com este relato afirmar verdades absolutas, pois sabemos que as verdades são históricas e que “quanto mais certo de que estou certo, me sinto convencido, tanto mais corro o risco de dogmatizar minha postura, de *congelar-me* nela, de fechar-me sectariamente no ciclo de minha verdade” (FREIRE, 2000b, p. 9). Queremos, sim, revisitar o vivido, apontando o quanto a criação nessa experiência pôde contribuir para que nós, educadoras e educadores, educandos e educandas, estagiários e estagiárias, coordenadoras, formadoras, pudéssemos reinventar o nosso jeito de ser e estar no mundo ao mesmo tempo que reinventávamos uma outra possibilidade para a educação se realizar.

Buscamos criar “zonas de contato”⁶¹, possibilitando que vários atores coletivos “conversem” sobre as aspirações, os desejos, os desassossegos que os animam a continuar na busca por um “*outro mundo possível*”.

⁶⁰ “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2004, p. 122).

“A experiência tem que ver com o modo como você está sendo na vida, a forma como você come, ri, brinca, acredita ou não nas pessoas, e isso tem que ver também com a experiência que temos na classe social a que pertencemos” (FREIRE, 2004, p. 129).

⁶¹ “Zona de contacto são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem. (...) A zona de contacto cosmopolita parte do princípio de que cabe a cada saber ou prática decidir o que é posto em contacto com quem (...) as zonas de contacto são zonas de fronteira, terras de ninguém onde as periferias ou as margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir” (SANTOS, 2004, p. 808-9).

No momento em que vivemos tempos de globalização e assistimos à desvalorização das experiências locais e da própria vida, queremos, pautados na “*sociologia das ausências e das emergências*”, impedir que essa experiência seja transformada em algo insignificante, “*não-existente*”, *local*. Queremos sim tornar essa experiência uma experiência presente, torná-la uma experiência credível. Reafirmá-la como um “*inédito-viável*”, um “*sonho possível*”. Ao torná-la presente, estamos confrontando a idéia de que nada mais acontece, de que nada mais é possível fazer. Disponibilizamos uma experiência possível. Contribuímos, assim, na dilatação do presente e contração do futuro, pois “quanto mais experiências estiverem hoje, disponíveis no mundo, mais experiências são possíveis no futuro” (SANTOS, 2004, p. 799).

Tornar-se presente significa ser considerada uma alternativa possível às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objecto de disputa política (ibidem, p. 798).

Acreditamos que ao revelarmos a nossa experiência estamos contribuindo para “revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista às práticas hegemônicas” (ibidem, p. 793). Também criamos “*zonas de contato*”, “*zonas de fronteiras*”, para as quais caminhamos levando nossos saberes transformados em prática, nessa vivência coletiva, dialógica e criativa que aqui compartilhamos, mas levamos também nossas infinitas perguntas.

Estar nestas *zonas* significa aprender a “prestar atenção a todos os que chegam e aos seus hábitos diferentes, e reconhecer na diferença as oportunidades para o enriquecimento mútuo” (SANTOS, 2000, p. 350). Trocaremos saberes, faremos escolhas, criaremos novas possibilidades, correremos riscos.

Queremos, com este trabalho, reafirmar, também a partir de Santos (2001), que precisamos pensar globalmente, mas agir localmente, pois que são nas experiências locais que

poderemos encontrar a “semente” do potencial transformador oprimido. Parece-nos que com a globalização, a produção da “não-existência” vem se intensificando através, principalmente, da “*lógica da escala dominante*”⁶², transformando o que é local em algo insignificante, irrelevante, localizado, por isso inferior ao que é global ou universal. Estão transformando as experiências sociais em nada, ou quase nada e as pessoas, os agentes sociais em ninguém.

Com já abordamos, a lógica que vem dominando a nossa sociedade é a lógica da “*razão indolente*”⁶³, da produção do ignorante, do residual, do inferior, do local, do improdutivo, da competição, da mercadorização, dos tempos de “*fast-food*”, do consumismo, da superficialidade e dos descartáveis. “Neste admirável mundo novo, regido pela orquestração globalizada do poder neoliberal, já não produzimos mais produtos descartáveis – nós próprios somos descartáveis” (BRANDÃO, 2004, p.13).

A esse respeito Freire nos lembra que “o fato de constatar a internacionalização da economia não põe por terra a necessidade de compreender o que se dá aqui e agora, no nível local, regional e nacional em função mesmo do que esteja se dando no internacional” (FREIRE, 1995a, p. 129). Ao contrário, precisamos tornar presentes as experiências locais, torná-las credíveis, criando, assim, campos de possibilidades do surgimento e/ou crescimento de outras experiências. Lutar contra a artimanha do neoliberalismo, pautado na “*monocultura do saber e do rigor do saber*”⁶⁴ que vem produzindo o ignorante, o incapaz, o incompetente.

⁶² “Nos termos desta lógica, a escala adoptada como primordial determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas. Na modernidade ocidental, a escala dominante aparece sob duas formas principais: o universal e o global. O universalismo é a escala das entidades ou realidades que vigoram independentemente de contextos específicos. Tem, por isso, procedência sobre todas as outras realidades que dependem de contextos e que por essa razão são consideradas particulares ou vernáculas. A globalização é a escala que nos últimos vinte anos adquiriu uma importância sem precedentes nos mais diversos campos sociais. Trata-se da escala que privilegia as entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo globo e que ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais. No âmbito desta lógica, a não-existência é produzida sob a forma do particular e do local. As entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal e global” (SANTOS, 2004, p. 788).

⁶³ SANTOS, 2000.

⁶⁴ “Monocultura do saber e do rigor do saber. É o modo de produção de não-existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as “duas culturas” reside no fato de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não

Com o alto desenvolvimento tecnológico, é que cada vez fica mais reduzido o espaço para a curiosidade e a criatividade. A isto se soma que algumas minorias que produzem conhecimentos a serviço dos que dominam o mundo são os únicos que se dão o luxo de pensar criativamente, de indagar e desenvolver sua curiosidade. Eles pensam de maneira criativa, precisamente para que as maiorias não pensem... E é preciso lutar contra isso... Creio que a nossa grande luta é esta; no fundo é um aspecto da luta pela liberdade (FREIRE, 2004, p. 139).

Muitas pessoas simples estão desesperadas e abaladas pelo fato de não conseguirem construir sentido de vida. E correm atrás do mercado investindo na ilusão de que o consumo dá algum sentido para a vida. Ou então, muitas pessoas se agarram na televisão ou nas propagandas esperando que elas digam qual é o sentido da vida delas. Outras pessoas correm atrás das Igrejas para pedir um sentido de vida (DIAS, 2004, p. 4).

Ao compartilharmos nossa experiência não temos como objetivo apresentar certezas, modelos e receitas para serem repetidas, pois “nas certezas, o conhecimento aquietar-se, porque já não questiona adiante, enquanto na dúvida vive de questionar” (DEMO, 2000, p. 9). Podemos sim contribuir para ampliar o presente, ao demonstramos que o que parece inexistente está em profundo processo de criação, de erupção, de produção do contra-hegemônico, de “*inéditos-viáveis*”, de “*sonhos possíveis*”.

Ao caminharmos para a “*fronteira*” em busca de troca, de ampliação do presente, não sabemos, de antemão, todas as esquinas pelas quais passaremos, as trilhas que cruzaremos e as tramas que viveremos ao nos depararmos com o outro. Correremos riscos, mas vamos de peito aberto “*descolonizando*” terras, pois “o caminho se faz caminhando”⁶⁵. Tentamos impedir que aqueles que se acham donos do poder durmam em paz, pois

legítima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura” (SANTOS, 2004, p. 787).

⁶⁵ Inspirado no livro de FREIRE E HORTON: O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social., Petrópolis: Vozes, 2003.

(...) os movimentos populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir o seu dever. Jamais deixá-lo em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz (FREIRE, 2000b, p. 21).

Por fim, pautados em Larrosa (2003), sem vontade de prescrever formas de atuação, também, não abdicamos da possibilidade de iluminar e modificar outras práticas e, mesmo que não ocupem um lugar seguro e assegurado no seio da verdade, acreditamos que apontamos na direção de uma outra forma de pensar e escrever em educação.

3.1. Nasce o Projeto “Letraviva” na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, durante a Gestão do Governo Democrático e Popular

A todo momento vemos a vida explodir nas condições mais adversas: é a árvore que se sustenta no barranco por suas raízes retorcidas, é a pequena planta que busca a superfície através da fresta no cimento, são os líquens que teimam em florir nas regiões mais geladas, ou os cactos que transformam folhas em espinhos, para reter a água escassa.

Essa energia estende-se e intensifica-se no mundo humano, fortalecido pela esperança. Apesar de sua aparente fragilidade, a vida sempre teima em persistir. Ela não se contém, jorrando sempre em sua energia criadora (GERALDI, 2004, p. 48-9).

O Projeto “Letraviva”⁶⁶ foi uma experiência vivida por múltiplos atores sociais, por isso falaremos na primeira pessoa do plural pois entendemos que, embora o trabalho acadêmico seja de autoria individual

(...) o tempo de escrever, (...) é sempre precedido pelo de falar das idéias que serão fixadas no papel. (...) Falar delas antes de sobre elas escrever, em conversas de amigos, em seminários, em conferências, foi também uma forma de não só testá-las, mas de recriá-las, de repartejá-las, cujas arestas poderiam ser melhor aparadas quando o pensamento ganhasse forma escrita com outra disciplina ou outra sistemática. Neste sentido, escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossa

⁶⁶ Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos iniciado na Gestão do Governo Democrático e Popular, da Prefeita Izalene Tiene, na cidade de Campinas, em parceria com o Governo Federal-MEC/ SECAD/FNDE, no Programa BRASIL ALFABETIZADO, durante a gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Se inicia com o objetivo alfabetizar 37.000 jovens e adultos, com mais de 15 anos, na cidade de Campinas.

O projeto previa a parceria com a sociedade civil e o repasse da bolsa-auxílio para alfabetizadores (as) voluntários (as), que tivessem vínculo com a comunidade local. O período analisado vai de janeiro de 2003 a dezembro de 2004.

Ressalto que coordenei o processo de elaboração inicial do Projeto “Letraviva” bem como da implantação e acompanhamento do mesmo, juntamente com Ana Maria de Campos, durante esse período.

O nome “Letraviva” surgiu depois de muito pensarmos e discutirmos, pois queríamos um nome que expressasse esse desejo de reinventar a vida. “Letraviva” “porque a vida está em primeiro lugar” (PEREIRA, 2004, p.1).

relação com, é tão recriar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua (Freire, 1992, p. 54).

Não podemos negar que ele foi sendo gestado enquanto ainda era vivido e que as reflexões aqui compartilhadas só foram possíveis porque o “Letraviva” foi um encontro de muita gente desassossegada, pessoas que se permitiram passar pela experiência de afetar e serem afetadas.

Na tentativa de possibilitar que os diversos atores sociais, que participaram dessa experiência, se colocassem nessa “*zona de contato*” permeamos o texto de múltiplas vozes. Ao escrevermos esta narrativa ela foi ganhando vida, assim como foi viva a experiência. Então, em alguns momentos, a cortina se abrirá e você, que nos visita, poderá passar por uma experiência inédita: poder ver algumas cenas vivas através de fotos e poemas que com texto narrativo não conseguimos descrever.

Antes de iniciarmos a escritura esclarecemos que, revisitamos a memória do “Letraviva” e realizamos um levantamento e análise cuidadosa de documentos que, mais tarde, foram cadastrados e puderam servir como fontes históricas, nos auxiliando no momento de tecer o texto e do desenrolar dessa narrativa⁶⁷. A história do “Letraviva”, que aqui apresentamos, está intimamente ligada à vida! Em Campinas (SP), em especial, este movimento em favor da vida tem muitos sentidos...

A Campinas que temos hoje é produto de pouco mais de dois séculos de desenvolvimento histórico, do qual participou, e ainda participa, gente vinda de muitas partes do mundo e de todas as partes do Brasil. Desse encontro de povos e gentes no decorrer da história – e do conflito que daí resultou de múltiplas

⁶⁷ A esse conjunto de documentos levantados e cadastrados demos o nome de “Inventário de documentos”. Ao final deste trabalho apresentamos uma tabela contendo a identificação do documento através de um código, de acordo com o agrupamento realizado. Dentro desse agrupamento criamos um sub-código e em outra coluna uma breve descrição e comentário a respeito do documento. Quando um desses documentos for citado, colocarei o código da tabela do inventário para que as pessoas possam consultar o inventário.

forças econômicas, políticas, sociais e culturais – surgiu uma cidade extremamente rica em sua diversidade cultural de alto perfil econômico e tecnológico, porém, ao mesmo tempo, marcada por enormes desigualdades sociais. Desigualdades que já não mais podem ser admitidas por uma sociedade que busca a justiça, porque acredita que um novo mundo é possível (CAMPINAS, 2004, p. 5).

Em busca desse “outro mundo possível”, pessoas vêm dedicando parte considerável de suas vidas para criá-lo. Com as eleições municipais, em 2000, projetos de sociedade entraram em disputa. Muitos se lançaram nessa luta, na tentativa de conquistar o governo municipal apoiando Antônio da Costa Neto, conhecido como Toninho do PT, pois ele significava “coragem de mudar”, representava a possibilidade de viabilizar uma série de mudanças na cidade, de inverter a seta de prioridades. Outros não participaram ativamente da campanha, mas votaram no Toninho para prefeito. Assim, a eleição de outubro de 2000, na cidade de Campinas, foi mais uma disputa de projetos políticos para a cidade, o Partido dos Trabalhadores vence as eleições Municipais elegendo Toninho para prefeito.

Não foi fácil conquistar os 290.132 eleitores (59,7 por cento dos votos válidos) que lhe deram a vitória. Embora fosse um candidato carismático, considerado incorruptível e apaixonado pela cidade, enfrentou oposição ferrenha da conservadora elite campineira; dos dois principais jornais da cidade – Correio Popular e Diário do Povo, ambos do mesmo proprietário, Silvino de Godoy; da EPTV (a retransmissora da Globo), da família Coutinho Nogueira; da Bandeirantes, cujos donos são proprietários de terras em Campinas; do Judiciário; e da Polícia – delegados e investigadores participaram até da boca de urna do tucano Carlos Sampaio. Mas a cidade estava traumatizada pela passagem da CPI, pela criminalidade crescente, pelo desemprego provocado pela abertura de mercado do governo federal e pelo abandono a que tinha sido condenada na gestão de Chico Amaral. Votou em quem representava a mudança e tinha um projeto consistente para realizá-la (AMARAL, 2003).

De acordo com o relatório de gestão, biênio 2001-2002, realizado pela SME-Campinas, esse governo eleito encontra o município em uma situação administrativa caótica. Salários atrasados, equipamentos deteriorados, ausência de manutenção e conservação da cidade, além de

uma dívida de R\$ 1,3 bilhões⁶⁸. No entanto, as dificuldades encontradas não intimidaram as ações do Governo Democrático e Popular, ao contrário, foram os desafios encontrados que possibilitaram ao governo eleito criar novas formas de governar a cidade.

A nova situação criada no Município a partir da eleição do Governo Democrático e Popular abriu a possibilidade de se construir na cidade um novo modelo de desenvolvimento, que utiliza o alto perfil econômico, tecnológico e cultural e todas as suas potencialidades, para superar as desigualdades históricas e elevar as condições de vida da nossa população. O projeto desse novo modelo implica a participação e organização da população em sua construção e implementação (CAMPINAS, 2004, p. 5).

Em meio a muitos contra-sonhos, desde quando o Governo Democrático e Popular assumiu a Prefeitura da Cidade de Campinas, em janeiro de 2001, buscou-se desenvolver ações no sentido de tornar a cidade mais humana.

Não tivemos a pretensão - nem apostamos nisso como governantes de uma cidade - de realizar a democracia social e econômica, através das políticas públicas no âmbito municipal, entre elas, a educacional, o que denotaria, no mínimo ingenuidade. Porém, compreender os processos de exclusão a que estão submetidos os estudantes das escolas públicas municipais de Campinas, buscar visibilidade às suas existências, bem como buscar alternativas de inclusão, por provisórias que fossem, ou seja, considerá-los como parte dos problemas a enfrentar, foram diretrizes estratégicas (GERALDI, 2004, p.39).

Devido ao contraste social que a cidade apresentava, a violência tornava-se um dos problemas mais gritantes que a nova gestão enfrentaria. Segundo Amaral (2003),

(...) nos primeiros sete meses de 2001 já haviam sido assassinadas 296 pessoas na cidade de 970.000 habitantes (proporcionalmente, mais do que na capital). Apesar das altas taxas de criminalidade de Campinas, Toninho acreditava dar o

⁶⁸ “Toninho assumiu uma cidade falida, com uma dívida de R\$ 699 milhões, o equivalente a 91,5% do Orçamento de 2001 - R\$ 764 milhões. A violência é o principal problema da cidade, segundo eleitores ouvidos pelo Datafolha. O déficit habitacional é de cerca de 40 mil moradias, cerca de 5.000 crianças estão fora da escola” (FOLHA DE SP, online, 2001, 12h00).

exemplo, como prefeito, andando despreocupado pelas ruas, recusando-se a andar com seguranças. “Temos que acabar com a arquitetura do medo, ocupar o espaço público, não podemos nos fechar em casa” afirmava o então prefeito.

Em meio à tristeza, dor, indignação e até mesmo frente a um sentimento de impotência, na noite do dia 10 de setembro de 2001, ouvimos os noticiários informando sobre o assassinato do prefeito Toninho.

Enquanto a vida gritava por cuidados, a morte se fez presente. A violência do assassinato do prefeito abalou a todos e todas. Uma multidão de pessoas se concentrou em frente ao prédio da Prefeitura: militantes, simpatizantes do PT, eleitores e pessoas de outras cidades vieram manifestar sua indignação e tristeza. Diante dessa situação trágica, “com os sonhos rasgados, mas não desfeitos”, e com muita dor, Izalene Tiene, vice-prefeita eleita juntamente com Toninho, assume a prefeitura no dia 11 de setembro de 2001.

A assistente social e professora Izalene Tiene (PT), 57, assumiu ontem, às 11h28, o cargo de primeira prefeita da história de Campinas. Ela foi empossada pelo presidente da Câmara Municipal, Romeu Santini (PSDB), em uma solenidade simples. Emocionada, ela afirmou, logo após ser empossada, que “não era isso que ela tinha combinado com Toninho”. “Nosso acordo era que iríamos governar juntos e era isso que vínhamos fazendo”, disse, chorando, Izalene, que até então comandava a elaboração do Orçamento Participativo. “Que cidade é essa que mata até o seu prefeito?”, questionou Izalene, chorando muito.

A violência chegou no seu limite. Nós nos comprometemos, durante a campanha, que nós iríamos trabalhar para que a violência fosse superada, não só contando com o trabalho da polícia, mas criando as condições para que todas as pessoas tivessem possibilidade de estar no seu local de moradia, de trabalho, tendo relações comunitárias” afirmou a prefeita (LIMA, 2001).

Quem viveu esse período da História da cidade de Campinas, provavelmente vai se lembrar do desconforto gerado com o assassinato do Toninho. Novos desafios se apresentam para toda equipe do governo que, juntos, com a prefeita empossada, Izalene Tiene, trabalharam na continuidade dos quatro eixos do projeto de governo definidos no início de 2001 (CAMPINAS, 2004). São eles:

- Participação popular, Democratização e Reformas do Poder Público
- Desenvolvimento Econômico e Social
- Território e Desenvolvimento Urbano e Rural
- Políticas Sociais

Segundo Campinas (2004), a grande maioria dos programas e ações realizados pelo Governo Democrático e Popular partiam desses eixos e foram planejados e executados intersetorialmente, ou seja, por meio de trabalhos integrados e sintonizados de várias secretarias, coordenadorias, autarquias, otimizando cada recurso alocado - humano, material e financeiro - potencializando cada ação para que seu objetivo fosse plenamente alcançado.

Muito teríamos a falar sobre os desafios enfrentados nesse período delicado do governo municipal, no entanto não adentraremos nessa questão para não desviarmos o foco da nossa discussão. Por esse motivo permaneceremos, apenas, nas ações da SME, pois foi nessa Secretaria que o Projeto “Letraviva” aconteceu.

Diante da situação de tristeza, a equipe da SME parte da dor e da morte em busca de alternativas que possam promover a vida, elegendo assim o Projeto “Escola viva”⁶⁹ como referência para expressar o fundamento, os princípios e os eixos da política educacional do município.

Ainda segundo o relatório de gestão (2002), o que se pretendia era fazer da escola um lugar melhor para se estar e aprender, um lugar mais significativo, mais transformador, ou seja, buscava-se criar uma escola na qual existissem experiências de educação e de socialização, que se praticasse a solidariedade entre crianças, jovens e adultos e suas famílias e houvesse lugar para a produção e divulgação do novo. Que cada dia se transformasse numa possibilidade para a vida se realizar.

⁶⁹ GERALDI, C. M. G., RIOLFI, C. R. e GARCIA, M. F., 2004.

Uma série de medidas foram adotadas, no sentido de implementar o projeto político pedagógico “Escola Viva” para transformar a escola “de poucos” em uma escola “para todos”. Segundo CAMPINAS (2002), a Secretaria adota três eixos como balizadores da ação e da elaboração do projeto pedagógico das escolas. “São eles: singularidade, inclusão radical e participação dinâmica”.

O eixo da **singularidade** pretende incentivar e valorizar a construção da identidade de cada unidade educacional, valorizando a relação com seu entorno nessa construção identitária, por meio da elaboração e avaliação coletivas das ações das escolas. A **inclusão radical** objetiva criar condições para que toda população, que está fora da escola ou que ainda não tenha concluído o ensino fundamental, ingresse na escola e tenha sucesso na construção do conhecimento deste nível de ensino. Por fim, a **participação dinâmica** quer imprimir outra cultura nas relações que permeiam a organização da escola, por meio do estímulo e fortalecimento da participação efetiva da comunidade na gestão dos equipamentos educacionais e nos rumos da educação municipal (CAMPINAS, 2002, p. 4).

Da dor da morte, nasce o desejo e a procura por novas formas de viver e de cuidar da vida. Nasce o Projeto Pedagógico “Escola viva”, podemos dizer que se apresenta como um projeto contra-hegemônico, pois caminha na direção oposta às perspectivas neoliberais, pois “visa uma escola que de fato ajude a mudar o cotidiano massificante dos alunos com vistas à sua emancipação cidadã. Visa uma instituição que reconheça e se oponha, na prática, às desigualdades sociais diversas” (CAMPINAS, 2002, p. 25).

Nossa pretensão é explicitar a tese de que é possível trabalhar no bojo dessas contradições com a produção de “inéditos viáveis”⁷⁰, permitindo a construção do avesso à exclusão e à barbárie. Através do trabalho coletivo, tecemos pelo avesso a *Escola Viva*, com a participação das crianças, jovens e adultos, com suas diferenças, na produção de novos caminhos e inserções capazes de fazer com que Campinas se “re-territorialize” no bojo de novos atores sociais, antes ‘invisíveis’, mas que também querem deixar suas marcas (GERALDI, 2004, p.39).

⁷⁰ Expressão utilizada por Paulo Freire. Ver, entre outros, Freire (2001). [Nota inserida pela autora citada]

Nesse sentido implementam a proposta política, elaborada por essa gestão da educação municipal, colocando a vida em primeiro lugar e desenvolvendo ações em busca de uma nova escola que fosse: *transformadora, de qualidade, pública, autônoma*.

Escola transformadora: trata-se de uma escola que seja capaz de emancipar os seus atores na produção de um saber que lhe é próprio, ao mesmo tempo em que incorpora o saber acumulado produzido pela humanidade em seu processo histórico. Nessa escola, os profissionais, pais e alunos têm um papel ativo e dinâmico na atividade de ensino aprendizagem e na sua gestão. Não pode haver democracia numa escola na qual pais e alunos são considerados e comportam-se como simples usuários de um serviço público, cujos únicos agentes, com voz ativa, são os profissionais da educação;

Escola de qualidade: trata-se de uma escola voltada para a maior parte da população constituída pelos trabalhadores, com vistas à socialização do saber, para a construção de uma sociedade em que eles não sejam considerados apenas objetos de direitos e deveres estabelecidos, mas sujeitos com capacidade de defini-los em sua luta consciente;

Escola pública: trata-se de uma escola que se defina como nas preocupações da sociedade como um todo e, por via de consequência, contemplada com os recursos financeiros que como tal a viabilize. Uma escola que se constrói sem muros e sem reservas, em cuja construção toda a sociedade se sinta não só convidada, mas, convocada a opinar e contribuir. Uma escola que seja totalmente assumida pela comunidade;

Escola autônoma: trata-se de uma escola cujo coletivo organizadamente, através de suas instâncias de discussão democrática e de deliberação – construa a sua própria identidade em seu projeto pedagógico. Dentro dessa perspectiva, toda estrutura administrativa e pedagógica da Secretaria da Educação será encarada como suporte auxiliar da construção dessa autonomia, numa verdadeira política de inversão de setas (CAMPINAS, 2002, p. 24-25).

A vida, em Campinas, cria alternativas, responde com graça. Na educação a “Escola Viva” se faz presente, no governo municipal trabalha-se para tornar “Campinas uma cidade mais humana”. Ao mesmo tempo no cenário nacional acontece, ao final de 2002, a vitória de Lula para presidente. Essa conquista eleitoral trouxe para nós brasileiros e brasileiras, muitos “gravetos” que aumentaram a nossa chama de esperança. A vitória de Lula, tão debatida internacionalmente, representava simbolicamente a possibilidade de que poderíamos criar, aqui

no Brasil, um outro jeito de governar e, portanto, outras políticas públicas que viessem no sentido de mudar o rumo da história do nosso país.

Sabíamos das limitações históricas, sociais e econômicas que se impunham ao novo governo eleito, no nível federal, mas também sabíamos que a história é sempre tempo de possibilidade, por isso as chamas da esperança ganharam mais força e brilho. Diziam naquela época: “a esperança venceu o medo”. A esperança se espalhou pelo país. Em Campinas-SP, cidade governada por Izalene Tieni, do PT, podíamos ver o brilho no olhar de muita gente.

Já é sabido que nosso país convive com uma das maiores desigualdades sociais do mundo, esse perfil sócio-econômico interfere nos índices de analfabetismo de jovens acima de 15 anos e adultos. Em 2003 tínhamos, no Brasil, quase 20 milhões de analfabetos⁷¹ totais e, em Campinas, 37 mil pessoas não sabiam ler nem escrever⁷².

O governo Lula, empossado em 1º de janeiro de 2003, em resposta aos anseios da sociedade e de um programa de governo, adota o slogan: BRASIL, UM PAÍS DE TODOS. Desejando tornar o Brasil um país realmente de todos, o governo adota algumas prioridades, das quais destaco o programa que está diretamente relacionado ao trabalho que apresentamos: O Programa “Analfabetismo zero”, que depois foi renomeado como “Brasil Alfabetizado”.

Afirmando que o Brasil não podia mais esperar para virar a página dessas milhões de pessoas, “o Governo Federal criou, no Ministério da Educação, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo⁷³, que criou o programa “Brasil Alfabetizado”.

O “Brasil Alfabetizado” é um programa criado pelo Ministério da Educação para alfabetizar os brasileiros e as brasileiras, acima de 15 anos, que ainda não tiveram oportunidade

⁷¹ MEC. BRASIL ALFABETIZADO: Nunca é tarde para aprender, sempre é hora de ensinar (Inventário de dados - MDBA 04)

⁷² Dados do INEP, (censo 2000), (Inventário de dados - D 01).

⁷³ Mais tarde, essa Secretaria integrou-se à SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade).

de aprender. Ele é coordenado atualmente pela SECAD⁷⁴ - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. O Programa prevê uma bolsa auxílio para o educador voluntário ou educadora voluntária e auxilia o município com um outro recurso para que este desenvolva um processo de formação inicial de no mínimo 30 horas, e depois, desenvolva um processo de formação permanente semanal para os educadores/ educadoras que participem do Programa “Brasil Alfabetizado”.

Para receber o recurso do Governo Federal, destinado à implementação do Programa, os Municípios precisam enviar um Plano Pedagógico ao MEC, que orienta que estes elaborem o Projeto a partir dos princípios da Educação Libertadora. O município tem a liberdade de criar o seu estilo de colocar em prática a proposta e assume a responsabilidade pela manutenção e acompanhamento do programa. O Programa “Brasil Alfabetizado” também atua estabelecendo convênios com ONGs, entidades civis sem fins lucrativos de todo o país.

Várias medidas foram tomadas pelo governo federal logo no início do ano de 2003, para que este programa pudesse ser implementado, pois a alfabetização de jovens e adultos foi adotada como uma das prioridades. No entanto, neste trabalho não temos como objetivo adentrar no Programa “Brasil Alfabetizado” no âmbito nacional, queremos sim, fazer um recorte específico sobre como ele foi gestado, em Campinas, ou seja queremos falar sobre o “Letraviva”, lembrando que:

Campinas tem inscrito no seu território marcas de desigualdades que ficam veladas pela impessoalidade das médias estatísticas. Por um lado possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) invejável, acima de 0,8; é considerada a cidade-pólo da América Latina em ciência e tecnologia, não só por suas Universidades⁷⁵, mas também pelos inúmeros Institutos Públicos de Pesquisa⁷⁶ e laboratórios e empresas de produção de Ciência & Tecnologia⁷⁷. A

⁷⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Site: <http://portal.mec.gov.br/secad>

⁷⁵ Em especial a Unicamp. [Nota inserida pela autora citada]

⁷⁶ Em especial o Instituto Agrônomo, Itai, Embrapa, CPQD, entre outros. [Nota inserida pela autora citada]

⁷⁷ Tal como o Laboratório Síncrotron. [Nota inserida pela autora citada]

Região Metropolitana de Campinas representa 10% do PIB nacional. Nessa mesma Campinas de um milhão de habitantes, vivem cem mil desempregados e 37 mil analfabetos. Segundo a Fundação Seade, dados de 2000 mostram que Campinas é a terceira cidade do Estado de São Paulo em analfabetismo juvenil e jovens fora da escola (São Paulo e Guarulhos a precedem). O Mapa da Vulnerabilidade Social mostrou que convivem na nossa cidade chefes de famílias com diferenças de rendimento de quase 500 vezes e, nesses mesmos bairros, diferenças de anos de escolaridade de 93 vezes, sinalizando a verdadeira causa da violência a que estão submetidas as grandes cidades do terceiro mundo (GERALDI, 2004, p. 37-38).

Em Campinas pudemos sentir os reflexos das ações federais, provocados pelo programa “Analfabetismo Zero/Brasil Alfabetizado”. No que se refere especificamente à SME, o relatório de gestão(2002) afirma que uma das metas estabelecidas para o próximo biênio 2003/ 2004 seria: “criar o MOVA⁷⁸, de modo a aderir ao programa federal Analfabetismo Zero”

A vitória de Lula no Governo Federal nos impôs uma segunda obrigação ética: repensar nosso programa de educação para jovens e adultos e criar um trabalho nos moldes do Movimento de Alfabetização-MOVA, para articuladamente com o programa Fome Zero, tirar Campinas do terceiro lugar, no Estado de São Paulo, em analfabetismo juvenil e em crianças e jovens fora da escola (CAMPINAS, 2002, p. 57).

Em janeiro de 2003 Campinas era governada por uma mulher, a então prefeita Izalene Tiene, cujo lema de governo era: “*Campinas: uma cidade mais humana*”. À frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade, uma outra mulher, Corinta Maria Grisolia Geraldi, e como projeto de sua gestão a “*Escola Viva*”. Podemos perceber que, em ambos os campos de atuação, a vida estava pedindo cuidado e sendo acolhida “por elas”. Podemos dizer que ambas traziam consigo projetos por realizar, eram movidas por sonhos de transformar o mundo e por eles lutaram, pois

⁷⁸ “MOVA: Movimento de alfabetização de Jovens e Adultos, nasceu em São Paulo da parceria entre os Movimentos Sociais e a Secretaria Municipal de Educação quando Paulo Freire era o Secretário durante a gestão do governo popular de Luiza Erundina. Chegou a contar com mais de setenta entidades conveniadas, atendendo cerca de 20.000 educandos a partir de 14 anos de idade, em 896 núcleos na cidade de São Paulo” (SÃO PAULO, 2002, p. 6). Após a experiência do MOVA-SP este projeto praticamente tornou-se, uma marca dos governos progressistas.

(...) não é possível (...) pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto.(...) A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. É que o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos (FREIRE, 2000c, p. 54).

O interessante é perceber que, nesse local e espaço de tempo, onde nasce o “Letraviva”, podemos identificar um tempo de procura e de criação, tempo de esperança, de luta contra o tempo, um tempo de desassossego. Um tempo de muita dedicação humana, para que a vida pudesse se realizar de forma mais plena. Tornar Campinas mais humana e as escolas mais “vivas”, eram alguns dos sonhos que moviam as políticas do Governo Democrático e Popular, na cidade. Com o apoio do governo federal, puderam contribuir para a transformação de “sonhos possíveis” em realidade, criando o “Letraviva”.

Sonhar é imaginar horizontes de possibilidade; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidade. A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui atitude de formação que se orienta não apenas por acreditar que as situações-limite podem ser modificadas, mas fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam. O ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção dessa superação, carrega em si um importante potencial (trans)formador que produz e é produzido pelo inédito-viável, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis (FREITAS, 2001, p. 29).

Ao iniciar o ano de 2003, a Secretaria de Educação do município propôs a criação de um grupo de trabalho, para elaborar o Projeto a ser enviado ao MEC/FNDE. Em meio às incertezas, mas pautados no princípio da participação dinâmica, o projeto foi sendo tecido. O grupo composto por profissionais da rede municipal, educadores populares, lideranças comunitárias e, coletivamente foi definindo: O quê? Para quem? Para quê? Como?

Atrás dos sonhos
 Atrás das luzes
 Atrás da lona
 Os operários fabricam o circo:
 Batendo pregos
 Fincando estacas
 Costurando e remendando,
 Como a aranha fabrica a teia,
 Como a noite fabrica o dia.
 (Roseana Murray, 1986)

Assim, fomos transformando esse “sonho possível” em realidade. Desejos, procuras, lamentos, incertezas, descrenças, esperanças, sonhos, utopias e ousadia foram alguns dos sentimentos que nos acompanharam, por diversos encontros, nesse desafiador trabalho coletivo de compor um projeto a muitas mãos.

O projeto foi enviado ao MEC, de acordo com o prazo estabelecido pelo Ministério, e, em 20 de julho de 2003, no Congresso Internacional de Educação, realizado pela Secretaria Municipal de Educação, o então Ministro da Educação, Cristóvão Buarque, juntamente com a Secretária Municipal de Educação, Corinta Maria Grisólia Geraldi, assinam publicamente o convênio⁷⁹.

Segundo Dias (2004), assumimos o compromisso de ensinar jovens e adultos a ler e a escrever, dessa forma organizamos um processo educativo como condição para que esse ensino

⁷⁹ Campinas foi “a segunda cidade do país a assinar o convênio com o Ministério da Educação (FNDE). (FOLHA CAMPINAS, 2003), (Inventário de dados - I 07).

acontecesse. Então começamos a pensar num processo educativo como uma vivência⁸⁰, tempo e espaço, em que as pessoas, juntas, pudessem se permitir viver um movimento de criação, em que o exercício da leitura e da escrita acontecesse junto com um processo de construção de sentidos para viver e de estilos de vida. Assim, pensamos a educação ao modo de vivência a partir de três dimensões da vida:

As possibilidades de experiência dentro de uma vivência podem ser ampliadas se considerarmos algumas dimensões da vida.

Há uma dimensão da vida que se refere às condições materiais para continuar vivo, que é a dimensão da *sobrevivência*. Aqui, o processo educativo pode propiciar um exercício de ampliação das condições de vida de cada educando. Pode também estimular os educandos na criação de novas fontes de trabalho, como um laboratório permanente de ensaio. A ampliação das condições materiais de vida depende do desenvolvimento de habilidades. Estas habilidades podem ser ensinadas. Por exemplo, a habilidade de construir uma casa pode ser ensinada por um pedreiro. A habilidade de cozinhar pode ser ensinada por quem sabe cozinhar. A habilidade de costurar pode ser ensinada, e assim por diante.

A outra dimensão da vida é a *convivência*. Nós, enquanto seres humanos, diferentes dos outros animais, nascemos com muita fragilidade e dependemos de alguém para sobreviver. Precisamos dos vínculos. Nesta dimensão da convivência nós tecemos os vínculos, criamos os laços, vamos ao encontro do outro para nos completar. Aqui, o processo educativo pode propiciar um exercício de ampliação das condições de vida de cada educando. Pode também estimular os educandos na criação de novos vínculos. Podemos desenvolver a solidariedade. A ampliação dos nossos vínculos depende da formação de atitudes. A nossa atitude diante da vida traça o nosso estilo de procura e de abertura para o encontro com o outro. Esta atitude é formada a partir do momento em que cada um elabora o fato da precariedade de sua vida. E depois, vai ao encontro do outro, porque sabe que é a condição para se completar. Precisamos do outro para completar-nos e para enfrentarmos a nossa precariedade. A nossa atitude diante da vida faz o nosso estilo de relacionamento. Podemos experimentar novos estilos e desenvolver estilos no campo da convivência.

A outra dimensão da vida é a *revivência*. É o modo como cada um de nós cria alternativas para enfrentar a finitude. Nós não queremos morrer, desejamos a eternidade. Através das obras da cultura nós podemos nos lançar na eternidade. A ampliação de nossas possibilidades no campo da *revivência* depende de um trabalho de construção de valores. O processo educativo é também um espaço e um tempo de construção de valores. Os nossos valores sustentam as nossas ações no campo da sobrevivência e no campo da convivência (DIAS, 2004, p. 9).

⁸⁰ Por vivência estamos entendendo um processo educativo, organizado como um tempo e um espaço em que, educando e educadores, experimentam o prazer de criar (DIAS, 2004, p. 9).

Acreditávamos que no processo de aprender a leitura da palavra poderíamos contribuir na criação de campos de possibilidade para a vida se realizar. Poderíamos criar alternativas que ajudassem as pessoas a sobreviverem melhor, poderíamos viver com os outros de forma diferente, tecendo vínculos mais duradouros, convivendo com situações de acolhimento, de partilha, enfim, poderíamos criar um espaço e um tempo de construção de sentidos para vida, que nos ajudasse a sair, ou a não nos entregar às artimanhas do neoliberalismo que, o tempo todo, tenta nos capturar e nos transformar em ninguém ou quase nada.

Buscamos ensinar a ler e escrever, recriando a vida, acordando desejos, sonhos e o potencial criador dos educandos, das educandas, das educadoras, dos educadores e de todos nós que ali estávamos “cuidando” do nascimento do “Letraviva”.

Dificuldades, impossibilidades, burocracias existiram, mas sabíamos que os impedimentos e a lentidão da burocracia, dentro da estrutura rígida do Estado, foram criadas dentre outras funções, para impedir e controlar o novo. Em meio à luta contra as estruturas formais, o “Letraviva” foi nascendo e, “ao jeito mineiro”, criando uma outra educação possível.

A experiência de hospitalidade vivida na “casa” de Paulo Freire nos ajudou a entender que ensinar não é transferir conhecimento, que os alunos e as alunas são sujeitos criadores, tanto quanto as educadoras e os educadores. Nos ajudou a dar linguagem ao nosso potencial criador. Assim, pudemos criar o nosso estilo de viver o “Brasil Alfabetizado” no “Letraviva”, colocamos em prática o projeto de educação que tínhamos como sonho.

Caminhamos para a “zona de fronteira”, nos deparamos com as imposições da realidade: desencantos, políticas sociais excludentes, pessoas vivendo de forma sub-humana, muitas vezes sem perspectivas, enfim, nos deparamos com as conseqüências perversas do neoliberalismo na forma como a vida vinha se realizando. O conflito social, no qual estávamos inseridos, gritava silenciosamente por necessidade de transformação. Indignados recusávamos a aceitar “a afirmação, (...) de que a miséria é uma fatalidade do fim do século. A miséria na opulência é a

expressão de malvadez de uma economia construída de acordo com a ética do mercado, do valeduto, do salve-se quem puder, do cada-um-por-si” (FREIRE, 2000c, p. 130).

Descobrimos quão desafiador é lidar com o humano, com o ser gente de carne e osso, com o que ri e chora, que acolhe e exclui, com nossa fragilidade, incompletude, inclusão, intolerância.

Nessa vivencia não nos colocamos na posição de super humanos, mas nos reafirmamos como pessoas, passíveis de acertos e erros, alegres e tristes, animados e desanimados, criativos ou cristalizados, humanos apenas. Aí está o sentido da vida na fronteira na educação: redesenhar nossos mapas cognitivos, interacionais, sociais, pois

(...) existe uma “desorientação dos mapas cognitivos, interacionais, sociais em que até agora temos confiado. Os mapas que nos são familiares deixaram de ser confiáveis. Os novos mapas são por agora, linhas tênues, pouco menos que indecifráveis. Nesta dupla desfamiliarização está a origem do nosso desassossego (SANTOS, 2000, p. 41).

O Projeto “Letraviva” nos confirmou que a educação tem sentido e potencial transformador ...

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos como podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem. De saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2000c, p. 40).

No entanto, não é fácil lidar com o campo do desconhecido, do insondável, com o diferente ou às vezes divergente⁸¹. Os seres humanos têm uma certa dificuldade em se aproximar

⁸¹ “O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem se quer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes. Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes” (FREIRE, 2000b, p. 17).

ou possibilitar ser afetado por aquele que é diferente do que ele é ou deseja ser, e, assim, demonstram uma certa intolerância.

O que é a intolerância? É a incapacidade de conviver com o diferente. Segundo, é a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor, em certos aspectos é mais competente. O que significa é que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso. Mas a tendência da gente ao rejeitar o diferente é a intolerância, é se considerar a gente, como o educador do diferente, o salvador do diferente e nunca o educando também do diferente e nunca o que é também salvo pelo diferente. (FREIRE, 2004, p. 62).

Embora o trabalho de Freire, com educação popular, já seja um trabalho de reconhecimento internacional, não é novidade afirmar que existe uma certa intolerância por parte de professores e professoras da educação formal com a educação popular. Ainda hoje muitos se arrepiam e se incomodam com esse trabalho que acontece fora dos padrões formais de educação.

Por mais que o debate acerca da educação não formal tenha penetrado e conquistado reconhecimento, inclusive dentro das universidades, ainda nos deparamos com professores ou professoras “formados” que não aceitam o trabalho realizado por educadores populares, sentem-se incomodados, ameaçados ou invadidos em seu espaço de atuação com o trabalho da educação popular, muitas vezes pensam que o saber pertence somente a eles: às pessoas “formadas”. Muitos pensam que sabem tudo. Esses professores e professoras, fecham-se à novas possibilidades de descoberta ou troca com os educadores ou educadoras populares. Carregam consigo um tipo de preconceito acadêmico.

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários das certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso também que agora é urgente recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (LARROSA, 2003, p. 8).

Geralmente alegam incapacidade intelectual ou inabilidade pedagógica dos educadores populares para realizarem o trabalho de alfabetização no campo da educação popular. O interessante é observar que esses mesmos professores e professoras que questionam a prática do educador ou da educadora popular como alfabetizador(a), muitas vezes sentem-se inseguros (as) e com dificuldades para alfabetizar uma criança ou mesmo um adulto. Lembrando que a maioria dos educandos e educandas que vêm frequentar grupos de educação popular são pessoas que passaram pelos bancos escolares e foram marcados pela escola como incapazes para aprender.

Muitos professores ou professoras, que resistem ao trabalho dos educadores populares, sentem-se superiores por terem cursado uma graduação. Esse fato parece dar-lhes o poder sobre todo processo de conhecimento. Sabemos que o processo de formação acadêmica é importante, mas ele não diminui os saberes que se adquire no que Freire chamou de “experiência feito”.

Ao revisitarmos a escola⁸², podemos dizer que o modelo de racionalidade que dá sustentação às práticas pedagógicas de hoje é o modelo da racionalidade ocidental ou “razão indolente”, como definiu Santos (2000). Por isso o modelo pedagógico que ainda impera nas escolas é o da “educação bancária”. Aquela que o professor sabe, fala, transmite, ensina, prescreve, silencia, dita e muitas vezes transforma o educando em ignorante, pois, nessa concepção, este nada sabe, por isso escuta e copia.

Sabemos que os conhecimentos escolares, da forma como vêm sendo tratados, fazem pouco sentido para a vida dos educandos. Esses conteúdos, transmitidos de forma mecânica, acabam “transformando-se assim, no embrião de um poder de alguns” (Brandão, 1986, p. 21). Ao colocar num pedestal de superioridade os “saberes escolares”, os professores acabam reproduzindo, sem perceber, as relações de opressão e dominação, contribuindo com o processo de produção da “não-existência” dos educandos, de modo que cada vez mais, essa forma de conhecer se concentre nas mãos de poucos e exclua do processo de produção cultural a maioria.

⁸² Na segunda parte desta tese descrevemos o que descobrimos ao visitar a escola.

Poder estudar, poder freqüentar uma escola, não tem colaborado muito para que as camadas populares possam reconhecer-se como produtores de saberes e de cultura, como seres com potencial criador. Os excluídos escolarizados estão sem o poder da palavra. E do conhecimento.

Esse não era o modelo de educação que nos interessava. Por isso fomos redesenhando os nossos mapas. No campo da relação educação e sociedade procuramos desconstruir os muros que delimitavam os espaços distintos, impedindo uma troca e cooperação entre ambas. Assim, penetramos nas comunidades, igrejas, associações de bairro e até mesmo nas escolas. Começamos um processo de redesenhar nossos mapas cognitivos, valorizamos os saberes que brotam das experiências de vida, pois para nós o conhecimento não é propriedade privada da escola e as verdades são históricas.

Aprendemos a ouvir a partir do olhar do outro, acolhemos dores, pudemos viver experiências de hospitalidade, vivemos como na “fronteira”, dispostos a tecer novas formas de relação. Fomos nos fazendo presentes, na medida em que redesenhávamos os nossos mapas interacionais. Na medida em que criávamos um outro jeito de lidar com os conflitos humanos. Buscamos estabelecer um dialogo com professores e professoras da rede municipal com a intenção de desconstruir a idéia equivocada que tinham da educação popular como uma educação que vinha para concorrer com o a Educação Formal - Ensino Regular.

Sem “*sloganizar*”, procuramos criar situações em que as educadoras e educadores do “Letraviva” pudessem se encontrar e trocar experiências com as professoras e os professores da EJA. No decorrer do ano fomos participando de encontros pedagógicos com a rede municipal e em alguns deles as educadoras e os educadores do “Letraviva” puderam compartilhar suas experiências e colaborar para que as “barricadas” começassem a descongelar. No entanto esse processo não foi nada rápido.

Durante o primeiro ano de existência do “Letraviva”, pudemos demonstrar, na prática, que nosso objetivo não era ocupar o espaço “do outro”, o ensino “regular” de EJA, mas conviver

na “*fronteira*” e, nessa convivência, despertar nos jovens e adultos que pensavam que nada ou quase nada sabiam o seu potencial criador, despertar sonhos adormecidos, ou oprimidos.

Com esse, e tantos outros desafios da vida na “fronteira” dialogamos com os desconhecidos, os diferentes, mas em especial com os divergentes. Aprendemos que “uma das coisas gostosas no jogo democrático é que não basta você estar convencido de suas idéias e do acerto de sua prática. Você precisa demonstrá-lo” (FREIRE, 1995a, p. 74). Neste sentido, somente quando as turmas concluíram a primeira etapa do “Letraviva” e foram encaminhados para o ensino regular é que algumas professoras e professores passaram a acreditar no que havíamos dito no início da implantação do projeto. No entanto, algumas e alguns ainda permaneceram fechados na sua verdade. Assim,

(...) aprendemos, finalmente, a crer que, se é com palavras que são escritas as regras que oprimem e consagram a opressão, com elas também os homens entre si podem falar e escrever frases e modos de saber que, pronunciados e exercidos poderão um dia libertar os homens e seus mundos (Brandão, 1986, p. 13).

Após a conclusão do processo de alfabetização no “Letraviva”, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou vagas na EJA do “ensino regular” para que os educandos e as educandas que quisessem pudessem dar continuidade aos estudos e, assim, realizar mais um “sonho possível”: receber seu diploma do Ensino Fundamental⁸³.

Tínhamos um sonho e essa experiência única era o espaço e o tempo para realizá-lo. Sabíamos das incertezas e dos riscos⁸⁴ que correríamos ao buscarmos o desconhecido. Aceitamos o desafio⁸⁵ que a vida nos apontava e, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação,

⁸³ O diploma tem um valor muito grande para os educandos e educandas, pois, embora ele diretamente não mude as condições sociais de existência, na nossa sociedade, ele amplia o campo de possibilidade.

⁸⁴ “O risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história, (...) não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco” (FREIRE, 2000c, p.30).

⁸⁵ “Cada relação de um homem com a realidade é um desafio que busca responder de maneira original. Não há modelo típico de resposta, senão tantas respostas diferentes quantos são os desafios... E ainda é possível encontrar

pudemos experimentar o gosto e o prazer de criar o nosso jeito, o nosso estilo de educar. Lançamo-nos na luta por realizar “*sonhos possíveis*” criando “*inéditos-viáveis*”.

Incluir-se na luta por sonhos possíveis implica assumir um duplo compromisso com a denúncia da realidade excludente e o anúncio de possibilidades de sua democratização, bem como o compromisso com a criação de condições sociais de concretização de tais possibilidades. Enfim, trata-se de assumir como um desafio decorrente da prática educativa libertadora o que Freire denominou inédito-viável, termo presente desde os seus primeiros escritos (FREITAS, 2001, p. 28).

Como já foi dito, sabemos que abrir a porta da nossa vivência pedagógica é um exercício de ousadia. É sempre um mergulhar num risco, numa aventura, mas sabemos que “não há criatividade humana, não há produção humana, não há mudança de mundo, sem se correr risco. Não há curiosidade que não seja um permanente estado de risco, como não há criação humana que não seja um permanente correr riscos, uma aventura” (FREIRE, 2004, p. 154).

Queremos correr esse risco, criando “zonas de contato” e acolhendo visitantes desconhecidos ao compartilharmos nossa experiência, pois acreditamos que é o encontro que nos possibilitará trocar e viver outras experiências de hospitalidade, criação e reinvenção do mundo.

Desejávamos mudar o mundo, sabíamos-nos finitos, e muitas vezes limitados frente a tantos desafios, mas sabíamos que ao mesmo tempo que éramos condicionados não éramos determinados pela sociedade. Vivendo o presente, optamos por começar a mudança ali mesmo, onde estávamos, como estávamos e com quem estávamos vivendo. Pois já sabíamos que “ninguém estando cá chega lá, partindo de lá, mas partindo de cá. (...) E essa caminhada, essa travessia a gente faz a partir de onde está” (FREIRE, 2004, p. 69).

Lembramos que “nosso tempo é este hoje em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidades” (CORTELLA, 1998, p. 53).

respostas bem diversas a um mesmo desafio. (...) O importante é lembrar que a resposta que um homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem” (FREIRE, 1980 , p.37).

3.2. O sonho e a criação como eixo político no Projeto “Letraviva”

Acreditamos que o desejo por reinventar o mundo, recriando a vida, brota do nosso desassossego frente à forma como a vida vem se realizando e do nosso incômodo com a nossa finitude e inacabamento⁸⁶. É esse desassossego que põe em movimento o nosso potencial criador. “Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que reinventávamos que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes” (FREIRE, 2000b, p. 19).

No “Letraviva” estávamos inconformados com a situação da vida no mundo, buscamos saídas, então, criamos. Ao criarmos, percorremos lugares desconhecidos, acabamos conhecendo um lado nosso que estava oculto, ou oprimido: o nosso potencial para reinventarmos a vida e o mundo. Descobrimos que poderíamos viver de outra forma, com mais graça, mais alegria e beleza, mesmo contra os discursos neoliberais, que fazem de tudo para que acreditemos que nada temos feito no mundo e que não somos ninguém, transformando assim a nossa vida numa vida sem graça, sem riso, sem brilho e sem cor.

Procuramos apoio em Freire, pois sua pedagogia é

(...) plena de possibilidades de libertação, por sua sensibilidade aberta, desprendida e cúmplice com os oprimidos e oprimidas (entre os quais incluem-se também os educandos e as educandas), diante do autoritarismo elitista, discriminador e avassalador dos dominantes-opressores. Sua pedagogia nasce também inspirada em sua sabedoria de entender e enfrentar os problemas da realidade; de seu poder de desvelar com singularidade as coisas óbvias do

⁸⁶ A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero *suporte* para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas têm (FREIRE, 2000c, p. 119-20).

cotidiano; de sua valorização ao senso comum como ponto de partida para o conhecimento político-científico-filosófico, e de sua fé, respeito e crença nos seres humanos, demonstrado pelo modo generoso, tolerante e amoroso, com o qual se dedicou, por toda a sua vida de adulto, aos homens e mulheres do mundo (FREITAS, 2001, p. 26).

Partimos do que Freire afirmou durante toda sua trajetória, que a educação é um ato político e criador, ela sozinha não pode transformar a sociedade, mas sem ela a luta se torna vã.

Então

(...) enquanto vivermos em “tempo de cólera”, de opressão e exclusão, de miséria, desemprego e subemprego, enquanto houver um mínimo de sensibilidade humana, Paulo Freire, com sua figura, continuará incomodando a teoria e a prática educativa formal ou informal. Pouco adiantará encostá-lo em outros altares, em outros templos. É a realidade cruel que nos rodeia que continuará nos incomodando como educadores, como incomodou sempre. (...) Basta olhar para os brutais processos de desumanização de milhões de seres humanos que invadem as vilas miseráveis, as favelas, as ruas, para não termos dúvidas de que estamos, como educadores, diante da mesma realidade histórica persistente que justificou a “Pedagogia do Oprimido” (ARROYO, 2001, p. 166).

Sabíamos que a educação não pode jamais ser neutra. Ela tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, da criação de experiências contra-hegemônicas, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Desafiamo-nos para o novo, para uma vivência coletiva, dialógica e criativa. Afetamos e somos afetados, ensinamos e aprendemos, ouvimos e falamos, aquietamo-nos e movimentamo-nos, refletimos e criamos, provocamos e somos provocados.

Revisitamos Paulo Freire nessa prática pois, para nós, ele poderia nos auxiliar no desafio que tínhamos pela frente. E foi o que aconteceu, ele novamente nos acolheu com hospitalidade e, sem nos impor verdades e certezas, nos apontou pistas possíveis de serem vividas num processo educativo coletivo, dialógico e criativo, em busca de um mundo mais humano.

Não sabíamos exatamente onde ia dar, não tínhamos o final do texto ou um roteiro previamente preparado. Tínhamos sonhos e muitas perguntas. Partimos das experiências anteriores, das leituras, das marcas impregnadas em nossos corpos, mas sabíamos, baseados no poeta Thiago de Mello (2002, p. 99), que “não tínhamos um caminho novo, o que tínhamos de novo era o jeito de caminhar, aprendemos [o caminho nos ensinou] a caminhar cantando, como convém a nós e aos que vêm conosco...”

Mas ninguém busca mudar o mundo por obrigação. Só nos lançamos nessa procura se sentimos “na carne” algum tipo de incômodo ou de desejo. Então, vinha-nos a pergunta: Como tocar as pessoas despertando-lhes desejo de mudar os rumos da história e que acreditassem na possibilidade de fazê-lo?!

Fizemos um convite. Um convite e não uma obrigação. Entendemos que quando uma pessoa aceita um convite é porque de alguma forma foi tocada por ele. Aceitar o convite é caminhar para a “*zona de contato*” ao encontro do outro, por livre escolha.

Optamos por provocar, nas educadoras e nos educadores, desejos e sonhos adormecidos ou oprimidos. Então, baseados nas pedagogias do “Oprimido”, da “Autonomia”, da “Indignação”, da “Esperança”, da “Tolerância” e “dos Sonhos Possíveis” de Freire, ousamos experimentar a “pedagogia da criação”, pois para nós um dos eixos que perpassa toda a obra de Paulo Freire é a questão da criação.

Em todo homem existe um ímpeto criador (1983a, p. 32).

Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador o processo de alfabetização tem no educando, o seu sujeito (1983, p. 21).

Alfabetização é criação (1983, p. 21).

É a participação crítica e criadora do povo (1983, p. 46).

Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico (1992, p. 81).

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade (1995a, p. 24).

(...) o que temos que fazer é repor o humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria (2000b, p. 14).

E não se pense e não se diga que a imaginação e a criação são o domínio próprio do artista enquanto ao cientista cabe o desvelamento ou a desocultação de verdades pré-estabelecidas (2000b, p. 117).

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade (2000c, p. 30).

Uma educação em que a liberdade de criar seja viável necessariamente tem de estimular a superação do medo da aventura responsável (2000c, p. 100)

Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação (2001, p. 85).

Desde a “Pedagogia do Oprimido” até sua última obra publicada A “Pedagogia da Tolerância” ele aponta o ser humano como um ser criador e com potencial para reinventar a vida a partir da criatividade. Para Freire, conhecer é criar, é desvelar o mundo. A escola que buscou construir é a escola que se transforma em centro de criatividade e de vida.

Neste tempo de desencanto que estamos vivendo, vemos pessoas “com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a auto-estima esfarrapada, não podem lutar” (FREIRE, 2000c, p. 47). Estão mais individualistas e distantes do outro, mesmo estando no mesmo lugar. Por esse motivo, um dos primeiros gestos que tivemos no “Letraviva” foi fazermos o convite para recriarmos, juntos, o jeito de vivermos.

No “Letraviva” pudemos viver uma experiência única. Nesse experienciar, o educador e a educadora foram estimulados a se permitirem “a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar” (FREIRE, 1995a, p.54), pois sabíamos que o amanhã depende dos nossos sonhos, e do nosso trabalho de criação. “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: Intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 2005, p. 3).

Na tentativa de ser coerente com o vivido e com os princípios de Freire, aceitamos desafiarmo-nos neste trabalho acadêmico e reinventar novas formas de escrever, pois acreditamos que “Narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar, em novo contexto, as marcas em nosso corpo, em nossa história” (PÉREZ, 2003, p. 112).

Por esse motivo buscamos apoio, também na linguagem teatral⁸⁷, pois compartilhamos da idéia de que

(...) um educador [uma educadora] é um pouco artista do palco; um educador [uma educadora] se afirma enquanto aprende a se mover no palco como artista. Não quero dizer com isso que fiquemos diante de um espelho ensaiando a forma de mover as mãos... isto surge a cada momento. Mas o educador deve atender e esta dimensão de se mover com o seu próprio corpo, de quase cantar quando fala (FREIRE, 2004, p. 137).

Podemos, também, afirmar que somos todos e todas artistas, pois segundo Boal (2005, p. ix), “todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros!”

Procuramos narrar essa experiência criando um estilo o mais próximo possível do que ela foi vivida. Assim, como num belo espetáculo criado coletivamente, abrimos as cortinas e apresentamos a seguir algumas “CENAS”⁸⁸ vividas e outros tantos fios para tecerem novas tramas, novos atos, novos sonhos possíveis, portanto novos espetáculos...

⁸⁷ “A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência. (...) Sobre o palco, atores fazem exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana, a toda hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, exprimem idéias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas no corriqueiro do dia a dia. A única diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estar usando essa linguagem, tornando-se, com isso, mais aptos a utilizá-la” (BOAL, 2005, p. ix).

⁸⁸ “O termo em teatro, possui pelo menos duas acepções distintas. Na arquitetura teatral designa a parte principal do palco, ou seja, o espaço utilizado para a representação. (...) Na dramaturgia ela se refere às etapas em que se subdivide a ação de uma peça, ou faz a divisão da narrativa dramática em partes” (VASCONCELOS, 1987, p. 39).

Utilizamos-nos do termo “cena” por entendermos que ao narrarmos essa experiência, fazemos recortes de tempos e ações vividas, trechos do narrado oralmente, partes que julgamos importante apresentar. Cada “cena” tem seu sentido, sua importância, pois foram elas e muitas outras não compartilhadas que compuseram o espetáculo como um todo.

Nesse palco que constituímos para viver essa experiência inédita pudemos libertar o nosso “ímpeto criador”. Todos e todas que quiseram puderam se lançar neste movimento. Assim, ao mesmo tempo em que ensinávamos a ler e escrever despertamos o nosso potencial criador. Fizemos arte.

Movidos pela idéia de que a experiência ali vivida era um acontecimento inédito, e inspirados na idéia de que todo educador ou educadora é um ator ou uma atriz, preparávamos com cuidado e simplicidade o cenário para o encontro, o espetáculo, acontecer. Organizávamos esse momento como se fôssemos entrar em cena, imaginávamos um palco onde poderíamos viver o nosso tempo, a nossa “cena”. Pensávamos esse tempo como o nosso tempo de respiração e criação, tempo de ouvir os silêncios e possibilitar ao nosso corpo experimentar uma outra educação possível.

LETRAVIVA

Para mim o LETRAVIVA é um movimento de abre e fecha as cortinas da vida. Abre para o saber, para a inclusão e para o direito de escolha. E fecha de vez as cortinas da ignorância e da exclusão.

Educadora: Isabela Calamo
(Inventário de dados - RF 05)

Tudo começou com um convite. Convidamos para um encontro, sem determinações, decretos ou imposições, desprovido de qualquer pauta rígida ou de qualquer vontade de controlar

“O termo cena conhece, ao longo da história, uma constante expansão de sentidos: cenário, depois área de atuação, depois o local da ação, o segmento temporal no ato e finalmente, o sentido metafísico de acontecimento brutal e espetacular (fazer uma cena para alguém)” (PAVIS, 1999, p. 42).

a pauta. Apenas um convite, pois o encontro é sempre possibilidade de surgir o novo, de criarmos, de trocarmos, de afetarmos e sermos afetados pelo outro. No encontro descobrimos nossa fragilidade e nossa força, nos vemos e nos reconhecemos, nos reinventamos. No encontro nosso olhar encontra o olhar do outro, nosso corpo tem a possibilidade de acolher o outro, de cuidar do outro. No encontro compartilhamos a vida e podemos repartir o pão.

Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão e ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando, cada um carregando uma idéia e, ao se encontrarem, eles trocam idéias, cada homem vai embora com duas.

Quem sabe é esse mesmo o sentido do nosso fazer: Repartir idéias para todos terem pão (CORTELLA, 1998, p. 53-54).

Desarmados de nossas certezas, buscamos vivenciar o encontro com o outro na “*zona de fronteira*”, relação que se estabelece a partir da nossa fragilidade humana, onde “a criação de obrigações horizontais sobrepõe-se à criação de obrigações verticais, o que significa que a subjetividade é participativa e que geralmente permite que a sua participação seja orientada pelo princípio da comunidade. (...) Na fronteira, todos somos, simbolicamente em certa medida, migrantes, indocumentados, deslocados ou refugiados em busca de asilo” (SANTOS, 2000, p. 351).

Para nós, o encontro de pessoas, seja ele no grupo de alfabetização ou no grupo de formação, é sempre um encontro de afetos e conflitos, de desejos e repulsas, de silêncio e de palavras. É no encontro que reinventamos o já vivido, o já experimentado, possibilitando o nascimento do inusitado, do inesperado e do original.

É exatamente a possibilidade de reconhecer o outro que me faz reconhecer a mim. (...) Não é a partir de mim que eu conheço você. Em termos de pensamentos filosóficos, é o contrário. A partir da descoberta de *você* como não-eu *meu*, que *eu* me volto sobre *mim* e me percebo como *eu* e, ao mesmo tempo, enquanto *eu de mim*, eu vivo o *tu de você*. É exatamente quando o *meu eu* vira o *tu dele*, que ele descobre o *eu dele* (FREIRE, 2004, p. 149).

Em nossos encontros partíamos do princípio do cuidado, desejando tecer vínculos mais duradouros entre as pessoas. Procuramos agir em busca de novas formas de encontro com o outro. Buscamos, com cuidado e delicadezas, “desconstruir barricadas” erguidas durante as durezas da vida, para, juntos, criarmos um novo jeito de viver. Sabíamos que essa conquista não aconteceria por decreto, mas pela vivência de uma experiência de hospitalidade, pois “uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam nossa gentitude” (FREIRE, 1992, p. 64).

Na possibilidade de escutar⁸⁹ as inquietações, as dores e marcas presentes na pele de cada um de nós, silenciemo-nos, para que o outro também pudesse conquistar o poder da fala, para que os espaços fossem ocupados de forma mais democrática. Colocamo-nos na escuta dialogando com o dito e o não dito, assim, uma teia de vínculos puderam começar a ser tecidos.

1ª CENA:

É dever meu, nem que seja de pouca arte,
o de revelar-lhe a VIDA.
Porque há o direito ao grito.
Então eu grito.
(Clarice Lispector, 1898, p. 13)

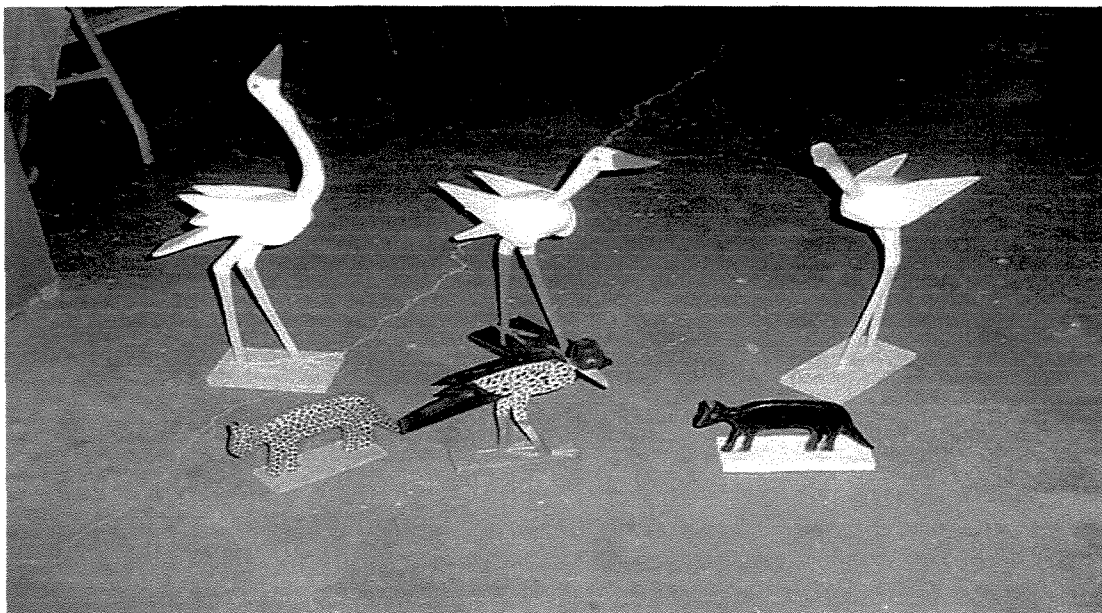
Foi por ter no prazer fonte de inspiração e provocação, que no “Letraviva” procuramos “repor o humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e

⁸⁹ A experiência do silenciar-se não é nada fácil, pois somos marcados pelo modelo de escola “monologa” onde só o professor fala, só o professor sabe, só o professor propõe. Lembrando que, colocar-se na escuta não é calar-se, mas ouvir e acolher os gestos, os olhares e as palavras, que saem de nós, mesmo quando não queremos.

recria...” (FREIRE, 2000b, p. 14). Repor o humano era o mesmo que criar espaço e tempo para que algo nos acontecesse. Repor o humano era poder vivenciar experiências que nos possibilitasse dar linguagens para o nosso desassossego. Era estimular o nosso potencial criador.

Para nós a criação é o sonho em movimento, então fomos transformando o processo de alfabetização no “Letraviva” num espaço de vivências criativas, lembrando que é o prazer que sustenta o movimento de criação. Assim, as mãos deram forma e vida ao barro, educandos e educandas teceram colchas de retalhos, fizeram fuxicos e estatuetas, as letras foram ganhando vida, nasceram poemas, cantigas e cartas, os corpos ganharam movimento e puderam experimentar viver com mais charme.

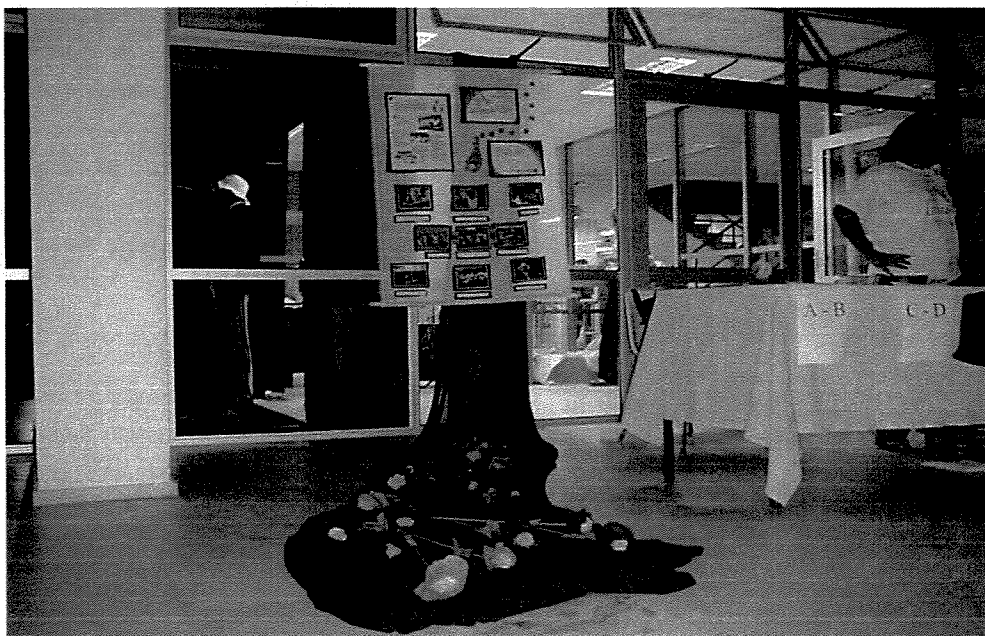
E não se pense e não se diga que a imaginação e a criação são o domínio próprio do artista (...) neste sentido, a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (FREIRE, 2000b, p. 117).



2ª CENA:

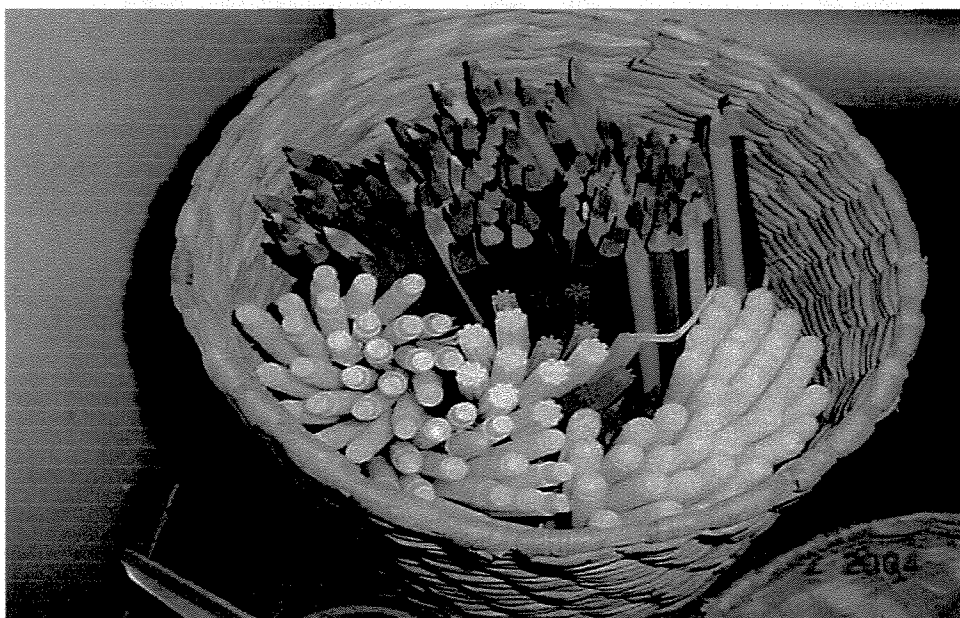
Quem me chamou?
 Quem vai querer voltar pro ninho? Redescobrir seu lugar?
 Você verá que é mesmo assim
 Que a história não tem fim
 Continua sempre que você responde sim à sua imaginação
 À arte de sorrir cada vez que o mundo diz não
 (BRINCAR DE VIVER, Guilherme Arantes)

Preparávamos com cuidado e simplicidade o cenário para o encontro acontecer. E sem palavras anunciávamos que algo muito especial aconteceria naquele lugar.



Em outra mesa arrumávamos materiais para serem usados durante o encontro se fosse necessário⁹⁰.

⁹⁰ Demos o nome a estes materiais de KIT para criatividade. Tínhamos sempre à mão: lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura, pincel atômico, guache, pincéis para tinta, canetinhas hidrocor, revistas para recorte, papéis coloridos, etc.



O processo de formação das educadoras e dos educadores populares se desenvolveu baseado no princípio do cuidado, da prudência e do respeito aos saberes das educadoras e dos educadores. Procuramos desenvolver os encontros de forma coletiva, dialógica e criativa.

O curso de formação inicial bem como a formação permanente tem como ponto de partida o que entendemos por educação. Para nós a Educação de Jovens e Adultos é um processo de construção de homens e mulheres abarcando três dimensões: estética, política e ética.

A dimensão estética refere-se ao movimento de criação, experimentado no tempo e espaço da vivência, dentro do processo educativo. Há um estilo de educar e ensinar articulado com o estilo de vida do educador.

A dimensão política se refere ao trabalho de construção de possibilidades, para a vida se realizar com todo o seu potencial. Educar, portanto, é construção de poder.

A dimensão ética se refere ao cuidado com o educando ao convidá-lo para fazer da própria vida uma obra de arte. O movimento de criação depende de alguns cuidados e depende também da prudência, pois queremos defender a vida em qualquer lugar, onde está sendo ameaçada. O princípio da prudência e do cuidado são princípios éticos para educadores [educadoras] e educandos [educandas] que se lançam no movimento da criação (Inventário de dados - T 00).

Sabendo de nossas limitações humanas, de nosso inacabamento⁹¹ e finitude, não pretendíamos que os encontros de formação fossem encontros de respostas finais, mas de troca, de possibilidades, de criação, uma aventura⁹². Encontros que partissem das experiências, pois acreditávamos que no processo formativo todos poderiam reconhecer seus saberes.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa além do que vimos sendo (LARROSA, in RANCIERI, 2004, p. 5).

⁹¹ “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55).

⁹² O processo de formação esta pensado, melhor dizendo, como uma aventura. “E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar” (LARROSA, 2003, p. 52).

Apresentamos desafios aos educadores e às educadoras que pudessem contribuir para sua emancipação, os desafios poderiam ajudá-los e ajudá-las no processo de formação, lapidação do seu tornar-se educador, educadora.

Processo onde todos possam reconhecer seus saberes e suas necessidades, onde os novos conhecimentos nasçam da busca de resposta para as perguntas que os alfabetizadores trarão, que sejam frutos de uma construção dialogada, pautada na reflexão da prática teorizada, mas fundamentalmente, que seja um movimento permanente de criação e que possa contribuir para a reinvenção da vida. O conhecimento nasce de uma busca, de uma pergunta, ou uma falta. Ao encontrar no grupo de formação um espaço para explicitar esta busca, os alfabetizadores poderão iniciar um movimento coletivo de reflexão e de busca de respostas. Conhecemos na medida em que dialogamos com o outro e com o mundo, na medida em que nos inquietamos e criamos alternativas. O diálogo, o vínculo e o cuidado são pontos de partida (Inventário de dados – RF 01).

No “Letraviva”, essa era uma tarefa para aqueles que sabem que pouco sabem, mas que podem vir a saber mais, aqueles que reconhecem sua incompletude e, na ânsia de reinventar o modo de viver, experimentam intensamente sua “*gentitude*”, desafiam o medo, abrem-se ao desconhecido não como super-heróis sabedores e conscientes de todas as verdades, mas impulsionados pelo desejo de criar um outro jeito de viver, um jeito mais alegre, menos sisudo, um jeito que comporte a beleza, as diferenças, as incertezas, a procura permanente por um mundo mais justo e mais humano.

Uma das tarefas do educador ou da educadora (...) é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa luta é suicida (FREIRE, 1992, p. 11).

No curso de formação inicial, a maioria das pessoas presentes não se conhecia. Sabíamos o quanto nossos corpos chegavam naquele primeiro encontro carregado das marcas da vida. Sabíamos também sobre os medos e, ao mesmo tempo, a necessidade que temos do encontro com o outro. Então, para que não fôssemos ilhas cercadas de gente por todos os lados, criamos situações em que pudéssemos nos aproximar.

3ª CENA

Não há nada melhor do que chamar a pessoa para gozar o mundo, a vida, o bem-querer. Tenha coragem e venha gozar fazendo isso (FREIRE, 2004, p. 130).

Os encontros tinham sempre um tempo para acolhida⁹³. Recebíamos as educadoras e os educadores com alegria e abraços. Cuidávamos para que todos fossem recebidos com afeto e ternura⁹⁴, entregávamos alguns textos, lembretes, ou programação cultural da cidade⁹⁵. Uma música suave, de fundo, nos envolvia nessa chegada, falávamos da vida, trocávamos idéias, nos aproximávamos uns dos outros, nos víamos no outro.



⁹³ “Significa aceitar sem preconceitos e jovialmente o outro como o outro, em sua diferença. (...) Devemos viver a acolhida jovialmente como quem vê no outro um próximo, um companheiro de caminhada, um irmão e uma irmã, membros da grande família humana, outrora dispersa, e agora reunida na mesma Casa Comum” (BOFF, 2005, 167).

⁹⁴ RESTREPO, 2001.

⁹⁵ “Revista ‘Lazer de Corpo e Arte’, contendo toda a programação quinzenal da Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo; Revista da ‘SANASA’, valorizando e orientando o consumo da água, cartazes, informativos sobre alguns serviços ou campanhas, Diário Oficial do Município, etc.” (PEREIRA, 2004, p. 25).

Oferecíamos um cafezinho. Nossa intenção era provocar os sentidos para a vivência que aconteceria em poucos minutos, era como se estivéssemos no camarim à espera do momento de abrir as cortinas.

Esse momento da acolhida era, para nós, como no início de um espetáculo. Cada convidado que chegava estava dizendo sim ao convite para o encontro. Recebíamos as educadoras e os educadores com alegria e fazíamos, com estes gestos, um convite ao diálogo.

4ª CENA

E a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais.

Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas.

Disso eu quis fazer a minha poesia.

Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não tem voz (Ferreira Gullar, in NASCIMENTO, 1983).

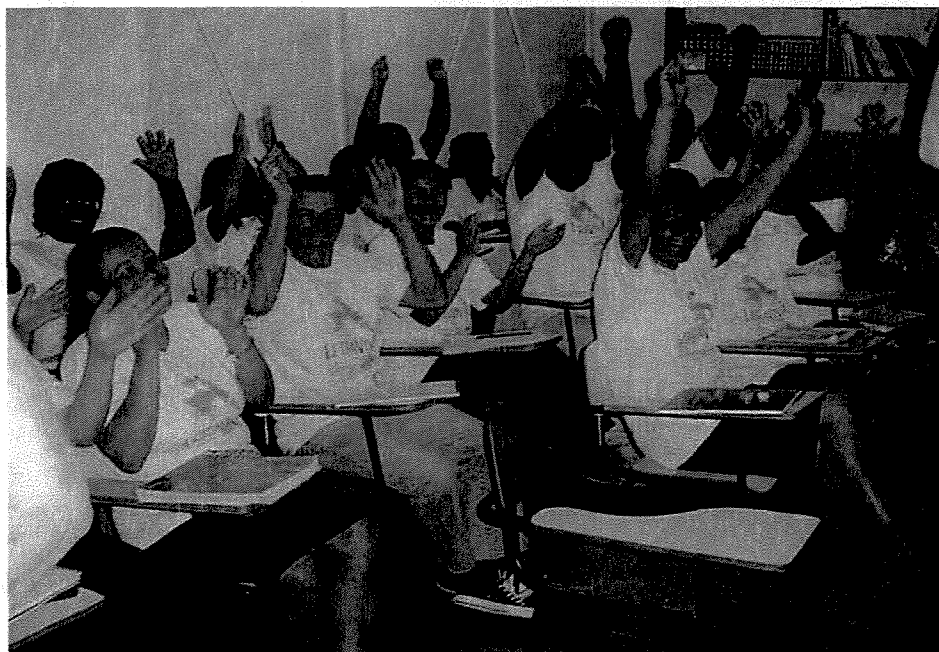


Educandos e educandas na praça Carlos Gomes - Campinas – Festa de encerramento da primeira turma, 29-05-2004.

Começamos a mudança pelo que era possível, partimos do local. Pois como dizia Paulo Freire, a melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer.

5ª CENA

Fizemos convite aos educadores e educadoras e estes nos ajudaram a convidar os educandos e as educandas que aceitaram a caminhar conosco. Quem aceitou o convite pode contar o quanto afetou e o quanto foi afetado, o quanto esta experiência “inédita-viável” modificou o seu jeito de viver



HOJE LETRAVIVA

Outra vez me vejo a sonhar
 Buscar o meu lugar.
 Não posso mais fugir,
 Quero me encontrar
 Feliz vou seguir
 Com dúvidas, sim
 Quero me encontrar
 Sem medo de sonhar.
 Vivo a certeza.
 Vai se realizar,
 Sem medo de sonhar
 Vou alfabetizar.

Educadora: Valentina Fátima de Oliveira Campos

(Escrevi esses versos quando estava fazendo o Curso de Formação Inicial do Projeto LETRAVIVA. Um chamado para recomeçar! E a vida continua...)

(Inventário de dados - RF 05)

Segundo Dias (2004), o “Letraviva” se transformou no processo educativo, enquanto tempo e lugar de fazer descobertas, ampliando as possibilidades para vida. A habilidade para cuidar do outro e o uso da prudência fez com que a criação desabrochasse e se abrisse, levando as pessoas a experimentarem movimentos novos, campos desconhecidos, horizontes inéditos.

6ª CENA:

Que bom ter entrado neste projeto, quantas experiências, cada uma mais rica que a outra, cheias de histórias marcadas pelo desejo, sonhos, sofrimento, vontade de viver, conviver e sobreviver.

É! O Projeto LETRAVIVA marcado pela sua leveza e ousadia adentra nos lugares mais escondidos e de difícil acesso. Lá está “seu” José, D. Maria, “seu” Joaquim e tantos outros homens e mulheres que no dia a dia sempre resistiram e encontraram forças para driblar as situações e constrangimentos causados por não terem o domínio das letras.

Hoje, eles estão sentindo a sensação de pegar em um lápis, começar a decifrar as letras, formar palavras, identificar seu próprio nome. Além de toda essa riqueza há a beleza do encontro, as conversas, os contos e *causos*, a convivência fraterna, os laços que o grupo vai criando, tornando-se responsáveis

uns pelos outros. “Sou responsável por aquilo que cativo”, como não dizer, ao visitar um grupo e ouvir os relatos? “ESTOU EMOCIONADA”. Porque realmente fiquei emocionada ao ver o sorriso estampado no rosto de todos e todas. O desejo, a vontade de aprender a ler e escrever, nasce nas entranhas de cada um deles e delas, resgatando a pérola mais preciosa do ser humano: a dignidade e o exercício da cidadania. Esse é o LETRAVIVA tão vivo quanto a “sede” de cada educando. Tão audacioso quanto a senhora de oitenta anos cheia de desejos ardentes, emoções latentes, coração vibrante e olhos carregados de ternura.

Como é bonito o trabalho do EDUCADOR. Sua dedicação carregada de fertilidade, grávida de paixão e condensada de carinho, companheirismo, afeto e “loucura”. Loucura por algo maior, maior que as letras, que o lápis e o caderno.

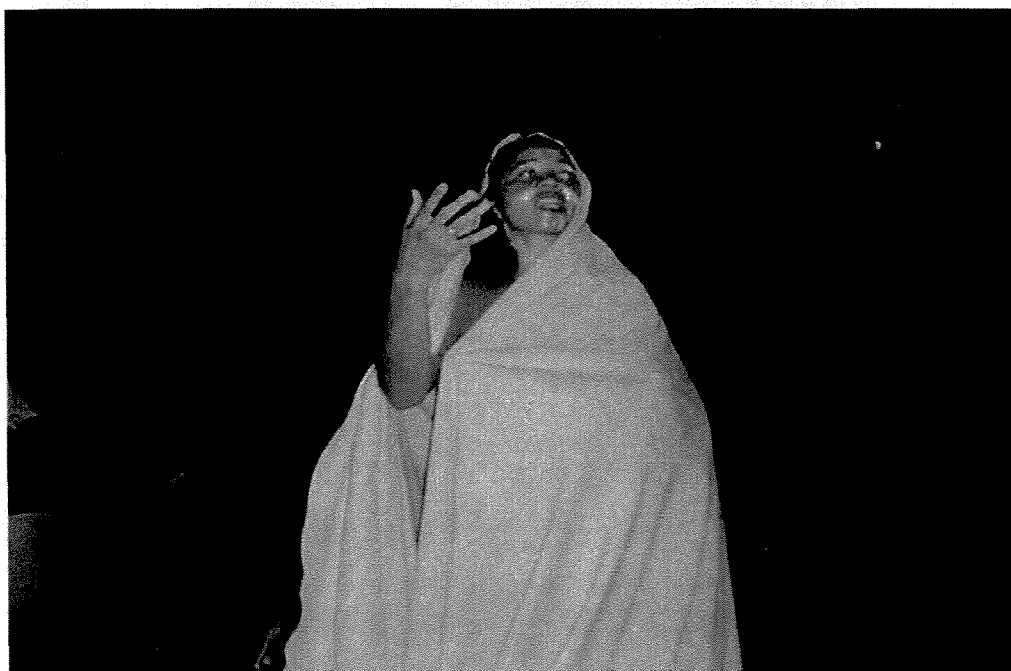
Assim é o LETRAVIVA, tão vivo quanto o canto do sabiá

Que quando abre o bico, acorda a passarada do lugar
 Não é coisa de luxo, não. É simples, popular e caseiro
 Desperta o sonho adormecido de um povo sempre guerreiro
 A sala é um bonito palco de artistas respeitados,
 Onde a cada momento revivem o seu passado.
 De tudo acontece ali, riso, canto e lamento.
 História de todo dia, passado e futuramente.

**LETRAVIVA É VIVALETRA, ARTE QUERIDA DO SABER
 RESGATA A HISTÓRIA DE UM POVO QUE LUTA PRA SOBREVIVER!**

(Maria Iva: Equipe de Apoio - Formadora)

(Inventário de dados - RF 05)



(Maria Iva declamando seu poema no Encontro de Educadores Populares)

Foi exatamente isto que nos aconteceu, nossa vida ganhou mais vida. Pois aprendemos a cuidar melhor dos encontros com o outro, e a cuidar de nós mesmos. “Ouvimos” os desassossegos oprimidos, no “Letraviva” pudemos dar linguagens às nossas inquietações e aos nossos desejos, pudemos criar, pudemos afetar e ser afetados.

Dessa experiência aprendemos na pele que “o que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionarmo-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam (RESTREPO, 2001, p. 18). Aprendemos também sobre o quanto as pessoas sofrem de solidão e necessitam do cuidado. E que

(...) nós cidadãos ocidentais sofremos uma terrível deformação, um pavoroso empobrecimento histórico que nos levou a um nível jamais conhecido de analfabetismo afetivo. (...) Padecemos de um analfabetismo afetivo que dificulta compreender as raízes de nosso sofrimento. Analfabetismo que nos impede de encontrar chaves para melhorar nossa vida cotidiana. Basta lançar um olhar à família para dar-nos conta do montante de sofrimento que carregamos e constatar que aquilo que por definição deveria ser um ninho de amor se converte freqüentemente em foco de violência (RESTREPO, 2001, p. 19-20).

Na tentativa de redesenhar nossos mapas interacionais, procuramos cuidar dos encontros entre as pessoas. Ao iniciarmos qualquer encontro de formação pensávamos como um acontecimento inédito, organizávamos esse momento como se fôssemos entrar em cena, imaginávamos um palco, onde poderíamos viver o nosso tempo, ouvir os silêncios, perceber nosso corpo. Pensávamos esse tempo como o nosso tempo de criação e transpiração.

7ª CENA:

Iniciamos delicadamente o contato com o outro, ouvimos a música Tocando em Frente de Almir Satter e Renato Teixeira:

Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso
porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte
mais feliz quem sabe,
eu só levo a certeza
de que muito pouco eu sei
e nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs
o sabor das massas e das maçãs.
É preciso amor pra poder pulsar,
é preciso paz pra poder sorrir,
é preciso chuva para florir.

Penso que cumprir a vida
seja simplesmente compreender a marcha
e ir tocando em frente.
Como um velho boiadeiro levando a boiada
eu vou tocando os dias
pela longa estrada eu sou
estrada eu vou.

Todo mundo ama um dia
todo mundo chora.
Um dia a gente chega no outro vai embora.
Cada um de nós compõe a sua história
e cada ser em si carrega o dom de ser capaz,
e ser feliz.

Convidamos as pessoas a compartilhar com o grupo de que forma foi tocado pela música.
Algumas pessoas se arriscaram e falaram:

A certeza do pouco que eu sei pode me ajudar a saber mais.
Muitos idosos já andam devagar, não tiveram oportunidade - sabem da vida -
eles têm o dom de ser capaz .
Chuva pra florir: as pessoas têm vontade de aprender, nós podemos levar água
para eles “brotarem”.

Transformar as massas no sabor da maçã.

Ninguém pode viver a nossa história.

Como é difícil compreender a marcha, dar sentido, saber o sentido.

Mesmo que não falemos, todos nós somos tocados.

Contraste inferioridade x possibilidade.

Manha e manhã: - cada manhã é uma oportunidade - manha é um desafio para aprender.

Ando devagar, levo este sorriso: é a nossa história.

Quando temos pressa acabamos não realizando nada, a pressa provoca ansiedade. Não é com pressa que vamos levar o "Letraviva" para as pessoas.

Andar com calma, paciência. A paciência gera experiência, a experiência gera esperança.

Às vezes as pessoas pensam que sabem tudo.

Cada um tem o dom de compor a própria história.

O amor é importante, pois podemos ensinar o próximo, a gente também aprende, é a oportunidade para os alunos e nós renascermos mais um pouco.

Uma das coisas mais difíceis é seguir em frente. Se alguém não empurra a gente não vai, sem contar com a doença, a fome, a pobreza. Eu sou lutadora eu vou conseguir.

As pessoas tem o dom de ser feliz mesmo sem saber ler e escrever, queremos que eles possam ter o dom de ler e escrever.

Esta música parece que foi feita sob encomenda.

(Inventário de dados - RF 01)



Assim, com olhares, silêncios e palavras começamos a nos conhecer: o nosso tom de voz, nosso jeito de falar, ou de acolher o outro que fala, nossos gestos de atenção. As palavras⁹⁶ romperam o silêncio, em outros momentos o silêncio, de quem acolhe a fala do outro, se fez palavra: dialogamos.

O diálogo é este encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo os homens [e as mulheres] o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [e mulheres]. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 1987, p. 78-9).

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados (FREIRE, 1992, p. 118).

A poesia e a melodia da música tocou as pessoas de forma diferente⁹⁷, assim surgiram palavras, imagens e sentidos diversos sobre estarmos ali, naquele lugar, naquele tempo, nos preparando para entrar em cena: alfabetizando jovens e adultos.

Cuidadosamente, começamos a tecer as primeiras “tramas” entre nós...

⁹⁶ As palavras produzem sentidos, criam realidade e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam o nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma genealidade, ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido, ou o sem sentido é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos diante de tudo isso (LARROSA, in GERALDI, 2004, p. 114-115).

⁹⁷ “Um poema, uma canção, uma escultura, uma tela, um livro, uma música, um fato feito, um acontecimento jamais têm, explicando-os, uma única razão. Um acontecimento, um fato, um gesto, de amor ou de ódio, um poema um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser, de que algumas são mais próximas do ocorrido, ou do criado de que algumas são mais visíveis enquanto razão de ser” (FREIRE, 1992, p. 120).



8ª CENA:

Após a participação no curso de formação inicial os educadores e educadoras poderiam iniciar a mobilização de sua turma. Todo esse processo de mobilização envolveu cerca de 500 pessoas⁹⁸, despertou nas pessoas o desejo de se envolverem num trabalho social, de contribuir para a mudança do rumo do país. As mobilizações para montagens das turmas foram ações concretas no sentido de ir ao encontro do outro.

⁹⁸ Não podemos afirmar ao certo o número de pessoas que participaram da mobilização, pois realizamos mais de 400 cadastramentos de pessoas interessadas em serem educadoras, que fizeram o curso de formação inicial. As pessoas só poderiam mobilizar sua turma após passarem pela vivência da formação inicial, pois no curso vivíamos os princípios que nos ajudariam na caminhada, inclusive na mobilização. Além dos educadores e educadoras que participaram do curso e puderam mobilizar suas turmas, também realizamos diversos encontros com a sociedade civil para divulgar o projeto e convidá-los a nos ajudar a encontrar as pessoas que não sabiam ler. As entidades, igrejas, associações não só ajudaram na mobilização, juntamente com as educadoras e os educadores, como disponibilizaram local para que a turma pudesse acontecer. Ao todo foram 22 entidades que formalizaram parceria com a SME (Inventário de dados - FLL 07).

O processo de mobilização das turmas, aconteceu de forma muito criativa com mobilizações nos bairros da cidade. As futuras educadoras e os educadores populares visitaram casa por casa, em seu bairro, fazendo convites às pessoas que ainda não sabiam ler e escrever para virem participar do “Letraviva”. Com uma conversa cuidadosa foram descobrindo onde estavam as pessoas analfabetas e conquistando-as para esse inédito que se viabilizava: poder aprender a ler e escrever.

Desde o início pudemos ver os educadores e as educadoras aceitando nosso convite e se lançando no movimento de criação. Criaram crachás para visitar os educandos, elaboraram cartazes de divulgação e espalharam pelo bairro, conseguiram carro de som emprestado de sindicatos e percorreram o bairro com muita animação, tocando músicas e convidando os moradores a participarem do projeto ou a convidarem pessoas que ainda não sabiam ler. Falavam: Você que ouviu conte para quem não sabe ler que o “Letraviva” pretende alfabetizar as pessoas que não tiveram oportunidades⁹⁹. Educadores ficaram nos terminais de ônibus distribuindo filipetas¹⁰⁰, que convidavam as pessoas a se inscreverem. Participaram de missas, cultos religiosos, e outras formas de reuniões nos bairros e entidades parceiras para fazerem convites às pessoas que não sabiam ler e escrever.

O nosso grande desafio (...) foi encontrar as pessoas analfabetas, pois a grande maioria está escondida por entre os letrados, sentem vergonha de serem analfabetos. Foi preciso ir ao encontro dos possíveis educandos para convidá-los para fazerem parte do grupo de alfabetização do Letraviva (Inventário de documentos - T 06).

⁹⁹ Esses relatos eram feitos diariamente na secretaria do “Letraviva” quando os educadores iam levar as fichas preenchidas, ou buscar mais fichas para preencher.

¹⁰⁰ Material de divulgação do projeto elaborado pelo governo (Inventário de dados - MDL 01).

Essas ações foram responsáveis pelas 22 parcerias¹⁰¹ que estabelecemos nessa primeira etapa do Letraviva em Campinas, 185 alfabetizadores e 2760 educandos foram cadastrados no MEC¹⁰².

9ª CENA:

Ao bater de porta em porta, como “andarilhos da utopia”, as educadoras e os educadores caminharam pela “fronteira”. Os relatos que ouvimos de vários educadores e educadoras demonstraram que, no geral, as pessoas que vivem numa cidade grande, como Campinas, estão em busca do outro. Ao abrirem suas portas para os “andarilhos da utopia” nada sabiam sobre eles mas, ao abrirem suas portas, abriram também suas vidas. Nesse movimento de aproximação, de acolhida que se criou a partir do encontro, muitas pessoas revelaram um segredo escondido por muitos anos, uma vergonha: ser analfabeta, ou analfabeto.

A educadora bateu à porta de uma casa bem simples. De lá veio uma senhora já com seus 60 anos. A educadora do portão acolhe a moradora e é acolhida por ela. Então a educadora disse que estava divulgando um projeto da prefeitura de Campinas com o Governo Federal que pretendia alfabetizar as pessoas gratuitamente e pergunta se ela já havia ouvido falar no programa “Brasil Alfabetizado” ou “Letraviva”. A resposta foi negativa. A educadora contou sobre como funcionaria e perguntou:

¹⁰¹ Inventário de documentos - FLL 07.

¹⁰² Como todo processo de mobilização popular também vivemos alguns desencontros. Enfrentamos dificuldades estruturais, como viabilizar o local para funcionamento das turmas. Algumas pessoas cadastraram educandos, mas acabaram não atuando, então tivemos que reorganizar turmas. No decorrer do projeto alguns educadores e educadoras desistiram, foi preciso substituí-los. A necessidade de substituição do educador levava alguns educandos ou educandas ao desânimo. Mesmo assim, entre esses e outros contratempos fomos criando uma outra educação possível.

(Educadora) - Por acaso a senhora conhece alguém que não sabe ler ou escrever, e gostaria de convidá-lo a participar do Letraviva?

(Senhora) - Está falando com a própria! Eu mesma não sei, não tive oportunidade!

(Educadora) - senhora gostaria de aprender a ler e escrever?

(Senhora) - Nossa é o meu sonho! Mas será que eu ainda aprendo?

A educadora conversa com a senhora, esclarecendo que a gente aprende a vida toda. Teve o cuidado de sussurrar aos ouvidos da senhora que

(...) todos podem aprender e todos sabem muito sobre a vida e sabem algo sobre a leitura e escrita. As pessoas criam símbolos e códigos, constroem um sistema para não ser passado para trás nas compras, para não passar vergonha no ponto de ônibus, enfim para sobreviverem no mundo letrado. (Inventário de documentos - T 06).

“Pode-se considerar que até mesmo aquele indivíduo que aparentemente, está no “ponto zero” do continuum – o habitualmente classificado como analfabeto, aquele que não sabe ler e escrever – tem algum grau de alfabetismo, bastando para isso que conviva com alguém que saiba ler e escrever.” (Soares:1994, p.49)

A educadora fala sobre como vai ser no grupo, assim a senhora desejosa por realizar um sonho se inscreve ali mesmo na sua porta. A educadora preenche a sua ficha de inscrição.

O elo entre educadora e educanda começa a se estabelecer nesse primeiro encontro, e foi sendo tecido com muito cuidado e respeito, e mais tarde no desenrolar da vivência. Muitas vezes, após o preenchimento da ficha de inscrição, as pessoas que acolhiam os educadores ou educadoras ofereciam um cafezinho, uma água, enfim começavam a viver uma experiência de hospitalidade. Muitas educadoras nos contavam emocionadas como se deram os encontros de mobilização das turmas e como ir ao encontro das pessoas já era um movimento de afetar e ser afetado.

10ª CENA:

MITO DO CUIDADO

“Certo dia, Cuidado, ao atravessar um rio, viu um pouco de argila.
 Cuidadosamente começou a modelar a figura humana.
 E enquanto meditava sobre o que havia feito, apareceu Júpiter, o deus do céu.
 Cuidado pediu que soprasse nele o espírito. Júpiter acendeu prazerosamente.
 Mas quando Cuidado quis colocar seu próprio nome à criatura que havia moldado,
 Júpiter lho proibiu, exigindo-lhe que pusesse o seu nome.
 Enquanto os dois discutiam, a Terra ergueu-se e manifestou o desejo
 de dar o nome dela à criatura plasmada por Cuidado,
 pois esta fora feita com parte de seu corpo.
 Pediram, então, a Saturno (deus do tempo) que fosse o árbitro.
 Ele tomou a seguinte decisão que pareceu a todos justa:
 já que você, Júpiter, lhe deu o espírito, receberá este espírito na hora da morte;
 e já você, Terra, deu-lhe o corpo, receberá, depois da morte, o corpo.
 Mas uma vez que Cuidado foi quem amoldou a criatura,
 esta ficará na sua posse enquanto viver.
 E já que vocês discutem acerca do nome a ser-lhe dado,
 eu quero que seja chamado Homo, isto é, feito do húmus da terra”.
 (Leonardo Boff, 1981, p. 29)

Tudo que contém vida precisa de cuidado. O projeto “Letraviva” precisava de cuidados, precisávamos de pessoas para acompanharem as educadoras e os educadores no processo de formação permanente, pessoas que pudessem nos ajudar a visitar os grupos, não com o objetivo de fiscalizar, mas de incentivar, auxiliar no que fosse possível. Criamos um grupo que acabou ficando com os nomes: Articuladores, formadores e capacitadores¹⁰³

Articuladores no sentido de articular e mobilizar as turmas e formadores/capacitadores no sentido de participar da formação inicial dos educadores e educadoras, com duração de 30 horas, bem como acompanhar os grupos e coordenarem a formação permanente na

¹⁰³ O termo capacitadores era o termo usado pelo MEC. Embora nossa visão fosse de formação e não capacitação, nos documentos oficiais tínhamos que seguir as nomenclaturas do MEC.

qual ajudariam as alfabetizadoras e alfabetizadores a olharem para as suas inquietações e, juntos, através da vivência e da experiência de cada um, dar sustentação para o movimento de criação que se inicia com o processo de alfabetização. Os articuladores - formadores - capacitadores buscavam a construção do vínculo com os educadores/ educadoras e os educandos/educandas, e juntamente com o grupo que acompanhavam propondo vivências que possibilitassem a solidariedade e aprendizagem.

O que justifica a necessidade dessa Equipe de Apoio (articuladores - formadores - capacitadores) é o princípio do cuidado e da prudência, pois ao criarmos os grupos de alfabetização precisávamos ser prudentes e acompanhá-los, dando sustentação para o desenvolvimento do trabalho e cuidando para manter sempre acesa a chama de um trabalho criativo.

Pessoas com experiência em educação popular, lideranças comunitárias e professoras da rede dispostas a “abraçar o projeto” foram convidadas a compor o “grupo de apoio”. Também participavam da equipe de apoio do “Letraviva” alguns estagiários, estudantes de diversos cursos. Esse grupo, como o próprio nome diz, seria responsável pelo cuidado do letraviva.

Buscamos desconstruir a idéia hierarquizada de poder, geralmente presentes nos projetos governamentais, nas escolas e instituições em geral, pois a nossa opção era reinventar o modo de ser e estar no mundo sempre “a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, [neste sentido não tínhamos] outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos” (FREIRE, 2000c, p. 67).

Alguns relatos de pessoas da equipe de apoio podem nos ajudar a explicar como uma gestão democrática pode contribuir para que todos sejam criadores e responsáveis pela nossa criação:

AS LETRAS VIVAS EM MINHA VIDA

Assustei-me quando me deparei com o processo de seleção de estagiários para integrar a equipe do projeto LETRAVIVA. Valorizava as letras vivas dentro da gente. Aquelas que já havíamos esquecido, que insistentemente se faziam presentes em nossa juventude. Utopias, prazeres, experiência comunitária, criatividade e consciência política foram questionamentos presentes desde o primeiro momento em que tive acesso às coordenadoras do LETRAVIVA.

Quando tudo começou, as surpresas continuaram. Tudo estava para ser construído e dependia do meu empenho e do empenho dos demais estagiários. Uma rica vivência multidisciplinar começou a ser construída, diversos saberes e muitos desafios cotidianamente. Pedagogia, Administração, Marketing, Biblioteconomia, Processamento de Dados e eu de Ciências Sociais. Tudo misturado e em pleno processo de criação para que as educadoras populares e educandos, nas mais distantes salas, pudessem aprender as letras e re-significar suas vidas. No LETRAVIVA tudo parte do hoje, nada está dado previamente. As descobertas surgem conforme os desejos e as necessidades que emanam naturalmente da vida complexa e cheia de tensões de uma população que nos procura cheia de sonhos.

Hoje admiro com carinho o caminho que percorremos juntos. Quero sorrir como aquelas senhoras que se descobriram capazes e transformaram seus olhares diante da realidade e, acima de tudo, sinto-me desafiado a continuar encantado a descobrir toda a vida de cada letra, o sentido de cada palavra e o compromisso que cada reflexão me solicita.

Tiago Duque
Estagiário de Ciências Sociais
(Inventário de documentos - RF 05)

No “Letraviva”, durante o período de 2003 e 2004, experimentamos essa opção democrática, participativa e criativa na sua gestão. Dessa forma, enquanto discutíamos problemas de ordem estrutural ou organizacional; enquanto planejávamos um encontro, ou uma festa, como citado em Freire (1995a, p. 73), fomos reconhecendo o já conhecido e conhecendo o não suspeitado. Nossa vida, nesses meses, foi um suceder de dias em que quase nada nos passou despercebido. No fundo, um tempo penoso, mas intensamente gostoso, como é todo o tempo de conhecer e gestar, de fazer e de refazer.

As pessoas que atuavam diariamente nesse processo, como estagiários ou estagiárias, equipe de apoio não estavam ali para seguir ordens, mas para criar, participar ativamente, sentiam-se valorizados. Os vínculos afetivos foram se construindo, pois ali éramos um grupo, isto nos dava prazer e alegria no que fazíamos. O relato abaixo pode nos ajudar a perceber o quanto tudo foi intenso.

A EXPERIÊNCIA DE VIVER CADA DIA O LETRAVIVA

No tempo dessa vivência houve muitos movimentos. Saíram alguns estagiários e houve uma nova seleção e aí senti que o nome LETRAVIVA não era por acaso. Cada estagiário era um mais especial que o outro e formamos a “*família LETRAVIVA*”.

O que mais mexeu comigo foi a relação das Coordenadoras Aninha e Dulce que não têm superioridades. Brincam, choram, se emocionam, poucas vezes ficam bravas, às vezes tristes, mas porque são seres humanos como nós... Sempre estão elogiando o nosso trabalho, mas não um trabalho técnico, e sim um trabalho que envolve democracia, cidadania e, o mais importante, o valor dos SERES HUMANOS.

Com certeza, sem sombra de dúvidas, diante de todas as dificuldades, obstáculos que compartilhei dentro do Projeto LETRAVIVA, aprendi muito. Que bom que tivemos dificuldades, pois só fizeram a gente crescer, amadurecer. Hoje sinto que o LETRAVIVA é o tempero para nossa vida, nossa alma, principalmente dos educandos que não tiveram a oportunidade de ler e escrever e que estão descobrindo, transformando o seu modo de ser e estar no mundo.

Estou adorando trabalhar no Projeto LETRAVIVA. É uma experiência marcante e significativa para minha vida pessoal e de estudante.

Simone Maria de Souza
Pedagogia – 2º ano
(Inventário de documentos - RF 05)

Queríamos que o processo de alfabetização acontecesse como um tecer vínculos, criando linguagens coletivas, então organizamos uma vivência de formação - encontros de integração - sob a coordenação do então assessor pedagógico da SME, prof. Romualdo Dias, para toda a equipe de apoio. Durante esses encontros discutimos princípios e vivenciamos possibilidades de darmos sustentação ao nosso trabalho.

Quando optamos por trabalhar com o referencial da Educação Popular não desconsideramos a ciência e seus métodos, mas adotamos o princípio de criação a partir do debate e das histórias de vida de cada educador. Não queremos cartilhas prontas mas pessoas em movimento na praça, na rua, na vida (PEREIRA, 2004, p. 11).

Durante essa vivência fomos criando e registrando, coletivamente, propostas, que poderiam nos ajudar a cuidar de nós, enquanto grupo, e das educadoras e educadores com suas turmas. Pensamos também sobre como desenvolver a formação permanente de forma criativa, de modo que não se transformasse num momento do formador ou formadora passar prescrições aos

educadores, ou educadoras, mas num momento de criação e aventura. Abaixo registro algumas das questões que foram surgindo (Inventário de documentos – RF 01)

- 1- Não ter arrogância;
- 2- Ter um grupo fixo de educadores para o estabelecimento de vínculo;
- 3- Disponibilidade - juntar forças para facilitar;
- 4- Investigar sempre a necessidade do grupo de educadores e educandos;
- 5- Buscar observar questões e dificuldades que brotam dos grupos - Ex.: erros ortográficos, postura. Não discutir durante o período da aula; apenas anotar as questões para posteriormente trabalhar nos encontros de formação permanente com os educadores;
- 6- Oficinas com uso do dicionário;
- 7- Nosso papel é de cuidado;
- 8- Encontrar maneiras de ajudar os educadores a estimularem os educandos para que não desistam do sonho de aprender a ler, escrever e dar continuidade aos estudos;
- 9- “Letraviva” não quer fazer supervisão, dar receitas ou ter postura autoritária. O acompanhamento dos trabalhos nos grupos é justamente para oferecer parceria e colaboração;
- 10- Realizar oficinas com os educadores que já têm experiência;
- 11- No grupo, o formador que faz parte da equipe de apoio é catalizador das dificuldades e também das soluções, por isso é preciso que ele fique atento às inquietações dos educadores:
 - o que querem saber do mundo da leitura;
 - o que está sendo vivenciado no grupo, quanto ao conteúdo;
 - de que maneira realizar a discussão sobre questões referentes à alfabetização, como por exemplo o uso de cartilhas, lições prontas, etc. (PEREIRA, 2004, p. 13-4).

11ª CENA:

Pudemos viver as propostas e não apenas falar sobre elas. Assim, selamos nossos compromissos políticos, chegamos mais perto, experimentávamos a “convivência”, fomos tecendo relações duradouras, criamos um espaço de confiança.



Não ficamos esperando que o mundo mudasse para então mudarmos a forma de ser e estar na educação. Começamos ali mesmo onde estávamos. Combinamos nossas ações, estudamos, planejamos encontros e festas, esclarecemos nossas dúvidas, compartilhamos nossas experiências, rimos e choramos, fizemos fuxicos¹⁰⁴, afetamos e fomos afetados. A partir dessa vivência passamos a nos “re-unir” semanalmente, e mais tarde a cada quinze dias. Nossos encontros eram carregados de afetos, partilha, troca, criação e compromisso político.

Um dia, a Guida (formadora e educadora) nos contou que no seu grupo as mulheres estavam fazendo fuxico durante os encontros de alfabetização e que muitas estavam pensando em se encontrar em outro horário para poder criar peças coletivamente e, quem sabe, vendê-las. Algumas pessoas da equipe de apoio não conheciam o fuxico, então a Guida nos ensinou e, a partir deste dia, passamos a regar nossos encontros com fuxicos.

¹⁰⁴ No dicionário encontramos os sinônimos da palavra fuxico: intriga, mexerico, enredo. O fuxico a que nos referimos aqui é um trabalho artesanal feito com retalhos de tecidos cortados em círculo e costurado com agulha de mão, um a um, formando uma espécie de flor. Esta “flor de tecido” é usada em bolsas, enfeites de roupas, cortinas, colchas, almofadas etc.

Fazendo fuxico
 Fuxicamos
 E com o corpo todo
 vamos sussurrando
 no ouvido do outro
 Fuxica daqui
 Fuxica dali
 Fuxica com graça
 Às vezes sem graça

Fuxica
 Inspira
 Fuxica
 Expira
 fuxica
 até virar transpiração
 e assim
 vamos gestando
 um outro jeito de viver a educação
 (minha autoria)

Confiar nas pessoas do grupo nos ajudava a não ter dificuldade de reconhecermos nossos erros, ao contrário tínhamos sempre disposição para recomeçar se fosse necessário. Como em Freire (1995a, p. 103), “essa capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir-a-ser, foi algo, que sempre nos acompanhou” neste período.

Nesse primeiro ano, a equipe de apoio se constituiu. Acompanhou com cuidado e prudência os grupos, as educadoras e educadores, articulou e mobilizou novas turmas e participou da formação inicial dos educadores. Acompanhou a formação permanente ajudando as educadoras e educadores a olharem para as suas inquietações e juntos, através da vivência e da experiência de cada um, deram sustentação para o movimento de criação que brotava no processo de alfabetização.

Em um processo educativo, organizado como ambiente propício para fazer descobertas há intenso movimento orientado pelo princípio do cuidado e da prudência. O princípio do cuidado nos orienta para a importância de

exercitarmos um compromisso com o educando, que junto conosco, os educadores, se permitiu experimentar um movimento de criação. Precisamos cuidar do educando em seu movimento de criação. E só saberemos cuidar bem do educando, se já cuidamos de nós também, em nosso próprio movimento de criação.

O princípio da prudência nos orienta a ter maior sensibilidade com os nossos limites e com os limites da realidade onde estamos. O fato de alguém se lançar em um movimento muito intenso, que exige demais de suas forças, pode causar efeitos assustadores, que ao invés de abrir a pessoa para a expansão da vida, causa um estado de terror paralisante. Nós não desejamos paralisia, desejamos movimento, como uma condição para que a criação aconteça em nossas vidas e em nosso mundo (DIAS, 2004, p. 6).

Sabendo que não existia ninguém que não tivesse uma infinidade de idéias sobre como poderia alfabetizar, procuramos não “fazer a cabeça” dos educadores sobre métodos de alfabetização, mas partimos dos saberes que os educadores traziam sobre alfabetização. Fomos vivenciando experiências compartilhadas, refletindo sobre nossa prática, retornando a ela de forma diferente e cada um ao seu estilo, reinventando-as. Experimentamos o diálogo¹⁰⁵, a troca, a reflexão e, assim, os educadores e as educadoras foram ganhando mais segurança e autonomia para criar no seu cotidiano.

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo emancipação (RANCIÈRE, 2004, p. 11).

Entendíamos que não era necessário “encher” os educadores com discursos. Reconhecíamos a educadora e o educando como seres criativos e portadores de saberes, que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, P. 25).

¹⁰⁵ “O diálogo se dará em torno da prática das professoras [e dos professores]. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática” (FREIRE, 1995a, p. 39).

Trabalhamos para a emancipação. Durante o curso de formação inicial convidamos os educadores e as educadoras a fazerem uma lista de idéias que traziam consigo que poderiam nos ajudar no primeiro dia de aula. As pessoas estavam cheias de idéias e puderam compartilhar em um grupo e depois para todos do curso :

- 01- Apresentação com dinâmica do barbante;
 - 02- Cuidar das palavras que usamos;
 - 03- Criar um crachá com o nome das pessoas;
 - 04- Comunicação e integração;
 - 05- Brincar de se conhecer;
 - 06- Jogar o barbante e cada uma fala um palavra com a letra;
 - 07- Apresentação do Educador;
 - 08- Enquanto o educando fala o nome dele o educador escreve na lousa;
 - 09- Falar do que se trata o projeto "Letraviva";
 - 10- Perguntar o que ele quer aprender, cotidiano da pessoa, listas, nomes;
 - 11- Nunca devemos querer ser mais;
 - 12- Com brincadeira a gente aprende;
 - 13- Receber os educandos em círculo;
 - 14- Um bom acolhimento ;
 - 15- Dinâmica de apresentação;
 - 16- Preparar o ambiente;
 - 17- Trocar experiências e conhecer o objetivo do educando, incentivar o aluno;
 - 18- Resgate da história das pessoas e famílias. Colocar a história do Letraviva.;
 - 19- A primeira coisa é a acolhida, ser agradável;
 - 20- Ter amor, carinho, tentar compreender o outro;
 - 21- Tudo tem o mesmo principio, você ser uma integrante do grupo.
- (Apresentação dos grupos - Inventário de documentos - RF 02)

Depois que todos os grupos se apresentaram perguntamos se alguém gostaria de falar algo?
Uma educadora escreveu e leu:

Persistência;
Positividade;
Sinceridade;
Humildade;
Iniciativa;
Incentivo;

Vencer as dificuldades.

(Apresentação dos grupos - Inventário de documentos - RF 02)

Acreditávamos que são as experiências, que vem para o grupo de formação carregadas de sentidos, que nos provocam novas perguntas e desejos por reinventar a prática, as pessoas começam a dialogar com o medo de errar e depois experimentam a ousadia de criar e compartilhar sua criação.

12ª CENA:

Idéias criativas começaram a surgir e nós na medida do possível ajudávamos para que elas pudessem ser realizadas .

Uma estagiária do curso de Ciência da Informação, com ênfase em biblioteconomia, Silvana Maciel, sugeriu que criássemos uma “Biblioteca Itinerante”. O sonho dela era levar livros de literatura até os educandos, nos grupos de alfabetização. Sabíamos que o contato com os livros literários poderia despertar nos educadoras e educandos o gosto pela leitura. Poderiam através da leitura conhecer lugares, conhecer pessoas, poderiam também brincar com as palavras reinventando poemas, contos, fábulas etc.

Jogar com as palavras nos soa como brincar com elas, com textos, rir e saborear esse momento fascinante de descoberta e criação, sair um pouco da dureza do cotidiano e poder retornar a ele com mais alegria e vontade de viver. Poder ler é poder ampliar a forma como estamos sendo (Inventário de documentos – T 00).

Então fomos conversar com o bibliotecário responsável pela Biblioteca Municipal do centro da cidade e formalizamos uma parceria entre a biblioteca e o “Letraviva”. A Silvana

assumiu a responsabilidade de cuidar da Biblioteca Itinerante do projeto. Catalogou e disponibilizou, para os educandos e educadoras, 200 livros de diferentes autores e estilos. Para facilitar a circulação dos livros, esse acervo foi organizado em 10 pastas, cada uma contendo 20 livros que circulavam pelos grupos. Nada de normas, determinações ou relatórios sobre os textos lidos. Buscamos despertar a curiosidade e o gosto pela leitura então procuramos garantir os “Direitos imprescindíveis do Leitor” apontados em Pennac (1998):

- 01- O direito de não ler.
- 02- O direito de pular as páginas.
- 03- O direito de não terminar um livro.
- 04- O direito de reler.
- 05- O direito de ler qualquer coisa.
- 06- O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível).
- 07- O direito de ler em qualquer lugar.
- 08- O direito de ler uma frase aqui e a outra ali.
- 09- O direito de ler em voz alta.
- 10- O direito de calar.

Os livros eram apresentados pelas educadoras ou educadores, depois os próprios educandos e educandas acabavam fazendo comentários sobre eles, contavam que até os filhos queriam ver o livro que tinham levado. O livro acabava sendo lido por diversos públicos:

- O educando ou a educanda, para si;
- O educando ou a educanda, lia para o filho(a) ou neto(a);
- As crianças da família liam para si, ou liam para os pais ou avós.

O livro circulava e ganhava vida, alguns liam rápido e logo queriam trocar, outros demoravam um pouco mais. Alguns educadores e educadoras criaram diversas situações colocando os livros em destaque: Hora da propaganda do livro, hora do conto, da poesia, sarau ou leitura silenciosa. Embora não fossem obrigados a levar algum livro todos acabavam participando da biblioteca itinerante.

13ª CENA:

Em nossa cultura letrada, mesmo “na diversidade das linguagens, sobressai-se a linguagem verbal e particularmente a escrita” (BARBOSA; AMARAL, 1986, p. 11). Na tentativa de possibilitar a ampliação da nossa capacidade de expressão, propusemos, nos encontros de formação permanente, experiências concretas para que pudéssemos nos expressar a partir de diversas linguagens: a plástica, corporal, musical, oral e mesmo a escrita. Garantimos espaços em nosso cotidiano para a criação. Pudemos vivenciar o silêncio. E, entre olhares, gestos, imagens, e memórias, expressamos nossos sentidos.

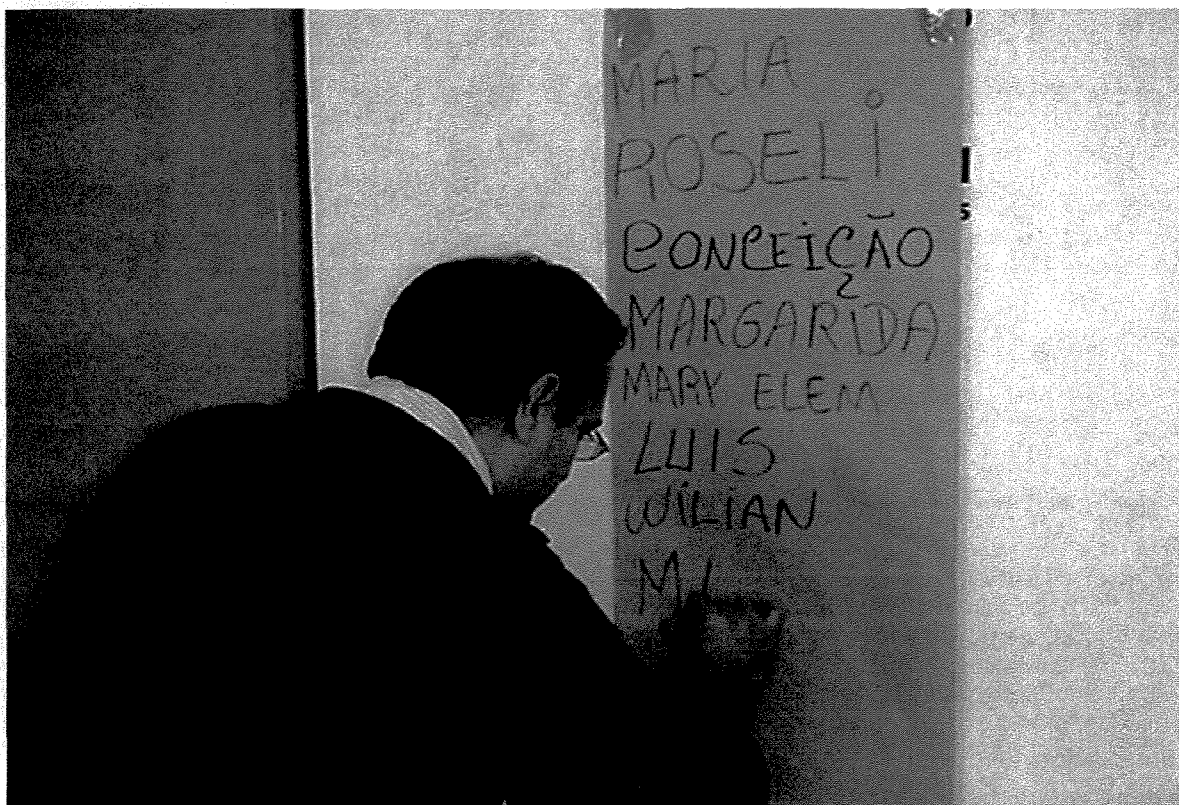
Em lugar de termos na linguagem a prisão da nossa criatividade, do risco, o espantinho à aventura intelectual, passamos a ter nela uma ferramenta a serviço de nossa expressão (FREIRE, 2000b, p. 82).



Ampliamos as possibilidades de criação e atuação das educadoras e dos educadores no campo dos sentidos, uma vez que acreditamos que não aprendemos apenas com a cabeça, mas

com o corpo todo. Paulo Freire (1995a, p.109) afirma que “é impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É o meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão e do rigor, negar o meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos”.

Também as palavras saíram de nós...



Sáímos do senso comum sobre como se ensina e como se aprende e mergulhamos no novo, no inusitado, sem cartilhas nem receitas. Buscamos sair do mundo cognitivo para possibilitarmos que o corpo inteiro participasse deste processo. A possibilidade de criar, de ser autor de sua história, nesse projeto, devolve aos educadores, educadoras, educandos, educandas e a todos nós, poderes roubados agora reapropriados. Cada um pode mais!

Pois, quando uma pessoa encontra um ambiente onde pode criar, ela percebe a falta de graça de sua vida ao mesmo tempo em que alimenta dentro de si uma fogueira, uma chama que arde, uma vontade de recuperar o próprio “charme”. Uma vida cheia de graça tem muito poder, pois está carregada de possibilidades para estabelecer novos vínculos com os outros e com o mundo (DIAS, 2004, p. 7).

14ª CENA:

LETRAVIVA

É um projeto, ou melhor programa diferente da fórmula que conhecemos de alfabetizar.

Ele é um projeto, programa tão amplo, tão vasto, que faz nossa mente ir longe, pensar, sonhar, imaginar, como será construído? Exatamente porque não vem pronto, não vem embolado, faz nosso cérebro mexer, pensar, pesquisar para descobrir junto com os educandos, qual a melhor maneira? É excelente porque é de forma prática, objetiva, a partir das necessidades do dia-a-dia e não com be-a-bá.

Ensinar a ler e escrever a partir da vida é dar a vida.

Educadora: Clenira Paula da Costa Izidoro
(Inventário de documentos - RF 05)

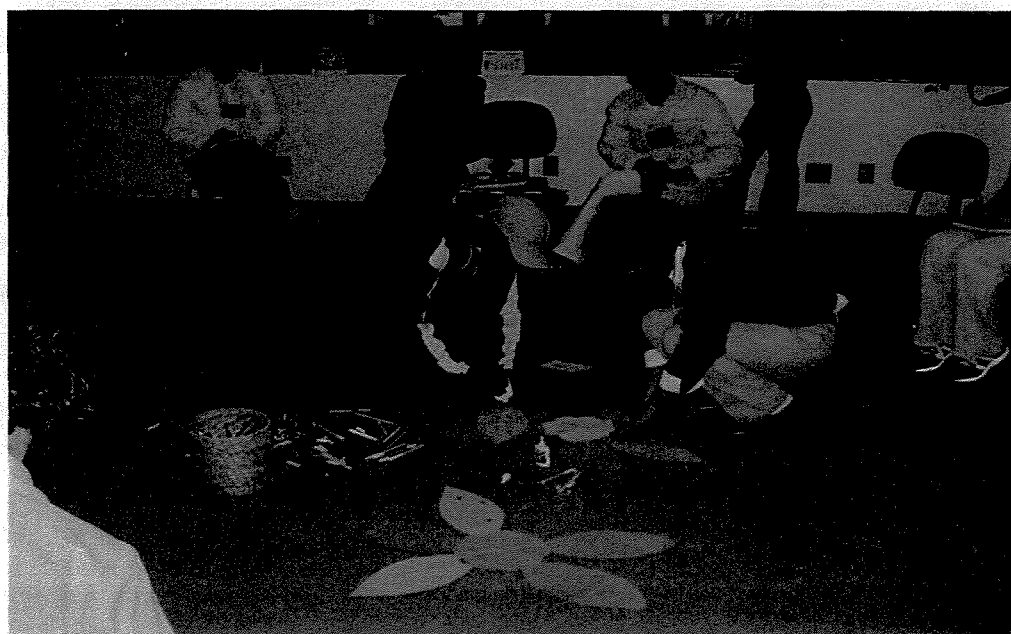
Para nós, alfabetizar não era apenas assinar o nome, juntar sílabas ou palavras e frases. O que pretendíamos era que os alfabetizandos e as alfabetizandas se transformassem em leitores e escritores que pudessem se utilizar da leitura e da escrita, tanto para se informar como para se divertir e criar.

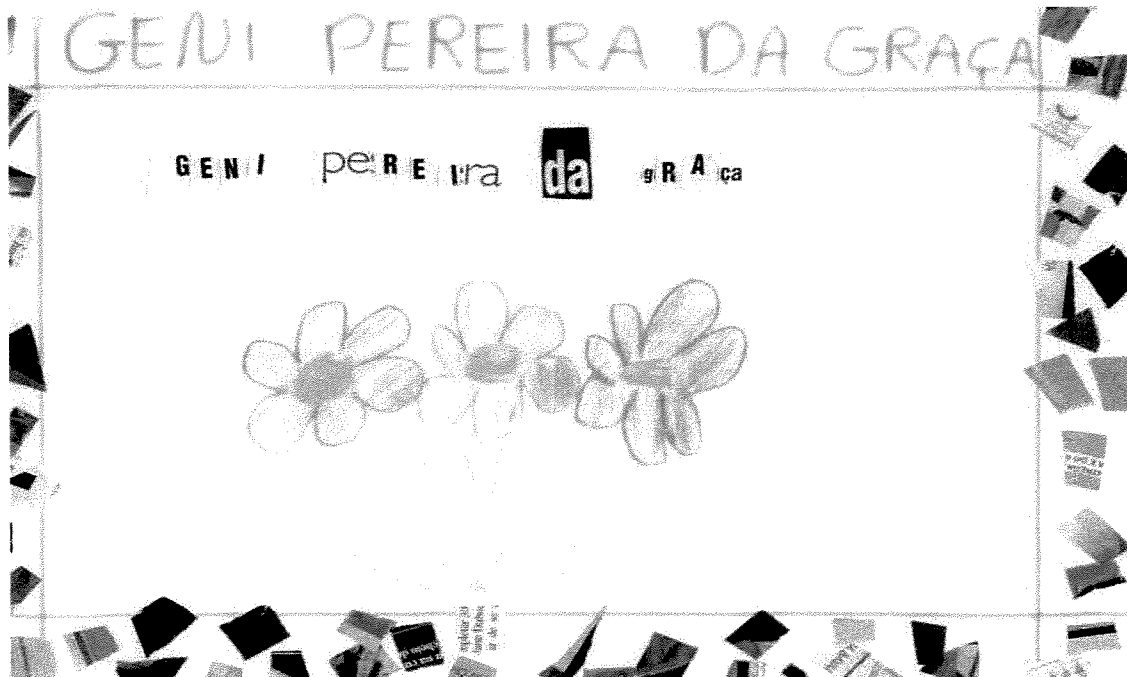
Por isso os alfabetizandos e as alfabetizandas são vistos como portadores de saberes, inclusive sobre a escrita, pois acreditamos que todos sabem muito sobre a vida e sabem algo sobre a leitura e escrita. Na medida em que se lança no movimento de criação e reinvenção da vida ele passa a se relacionar de forma interativa com a escrita, refletindo sobre ela e fazendo

relações com a escrita dos outros. No processo criativo de apropriação da escrita, os educandos interagem de diversas formas com diferentes portadores de textos, diferentes gêneros, passando por textos informativos, literários, instrucionais etc. O texto pode ser recriado, recitado, cantado, encenado, enviado, enfim ele tem um sentido e uma função social.

Apoiados em Freire (1980), podemos afirmar que a alfabetização é um ato de conhecimento e, como toda educação, é um ato político. Ato de conhecimento em que o educador, a educadora e o educando, a educanda são sujeitos curiosos da mesma procura e que por isso mesmo, não cabe aos primeiros fazerem suas puras transferências de informação aos segundos, nem a estes simplesmente memorizar.

Tendo como objetivo o aprendizado da leitura e da escrita, a alfabetização joga com a língua e a linguagem, joga com o pensamento, e não há linguagem e pensamento desligados da realidade concreta dos seres humanos. Esses princípios nos ajudaram no processo de formação inicial e permanente dos educadores e das educadoras, assim pudemos ver nascer nos grupos um jeito criativo de ensinar a ler e escrever...





Para nós, a educação que fazia sentido era aquela que vinha enraizada num compromisso político por mudar o mundo, grávida de cuidado com a vida do outro, que possibilita o despertar de sonhos adormecidos, que abre portas e janelas e que liberta nossos corpos oprimidos das diversas formas de opressão, reinventa a vida e transforma o cotidiano nos pequenos gestos. Não faz barulho, mas sussurra no ouvido dos educandos que eles podem mais.

Há um jeito artístico de aprender e ensinar. Há um jeito artístico de construir conhecimento e utilizar saberes, deste modo a nossa ação no mundo acontece com estilo, de modo que cada educador possa descobrir sua habilidade para sussurrar ao ouvido do educando que ele é capaz, que ele pode. O gesto de sussurrar demonstra um movimento delicado, que não assusta, cheio de sutilezas, capaz de fazer o educando se abrir para novas possibilidades oferecidas pelo vínculo com o educador (Inventário de documentos – T 00).

Com cuidado desejávamos contribuir para que todos e todas pudessem se descobrir como seres criativos, portadores de cultura, providos de direitos, capazes de criar alternativas, de mudar o cotidiano pessoal, familiar e social.

15ª CENA:

De tudo fizemos um pouco, contas, listas e receitas. Cada um ao seu estilo criou algo original: uns cultivaram palavras, colheram poesias, contos e cartas, outros cultivaram hortas e memórias da cidade natal...



Plantamos sementes na terra, na mente e no coração.

Terra pouca
 Letra morta
 Terra morta
 Letra ácida
 Terra fofa
 Letra flácida
 Terra fértil
 Letra nossa
 Terra nossa
 LETRAVIVA

Educador: Valdo – Josivaldo Alves Santos
 (Inventário de documentos - RF 05)

Reconhecemos nossas histórias, as tensões e desejos ocultos em nosso corpo. Por esse motivo reafirmamos que “a importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age,

rememoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal desenha e refaz o mundo” (FREIRE, 1995a, p. 92).

16ª CENA :

A liberdade de opção gera prazer, gera descoberta, gera no mínimo a percepção de um novo ponto de vista; sentar-se sempre no mesmo lugar vicia o ouvido, o olhar, a mente e a atenção (VIANNA; CASTILHO, in GARCIA, 2002, p. 32).

Olhamos de outros lugares, buscamos nossas raízes, nossas memórias, voltamos à infância, brincamos de roda, nessa viagem cantamos cirandas, então nasceram paródias...

CIRANDA

Ah! Eu entrei na roda
Eu entrei na roda dança
Não sou mais uma criança
Mas vou estudar.

Paulo Freire, minha gente
Cidadão inteligente
Ensinou-nos ver o mundo
De uma forma diferente.

O Projeto LETRAVIVA
Tem um método convincente
Ensina ler e escrever,
Não parar e ir em frente.

Aqui todos estão certos,
Jovens, homens e mulher
Tivemos a nossa chance
Vamos “botar a colher”.

Nosso grupo, minha gente
É um grupo animador
Acredite, se quiser,
Tem até compositor.

À Equipe LETRAVIVA
Nossa imensa gratidão,
Com o trabalho de vocês
Haverá transformação.

Formadora: Maria Lúcia Sanitá Lancelone
(Inventário de documentos - RF 05)



17ª CENA :

O corpo humano é o corpo que sente, percebe, fala, chama a atenção para o corpo que somos e vivemos. O corpo é presença concreta no mundo, porque veicula gestos, expressões e comportamento das ações individuais e coletivas de um grupo, comunidade ou sociedade. Assim, vivemos um contexto histórico que busca fazer dos corpos máquinas de competição, voltadas para o lucro de uma sociedade pragmatista. (...) Precisamos de um corpo que nos coloque no mundo e que seja capaz de “aventurar-se” para vivermos novas e impensadas perspectivas para a vida (TRINDADE, in GARCIA, 2002, p. 66).

Mas como transformar o mundo, se estamos presos em nós mesmos?

Propusemo-nos a criar vivências que nos ajudassem a encorajar a liberdade de expressão física. Criamos vivências que nos possibilitasse um diálogo com “ele”, escutamos seus gritos e silêncios.

Assim, lentamente fomos nos reconhecendo...



... nos aproximamos do outro,



nos fizemos presentes, com o corpo todo...

Pudemos ver locais precários de estrutura física, onde funcionavam grupos de alfabetização, se transformarem em ambiente acolhedor. Educadoras, educadores, educandos e educandas pintaram paredes, elaboraram painéis, enfeitaram a sala, fizeram jardins e hortas. Outros grupos cuidaram da vida de outra forma: criaram a hora do cafezinho, a acolhida no início do encontro, momentos para falar da vida e reescrever a história.

18ª CENA :

O encontro com a poesia é uma das experiências diretas de nos sentirmos vivos. Não é apenas um exercício de pensamento conceitual, lógico, abstrato, mas um pensar-concreto, sensível e imaginativo. Um pensar por imagens, um pensar por ritmos, um pensar sentindo, e um sentir pensando. Um outro modo de conceber e dizer. Um outro modo de viver. Os poemas pulsam. Suas ressonâncias despertam em nós energias que estavam em nós adormecidas. A poesia chama as muitas vozes do mundo e as confabula com as nossas vozes interiores, também chamadas à criação, à comunhão criadora (ANTÔNIO, 2002, p. 98).

Em um dos encontros de formação permanente, brincamos de poesia. Fizemos roda e rimos muito, ouvimos e cantamos a música “a sopa”¹⁰⁶:

Que que tem na sopa do neném?
Que que tem na sopa do neném?
Será que tem espinafre
Será que tem tomate
Será que tem feijão
Será que tem agrião
É 1, é 2, é 3...

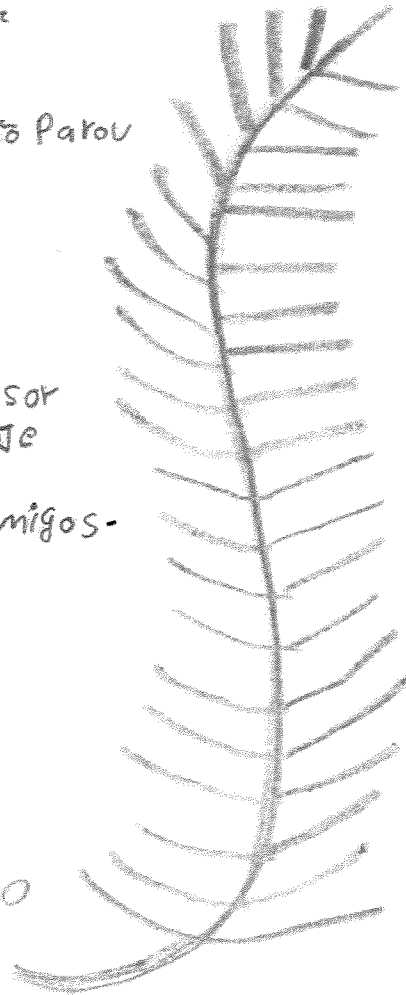
Em duplas ou trios fizemos paródias da música e compartilhamos nossa criação. Nos grupos algumas educadoras e educadores também quiseram brincar com os educandos e educandas, então nasceram poemas e textos.

¹⁰⁶ A SOPA. Sandra Peres. Coleção Palavra Cantada: Canções de brincar. São Paulo: Editora Palavra Cantada, 1996.

SOPA DO PAULO FREIRE

Paulo Freire Paulo Freire
 o que está pensando?
 Quer mudar o mundo!
 Deixa disso menino, mas ele não parou
 A pensar continuou
 Um homem se tornou
 E também um professor
 Que a nossa vida mudou
 Com tudo que nos ensinou
 Vive como um grande professor
 Que muita gente ensinou
 Hoje foi morar no céu
 Na casa de Deus
 E deixou seus pais e amigos -
 Com aperto no coração
 mas com certeza
 ele está num bom lugar
 e de que um dia eles
 vão se encontrar.

Maria Aparecida R.



Sopa do Paulo Freire

Paulo Freire Paulo Freire
 O que está pensando?
 Quero mudar o mundo!
 Deixa disso menino, mas ele não parou
 A pensar continuou
 Um homem se tornou
 E também um professor
 Que a nossa vida mudou
 Com tudo que nos ensinou
 Vive como um grande professor
 Que muita gente ensinou
 Hoje foi morar no céu
 Na casa de Deus
 E deixou seus parentes e amigos
 Com aperto no coração

Mas com certeza
Ele está num bom lugar
E de que um dia eles
Vão se encontrar.

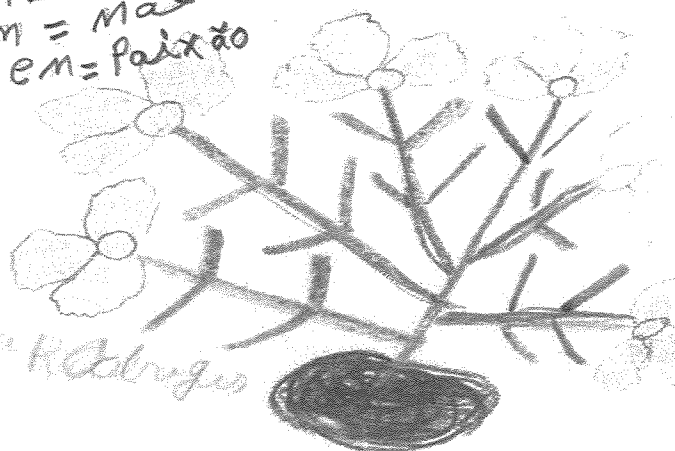
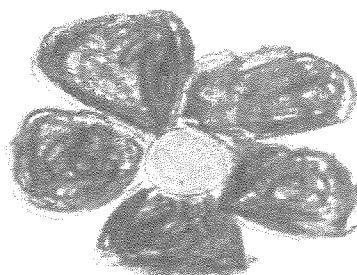
(Maria Aparrecida Rodrigues - Educanda).
(Inventário de documentos - RF 05)

Muitos outros textos nasceram, após passar pela experiência de criar a “sopa do Paulo Freire” essa mesma educanda, inquieta com sua vida criou, durante a madrugada, um poema. O texto saiu de dentro como uma necessidade de expressar um sentimento. A educanda agora experimenta o poder da escrita e cria a sopa da sua vida.

AMINHA SOPA
o gue tem na minha SOPA

Será gue tem - Amor
Será gue tem - FLor
Será gue tem - dor
Será gue tem - cor
É 1. é 2 é 3
Será gue tem = AMIZADE
Será gue tem = FALSIDADE
Será gue tem = CARAÇÃO
Será gue tem = PAIXÃO

É 1. é 2 - é 3
Será gue tem = casa
Será gue tem = mãe
Será gue tem = paixão



Aparrecida Rodrigues

A MINHA SOPA

O que tem na minha sopa
 Será que tem - amor
 Será que tem - flor
 Será que tem - dor
 Será que tem - cor
 É 1, é 2, é 3

Será que tem - amizade
 Será que tem - falsidade
 Será que tem - coração
 Será que tem - paixão
 É 1, é 2, é 3

Será que tem - casa
 Será que tem - mãe
 Será que tem - paixão
 (Aparecida Rodrigues - educanda)
 (Inventário de documentos - RF 05)

Educadores, educadoras, educandas e educandos se puseram a criar se perceberam artistas, teceram letras, colchas de retalhos, tapetes de barbante. Fizeram arte com jornais e sucatas. Pintaram panos de pratos, fizeram poesias, contos e cantos. Criaram corais, apresentaram teatro, reinventaram com alegria o jeito de viver naquele local. Cuidaram da esperança.

Não é preciso que o alfabetizando domine as técnicas da leitura, mas ele revela um brilho no olho, na cara que ri, na mão que se move. O educando sugere, ele faz um discurso através do olhar. Nesse discurso ele diz: “Eu sei isso, aprendi isso”. Esses momentos enchem a vida, a experiência do educador” (FREIRE, 2004, p. 128).

19ª CENA :

“Letraviva”! Viva letra! Muitas vezes ouvimos essa frase nos encontros com educadores, educadoras, educandos, educandas, esta e tantas outras expressões, vinham de dentro carregadas de sentidos. Nesse primeiro ano do “Letraviva” pudemos viver dias intensos, vividos com o corpo todo, mergulhamos no desafio de forma ousada. Medo ou ousadia?¹⁰⁷. Essa pergunta nos movia e nos fazia caminhar e nos lembrava que o caminho se faz caminhando.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1992, p. 91).

Sem discursos prontos e acabados, cada um a seu modo contribuiu, de uma forma ou de outra, para reinventar a esperança. Esperança não no sentido de esperar, mas uma esperança freireana, em movimento, inquieta, indignada e criativa. Uma esperança que não é discurso, mas vivência e possibilidade; no cotidiano, nos pequenos gestos, brota um novo desejo, um nova descoberta, pois acreditamos que

(...) é vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar e forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por que recusa o imobilismo, a escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola em que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece (Freire, 2000a:63).

¹⁰⁷ Inspirados no Livro de Paulo Freire (1986b) nos desafiávamos com a pergunta: Medo ou ousadia?

Ouvimos depoimentos de várias pessoas que saíram da solidão e da depressão ao se descobrirem capazes de criar novas trilhas em sua vida e com os outros tecer novas tramas. Ganharam uma trégua em favor da vida. Sentiram-se pertencentes a um grupo, puderam encontrar amparo, abrigo, acolhida e se fortalecer como pessoas, assim nessa experiência local reacenderam a chama da esperança de que “a vida devia ser bem melhor e será” (GONZAGUINHA, 1991), pois nesta experiência pudemos ajudar pessoas que queriam aprender a ler e escrever. Assim, ajudando o outro curamos algumas das nossas feridas.

LETRAVIVA... ESPERANÇA DE VIDA

A ausência dos meus pais, o desemprego e uma grande amargura foram me dominando e caí em profunda depressão!... e foi nesse contexto de vida que me apresentaram o LETRAVIVA! O “astral” do grupo me “botou pra cima”. Ninguém sabia minha história, com exceção da Iva, Lúcia e Adriana. Elas não falavam nada e eu também me calava na tentativa de esquecer.

Fui me envolvendo por inteiro no projeto. Eu acreditava nele e queria que desse certo. Fizemos formação, articulamos, montamos grupos. Terezinha me incentivou a assumir um grupo como educadora, assim vivi uma grande experiência.

Minha vida foi se transformando... Eram senhoras idosas, senhores e até adolescentes. Aos poucos eles foram invadindo a minha vida e não tive como não me envolver na vida deles. Aconteceram muitas coisas nesses nove meses de LETRAVIVA: Emoção da primeira palavra lida, na construção da primeira frase... no emprego conseguido pelo Cosmo, fome, mortes, separações... Como não me envolver? Eles me colocavam como peça fundamental no dia-a-dia deles.

No dia 29 de maio de 2004 uma grande festa na Praça Carlos Gomes selou esta linda conquista do nosso povo. Me emocionei com eles. Hoje, olho e me vejo inteira, recuperada. Já não preciso tomar antidepressivo. Mesmo com o desemprego, a filha distante, a ausência dos meus pais e a saudade deles, somada a todas as dificuldades que a vida oferece, eu vejo luz... luto por soluções.

E o LETRAVIVA... “Viva letra, simples, popular e caseiro...” sem dúvida nenhuma foi fundamentalmente importante na minha retomada de vida. Por tudo isso eu quero deixar uma pequena mensagem: “Você que viveu passe adiante”!

Margarida P. da Silva - Guida
Equipe de apoio - Formadora
(Inventário de documentos - RF 05)

Educandos e educandas, educadores e educadoras puderam reinventar com graça e arte a vida, puderam falar e silenciar-se, puderam penetrar em lugares, puderam ajudar outros a poderem mais, puderam mobilizar uma turma, puderam articular na comunidade local, puderam

criar um jeito novo de alfabetizar, puderam criar, se encantar, compor poemas, músicas, textos, obras de arte. Puderam discordar, concordar, dançar, cantar, pintar, se enfeitar, puderam viver com mais alegria e assim, juntos ganhamos mais força para o fogo da nossa esperança.

20ª CENA :

É me dando plenamente à vida e não à morte – o que não significa, de um lado, negar a morte, de outro, mitificar a vida – que me entrego, disponibilmente, à alegria de viver. E é a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola (FREIRE, 2000a: p.63).



Clow Pardal¹⁰⁸

Sabíamos que a alegria anda esquecida na escola, muitos vivem o desencanto e a falta de cuidado. Para nós cada dia era uma nova possibilidade para a vida se realizar. No “Letraviva” cada um criou um jeito de reinventar a vida, de alimentar a alegria de viver. O estagiário Tiago

¹⁰⁸ Tiago Duque, estagiário do curso de Ciências Sociais no “Letraviva”.

Duque, como Pardal nos acompanhou em quase todos os encontros. Com alegria, graça e delicadeza, buscava o riso. Queríamos com isso nos aproximar do outro, tecer vínculos...

Receber as pessoas, acolhê-las, fazer rir, pensar, afetar com delicadeza, assim era a presença do Pardal. Brincamos com as palavras fizemos paródias individuais ou coletivas, algumas declamamos, outras guardamos em segredo... reencontramos a esperança e descobrimos, vivendo essa experiência com alegria, que ela era “uma outra educação possível”, um “sonho possível”, o “inédito-viável”, por isso fizemos festa para celebrar a vida.

21ª CENA:

Vai ter uma festa
Que eu vou dançar
Até o sapato pedir pra parar.
Aí eu paro
Tiro o sapato
E danço o resto da vida
(CHACAL, in MORICONI, 2001, p. 271)

Quando conquistamos algo, temos vontade de fazer festa para comemorar, para celebrar a vida. Como num ritual de passagem, convidamos a comunidade, fomos para a praça. Estávamos felizes. Tínhamos muito a celebrar, pois ao final dessa experiência, 1989 educandos e educandas puderam ter um “sonho possível” realizado: estavam lendo e escrevendo, uns já com bastante autonomia, outros ainda com uma certa insegurança, mas todos e todas haviam realizado um “sonho”. E agora se desejassem poderiam dar continuidade aos estudos.

O dia 29 de maio de 2004 ficou marcado na nossa memória, nos encontramos na praça Carlos Gomes, no centro de Campinas, para um ritual de passagem: entrega dos certificados de participação no Projeto Letraviva. Uma festa na praça tornando público nossas conquistas.

FESTA DA LETRA

Hoje tem festa da Letra
 Pode vir pode chegar
 Misturando o alfabeto
 Vamos ver o que vai dar

Tem gente de toda cor
 Tem gente de toda fé
 Tem Padre e tem Pastor
 E nosso educador

Vem cá...
 Pra ver a voz da gente ler
 A mão da gente escrever
 O educando mandou chamar

Avisou, avisou, avisou, avisou
 E vai rolar a festa, vai rolar
 O povo da Letra mandou avisar

(Paródia da música- Vai rolar – Ivete Sangalo)
 (Inventário de documentos - RF 05)

Como de costume criamos o cenário para o grande acontecimento, convidamos as autoridades locais e o Secretário Nacional da SECAD para uma das cenas mais esperadas pela maioria dos educandos e educandas: a entrega do certificado. Nos enfeitamos, enfeitamos a praça, cantamos, dançamos e colocamos em exposição a nossa criação e pudemos contar aos outros sobre o que fizemos durante esse tempo que estivemos juntos. Criamos um ritual de passagem, pois uma nova etapa de suas vidas estava por começar...

Saudamos a todos os educandos e todas as educandas, seus familiares e amigos...
 Declamamos poemas e fizemos a abertura do evento.



Representando a caminhada que percorreram por oito meses para chegar até aqui, cantamos juntos a música “A viagem” enquanto os educandos e as educandas entraram na praça com as bandeiras do município, do estado e do país.



VIAGEM

Eu vim de longe pra encontrar o meu caminho
 tinha um sorriso o sorriso ainda valia
 Achei difícil a viagem até aqui
 mas eu cheguei, mas eu cheguei.

Eu vim depressa e não vim de caminhão
 eu vim a jato neste asfalto e neste chão
 Achei difícil a viagem até aqui
 mas eu cheguei, mas eu cheguei.

Eu vim por causa daquilo que não se vê
 vim nu, descalço sem dinheiro e na pior
 Achei difícil a viagem até aqui
 mas eu cheguei, mas eu cheguei.

Eu tive ajuda de quem você não acredita
 Tive a esperança de chegar até aqui
 Vim caminhando, aqui estou, me decidi
 Eu vou ficar, eu vou ficar.



Educanda recebe certificado das autoridades locais e do Secretário Nacional da SECAD

Foi com emoção que a maioria das educandas e educandos receberam o certificado de participação no Projeto “Letraviva”, pois um sonho realizado abre possibilidades para novas buscas.

Após a entrega dos certificados os grupos apresentaram paródias, educandos e educandas declamaram poemas escritos por eles. Assumiam o palco e podiam, publicamente, compartilhar suas criações.





O “Letraviva” veio para ficar em nossas memórias, não podemos afirmar que ele se manterá nos próximos governos como política pública, mas nós, que vivemos essa experiência, fomos afetados por ela. De um jeito ou de outro, nossa vida não é mais a mesma. No “Letraviva” descobrimos que “a história não tem fim, continua sempre que você responde sim à sua imaginação, à arte de sorrir cada vez que o mundo diz não”. Cientes de nosso inacabamento, nossa incompletude, caminhamos para a “fronteira”, a “terra de ninguém”, desarmados e dispostos a reaprender e a recomeçar sempre.

ATO FINAL:

Essa experiência foi uma vivência em educação a partir de Freire, nela encontramos pistas que possivelmente nos ajudarão a reencantar a escola neste contexto de crise e indefinições na educação. Embora, no cenário nacional e internacional, o modelo de racionalidade ainda não tenha mudado, na vida das pessoas que estiveram envolvidas no “Letraviva” alguma coisa aconteceu.



Embora não queiramos afirmar como verdade final e ainda não possamos ver os resultados das transformações que ocorreram na vida das pessoas, na história social, podemos dizer que após esse período de experiência no “Letraviva” recriamos a vida, reinventamos o nosso jeito de viver, saímos transformados e de certa forma transformamos o mundo.

“Palavra quando acesa, não queima em vão, deixa a beleza posta em seu carvão”¹⁰⁹. As palavras de Freire, antes de serem fogo em nós, já eram gravetos à espera do queimar. Havia uma inquietação e desejos que nos rondavam, que buscavam espaço para “queimar”, no “Letraviva”, acendermos o fogo.

Acendemos o fogo, abrimos janelas, pois a pedagogia de Freire trata “de uma pedagogia que encerra em si a possibilidade de superar as práticas tradicionalmente instituídas e usualmente inquestionadas, ao orientar a constituição de uma crítica de formação que concebe a distância entre o sonhado e o realizado como um espaço a ser ocupado pelo ato criador, considerando que assumir coletivamente esse espaço de criação abre possibilidades para que se consolidem propostas transformadoras e ineditamente-viáveis” (FREIRE, A.M.A. 2001, p.29).

¹⁰⁹ Palavra Acesa, Quinteto Violado, 1978.

Agora, com a chama acesa temos um novo olhar para o jeito como estamos vivendo nas escolas e, marcados por essa experiência, podemos afirmar que é possível reencantar a educação a partir de Paulo Freire.

Esse trabalho se apresenta como um possível “trabalho de tradução”, pois tem o desejo de tornar essa experiência visível e credível, de ampliarmos o presente, demonstrando a outros educadores e educadoras que uma outra educação é possível. Pretendemos com ele sussurrar nos ouvidos dos educadores e educadoras que, mesmo dentro da precariedade, do dismantelamento do descuido com a vida, presentes no contexto social “ nós podemos muito, nós podemos mais”¹¹⁰. Existe um jeito criativo em cada um de nós. O corpo está gritando, o corpo quer movimento. A criação pulsa dentro de cada um e nos convida a reinventar a educação, a criar um jeito mais alegre, além dos corpos cristalizados nas carteiras, dos ouvidos abertos das mãos registradoras, dos alunos domesticados com corpos dóceis a serem controlados.

Ao fazermos esse trabalho de tradução, denunciemos, demonstrando que a opressão ainda se faz presente, que as relações ainda estão fragilizadas, que os afetos estão esquecidos, o diálogo abandonado e que a exclusão vem se imprimindo na história como fatalidade. Voltamos ao passado para reafirmarmos, no presente, que a história não chegou ao final, a vida é sempre uma possibilidade e a educação um fenômeno dinâmico, que pode nos ajudar a tornar a vida mais humana, mais feliz de ser vivida.

Desejávamos encantar as pessoas, criando possibilidade de reencantarmos a educação, neste contexto de globalização da exclusão. No “Letraviva” realizamos esse “sonho possível”. Com alegria nos aproximamos das pessoas que aceitaram o convite e, lentamente, fomos “descongelando as barricadas internas” que as pessoas constroem para se protegerem. Num ambiente de camaradagem fomos experimentando a criação como prática política e, com ela, “a paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; paixão pela derrota da desesperança; paixão pela idéia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma; paixão, em suma, pelo futuro” (CORTELLA, 1998, p. 53).

¹¹⁰ Nunca pare de sonhar, Gonzaguinha, 1984.

Durante todo o tempo acreditamos no que Freire nos disse (1995a. p. 37): que a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar os educadores e as educadoras, os educandos e as educandas em suas buscas constantes. O que precisamos é remover os obstáculos que dificultam a alegria de tomar conta de nós, precisamos também não aceitar que ensinar e aprender são práticas enfadonhas e tristes. Assim, fomos “tocando em frente”, levando a certeza de que muito pouco sabemos, nada sabemos. No entanto, ao passar por essa vivência nos sentimos mais fortes com o outro ao nosso lado, mais felizes quem sabe...

Por fim, afetados por essa experiência, saímos modificados, pois nesse tempo “nossos corpos como que ‘escreviam’ uns nos outros, o nosso discurso afetivo que expressava um mútuo agradecimento. O deles a mim e o meu a eles e elas” (FREIRE, 1992, p.177). Estamos gratos à vida pelo que fizemos e aprendemos “principalmente pelos amores, pelas amizades, pelos companheiros e companheiras que fizemos nessa caminhada. Continuaremos avançando e abrindo novas trilhas nos horizontes infinitos da corporeidade” (FERREIRA; LIZANA, 2002, p. 22).

Sabíamos que essa educação viva era a que vínhamos sonhando há muito tempo. Não ficamos parados esperando que ela se tornasse realidade. Nos lançamos no desafio por criá-la de forma coletiva, dialógica e criativa. Mas ela só foi possível porque Paulo Freire nos acolheu, nos inquietou, nos desassossegou, nos ajudou a compreender o modo como estávamos vivendo e nos possibilitou a criação desse “sonho possível”, desse “inérito-viável”!

O “Letraviva” já está escrito nas nossas vidas. No entanto, quando registramos com palavras e compartilhamos o nosso fazer, desejamos que outras pessoas que não puderam viver esse tempo vivido por nós, possam conhecê-lo para reinventá-lo.

Como tudo muda o tempo todo, ao final de 2004, como se o vento da noite sempre nos chamasse a conhecer outros lugares, outras pessoas desejosas de amigos, de liberdade, de criação, essa gestão municipal se despede. As pessoas mudaram, algumas ainda estão por lá, mas essa já é uma outra história, a ser contada por outras pessoas....

Considerações finais

A hora do parto

Depois de meses de gestação, chega o dia em que cruzamos a fronteira e nascemos. Nascer é uma ruptura, um desligar-se para religar. Nascer é ganhar o mundo e perder a proteção do útero materno. Nascer é uma das maiores aventuras humanas, saímos do conforto para o desconhecido. Talvez aí esteja o início de toda nossa inquietação...

Mas essa já é uma outra questão, uma outra tese...

Todas e todos nós precisamos passar pela experiência do nascimento, para virmos ao mundo. Embora sejamos marcados e marcadas por esse acontecimento inédito, geralmente nos esquecemos dele, ou tentamos fazer com que ele fique adormecido dentro de nós. Não há como negar que nascer é um acontecimento único, tanto para quem nasce, como para quem possibilita o nascimento.

O nascimento envolve dor e prazer, alegria e agonia, inspiração, expiração e muita transpiração...

É assim que me encontro, como se estivesse em pleno trabalho de parto. Dou à luz uma tese, antes vivida, agora escrita. Dou a luz através de um parto natural, como foi o nascimento da minha filha e do meu filho. Um parto natural em casa, uma coisa muito simples e caseira, mas cheia de cuidado e afeto, num ambiente acolhedor, com o cenário preparado: a vela acesa, a água morna, tesouras e outras coisas necessárias. Os atores também estavam ali: eu, meu marido e companheiro de trilhas, o Edu, e a Ângela, que nos ajudou a acolher as crianças que chegavam.

Inspiração, expiração e mais transpiração... e tudo se fez vida!!!

Hoje, dou à luz uma tese, de forma natural, sem anestesia. Entre a agonia e a alegria, em meio à dor e ao prazer.

Poder traduzir em palavras o que venho pensando e vivendo em educação é motivo de alegria, pois sinto que estico minhas palavras e amplio a minha “zona de contato” no mundo. Talvez, assim, eu possa chegar perto de outras pessoas e estabelecer diálogos que jamais seriam possíveis se não fosse a escrita.

Tenho consciência de que, infelizmente, em nosso país, muitas pessoas estão privadas desse direito. Por isso, fiz desta tese um “grito dos excluídos”. Com Freire aprendi que não é possível ser educadora ou educador, “como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas e não nos molhar” (FREIRE, 1996, p.108).

Buscamos em Freire respostas para muitas inquietações, a ação foi virando palavra, e as palavras foram virando mundo. As palavras iam e vinham, não eram apenas palavras, mas sonhos, esperanças, desejos, afetos, intenções, ações, criações, reinvenções, eram “*palavração*”. Suas palavras se fizeram “carne” em nós e, desde então, fomos experimentando a pedagogia da pergunta, do oprimido, dos sonhos possíveis, da esperança, da autonomia, da tolerância, sempre buscando respostas a tantas perguntas que iam nascendo de algumas respostas.

Experimentamos também a pedagogia da indignação, que nos alertava sobre as artimanhas do neoliberalismo que tenta nos capturar, fazendo com que esqueçamos as injustiças e o descuido com a vida. A criação foi o jeito que encontramos para dar uma resposta ao nosso desassossego e indignação frente a forma como o mundo globalizado vem tentando nos dizer que nós nada temos a fazer. Buscamos no encontro com o outro redesenhar mapas e reinventar a vida.

No “Letraviva” fizemos um convite ao vôo¹¹¹, muitos aceitaram, se permitiram voar, então, mergulhamos com o corpo todo nessa experiência, dramatizamos, registramos, dialogamos, poetizamos, rimos e choramos, revivemos os acontecimentos, compartilhamos a vida, mudamos o rumo da nossa história e reacendemos a chama da esperança. “O sonho de um

¹¹¹ Nos referimos ao texto de Galeano (1999, p. 341), O direito ao delírio.

mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário. Por isso, aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo” (FREIRE, 2000c, p. 133).

Revisitar Paulo Freire serviu para me comprovar que não existe neutralidade na prática pedagógica, ela sempre está interferindo na vida das pessoas, a favor ou contra, mesmo sem ter consciência. Nesse reencontro novos desassossegos e novas perguntas, por isso a pesquisa: “para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (op. cit., p. 32).

Com esta pesquisa, pude desenvolver um trabalho de cartografia na educação e na minha vida. Selecionei uma escala que me aproximou das pessoas, da vida na escola. Pude sentir de perto o potencial criador do ser humano, criando experiências inéditas e o desassossego na vida da escola. Assim, pude redesenhar mapas e caminhos, como pessoa e como educadora, pois as duas estão sempre juntas, afetando e sendo afetadas. A teoria me ajudou a ganhar “consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido pelas lutas políticas sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada por elas” (SANTOS, 2000, p. 37). Nesse sentido a teoria em que me apóio contribui na reinvenção da vida.

Ao passar pela experiência de revisitar Paulo Freire, posso afirmar o que antes sentia na pele: que seu jeito manso, sua capacidade de acolher nos possibilita reinventar nossos mapas interacionais, cognitivos e sociais. Suas palavras, idéias, denúncias e anúncios são provocadoras de desassossego, inquietações, mas são também acolhedoras, despertando, em nós, o desejo de nos lançarmos no movimento de criação de sonhos possíveis.

Todo conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Ele não descobre, cria. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor, não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. (...) A ciência é, assim, autobiográfica. (...) No paradigma emergente, o carácter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido (SANTOS, 2000, p. 83-4).

Saio “molhada” desse esforço de tentar realizar um trabalho de “tradução”, mas acredito que valerá a pena, pois “o trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais

concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência” (SANTOS, 2004, p. 814).

Hoje, trago à luz esta criação, que não é só minha, mas de todos e todas que ajudaram na sua gestação. Não ficamos fazendo discursos ou palestra sobre mudar a educação, mas demos vida a ela. Vivemos uma experiência única, um “inédito-viável”, uma outra educação possível. Uma educação em que a vida não é tratada com regimentos, mas como um movimento de criação. Uma educação na qual as pessoas se reconhecem como gente.

Revisitamos Freire nessa experiência, realizamos sonhos, mas agora temos outros desejos. Um deles é o de levar essa experiência para a “zona de fronteira”, possibilitando que ela possa iluminar outras vivências, em outros lugares distantes... possa ajudar a acordar sonhos adormecidos, desencantados, massificados, quase transformados em coisa.

Levando a mensagem de Paulo Freire, um educador que gostaria de ser lembrado como um homem que amou imensamente a vida, desejamos acolher e aquecer a esperança, dentro das escolas, tecendo entre as vidas uma série de tramas, de possibilidades, num tecido coletivo dialógico e criativo.

Reencantar a educação era um sonho que vínhamos sonhando. Nessa experiência à luz de Freire, descobrimos que ela é possível e viável. Não foi necessário “ser santo” mas “ser simples, humilde (sem ser ingênuo), tolerante, paciente, curioso, solidário, crítico, criativo e ousado” (GARCIA, 2001, p. 296).

Ainda nos ficam perguntas, desassossegos: se Freire tem esse potencial de afetar as pessoas, porque ainda não podemos ver nas escolas públicas a mudança que tanto buscou?

Neste trabalho pudemos identificar algumas pistas, que podem nos ajudar a reencantar a educação na escola, com cuidado, superando o descaso generalizado que se instalou nas últimas décadas, com as políticas neoliberais. Pois, ao relermos a realidade, descobrimos que o descaso com a educação é uma clara expressão dos princípios de quem está a serviço do capital, dos gráficos e dos números.

Não propomos reencantar a educação com pacotes pedagógicos ou normatizações, mas com um convite às educadoras e aos educadores. Este trabalho se apresenta com a intenção de convidar, pois “o importante é termos os olhos enxutos e a intenção de madrugar”. Pretendemos abrir janelas, desassossegar, inquietar, acordar desejos e convidar educadores e educadoras a se lançarem num movimento coletivo dialógico e criativo, em busca de “sonhos possíveis” de “inéditos-viáveis”.

É preciso paciência e respeito ao modo do educador estar vivendo, ele é fruto de uma história. Desejamos sussurrar em seus ouvidos que na sua prática e em seus saberes de experiências há um imenso potencial transformador. Queremos também nesse sussurro anunciar que é no encontro entre educador, educadora e educando, educanda, no encontro entre as pessoas, que está a semente desse novo jeito de sermos e estarmos no mundo e de reinventá-lo, e que a mudança começa com cada um, e cada um de nós precisa se permitir afetar e ser afetado pelo outro.

Faremos tudo que for possível hoje para que amanhã possamos fazer o que nos parece impossível. Este pode ser um dos caminhos a ser trilhado pelas escolas, neste tempo de globalização da exclusão: o sonho e a criação como princípio político, pois “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992, p. 155).

No entanto, depois do que compartilhamos, reafirmamos com Freire (1987, p.184) “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

Como iniciei as considerações finais, em trabalho de parto, termino acreditando que o novo amanhece e nasce do seu contrário, nas nossas experiências no presente. Se em alguns aspectos descobrimos que o novo já chegou, em outros ele ainda está por chegar, pois a história não chegou ao final, aliás, ela não tem fim. O que nos resta é tecer no presente o futuro que desejamos.

Bibliografia:

- ANDRADE, O. **Obras completas: poesias reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s.d.
- AMARAL, M. Quem matou Toninho do PT? **Revista Caros amigos**, 22 de set., 2003.
www.quemmatoutoninho.org.
- ANTÔNIO, S. **Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- APPLE, M.; NÓVOA, A. (orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto, 1998.
- ARROYO, M. Trabalho, Educação, Escola, LDB. **Revista da Educação**. São Paulo: Apeoesp, n. 4, 1989.
- _____. Paulo Freire em tempos de exclusão. In: FREIRE, A. M. A. et. al. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, p. 163-170, 2001.
- BALL, S.J. Mercados educacionais, escolha e classe social: O mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILLI, P. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- BARBOSA, S. A. M.; AMARAL, E. **Escrever é desvendar o mundo**. Campinas: Papyrus, 1986.
- BARCELOS, T.M. **Com que roupa eu vou pro samba?** São Paulo: PUC - Programa de pós-Graduação em Psicologia Clínica, 1999, Dissertação de Mestrado.
- BARRETO, J. C. **Educação na visão de Paulo Freire**. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, 1986.
- _____. **A discussão: um poderoso instrumento educativo**. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, 1986.
- _____. Simplificações da obra de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. et. al. **Paulo Freire: Uma Bibliografia**. São Paulo: Cortez/IPF; Brasília: UNESCO, p. 647-8, 1996.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
- _____. (org.). **Poetizando Confabulando Historiando**. São Paulo: VEREDA, 1994.
- BARON, D. **Alfabetização cultural: uma luta íntima por uma nova humanidade**. São Paulo: Alfarrábio, 2004.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. **Política e Educação Popular**: A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1989.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOFF, L. S. **Francisco de Assis: ternura e vigor**. Petrópolis: Vozes, p.29, nota 18, 1981.

_____. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Virtudes para um outro mundo possível: Hospitalidade, direção e dever de todos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. (org.). **Educador vida e morte**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **História do menino que lia o mundo**. 3. ed. Veranópolis, RS: ITERRA – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Brasil Alfabetizado: Nunca é tarde para aprender, sempre é hora de ensinar**. Brasília: MEC, s/d.

ARANTES, G.; LUCIEN, J. **Brincar de viver**. Sigem, 1985.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1991. (subtítulo)

CALDART, R. S. e KOLLING, E. J. **Paulo Freire: um educador do povo**. Veranópolis, RS: MST, 2001.

CALVINO, Ítalo. **O visconde partido ao meio**. (Trad.: Nilson Moulin.) São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas: Governo Democrático e Popular. **Campinas: Governo Democrático e Popular**. Coordenação e edição geral: Alípio Freire e Jary Mércio. Campinas, SP, 2004.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Balanço do biênio 2001-2002**. Campinas, SP. 2002.
- _____. **Revista Escola Viva**. Campinas: SME, julho de 2004.
- _____ e FUMEC. **Cultivando possibilidades: caminhos na alfabetização de jovens e adultos em Campinas**. Supervisão geral: Corinta M. G. Geraldi e Cristiane Machado. Campinas: SME, 2003a.
- _____. **Semeando oportunidades: sentidos da alfabetização de jovens e adultos em Campinas**. Supervisão geral: Corinta M. G. Geraldi e Cristiane Machado. Campinas: SME, 2003b.
- CAMPOS, G. **Violão de rua**. RJ: Civilização Brasileira, p. 41, 1962.
- CANO, W. **Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1995.
- CASALI, A. Paulo Freire: o Educador na História. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**. nº10 número temático: Paulo Freire. Porto - Portugal: Afrontamento, outubro de 1998, p. 95 -109.
- Chocolate**. Direção: Lasse Hallström, MIRAMAX filme, 2000, 1 filme (122 min.).
- CIRIGLIANO, G.F.J. Por uma pedagogia do excluído: reflexões de um velho professor. In: FREIRE, A.M.A. et. al. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.
- CONNELL, R. W. **Pobreza e Educação**. In: GENTILE, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- CORALINA, C. **Poemas dos becos de Goiás e histórias mais**. 20. ed. São Paulo: Global, 2001.
- CORTELLA, M. C. A pedagogia da inclusão e a audácia da reinvenção do humano. **Revista de Educação AEC**. São Paulo, n. 77, p. 51-54, out. 1998.
- _____; VENCESLAU, P. T. Paulo Freire. **Revista Teoria e Debate**. São Paulo, n. 17, p. 28-40, 1º trimestre 1992.
- _____. Paulo Freire, um clássico. In: FREIRE, A. M. A. et. al. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.
- CORTESÃO, L. et. al. **Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação**. Porto, Portugal: Asa, 2001.
- _____. Paulo Freire, o amigo, o revolucionário, o pensador. In **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, nº10, número temático: Paulo Freire. Porto - Portugal: Afrontamento, outubro de 1998, p. 3-6.

COSTA, J. **Entrevista concedida à Regina Zapa**. Jornal do Brasil, Caderno B, 24 de janeiro de 1999.

COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILE, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

CUNHA, L. A. **Educação Brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____; GÓES, M. **O golpe na Educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CUNHA, D. A. **As Utopias na Educação: Ensaio sobre a proposta de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DEMO, P. **Um Brasil mal-educado**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, R. **Projeto Letraviva**. Campinas: SME/Letraviva, 2004.

_____. **Construindo a organização popular**. São Paulo: CEPIS, 1985.

DOWBOR, L. Prefácio. In: FREIRE, P. **À Sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995b.

FARIA, C.; SOARES, N. A lógica do encantamento. **Revista Fórum: um outro mundo em debate**. São Paulo: Publisher Brasil, n.11, p. 08-13, 2003.

FÁVERO, O. et. al. **Cultura Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERREIRA, A.; LIZANA, C. Corporeidade, ternura e alegria. **Revista Tempo e Presença**, Rio de Janeiro: KOINONIA, n. 322, ano 24, p. 20-22, 2002.

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PREFEITO de Campinas diz que não pagará salários em dia. **Folha Campinas Online**, 4 de janeiro de 2001, 19h50min. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano>

SAIBA mais sobre o prefeito de Campinas. **Folha Campinas Online**, 11 de setembro de 2001, 00h25min. Site: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano>

TONINHO do PT foi eleito com 59,79% dos votos válidos. **Folha Campinas Online**, 11 de setembro de 2001, 12h00. Site: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano>

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. (Trad. de Lígia M. Ponde Vassalo.) Petrópolis, RJ: Vozes, p. 125-152, 1977.

FONTANELLA, F. C. Resgatar o Humano. **Revista Tempo e Presença**. Rio de Janeiro: KOINONIA, n. 322, ano 24, p. 1416, 2002.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS E GRÁCIAS até os SEVERINOS. 2. ed. Ver. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Nita e Paulo**: crônicas de amor. São Paulo: Olho d'água, 1998.

_____. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. et. al. **Paulo Freire**: Uma Bibliografia. São Paulo: Cortez/IPF; Brasília: UNESCO, 1996, p. 24-67.

_____. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã. **Revista do VII Seminário internacional de Reestruturação curricular**. AZEVEDO, J. C. et al. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. et. al. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. Apresentação. In: **Pedagogia dos sonhos possíveis**. FREIRE, A. M. A. (org.). São Paulo: UNESP, 2001a.

_____. (12/06/2001) **A voz da esposa**. Site: www.paulofreire.org/esposa

_____. **Paulo Freire**: Sua compreensão Ética e Política da Educação. Conferência de abertura do I Congresso Ibero-Americano e Africano: Educação de Adultos e desenvolvimento comunitário. Vila Real de Santo Antônio: Portugal, 17, 18 e 19 de maio de 2002.

_____. **Palestra de abertura do III Seminário Paulo Freire**. UNICAMP, 2005.

_____. Utopia peregrina. **Revista Memória da Pedagogia: Paulo Freire: a utopia do saber**. n.4. São Paulo: Segmento-Dueto, 2005a, p.16-29.

FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. Porto, Portugal: Textos Marginais, 1974.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982a.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6.ed. (Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b

_____. **Virtudes do Educador**. São Paulo: Vereda - Centro de estudos em educação, 1982c.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

_____. **Educação e mudança**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983a.

_____. et. al. **Cuidado escola!** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- _____. **Educação: O sonho possível.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et. al. **Educador vida e morte.** 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986a.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **A Educação na Cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995a.
- _____. **À Sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995b.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 2000a.
- _____. **Política e Educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.
- _____. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000c.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. **Educação e atualidade brasileira.** 2. ed. São Paulo: Cortez; IPF, 2002.
- _____. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2.ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____. **Pedagogia da Tolerância,** org. Ana Maria Araújo Freire, São Paulo: UNESP, 2004.
- _____. **Educação pela fome. Folha de São Paulo,** Mais! 29 de maio de 1994.
- _____. **Um gosto pela liberdade. Revista Forma e conteúdo,** São Paulo: CUT, n.2, p. 22-26, ago. de 1990.
- _____. **Estou cada vez mais me radicalizando. Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte: Dimensão, n.1, ano 1, p. 5-12, fev. 1995.
- _____. **Paulo Freire marxista? Revista Educação & Sociedade,** n. 3, p. 73-74, maio de 1979.
- _____.; SHOR, I. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986b.
- _____.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- _____. NOGUEIRA, A.; MAZZA D. **Fazer a escola conhecendo a vida.** 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995c.
-

_____; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAS, A. L. S. Prefácio: **Pedagogia dos sonhos possíveis**: A arte de tornar possível o impossível. In: FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 2001.

_____. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001a.

FRIGOTTO, G. et. al. **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas do final do século. 5. ed. Petrópolis, 2001.

GADOTTI, M. et.al. **Paulo Freire**: Uma Bibliografia. São Paulo: Cortez/IPF; Brasília: UNESCO, 1996.

GALEANO, E. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 1999.

_____. **Las palabras andantes**. Montevideo: Ediciones Del chanchito, 1993, (p. 86).

GARCIA, R.L. (org) **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, O. G. (org.). **Poetizando Paulo Freire**. São Paulo: SME, 2002.

_____. Posfácio. In: FREIRE, 2001.

GENTILI, P. et. al. **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Buenos Aires: CLACSO, 2000.

_____. **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; ALENCAR, C. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001b.

GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (orgs.). **Escola viva**: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GERALDO AZEVEDO. **Dia Branco**, BMG Arabella, 1985.

GILBERT, R. Cidadania, educação e Pós-modernidade. In: SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

- GIROUX, H. Recordando o legado da Pedagogia do oprimido. In: FREIRE, A. M. A. et. al. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, p. 113-118, 2001.
- GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992a.
- _____. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- GUTIÉRREZ, G. V. Pedagogia del oprimido: ¿Una lectura pasada de moda? In: Paulo Freire entre nosotros. Habana, Cuba: Colectivo Nacional Del CEEAL en Cuba, Guadalajara, México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitário, A.C., p. 23-28, 1998.
- HIRCHZON, C. M.; COPIT, M. **Psicanálise e Paulo Freire**. Revista Educação e Sociedade, São Paulo: CEDES/CORTEZ, n. 18, p.153- 162, ago. 1984.
- HÖFLING, E. M. . Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas, n. 55, ano XXI, p. 30-41, nov. 2001.
- HURTADO, C. N. El Pablo que yo conocí. In: **Paulo Freire entre nosotros**. Habana, Cuba: Coletino Nacional Del CEEAL em Cuba , Guadalajara, México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitário, A.C., p. 5-14, 1998.
- IPF, UNESCO, RN. **Paulo Freire: O andarilho da utopia**. São Paulo, s/d, CD-ROM.
- JARDILINO, J. R. **Retalhos bibliográficos**. 2. ed. São Paulo: Pulsar, 2003.
- JOYCE, E. Poesia sobre Paulo Freire. In: GARCIA, O. G. (org.) **Poetizando Paulo Freire**. São Paulo: SME, 2002.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas**. (Trad. Alfredo Veiga-Neto.) 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (orgs.). **Escola viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- LEMINSKI, P. **Distraídos venceremos**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LIMA, L. C. **Organização escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola Pública**. São Paulo: Cortez / IPF, 2000.
- LIMA, R. **Izalene Tiene assume e é a 1ª prefeita de Campinas**. Folha Campinas Online, 12 de setembro de 2001, 03h32min. Site:<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano>

- LINHARES, C. Paulo Freire: memórias como narrações compartilhadas. In: FREIRE, A. M. A. et. al. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, p. 47-49, 2001.
- LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LUFT, L. **Perdas e Ganhos**. 30. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2005.
- MARICONI, I. (org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MARTINO, L. M. S. Escola e o poder do olhar. **Revista Páginas abertas**. São Paulo: Paulus, n. 24, ano 30, p. 42-43, 2005.
- MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- MAYOR, F. Primeiras palavras. GADOTTI, M. et.al. **Paulo Freire: Uma Bibliografia**. São Paulo: Cortez/IPF; Brasília: UNESCO, p. 17-18, 1996.
- MCLAREM, P. A Pedagogia da Possibilidade de Paulo Freire. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, número temático: Paulo Freire. Porto – Portugal, nº10, p.57-82, out. 1998.
- _____. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. In: FREIRE, A. M. A. et. al. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, p. 179-196, 2001.
- MELLO, T. **Poemas preferidos: pelo autor e seus leitores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- NASCIMENTO, M. **Milton Nascimento ao vivo**. PolyGran, 1983.
- GONZAGUINHA. **Nunca pare de sonhar**. CD Grávido. EMI Music, 1984.
- BUARQUE, Chico. **Noite dos Mascarados**. PolyGram, 1967.
- NÓVOA, A. Paulo Freire (1921-1997) A “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APLE, M.; NÓVOA, A. (orgs..) **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto- Portugal: Porto, p. 167-168, 1998.
- NUNES, C. **Palestra de abertura do III Seminário Paulo Freire**. UNICAMP, 2005.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.
- PAES, J.P. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1990.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- QUINTETO VIOLADO. **Palavra Acesa**. Warner Chapell, 1978.

- PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. (Trad. de J. Ginsburg e M. L. Pereira). São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PENNAC, D. **Como um romance**. (Trad. de Leny Werneck.) Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PEREIRA, D. F. F. **Educação popular**: uma experiência no cenário dos anos 90. Campinas, Unicamp, 1999. Dissertação de Mestrado.
- _____. **Relatório Pedagógico**: Letraviva, Brasil Alfabetizado. Campinas: SME, 2004.
- PEREIRA, E. T. **Cidadania, educação e inclusão**: o caso Brasileiro. Anais do VI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – “O Estado da Arte” Universidade de Évora - 5 a 7 de julho de 2003.
- _____. Educação no Brasil: cadê o povo? **Revista Lúmen**, São Paulo/IESP/UniFAI, vol. 7, n. 15, p. 15-29, jul.-nov. 2001.
- PERES, Sandra. A sopa. **Coleção Palavra Cantada**: Canções de brincar. São Paulo: Palavra Cantada, 1996.
- PÉREZ, E. Para poucos. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, n. 238, ano 27, p. 7-9, 2001.
- PÉREZ, C. L. V. **Cotidiano: história(s), memória e narrativa**. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, R. L. Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PESSOA, F. **Livro do desassossego**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- _____. **Poemas escolhidos**. (org. Frederico Barbosa) São Paulo: Klick, O Estado de São Paulo, 1997.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. (Trad. Lillian do Valle.) 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- REGIS, M. O esquecido. In: **Revista IstoÉ**, n. 1595, p. 67-71, 24/04/2000.
- RESTREPO, L. C. **Direito à ternura**. 3. ed. (Trad. Lúcia M. Endlich Orth.) Petrópolis: Vozes, 2001.
- ROSAS, P. Depoimento I – Recife – Cultura e Participação (1950-64). In: **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez/IPF, p. XLIX-LXXV, 2002.
- Revista Pátio**: Pedagogia Radical: O legado de Paulo Freire. N.2, ano I, ago/out 1997.
- SANDRINI, P. M. Paradigmas de qualidade. **Revista de Educação AEC**. São Paulo, n. 92, p. 25-39, jul./set. 1994.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação para a Emancipação**. Conferência de encerramento do I Congresso Ibero-Americano e Africano: Educação de Adultos e desenvolvimento comunitário. Vila Real de Santo António: Portugal, 17,18,19 de maio de 2002.

_____. Os processos da Globalização. In: **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, p. 31-106, 2001.

_____. (org.). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: 'Um discurso sobre as Ciências' revisitado**. São Paulo: Cortez, p. 777-821, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **MOVA São Paulo**, 1989

_____. **Princípios Político-Pedagógicos do MOVA**, abril de 1990.

_____. **Proposta do Plano de Ação do MOVA-SP**, 1991.

_____. **Construindo o ciclo ensino fundamental I – MOVA –SP**, 1992.

_____. **MOVA-SP: Exercício de Cidadania**, 2002.

SAUL, A. M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APLE, M.; NÓVOA, A. (orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto - Portugal: Porto, p. 151-166, 1998.

SILVA L. H. et. al. **A Escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STRECK, D. R. Uma pedagogia do (outro) descobrimento. In: FREIRE, A. M. A. et. al. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia no encontro de tempos: Ensaio inspirados em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.

_____. et al. **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

Tocando em Frente. SATTER, A, TEIXEIRA, R. Arzé Caipyraté, 1990.

TORRES, C. A., **A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual.** In: GADOTTI, M. et.al. **Paulo Freire: Uma Bibliografia.** São Paulo: Cortez/IPF; Brasília: UNESCO, 1996, p. 117-147.

TORRES, R. M. Os múltiplos Paulo Freire. In: FREIRE, A. M. A. et. al. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire.** São Paulo: UNESP, p. 231-242, 2001.

_____. **Educação para Todos: A tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2001a.

VASCONCELLOS, L. P. **Dicionário de teatro.** São Paulo: L&PM, 1987.

VEIGA, I. P. A. et. al. **Repensando a didática.** Campinas: Papirus, 1989.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

Anexo I

Inventário de Documentos

CÓDIGO - I		
SUB-CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
I 01	Imprensa	Artigo de jornal apresentando resultado das eleições municipais em outubro de 2000, na cidade de Campinas. FOLHA-Campinas - online, Toninho do PT foi eleito com 59,79% dos votos válidos 02/01/2001 - 19h50
I 02	Imprensa	Assassinato Toninho - FOLHA Campinas Folha Online , Saiba mais sobre o prefeito de Campinas - 11/09/2001 - 00h25
I 03	Imprensa	Posse Izalene - FOLHA Campinas Folha Online , 12/09/2001 - 03h32 , Izalene Tiene assume e é a 1ª prefeita de Campinas
I 04	Imprensa	Vitória Lula – FOLHA SP - Online , 16-11-2002 – Fula vence as eleições.
I 05	Imprensa	Lançamento Brasil Alfabetizado - informativo MEC
I 06	Imprensa	MEC anuncia diretrizes para financiamento e combate ao analfabetismo – informativo MEC
I 07	Imprensa	Julho de 2003 Lançamento Brasil Alfabetizado no município de Campinas SALEX, Valéria. Campinas lança programa para acabar com o analfabetismo. Diário oficial. Campinas 22/07/2003. p.3.
I 08	Imprensa	7 de Setembro de 2003 Letraviva ganha vida – artigo do jornal Diário do povo.
I 09	Imprensa	Abril de 2004 Promore e Projeto Letraviva estão juntos – Jornal do Sindicato dos Engenheiros do Estado de SP.

I 10	Imprensa	Junho/julho de 2004 – Campinas luta contra o analfabetismo - Jornal Página Aberta (Jornal Laboratório da Faculdade de Jornalismo da PUC Campinas)
I11	Imprensa	Agosto de 2004 – Programa de alfabetização de adultos mudam para melhor a vida de muitos campineiros, até então privados do direito à educação: Lição de amor. Artigo da revista metrópole 15 de agosto de 2004.
I12	Imprensa	Setembro de 2004 - ACCAMP torna realidade sonho de quem quer estudar - jornal ACCAMP
CÓDIGO - L		
L 01	Legislação	Resoluções pertinentes ao programa seguindo a sequência do nº 6 de 2 de abril de 2003 até
L 02	Legislação	Cópia da Lei Municipal instituindo o Projeto no Município
L 03	Legislação	Lei do Voluntariado com o modelo de Termo do termo de adesão
L 04	Legislação	Protocolo de intenções que viabiliza a continuidade do Projeto Letraviva em Campinas
CÓDIGO - T		
T 00	Textos diversos SME	Projeto Pedagógico Letraviva enviado ao MEC/SECAD- 2004
T 01	Textos diversos SME	Escola Viva – Relatório de gestão da SME Campinas
T 02	Textos diversos SME	Escola viva – agenda da SME – 2003
T 03	Textos diversos SME	O que é FUMEC? Jornal da Educação SME/Campinas –ano 0, nº 0, Abril/89
T 04	Textos diversos SME	Construindo a inclusão social – Material de divulgação da FUMEC- SME _Governo Democrático e Popular – 2004.
T 05	Textos diversos SME	Discurso da Secretária Municipal de Educação no dia de lançamento do Projeto Letraviva em Campinas 22 de julho de 2003
T 06	Textos diversos SME	Relatório Pedagógico e financeiro de Prestação de contas do Primeiro convênio com FNDE/MEC nº828.017/2003 – volume único

CÓDIGO - D		
D 01	Dados sobre a cidade de Campinas	Dados coletados pela Internet – fonte INEP senso 2000.
CÓDIGO - TA		
TA 01	Taxa analfabetismo	Dados coletados pela Internet – fonte INEP senso 2000.- São Paulo Brasil
TA 02	Taxa analfabetismo	Dados coletados pela Internet – fonte INEP senso 2000.- Campinas
CÓDIGO - MDBA		
MDBA 01	Material Divulgação Brasil Alfabetizado	Onde estamos no começo do século XXI As manchetes da tragédia
MDBA 02	Material Divulgação Brasil Alfabetizado	Ou o Brasil muda sua bandeira Ou alfabetiza 20 milhões de brasileiros.
MDBA 03	Material Divulgação Brasil Alfabetizado	Educacionismo: a segunda abolição – texto do Ministro Cristóvão Buarque apresentado na 55ª Reunião Anual da SBPC – julho de 2003.
MDBA 04	Material Divulgação Brasil Alfabetizado	Programa Brasil Alfabetizado. Nunca é tarde para aprender, sempre é hora de ensinar
MDBA 05	Material Divulgação Brasil Alfabetizado	Brasil Alfabetizado, você vai ajudar a escrever um novo país
MDBA 06	Material Divulgação Brasil Alfabetizado	Brasil Alfabetizado. Nunca é tarde para aprender, sempre é hora de ensinar
MDBA 07	Material Divulgação Brasil Alfabetizado	Brasil Alfabetizado: Saiba como se tornar um voluntário
CÓDIGO - OGBA		
OGBA	Orientações Gerais Brasil Alfabetizado	Apostila elaborada Pelo MEC contendo orientações gerais a respeito do Programa- documento entregue a todos educadores e educadoras que participaram do curso de formação inicial.
CÓDIGO - IGL		
IGL	Informações Gerais sobre o Letraviva	Material utilizado como base para apresentação e divulgação do Projeto

CÓDIGO - MDL			
MDL 01	Material Letraviva	Divulgação	Filipeta – O Projeto Letraviva tem o objetivo de alfabetizar 37 mil pessoas. Você que sabe ler conte para quem não sabe
MDL 02	Material Letraviva	Divulgação	Cartaz – 37 mil pessoas serão alfabetizadas em campinas – Você que sabe ler conte para quem não sabe
MDL 03	Material Letraviva	Divulgação	Folder – LETRAVIVA: É o BRASIL ALFABETIZADO em Campinas
MDL 04	Material Letraviva	Divulgação	Cartaz em parceria com Sindvarejista
MDL 05	Material Letraviva	Divulgação	Cartaz em parceria com Sindicato dos Engenheiros do Estado de São Paulo
MDL 05	Material Letraviva	Divulgação	Folder em parceria com Sindicato dos Engenheiros do Estado de São Paulo
CÓDIGO - FLL			
FLL 01	Fichas e Listas Letraviva		Ficha do educando
FLL 02	Fichas e Listas Letraviva		Ficha do educador
FLL 03	Fichas e Listas Letraviva		Lista de presença turma
FLL 04	Fichas e Listas Letraviva		Lista de presença formação Inicial
FLL 05	Fichas e Listas Letraviva		Lista de presença formação permanente
FLL 06	Fichas e Listas Letraviva		Lista de documentos necessários para estabelecer parceria entre entidades e
FLL 07	Fichas e Listas Letraviva		Lista das 22 entidades parceiras em 2003 com interesse em continuar a parceria em 2004
FLL 08	Fichas e Listas Letraviva		Lista relacionando as salas de Aula da FUMEC próximas às salas do Letraviva.
FLL 09	Fichas e Listas Letraviva		Lista de entidades beneficiadas pelo Programa Brasil Alfabetizado em 2004.
CÓDIGO - RF			
RF 01	Relatos de Formação		Caderno de planejamento e registro -1
RF 02	Relatos de Formação		Caderno de planejamento e registro -2
RF 03	Relatos de Formação		Pasta A-Z contendo roteiro dos encontros de formação permanente e inicial- copia dos textos e registros avulsos - 1
RF 04	Relatos de Formação		Pasta A-Z contendo roteiro dos encontros de formação permanente e inicial- copia dos textos e registros avulsos - 2

RF 05	Relatos de Formação	Textos elaborados pelas educadoras, educadores, educandos, educandas, equipe de apoio
CÓDIGO - C		
C 01	Convites	1º Encontro de educadores Populares
C 02	Convites	2º Encontro de educadores Populares
C 03	Convites	Festa de encerramento da primeira etapa do Letraviva
CÓDIGO - ME		
ME 01	Material entregue nos encontros de Formação	Roteiro cultural da Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo – Lazer de Corpo e Arte
ME 02	Material entregue nos encontros de Formação	Material de divulgação de encontros, programas municipais, campanhas, etc...
ME 03	Material entregue nos encontros de Formação	Poemas, canções e textos diversos...