

“Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres ‘programados para aprender’ não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando.”

— PAULO FREIRE



POLÍTICA E EDUCAÇÃO

ORGANIZAÇÃO
DE ANA MARIA ARAÚJO FREIRE



POLÍTICA E EDUCAÇÃO

1ª edição



PAZ & TERRA

Rio de Janeiro | São Paulo

2014

NINGUÉM NASCE FEITO: É EXPERIMENTANDO-NOS NO MUNDO QUE NÓS NOS FAZEMOS

NINGUÉM NASCE FEITO. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor.

“Brinquei” tanto de professor na adolescência que, ao dar as primeiras aulas no curso então chamado de “admissão” no Colégio Oswaldo Cruz do Recife, nos anos 40, não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava.

Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo.

As vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem. Do que estive sendo como menino do Recife, nascido na década de 20, em família de classe média, acossada pela crise de 29. Menino cedo desafiado pelas injustiças sociais como cedo tomando-se de raiva contra preconceitos raciais e de classe a que juntaria mais tarde outra raiva, a raiva dos preconceitos em torno do sexo e da mulher.

Como não perceber, por exemplo, que de minha formação profissional faz parte bom tempo de minha adolescência em Jaboatão, perto do Recife, em que não apenas joguei futebol com meninos de córregos e de morros, meninos das chamadas classes menos afortunadas, mas também com eles aprendi o que significava comer pouco ou nada comer.

Algumas opções radicais, jamais sectárias, que me movem hoje como educador, portanto como político, começaram a se gestar naquele tempo distante.

A *Pedagogia do oprimido*, escrita tanto tempo depois daquelas partidas de futebol ao lado de Toinho Morango,

de Reginaldo, de Gerson Macaco, de Dourado, cedo roídos pela tuberculose, tem que ver com o aprendizado jamais interrompido, que comecei a fazer naquela época — o da necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas.

Um segundo momento desta trajetória, importante também, se dá quando o diretor do Colégio Oswaldo Cruz, Aluizio Araujo, que me recebera em seu colégio como aluno gratuito, me convidou para assumir umas turmas de Português do então curso ginasial. Me lembro ainda hoje do que significou para mim, entre assustado e feliz, entre temeroso e ousado, dar minha primeira aula.

O gosto que tive naquela manhã de tantos verões passados é o gosto que tenho hoje nas aulas primeiras que continuo dando, às vezes temeroso também.

Li muito naquela fase. Vareei noites com as obras de Ernesto Carneiro Ribeiro, com as de Rui Barbosa. Estudei gramáticos portugueses, gramáticos brasileiros. Me experimentei em estudos de linguística e recusei sempre me perder em gramatiquices. Dei aula de gramática propondo aos alunos a leitura de Gilberto Freyre, de Graciliano Ramos, de Machado de Assis, de Lins do Rego, de Manuel Bandeira, de Drummond de Andrade. O que buscava incansavelmente era a boníteza na linguagem, oral ou escrita. Foi Vossler,¹⁸ quem primeiro me chamou a atenção para o problema do *momento estético* da linguagem. Entre um *ela vinha aproximando-se* e *ela vinha se aproximando*, jamais tive dúvida. Fiquei sempre com a segunda hipótese.

18. Karl Vossler. *Filosofia del Lenguaje*. Buenos Aires: Losada, 1963.

Foram desses tempos as primeiras tentativas no sentido de desafiar ou de estimular, de instigar os alunos, adolescentes dos primeiros anos do então chamado curso ginasial, a que se dessem à prática do desenvolvimento de sua linguagem — a oral e a escrita. Prática impossível, quase, de ser vivida plenamente se a ela falta a busca do momento estético da linguagem, a boniteza da expressão, coincidente com a regra gramatical ou não. Busca da boniteza da expressão a que se junte a preocupação com a clareza do discurso, com a precisão rigorosa do pensamento e com o respeito à verdade. Estética e ética se dão as mãos.

Um tempo intensamente vivido por minha experiência docente àquela época era o que dedicava à discussão com os alunos de seus textos. Discussão coletiva de que participavam com vivo interesse, em torno de frases, de retalhos de seus trabalhos, que eu selecionava e na análise dos quais se abria todo um horizonte temático. Horizonte que ia da colocação pronominal que envolve questões estéticas, ao uso da crase; da sintaxe do verbo Haver ao emprego do infinito pessoal.

Era analisando com os alunos seus trabalhos concretos, sua experiência de redação, que eu ia, com indiscutível facilidade, pondo sobre a mesa questões de sintaxe cujo estudo era previsto, na programação dos conteúdos, para um ano ou dois mais adiante. A sintaxe emergia esclarecedora da fala viva dos autores dos textos. Não era transplantada das páginas frias de uma gramática. Da mesma forma como a procura da boniteza do discurso se dava com o bom gosto sendo provado na experiência concreta

que os alunos faziam com sua linguagem, na comparação que eu estabelecia muitas vezes entre a frase de um dos jovens autores e a de um Gilberto Freyre ou de um Lins do Rego ou de um Graciliano Ramos.

Uma das consequências óbvias de uma prática assim era o gosto com que os alunos se entregavam à escrita e à leitura. O gosto e a segurança.

O estudo da gramática deixou de ser um desgosto, um obstáculo à convivência com os professores da linguagem. Em lugar de termos nela a prisão da criatividade, do risco, o espantinho à aventura intelectual, passamos a ter nela uma ferramenta a serviço de nossa expressão. Os estudos gramaticais deixaram de ser um instrumento repressivo com que a cultura dominante inibe os intelectuais populares e passaram a ser vistos como algo necessário, incorporado à própria dinâmica da linguagem. Por isso mesmo tais estudos só se justificam na medida em que nos ajudam a libertar a nossa criatividade e não enquanto impedidores dela.

Sem negar a gramática, é preciso realmente superar a sua compreensão *colonial* segundo a qual ela é uma espécie de *cabo de eito* de nossa atividade intelectual.

Na infância e na adolescência havia tido, entre outras, duas experiências com professoras que me desafiavam a entender as coisas em lugar de me fazer memorizar mecanicamente pedaços ou retalhos de pensamento.

Eunice Vasconcelos, no Recife, com quem aprendi muito criativamente a formar sentenças e Cecília Brandão, em Jaboatão, que me introduziu, na adolescência, a uma compreensão não *gramaticóide* da gramática.

A maneira sempre aberta como me experimentei em casa, com direito posto em prática, de perguntar, de discordar, de criticar, não pode ser desprezada na compreensão de como venho sendo professor. De como, desde os começos de minha indecisa prática docente, eu já me inclinava, convicto, ao diálogo, ao respeito ao aluno. Minha prática dialógica com meus pais me preparara para continuar a vivê-la com meus alunos.

Como desconhecer a importância de minhas primeiras leituras de Gilberto Freyre para a minha maneira de entender a atividade docente e não apenas para a minha preocupação com a elegância da forma?

O estilo arredondado de Gilberto, sem esquinas arestosas, aconchegante, não apenas *dá boas-vindas* ao leitor e à leitora mas os convida a continuar com ele.

Seu estilo me predispôs a ter uma concepção plástica de minha prática docente. A entender minha atividade docente como um ato dialógico, aberto e, tanto quanto eu pudesse, bonito.

Na verdade, não *nasci marcado para ser* um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude.

Outro instante, que durou dez anos, de grande importância para a minha formação permanente de educador, foi o de minha passagem pelo Serviço Social da Indústria, SESI, Departamento Regional de Pernambuco.¹⁹

19. Ver Paulo Freire. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, e Ana Maria Freire, no mesmo livro, p. 211, nota nº 5.

Quando hoje penso nos projetos em que me envolvi à frente da Divisão de Educação e, posteriormente, na Superintendência Geral do órgão, percebo o quanto aprendi. Percebo o quanto me foi fundamental naquela época e continua sendo hoje o exercício a que me entregava e me entrego de pensar a prática para melhor praticar.

Não temo afirmar que aqueles dez anos já distantes e o que neles pude fazer, sempre com outras gentes, foram uma fonte para o desenvolvimento de grande parte das coisas que venho realizando. Não há dúvida, porém, de que, para que a prática a que me dava se aprimorasse, era preciso que a submetesse sempre à análise crítica de que resultasse a retificação ou a ratificação da mesma. A prática precisa da teoria como a teoria precisa da prática.

“Educação e atualidade brasileira”, tese com que, obtendo o segundo lugar num concurso na então Universidade do Recife, me tornei livre-docente e doutor, foi uma expressão teórica daquele momento. “Educação e atualidade brasileira” anunciava *Educação como prática da liberdade* bem como a própria *Pedagogia do oprimido*, este, na verdade, um livro mais crítico e mais radical.²⁰

Posso afirmar que as práticas vividas ao longo daqueles dez anos reforçaram intuições que me tomavam desde a juventude e que viriam sendo confirmadas ao longo de minha experiência profissional. Uma delas: *você só trabalha realmente em favor das classes populares se você trabalha com elas, discutindo com respeito seus sonhos, seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias.*

20. Ver novamente Paulo Freire. *Pedagogia da esperança*, 1992.

Isto não significa que o educador-político ou político-educador se acomode ao nível de maior ou menor ingenuidade das classes populares, em dado momento. Isto significa não ser possível esquecer, subestimar, negar as aspirações das classes populares, se a nossa é uma opção progressista.

Neste sentido é que trabalham em favor da reação tanto o intelectual que, dizendo-se progressista, menospreza o saber popular, quanto o que, dizendo-se igualmente progressista, fica, porém, girando em torno do saber popular, sem buscar superá-lo.

A serviço também da reação se acha o intelectual ou a intelectual para quem os conteúdos possuem uma força especial, um poder quase mágico — uma espécie de “Complexo B”. Cabe ao professor ministrá-los e ao aluno engoli-los. Puro engano!

Faz parte da importância dos conteúdos a qualidade crítico-epistemológica da posição do educando em face deles. Em outras palavras: por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática. Ensinar conteúdos, por isso, é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre seu perfil.

As pesquisas, os estudos teóricos que fiz, com efetiva colaboração de Elza, minha primeira mulher, naqueles dez anos, viabilizaram o que veio a se chamar método Paulo Freire. No fundo, muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização. Compreensão dialética da educação vivamente preocupada

com o processo de conhecer em que educadores e educandos devem assumir o papel crítico de sujeitos cognoscentes.

Minha presença no Movimento de Cultura Popular do Recife, de cuja equipe fundadora faço parte e que teve no Prof. Germano Coelho o maior e o mais inquieto pensador bem como minha passagem como professor à frente do então Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife têm que ver com a formação que a prática vivida no SESI me ofereceu, submetida, como foi, a uma rigorosa reflexão teórica.

Foi desse universo de práticas que vim, em junho de 1963, para Brasília, a convite de Paulo de Tarso, então ministro da Educação, para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, extinto pelo golpe de primeiro de abril de 1964.

A partir daí, serão quase 16 anos de vida longe do Brasil, mas de vigorosa importância na minha caminhada profissional.

Em primeiro lugar é preciso dizer que não foi fácil educar a saudade do Brasil. Não foi fácil pôr limites a ela, sem os quais viraria nostalgia e tornaria a vida mais difícil de ser vivida. E foi exatamente na medida em que aprendemos a conviver com a falta do Brasil que o tempo do exílio, assumido, se fez um tempo de produção.

Centrado, primeiro, no Chile, depois em Cambridge, onde fui professor em Harvard e, finalmente na Suíça, em Genebra, percorri o mundo. Meus livros, sobretudo a *Pedagogia do oprimido*, começaram a ser traduzidos para várias línguas, o que aumentava o número dos convites que foram me tornando um andarilho.

As experiências de que participei na África, na Ásia, na Europa, na América Latina, no Caribe, nos Estados Unidos, no México, no Canadá, discutindo com educadores nacionais problemas fundamentais de seus subsistemas educacionais; minha participação em cursos e seminários em universidades norte-americanas, latino-americanas, africanas, europeias, asiáticas; meus encontros com lideranças de movimentos de libertação na África, na América Latina, tudo isso está guardado em minha memória não como algo do passado, que se recorda com saudade. Tudo isso, pelo contrário, está bem vivo e bem atual.²¹ E quando sobre tudo isso penso, algo me faz crer que uma das marcas mais visíveis de minha trajetória profissional é o empenho a que me entrego de procurar sempre a unidade entre a prática e a teoria. É neste sentido que meus livros, bem ou mal, são relatórios teóricos de *quefazeres* com que me envolvi.

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a

21. Na *Pedagogia da esperança* me estendo na análise destes e de outros momentos de minha experiência de educador.

aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

Paulo Freire