

PAULO FREIRE E AS JUVENTUDES: ABRINDO CAMINHOS PARA UM DIÁLOGO MAIS QUE NECESSÁRIO

Carlos César de Oliveira – Café Paulo Freire PUC Rio¹

RESUMO: Centrando-me no tripé educação-política-democracia, ensaio um diálogo entre Paulo Freire e as juventudes. Nota-se que apesar das várias pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultas (EJA), o pensamento do autor ainda é pouco trabalhado com as juventudes da educação básica (Ensino Médio), carecendo de atenção e de estudos, tendo em vista a forte “cultura do silenciamento” em escolas brasileiras. Afinal, como superar este silenciamento e fazer com as vozes juvenis possam ser expressas, de modo a romper com a sua condição de assujeitamento no processo ensino-aprendizagem? Entrelaçando relatos de experiências e revisão bibliográfica, a discussão ora proposta foi organizada em cinco momentos, e, ao final, defende uma prática educativa dialógica e problematizadora da realidade, onde as vozes juvenis sejam valorizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Juventudes. Paulo Freire. Educação problematizadora

Uma escrita enquanto ato de pensar e de questionar. Primeira questão

O que me preocupa não é nem o grito dos corruptos, dos violentos, dos desonestos, dos sem caráter, dos sem ética... O que me preocupa é o silêncio dos bons.

Martin Luther King

Ao ensaiar estas primeiras palavras, inspiro-me em Martin Luther King para afirmar que nos processos e práticas educativas, posto que defendo uma educação democrática, uma das coisas que me preocupa é o silenciamento das/os jovens. Além disso, me preocupa uma educação aligeirada, mecanicista, que têm como ênfase ou a preparação para o mercado de trabalho ou para as avaliações, esquecendo-se de uma problematiza da

¹ Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio; Bolsista CAPES/PROEX; Educador Popular, com ênfase em Pré-Vestibular Popular; Revisor de Texto; Membro do Café Paulo Freire – PUC Rio. E-mail: carlosoliveira.prof@gmail.com

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.

realidade, de valorizar as vozes e experiências juvenis no processo ensino-aprendizagem.

Diante dessas inquietações (ou preocupações), neste exercício de pensamento que é a escrita (de reflexão e sistematização), a primeira questão que levanto (assim como em algumas atividades escolares) centrou-se em três temas geradores: “educação”, “política” e “democracia”. Como eles se relacionam e de que forma podem contribuir para pensarmos práticas educativas com as juventudes? Ao trazer esta questão, trago as vozes dos estudantes:

“– Prof.! É para responder?”

“– Quantas linhas?”

“– Vale nota?” “Isso não cai no ENEM?”.

As perguntas realizadas no âmbito da sala de aula (ou até mesmo da escola) muitas vezes param na “nota”, no resultado. Por quê? Muitas vezes ela acaba inibindo uma prática de educação democrática e dialógica, visto que o seu foco é meramente o resultado, esquecendo-se do processo. Mas, a aprendizagem se dá no processo, nas trocas de saberes, na experimentação, na re-criação e reflexão. “É preciso, finalmente, que os educandos (e as educandas), experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e de escrever percebam as tramas sociais em que constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção de conhecimento” (FREIRE, 1997, p. 31).

Ainda em relação à questão acima, não anseio buscar respostas. Todavia, é um convite a pensarmos neste tripé, conforme anunciei inicialmente, e em como ele pode contribuir para o trabalho com juventudes. Tripé porque são indissociáveis, inclusive no pensamento de Paulo Freire. Assim, foi sob a ótica do pensamento freireano que me propus ensaiar esta escrita – “A teoria emerge molhada da prática vivida” (FREIRE, 1997, p. 22) – sobre o papel das escolas na formação das/os jovens, tendo em vista que o que deveria ser um espaço de diálogos, de troca de saberes, acaba, muitas vezes, se tornando um espaço de silenciamento, de transmissão e assimilação de conhecimentos, típicos da “concepção bancária” (FREIRE, 1987) de educação.

Apesar de voltar a minha atenção para a Educação Básica, sobretudo para o Ensino Médio, conforme sinalizei acima, adianto que o silenciamento

das juventudes ocorre, também, nas relações acadêmicas, onde muitas vezes “os detalhes do dia a dia” (FREIRE, 1979), ou seja, o cotidiano é desconectado da teoria, impossibilitando uma ação reflexiva, problematizadora, re-criadora.

Pensando estas questões, a relação dialética entre o local e o global, “a formação como um processo permanente que se funda na análise crítica sobre a prática” (FREIRE, 1997, p. 19), num exercício teórico-prático, curioso, me propus a colocar em diálogo as minhas leituras freireana (revisão bibliográfica²) e algumas vivências com juventudes. Ressalto, porém, que a escrita deste texto resultou em um re-fazer, ou como dissera Freire (1997, p. 23), em uma “experiência de tomar distância”, posto que o primeiro ensaio de escrita se deu em 2019, por ocasião de uma fala sobre o pensamento de Paulo Freire na Semana de Pedagogia de uma instituição de ensino superior da rede privada, situada no município do Rio de Janeiro. Portanto, o texto que ora ganha forma estava a espera de um re-encontro, de uma re-escrita. Hoje ele ganhou uma nova forma. Amanhã, certamente, uma outra forma a partir das leituras. Freireanamente, que ele possa ser re-pensando, re-inventado.

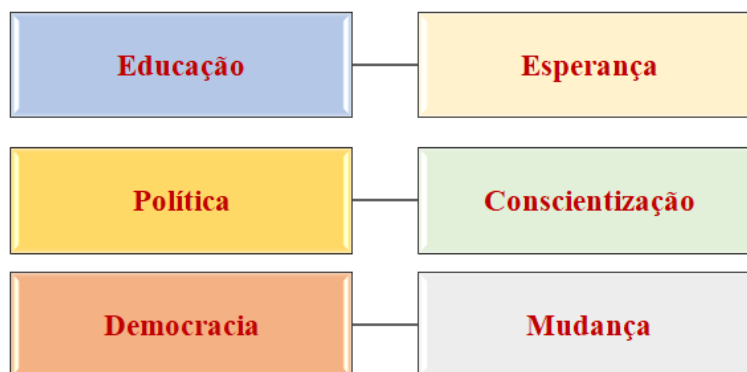
Quero destacar que se naquele contexto (debate), em junho de 2019, pós golpe de 2016 (resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Roussef) e eleição de 2018, a discussão sobre “educação-política-democracia” já era pertinente, atualmente, após os cortes de verbas na educação e nas ciências, a precarização do trabalho docente e a perseguição a professores/as, além da pandemia da Covid-19, fazer esta discussão se torna cada vez mais urgente e necessário. Afinal, como formar as/os jovens, sobretudo das classes populares, para uma educação crítico-cidadã?

Atento a isso, este trabalho foi organizado em cinco momentos: um de apresentação, outro de reflexão, de achados, ao final, e três momentos onde me pauto no tripé, nos temas-geradores já elencados. Para tanto, afirmo que um tema-gerador foi puxando outro, como os tijolos em uma construção: no segundo momento, educação-esperança, ou a educação enquanto esperança;

² Parte da pesquisa bibliográfica foi realizada no decorrer do Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, cursado na faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ, espaço onde começo um reencontro com Paulo Freire, refletindo a respeito da minha prática docente. Afinal, “como não há *peessoas*² sem mundo, nem mundo sem *peessoas*, não pode haver reflexão e ação fora da relação *peessoas-realidade*” (FREIRE, 2018, p. 20). À época, contava com a Bolsa CAPES, que muito contribuiu para os meus estudos.

no terceiro, política-conscientização, refletindo sobre a dimensão política da educação; e, no quarto, democracia-mudança, onde discuto o papel da participação juvenil nas transformações sociais. Qual tem sido, efetivamente, a nossa contribuição para com a formação das/os jovens, no sentido da construção de um diálogo e de uma escuta efetiva? Paulo Freire (1997) nos lembra da importância da dimensão do afeto, da dimensão corpórea, de jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. Como ele mesmo disse, “o espaço da escola não é só cognitivo, é relacional, é afetivo, é social” (p. 13). Será que estas dimensões vêm sendo trabalhadas no contexto das práticas educativas com as/os jovens?

Figura 1: Os temas-geradores e a estruturação do Texto



Legenda: trata-se de um dos slides apresentados por ocasião da mesa que participei em 04 jun. 2019.

Fonte: Autoria própria, 2019.

Destaco que tal opção é sistemática, visto que ambas estão relacionadas, podendo resultar em outras conjunções ou contextos para discutir sobre a insurgência das vozes juvenis, tantas vezes silenciadas nos (e pelos) espaços educativos e na (e pela) sociedade. Com este pensamento, tomo como base as discussões propostas em *Educação e Mudança* (2018) e *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979), por considerar obras relevantes para esta discussão. Mas, além disso pauto-me em *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Professora, sim; tia, não*, visto que são fundamentais para esta discussão.

Como sinalizei, ensaio esta breve discussão ciente de que ela não se esgota aqui e que re-quer outros desdobramentos, pois, de um lado a obra

freireana é vasta e pode proporcionar uma série de estudos/diálogos acerca da educação, seja ela escolar ou não escolar. Por outro, as juventudes são plural, heterogênea, diversas, implicando e nos convidando a pensar o diálogo entre as/os jovens e Paulo Freire. Como fazer isso? Convido você leitor/a a entrar nessa Ciranda (OLIVEIRA, 2020).

Convido-lhe, porque acredito que quando as vozes silenciadas se unem e insurgem é sinal de educação crítica, pois, a meu ver, a insurgência representa a conquista da autonomia, o rompimento das barreiras do silenciamento imposta pela sociedade e, de certo modo, incorporadas pela escola. Levando em consideração tais argumentos, apresento as seguintes questões que serviram como ponto de partida para este texto: de que forma a democracia pode contribuir para a melhoria da educação? Como construir uma educação democrática em uma sociedade marcada por desigualdades que, inclusive, se configuram nas relações escola/sociedade, gestão/docentes, docentes/discentes?

Pensando com Giroux (2016, p. 113), lembro que “Freire não oferecia receitas para quem necessitava de soluções teóricas e políticas instantâneas”. Assim, não é propósito deste estudo oferecer receitas, mas pensar juntos e buscar formas de como intervir na realidade, tomando como base algumas práticas como docente, sobretudo no contexto atual em que a educação democrática está ameaçada, em que os movimentos em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade (CF, 1988) são estigmatizados e apontados como “ideologia” ou como “balbúrdia”, termos bastante recorrentes nos últimos anos, especialmente a partir do golpe de 2016.

Portanto, nessa relação teórico-prática, nesse processo de formação permanente em que estou, procurei analisar duas situações do cotidiano, da minha prática como professor-pesquisador, como educador popular, para falar da importância da voz das/os estudantes na constituição de práticas dialógicas: um, realizado em sala de aula com alunos de um pré-vestibular popular, durante uma aula de Redação; e outro, tendo como base a observação de um grupo de estudantes por ocasião da mobilização em defesa da educação pública realizada no dia 15 (quinze) de maio de 2019. Além disso, a escrita está entranhada com as minhas experiências de professor de Língua Portuguesa e Literaturas no Ensino Médio. Sendo assim, este estudo se

apropriada de experiências cotidianas, de práticas educativas, problematizando-as, colocando-as em diálogo com a teoria, e defende a intrínseca relação entre ambas, bem como a importância deste diálogo para a construção de práticas mais horizontalizadas com as juventudes, sobretudo no espaço escolar.

Pode uma educação das juventudes sem esperança nas/os jovens?

Segunda questão.

É ouvindo o educando que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando³.

Paulo Freire

Seguindo a acepção freireana, as palavras educação e esperança são recorrentes e mantêm uma intrínseca relação, sobretudo quando se refere às classes populares. Para estas, a educação alimenta a crença de emancipação, de melhores condições de vida para si e para a família. É comum ouvir dos pais, por exemplo, que estão dando educação aos filhos para que eles tenham as oportunidades que não tiveram, tanto no sentido de frequentar a escola, como nas limitações que a sociedade impõe à sua vida profissional e à sua condição social.

Contudo, o que Freire chama a atenção é que “a educação tem um caráter permanente”, ou seja, é uma ação que se dá processual e relacionalmente, afinal, “estamos todos nos educando” a todo tempo. Ele nos chama a atenção, ainda, que “não há seres educados e não educados” o que existe são “graus de educação, mas estes não são absolutos” (2018, p. 35).

Diante do pensamento do autor, chamo atenção para a importância de reconhecer-se “aprendente” e “inacabado” nos processos formativos por que passamos, mas, também, ressalto que a educação implica uma atividade ética que envolve os sujeitos da (e em) relação pedagógica, visto que ambos aprendem na (e com) a ação coletiva. Freire (2018, p. 35) emprega um

³ Entendo que Freire aqui emprega um sentido generalista: educando e educanda, professora e professor. Ao realizar a leitura de textos não podemos cair no risco do anacronismo, deixando de lado o contexto, a época em que a obra foi escrita. Vale ressaltar que em *Pedagogia da Autonomia*, por exemplo, Freire emprega os termos conforme aqui descrevo.

exemplo claro disso ao tratar da educação dos camponeses, quando afirma que eles têm conhecimento “o que lhes falta é um saber sistematizado”.

Entretanto, a ideia de sistematização, que também é defendida por Jara (2021), muitas vezes é confundida com transmissão, ou com doação, principalmente no âmbito da sala de aula o que é reverberado por meio da bitransitividade do verbo dar (dar o que?/a quem?), expressão que, implicitamente, remete à concepção bancária de educação, visto que a/o educanda/o é tratada/o como mero/a receptor/a. Além disso, trata-se de uma expressão que suprime a capacidade de diálogo e, por conseguinte, de construção de um ambiente democrático.

Mas, e quando não é possível ser dado? O que fazer? Este talvez seja o grande desafio enfrentado por professores – especialmente os de Língua Portuguesa, posto que sou desta área – quando se propõem a trabalhar produção textual com estudantes silenciados/as ao longo de anos de escolarização e que, num dado momento, em função das seleções como vestibular ou ENEM precisam do domínio de algo que a escola da de conta – norma culta –, e que diferentemente de outras disciplinas precisa ser representado, expresso, por meio da escrita. Olhando para essa realidade, as palavras de Freire (2018, p. 34) reforçam a minha crítica e me instigam a pensar que “o ser humano deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”, pois sendo objeto, as/os estudantes acabam desestimulando-se, desacreditando do processo e, assim, mantendo uma condição de subalterno na sociedade.

E a “educação bancária”, enquanto uma educação fundamentada na resposta, o/a professor/a pergunta e a/o estudante responde sob pena de não errar. Nota-se que o mesmo acontece com as próprias produções escritas, onde o “processo de escrita” do texto muitas vezes é colocado em segundo plano em detrimento do produto, isto é, do texto final que é entregue. Quero, portanto, destacar que o texto também pode silenciar e excluir. A não compreensão de sua processualidade pode levar o estudante a concluir: “eu não sei escrever” ou “sou péssimo em redação, desacreditando de si”, entre tantas outras expressões que se houve no cotidiano escolar. Pois bem, esta talvez seja outra discussão (futura), quis apenas abrir um parêntese para falar

da sensação de impotência diante dos bloqueios ou as formas de exclusão ainda provocadas pela linguagem escrita.

Nesse sentido, venho apostando numa educação da pergunta, curiosa, processual, construída coletivamente e capaz de valorizar as múltiplas linguagens. Nesta, a pergunta abre caminho para o diálogo e não para a punição ou para a promoção: “se não responder, tiro um ponto”, ou ao contrário, “dou um ponto”.

A educação da resposta não ajuda em nada na curiosidade indispensável ao processo cognoscitivo. Ao contrário, a educação da resposta enfatiza a memorização mecânica dos conteúdos sobre os quais se fala. Só uma educação da pergunta aguça a curiosidade, a estimula e a reforça [...] Perguntar e responder são caminhos constitutivos da curiosidade (FREIRE; ARAÚJO FREIRE, 2021, p. 29-30, grifos dos autores).

Em diálogo com educandas/os de um pré-vestibular social ⁴situado na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, no ano de 2019, por ocasião de uma aula de Redação, indaguei: na visão de vocês, há democracia na escola? A atividade consistiu numa dinâmica de grupo, onde segurando um novelo de lã as/os estudantes apresentaram respostas para a indagação, passando um novelo de mão em mão. Com os fios, além de construir o texto as ideias vão contribuindo para a construção de um espaço democrático.

O início da dinâmica foi marcado pelo silêncio. Aos poucos, ela foi sendo construída e as/os educandas/os destacaram que uma educação democrática implica “reflexão” e “debate” (Bruna) acerca dos conteúdos trabalhados e das decisões da escola. Porém, foi destacado que “o ambiente escolar, muitas vezes, limita a nossa voz” (Cibele), uma limitação que se constitui por meio das “relações hierarquizadas” (Raul).

As colocações das/os estudantes me remetem a Freire (1997, p. 60) ao destacar que “o direito a voz é uma questão crucial no âmbito da sala de aula”, um espaço que segundo as falas é a reafirmação das formas de opressão, devido à “hierarquia” que, muitas vezes, transcende a dimensão relacional, configurando-se na dicotomia “teoria x prática”, ainda alimentada pelas instituições escolares, com reflexos nas práticas de ensino e no processo de aprendizagem.

⁴ Por uma questão ética, não faço referência ao nome do pré-vestibular e emprego nomes fictícios para as/os estudantes.

A partir desta breve discussão sobre democracia na escola, uma aluna concluiu: “na escola não tive o hábito de debater. Era mais copiar os assuntos no caderno e estudar para a prova” (Lays). Vale lembrar que a proposta desta dinâmica em uma aula de produção de um texto buscou explorar a metáfora do texto enquanto um tecido, que fio a fio vai sendo costurado, de uma ação coletiva. À medida que as/os estudantes foram falando, suas respostas foram sendo anotadas, demonstrando a processualidade do texto: ele nunca nasce pronto e está sempre em construção, basta revisitá-lo.

Ou seja, através da fala e da escuta, da pergunta como estratégia de ensino, foi possível romper um pouco o silenciamento e ouvir suas percepções sobre a escola. Confesso que fiquei curioso, estaria faltando escuta na escola? Seria este um caminho? No momento foi. E possibilitou a compreensão de que primeiro vem as indagações sobre o tema, depois a tempestade de ideias, seguindo-se da organização e sistematização e das constantes leituras realizadas no decorrer do processo. Em face desta experiência, passo a crer que a esperança implica nesse agir coletivamente, nessa posição de escuta e de diálogo, a fim de re-pensar a realidade, o contexto histórico-político-social no qual estamos inseridos. Afinal, os/as jovens são o presente. É no presente que eles/as são formados/as.

Ao que parece, a ação proposta incitou-os a pensar que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio ser humano (...) sobre a sua própria experiência existencial” (FREIRE, 2018, p. 33), e a refletir sobre si mesmo e sobre a sua realidade, numa espécie de “autorreflexão” (FREIRE, 2018, p. 34). Isto porque eles/as passaram a refletir sobre as suas experiências na escola, bem como sobre as suas práticas na escrita, enquanto estudantes que já concluíram ou estão em fase de conclusão da Educação Básica (cerca de 12 anos) e que estão recorrendo a um pré-vestibular social em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou para prestar vestibular. Esta é, portanto, mais uma contradição do sistema de ensino brasileiro. Afinal, por que se preparar para um exame que mede a “qualidade” do ensino médio? Ora, ao se preparar para o mesmo, o seu resultado não será fiel à realidade das escolas brasileiras. Enfim, talvez esta discussão não caiba neste texto, mas resolvi pontuá-la porque ela mexe com os sonhos de muitas/os jovens.

Em diálogo com Regis (1988, p. 7), afirmo que “a sala de aula”, assim como a escola, “contém muitas realidades” [...] “Esta pode ser pensada em termos do que é, bem como em termos do que dever ser”. O mesmo pode ser pensado em relação às juventudes. Logo, uma visão homogeneizadora, unilateral, acaba contribuindo para este silenciamento das/os jovens na escola, muitas vezes justificado pela lógica mercadológica que defende uma educação para o futuro, esquecendo-se do presente: do papel social das/os jovens estudantes.

Vale lembrar que a discussão sobre “democracia na escola” e o diálogo estabelecido com as/os estudantes me levaram a pensar nesta relação entre a educação e a esperança, com vista na ação mobilizadora das/os estudantes. Uma ação que, freireanamente falando, implica “fazer com”, ou seja, uma prática educativa com as/os jovens. Será que é por esse motivo as aulas de “empreendedorismo” têm chamado tanto a atenção de alguns deles/as? Este é mais um convite a reflexão.

Sobre a relação educação-esperança, Streck (2016, p. 161) destaca que a esperança “é uma categoria central na obra de Freire, ligada a outros conceitos como utopia, inédito viável ou sonho possível”. Este mesmo autor acrescenta que em “Pedagogia do Oprimido a esperança se faz presente como condição para o diálogo, junto com o amor, a humildade, a fé nos homens e nas mulheres” (STRECK, 2016, p. 161).

Apesar de Freire discutir sobre a esperança em várias de suas obras, sobretudo na *Pedagogia da Esperança*, optei por discuti-la a partir das obras que elegi como suleadoras para este estudo. Em *Conscientização* o termo é utilizado 11 (onze) vezes e, em *Educação e Mudança*, 10 (dez) vezes. No entendimento de Freire, “a educação crítica é portadora de esperança”, pois corresponde “à natureza histórica do ser humano” (1997, p. 42).

Por meio da educação crítica o ser humano é capaz de questionar a realidade, na busca por transformá-la, conforme observei na paralização em defesa da educação realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 15 (quinze) de maio de 2019. Na ocasião, exercendo a sua condição de sujeitos e a sua voz, um grupo de estudantes de uma escola pública do Rio de Janeiro me instigou a pensar no papel da educação crítica e libertadora (FREIRE, 1979; 1987 e

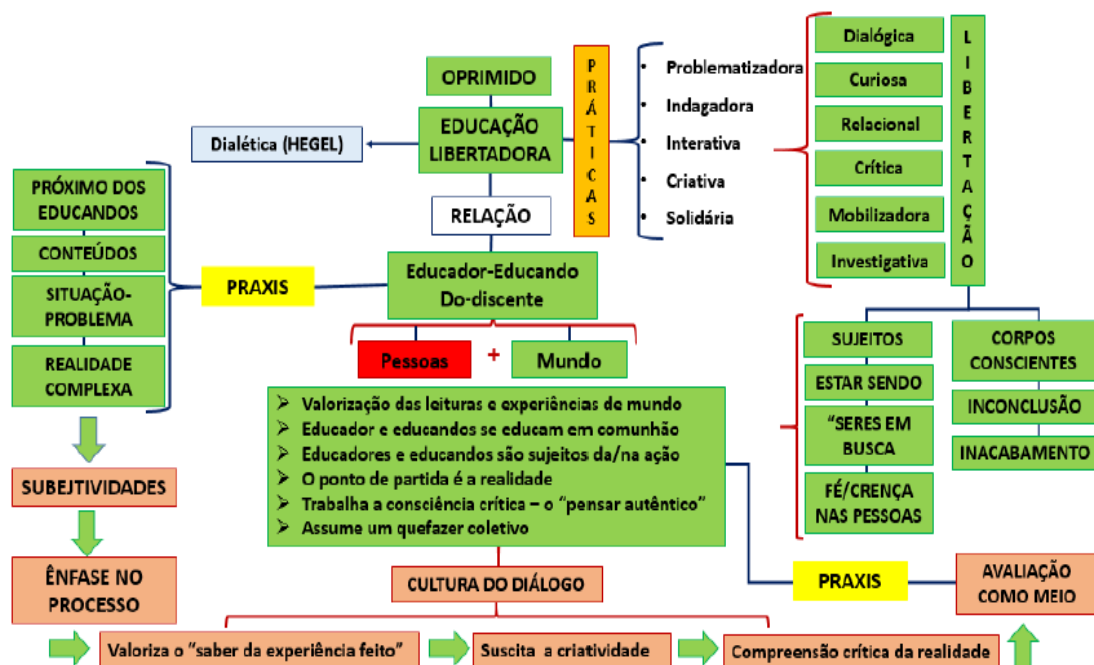
2018) dentro das escolas, o que, de certo modo, parece justificar o porquê da perseguição ao autor pelo atual governo brasileiro.

Ressalto, ainda, que ao associar a esperança com a educação crítica em *Conscientização*, Freire nos lembra que os seres humanos

são seres que se superam, que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal, para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são, a fim de construir o futuro com mais sabedoria (1997, p. 42).

Partindo desse pressuposto, ressalto que a esperança em Freire não significa esperar que a realidade aconteça, pelo destino ou pelo futuro, mas sim buscar via caminhos democráticos construir(se) (n)uma ação coletiva, capaz transformar os “sonhos possíveis”, isto é, uma realidade mais humana e com justiça social. Desse modo, a educação e a esperança estão relacionadas, na medida em que ao educar o/a educador/a é capaz de compreender os anseios das/os educandas/os, tornando o ensino um instrumento de ação e transformação na/da experiência concreta.

Figura 2: Por uma pedagogia crítico-libertadora



Legenda: Elaborado com base no livro *Pedagogia do oprimido*, 1987, cap. 2.

Fonte: Autoria própria, 2021.

Ao falar de esperança, dentro dessa perspectiva crítico-libertadora, nota-se mais uma vez a crítica à concepção bancária, castradora de sonhos, silenciadora, que, muitas vezes, esquece contextualizar sua prática, colocando-a em diálogo com a realidade das/os educandas/os. Nesse sentido, a esperança implica “estar sendo”, “seres em busca”, “corpos conscientes” que se fazem e se refazem na ação, pela práxis.

Me parece que discutir a realidade atual, a partir da perspectiva discente, isto é, das/os jovens, é um caminho para o processo de democracia na escola, o que a meu ver é um ato de esperança, posto que é ação coletiva, que é reflexão sobre a prática. Um exemplo manifesto dessa esperança que estou falando são os movimentos estudantis, como nas ocupações das escolas em 2015/2016 (PRONZATO, 2016) e a própria luta contra os cortes na educação anunciados pelo governo em 2019, que resultou em paralisações em todo o Brasil e um grande envolvimento de jovens estudantes.

Sobre este assunto, Freire nos lembra que

a esperança não consiste em cruzar os braços e esperar. Na medida em que luto, estou amadurecido para a esperança. Se combato com a esperança, tenho o direito de confiar. O diálogo, como encontro de homens que pretendem ser mais lucidamente humanos, não pode praticar-se num clima carregado de desesperança. Se os que dialogam não esperam nada de seus esforços, seu encontro é vazio, estéril, burocrático, cansativo (FREIRE, 1997, p. 43).

Nesse sentido, a esperança é considerada uma premissa do ato de educar, compreendendo que por meio da luta – do engajamento e da participação – também se educa. Assim, a luta daqueles e daquelas jovens por educação refletem não somente uma manifestação em defesa da educação, mas pode se tornar em um processo formativo fundamentado na práxis, isto é, na ação e reflexão acerca da realidade, configurada na lutar por direitos.

Freire ainda nos diz “se combato com a esperança, tenho o direito de confiar”, o que implica uma esperança mobilizadora, capaz de lutar contra as formas de opressão, contra as perdas de direitos, contra o silenciamento e o medo. Ou seja, uma esperança ousada. Dito isso, convém lembrar que a esperança na educação já resultou em muitas lutas e, hoje, mais do que nunca, nos instigar a lutarmos, a nos organizarmos, a voltar o olhar para as bases e para as juventudes. Somos parte dessas lutas e, por esse motivo, somos

instigados a continuar nesta constante esperança-ação. Como diria Gonzaguinha “eu vou à luta com essa juventude...⁵”.

Mas como pensar mudanças, em continuidade, sem envolver as juventudes? Qual o seu papel? E qual o nosso papel? Ao discutir sobre as diferentes percepções da realidade, em *Educação e Mudança* Freire (2018, p. 66) critica a “percepção ingênua” da qual resulta “uma postura fatalista, condicionada pela própria realidade” e defende uma percepção ativa, crítica, através da qual “o ser humano se torna capaz de se ver, de perceber-se enquanto percebe a realidade” (FREIRE, 2018, p. 66). Teríamos, ainda, uma percepção ingênua sobre as juventudes? Será que ainda não nos demos conta de que as juventudes estão no tabuleiro do jogo de interesses do capital? Este talvez seja um dos grandes desafios, trabalhar uma educação democrática, crítica, problematizadora com as/os jovens, frente a tantas questões que atravessam a escola e tantas informações e cobranças que as/os bombardeiam cotidianamente.

Diferentemente da percepção ingênua, mitificada, conformista, da realidade, a percepção crítica (conforme a Fig. 2) resulta em uma ação ativa por parte das pessoas que assumem-se sujeitos, no caso em tela, na defesa da escola pública, o que encontra sentido nas palavras de Freire. Segundo o autor,

no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança de estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criadas pelos *seres humanos* e que pode ser transformada por eles (FREIRE, 2018, p. 66).

No momento em que atuam e refletem sobre a realidade, os indivíduos passam a ter uma percepção de como ela é, desconstruindo o “fatalismo” resultante da “percepção distorcida”, construindo novos sentidos e enfrentamentos à cultura dominante. Quando os seres humanos se reconhecem como sujeitos, rompem a visão determinista, fatalista, construída nas relações socioculturais, em contextos religiosos, que sustentam a ideia de inferioridade no destino (porque o destino quer) e em Deus (porque Deus quer).

⁵ Ver: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/259335/> Acesso: 20 maio 2022.

É fato que às vezes, especialmente no caso da escolha profissional, tem ainda o “porque os meus pais querem”. O que não deixa de ser um determinismo, uma condição de assujeitamento.

Partindo da premissa, de que a “estrutura social é obra dos seres humanos”, compreende-se que a sua transformação será fruto das ações/relações humanas. “Isso significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação” (FREIRE, 2018, p. 63). E, esta mudança de comportamento, de certo modo, é resultante da esperança em mudar a realidade. “Uma esperança crítica que move homens e mulheres para a transformação” (FREIRE, 2018, p. 66).

Para Freire (2018, p. 37) “uma educação sem esperança não é educação”. Afinal, a educação resulta em uma “organização reflexiva do pensamento” que, por conseguinte, “resulta na mudança da condição de objeto para a condição de sujeito” (FREIRE, 2018, p. 93). É fundamentando-se nesta esperança – na educação – que muitas lutas foram travadas pelas classes populares em defesa da escolarização, como relata Pronzato (2016) no documentário “Acabou a paz: isto aqui vai virar Chile” sobre a ocupação das escolas; Santos (2008), ao pesquisar o movimento de pré-vestibulares populares iniciado no Rio de Janeiro, na década de 90; Spósito (1993) ao analisar a luta por educação nos movimentos populares; ou como sugere Gohn (2012) ao tratar do “caráter educativo dos movimentos populares”.

É importante ressaltar que apesar de se referirem a contextos distintos e a de diferentes sujeitos, os/as autores/as citados/as retratam contextos de luta e participação popular de estudantes, mães, coletivos, movimentos sociais, destacando-se o papel ativo das mulheres nas lutas pela escola pública. Procurei fazer referência a estas lutas para destacar que as classes populares, por acreditarem no poder transformador da educação, rompem com o seu silêncio e insurgem, pela organização, pelo diálogo e, sobretudo, pela esperança-ação. Uma esperança ativa, típica dos sujeitos, fundamentada na práxis, ou seja, na ação e na reflexão sobre o processo derivado da ação.

Ainda sobre a esperança, Freire diz que “está na raiz da inconclusão dos seres humanos, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros” (2018, p. 43). Uma permanente busca que, a

meu ver, só é possível de ser construída por meio da escuta e do diálogo, visto que “o diálogo não pode existir sem esperança” (FREIRE, 2018, p. 43).

Conforme descreve em *Educação e Mudança*

o diálogo nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se reproduz uma relação de empatia, entre ambos (FREIRE, 2018, p. 93).

Desse modo, o presente estudo reafirma a importância do diálogo como um elemento constituinte das relações e propício à troca de saberes. Sendo assim, por meio de ações fundamentadas no diálogo (escola-comunidade; docente-discente) é possível melhor compreender os anseios dos sujeitos, deixando de lado uma comunicação unilateral para uma multilateral. Portanto, quando, as práticas de ensino abrem espaço para o diálogo, através de “um método ativo e participante” (FREIRE, 2018, p. 93), as/os educandas/os se reconhecem nela e passam a participar de forma mais ativa, visto que se trata de um espaço em que todas/os constroem e aprendem juntas/os.

Política e conscientização: uma via de mão dupla? Terceira questão

A educação é uma prática social e histórica concreta e intrinsecamente associada ao próprio processo de construção do humano e do mundo humano, podendo ela, inclusive, favorecer a *des(integração)* do homem na sociedade em questão, segundo os interesses em jogo. Neste sentido, a educação é uma prática política (MATOS, 1998, p. 295, *grifo do autor*).

A compreensão da intrínseca relação entre educação e política, conforme destacado por Matos, é recorrente no pensamento freireano, desde *Pedagogia do Oprimido* (1968) até a *Pedagogia da Autonomia* (1996). Assim, quanto ele afirma que “a educação é um ato político” (FREIRE, 1997, p.58) somos convidados a pensar na dimensão política da educação, atentando, inclusive para o conjunto de forças que envolvem, sobretudo, as instituições de ensino, ou de forma mais ampla o “sistema” educacional brasileiro. Ou como diria Matos (1988), quais interesses estão em jogo? No caso das juventudes, pode-se questionar, por exemplo, os interesses por trás da súbita aprovação da Reforma do Ensino Médio ou no descaso (investimentos/fechamento de escolas) com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Afinal, em função da

exclusão escolar a EJA acaba se tornando um lugar que jovens das classes populares têm buscado para poder concluir a educação básica.

Gadotti (2018, p. 9) assinala que embora Freire “não separe o ato político do ao ato pedagógico, tampouco ele os confunde”. E conclui:

evitando querelas políticas, ele tenta aprofundar e compreender o *pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica*⁶, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão (GADOTTI, 2018, p. 10-11).

Neste sentido, compreendo que a ação pedagógica, tendo em vista a sua inserção num determinado contexto e a sua finalidade, não está dissociada da dimensão política, pois como o próprio Freire (1997) sugere não há neutralidade na educação. Ela sempre representa os interesses e a ideologia de um determinado grupo social, daí a necessidade de uma pedagogia do oprimido, isto é, de uma pedagogia problematizadora para as classes populares.

Além disso, quero chamar atenção para o caráter pedagógico da ação política, da participação política (GOHN, 2012), sobretudo quando ela abre espaço para o diálogo, para romper com os silenciamento, como nos casos que referenciei, onde as/os educandas/os, através do diálogo e da participação, passam a reconhecer-se como parte do processo, resultando em conhecimento e tomada de consciência do seu papel na sociedade.

Pensando assim, ao discutir sobre a dimensão política da educação elejo como tema-gerador a “conscientização”, reconhecendo a sua importância para a formação da juventude. Afinal, quando a ação é consciente “não há uma pseudoparticipação” (FREIRE, 1979, p. 44), mas sim um compromisso com a transformação da sociedade.

Sobre este assunto, faço referência aos movimentos estudantis em defesa da educação, como no caso dos estudantes que protagonizaram o movimento de ocupação das escolas em 2015/2016 ou, por exemplo, daqueles que observei na mobilização em defesa da educação no dia 15 (quinze) de maio de 2019, dos pré-vestibulares populares, coletivos juvenis, dos espaços juvenis em igrejas que tem uma ação progressista (OLIVEIRA, 2020), entre outros. Por meio de suas práticas, estes movimentos acabam assumindo um

⁶Grifos meus.

papel formativo e elevam a capacidade de pensar, de questionar, de problematizar a realidade, constituindo-se como espaços propícios para a formação do pensamento ou da consciência crítica. Enfim, para o exercício da cidadania.

Desse modo, ao compreender a “conscientização” como um “despertar de nossa capacidade crítica e criadora” (LORA, 1979, p. 7), busquei mapear este conceito nas duas obras que elegi como centrais para este estudo. Em *Educação e Mudança* o mesmo é citado 12 (doze) vezes, já em *Conscientização*, é empregado 67 (sessenta e sete) vezes.

As referências feitas ao referido conceito ensejam uma crítica à “concepção bancária” (FREIRE, 1987), ao mesmo tempo em que defendem uma “educação libertadora”, capaz de problematizar a realidade a fim de transformá-la. Na visão de Freire,

a realidade não pode ser modificada, senão quando o ser humano descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979, p. 22).

Partindo deste pressuposto, afirma-se que ao problematizar a realidade, as/os educandas/os começam a desenvolver a sua capacidade crítica e desvelar caminhos para transformá-la. Sem uma educação crítica, eles e elas continuam na sua condição de objetos, de seres docilizados e passivos à realidade.

Figura 3: Pressupostos da pedagogia libertadora



Legenda: Elaborado com base no livro *Pedagogia do oprimido*, 1987.

Fonte: Autoria própria, 2021.

Por falar em educação libertadora, Freire destaca que ela “está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade” (1979, p. 41). Acerca deste tema, em *Pedagogia do Oprimido* o autor afirma que ela se fundamenta “num caráter autenticamente reflexivo, implicando num constante ato de desvelamento da realidade”. Assim, diferentemente da educação bancária – cujo fundamento é a imersão – a educação problematizadora “busca a emergência das consciências que resulte na inserção crítica dos sujeitos na realidade” (FREIRE, 1987, p. 40).

Diante disso, ressalto que para Freire “a conscientização é um compromisso histórico”, visto que resulta de uma “inserção crítica na história”, por isso “exige que os seres humanos criem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (1979, p. 15). Uma vez inseridos na história e compreendendo-se parte dela, as/os educandas/os passam a assumir o seu papel de sujeitos. Como o próprio autor lembra, a conscientização não significa “a consciência, de um lado, e o mundo, de outro”, ela não pretende uma separação visto que está fundamentada “na relação consciência – mundo” (FREIRE, 1979, p. 15).

Pensando assim, em diálogo com Freire destaco que

a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. 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 ser humano assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p. 15).

Com base no exposto, pode-se dizer que a conscientização é fruto da ação e da reflexão no (e sobre) o processo de tomada de consciência. Uma atitude consciente implica compreender o processo, sistematizando e analisando-o de forma que possam surgir novas formas de pensar e agir sobre a realidade. Assim, quando a educação “afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 1987, p. 39), quando reconhecer a sua “co-intencionalidade” (FREIRE, 1979; 1987) rompe com as relações verticalizadas, primando por relações humanizadoras: escola-comunidade; gestão-docentes-discentes. Nesse processo, fica claro a importância da participação das/os jovens estudantes nas práticas educativas, fazendo uso de múltiplas linguagens, sobretudo as artes, as histórias de vida e os dispositivos digitais.

Além disso, outro fator que merece destaque é a escuta. Quando, escuto, por exemplo, “unificou, é estudante, funcionário e professor”, ecoando nas vozes das/os estudantes na mobilização em defesa da educação pública, me pego a pensar no papel de uma educação problematizadora “que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado”, enraizando-se no “presente dinâmico” (FREIRE, 1979, p. 42), na realidade concreta.

Compreendo, portanto, que a educação problematizadora é um caminho para o processo de tomada de consciência e, por conseguinte, para a conscientização. Mas, como afirmou Freire (1987, p. 39), para que ela aconteça exige a “superação da contradição educador-educandos”, pois são partes dos processos educativos, bem como a escuta e o respeito aos saberes que os/as mesmos/as trazem para a escola.

Para finalizar a discussão sobre conscientização à luz do pensamento freireano, destaco que

a conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”⁷, ou melhor, sem o ato da ação – reflexão. Esta unidade

⁷ Grifos do autor.

dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os seres humanos (FREIRE, 1979, p. 15)

O processo de conscientização emerge, portanto, das ações educativas que procuram romper com o silenciamento das/os educandas/os, quando por meio do diálogo são instigados/as a refletir sobre a realidade concreta e sobre o seu fazer. Ao analisar a realidade, as suas dificuldades – como no caso das/os estudantes do pré-vestibular que foram instigados a pensar a democracia na escola –, conclui-se que a escola, enquanto instituição formadora, ainda é deficiente quanto à construção de relações democráticas.

Em diálogo com Freire concluo sobre a necessidade de que

a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao ser humano chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (FREIRE, 1979, p. 21).

Diante do exposto, me parece claro que a compreensão do caráter político da educação é um passo para a tomada de consciência, pois, processualmente, contribui para uma mudança de postura das/os educandas/os, passando da condição de objetos para sujeitos – críticos e comprometidos com as mudanças necessárias à sociedade. Além disso, é um processo que implica uma atitude dialógica, ética, de respeito aos saberes resultantes das relações sociais e culturais. Por esse motivo, não pode existir fora da práxis, pois resulta na/da ação e reflexão sobre a realidade, sendo, portanto, um processo que contribui para (re)pensar a prática pedagógica.

Seria a aula democrática um princípio da/para a mudança? Quarta questão

Creio que a sala de aula é um espaço múltiplo que sempre comportou outras relações e oposições importantes e, no entanto, esquecidas por não serem possivelmente tão visíveis, do ponto de vista da ortodoxia pedagógica.

Carlos Rodrigues Brandão

Após discutir acerca da educação-esperança e do seu aspecto político, volto-me, por fim, para democracia-mudança. Seria a aula democrática um princípio de mudança? Trabalhar com as juventudes, reconhecendo o papel do

diálogo, da pergunta, o respeito aos saberes das/os educandos/as parece ser um caminho possível para romper, ou pelo menos, para mitigar a ortodoxia pedagógica referida por Brandão (1988). Mas, não podemos romantizar e acreditar que a mudança é fácil, que acontece do dia para a noite. Uma mudança para acontecer pode levar tempo e requerer mobilização, engajamento, participação, sobretudo porque estamos inseridos em um modelo de sociedade desigual. A exemplo disso destaco o direito à educação para todas as pessoas que apesar de anos luta e mobilização, só foi alcançado legalmente em 1988, com a Constituição Federal, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. Mesmo assim, de lá para cá outras lutas vêm sendo travadas, seja pela permanência, seja contra o retrocesso dos direitos já conquistados.

Diante disso, em um ambiente democrático me parece necessário ter clareza das ambiguidades da palavra mudança. Que mudança é essa? A serviço de quem ela está? Que interesses estão por trás delas? Freire (1987, p. 35) nos lembra que “a educação reflete a estrutura do Poder, daí, a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo”.

Ao trabalhar fundamentando-se na pergunta e no diálogo, o/a educador/a abre espaço para que as/os educandas/os se coloquem, problematizem a realidade e desenvolvam o seu pensamento crítico a partir da troca de saberes e da sistematização do conhecimento adquirido ao longo das experiências de vida. Assim, ao passar da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, rompe-se o silenciamento e, democraticamente, o espaço educativo se torna um espaço de mudança, de desvelamento da realidade, de compreensão crítica das estruturas de poder. Nesse sentido, considero importante o “olhar de dentro” e o “olhar de fora” da escola, ou seja, dos múltiplos espaços de formação, daí a importância de estimular a/o jovem a participar de outros espaços formativos, para além da escola.

Ressalte-se que estando os sujeitos da ação pedagógica conscientes do seu papel a serviço da transformação da sociedade, a educação pode resultar em mudanças: de comportamentos e de atitudes. A propósito, para uma melhor compreensão do conceito de mudança, recorri mais uma vez às obras

Conscientização (1979) e *Educação e Mudança* (2018) a fim de analisar como Paulo Freire emprega este conceito. Se na primeira, o termo em usado 15 (quinze) vezes, pelo autor, na última, já que faz parte do título a palavra “mudança” é empregada 123 (cento e vinte e três) vezes. Isso ressalta o quanto Paulo Freire acredita que a educação (crítica e dialógica) pode contribuir para que mudanças aconteçam, para que o “ser-menos” se reconheça como “Ser-Mais”, para que o assujeitado assuma a sua condição de sujeito, para que as pessoas silenciadas passem a dialogar.

Ao discutir sobre a mudança, Freire atenta sobre a sua estabilidade. Afirma ele que “enquanto a mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca da inércia, a estabilidade encara a tendência desta pela cristalização da criação” (2018, p. 61).

Acredito, portanto, que os temas-geradores aqui estudados, bem como este exercício teórico-prático, no qual resultou esta escrita, remetem a ideia de mudança a partir da educação, tendo em vista que estão voltados para uma educação crítica e, sendo crítica, logo compreende-se como um espaço democrático – de escuta dos sujeitos – de construção coletiva, porém ainda distante da realidade de muitas instituições de ensino no Brasil.

Sobre essa questão, Freire (1997) afirmou que a mudança na escola começa pelas relações constituídas dentro do seu espaço. Para ele,

uma análise exata das relações professor – aluno em todos os níveis, na escola ou fora dela, revela seu caráter essencialmente narrativo. Esta relação supõe um sujeito narrador: o professor, e supõe objetos pacientes que escutam: os alunos. O conteúdo, seja de valores ou de dimensões empíricas da realidade, tem tendência a converter-se em algo sem vida e a petrificar-se uma vez enunciado (FREIRE, 1979, p. 40).

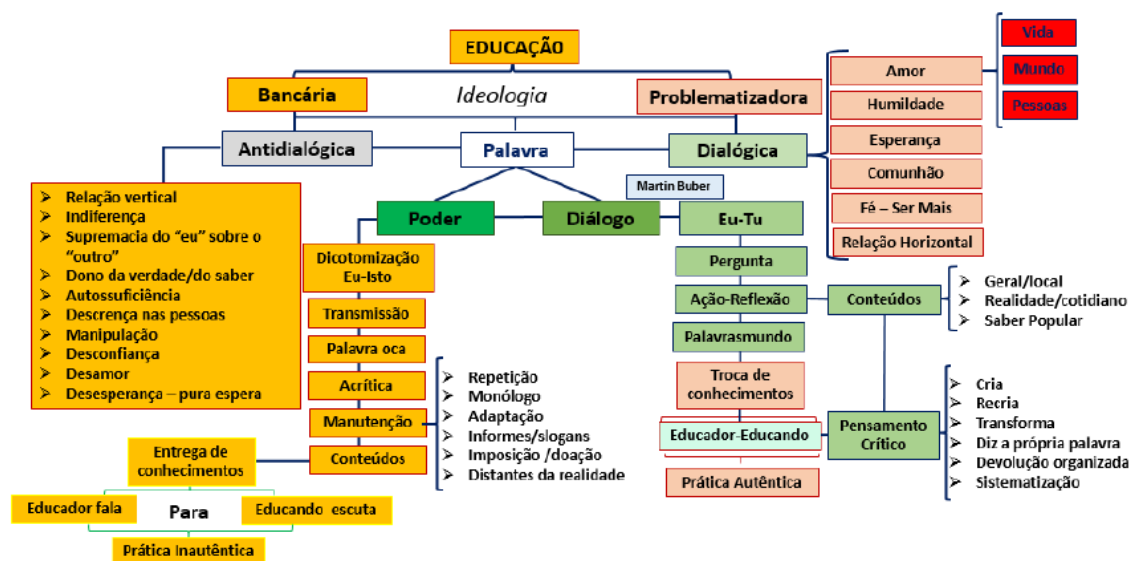
Quando o autor fala do caráter essencialmente narrativo, não significa dizer que ele esteja desvalorizando as experiências narrativas – relatos de histórias de vida. Mas, a relação que existem muitas vezes na narrativa que consiste em eleger um falante – docente – e os ouvintes – discentes. Ou que, muitas vezes, quanto trabalha a narrativa em sala de aula reduz-se a uma espécie de relato unilateral, sem problematizá-la. Isto parece justificar o porquê das/os estudantes apresentarem tantas dificuldades na hora de falar ou de produzir um texto. Neste último caso, de sistematizar as suas ideias, visto que

os espaços porque passaram não propiciaram tal formação: daí o silenciamento ou, como eles mesmos dizem, a “aversão a redação”.

No prefácio de *Educação e Mudança* (2018, p. 9) Gadotti faz a seguinte pergunta: “pode a educação operar a mudança? Que mudança?”. Ampliando a sua questão, eu diria: como operar esta mudança na ação pedagógica? Nas relações constituídas dentro do ambiente escolar? De que forma a educação pode contribuir para que a mudança aconteça? Enfim, os questionamentos sugerem que um espaço democrático, dialógico, acaba se tornando um espaço de mudança: mudança de pensamento e de práticas, superando a dicotomia entre estas e a teoria.

Portanto, quando a escola constitui espaços dialógicos, de interação, através dos quais as/os educandas/os se colocam, interagem, intervêm, ela está contribuindo para uma educação crítica, através da qual os sujeitos desenvolvem um processo de conscientização (olhar crítico) sobre a sua realidade.

Figura 4: O papel do diálogo na educação problematizadora



Legenda: Elaborado com base no livro *Pedagogia do oprimido*, 1987, cap. 3.
Fonte: Autoria própria, 2021.

Atentando para as questões e para a figura acima, recorro mais uma vez a Freire para destacar que “a única maneira de ajudar o ser humano a realizar sua vocação ontológica (Ser-Mais), a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica” (1979, p. 28).

Assim, ao trabalhar democraticamente e em diálogo com as/os educandas/os, eles/as “adquirem uma capacidade de conhecimento crítico – muito além da simples opinião – ao “desvelar” suas relações com o mundo histórico-cultural no qual e com o qual existem (FREIRE, 1979, p. 45, *grifo do autor*).

Em suma, trazer a questão da mudança na educação associando-a à democracia implica compreender que a mudança é resultante de um movimento interior por parte do sujeito. Um movimento que necessita de uma educação problematizadora, instigadora, mas que não depende somente da escola. Reafirmo que a escola assume um papel importantíssimo no processo de mudança, mas reconheço que ela é uma instituição social e, se não houver apoio ou colaboração de outras instituições como a família, os movimentos sociais, os coletivos, terá mais dificuldade de mudar/reverter os retrocessos por que vem passando a educação brasileira. Mas a quem interessa essas mudanças? Que forças estão por trás delas? São perguntas que deixo inacabada. Um exercício de pensamento!

Quais foram os achados? Última questão...

Um texto nunca está pronto. Estou convicto de que se eu voltar ao mesmo amanhã já farei outra leitura, terei um outro olhar sobre o mesmo, dado o meu inacabamento e a minha aprendizagem. Se “ensinar exige humildade”, como disse Freire em *Pedagogia da autonomia*, escrever também exige humildade. Humildade e paciência. Precisamos ouvir as nossas vozes interiores e ir organizando-as, construindo, ti-jo-lo com tijolo (construção de ideias), fio a fio (tear de pensamentos).

Após a leitura deste texto, curioso que sou, te pergunto: quais foram os (seus) achados?

Este deve ser o sonho legítimo de todo autor – ser lido, discutido, criticado, melhorado, reinventando, por seus leitores (FREIRE, 1997, p. 30).

Convido-te, portanto, a ampliar este diálogo, compreendendo educação-esperança, política-conscientização, democracia-mudança como conceitos que se complementam na dialeticidade das práticas educativas. Por fim, inspirando-me em Freire defendo uma educação crítica e democrática, através da qual os

sujeitos – jovens – possam dialogar, interagir, e, juntos, buscarem soluções para os problemas. Uma educação na qual “as/os alunas/os devem descobrir as razões que se escondem atrás da maior parte de suas atitudes em relação à realidade cultural, e assim enfrentá-la de uma maneira nova” (FREIRE, 1979, p. 21), com educação-política-democracia e maior participação das juventudes. O que temos feito para que isto aconteça?

“O caminho se faz caminhando...⁸”

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula: Que espaço é esse?** – 3ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1988, p. 105-122.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e Mudança.** 38ª Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. Disponível in: http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.pdf
Acesso: 12 dez 2018.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido,** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; ARAÚJO FREIRE, Ana Maria de. **À sombra desta mangueira.** – 14ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista – Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 38ª Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018, p.7-16.

GIROUX, Henry A. Democracia (Reconexão do pessoal e do político). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 112-115.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção questões da nossa época; v. 37).

⁸ Referência ao título do livro escrito por Paulo Freire e Myles Horton.

JARA, Oscar. A sistematização de experiências: refletindo criticamente para enriquecer os processos desde as práticas. **Revista do Café Paulo Freire**. v. 1, n. 1 (2021), p. 1-8. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/CPF/article/view/1718/1279>

LORA, Cecílio de. *Prefácio*. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 7-10.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? – Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 277-306 (Coleção Leituras no Brasil)

MORAIS, Regis de. Apresentação. In: MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula: Que espaço é esse?** – 3ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1988, p. 7-10.

OLIVEIRA, Carlos César de. **Pastoral da Juventude do Meio Popular “cirandando” em formação**: aproximações entre a pedagogia pastoral e a pedagogia libertadora. 2020. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2020.

PRONZATO, Carlos. **Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile**. Documentário. Vídeo. 60min. 2016.

SANTOS, Renato Emerson dos. Pré-Vestibulares populares: Dilemas Políticos e Desafios Pedagógicos. In: José Carmelo Braz de Carvalho, Hécio Alvim Filho, Renato Pontes Costa (Org.). **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio, 2008.

STRECK, Danilo Romeu. Esperança. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 161-162.

SPÓSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda, a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo. Ed. Hucitec, Edusp, 1993.