

***Com quem? junto a quem? contra o que?  
convergências, diferenças, divergências, oposições  
(uma contribuição aos circuitos de escritos e diálogo  
ao redor dos “100 anos de Paulo Freire)***

***Carlos Rodrigues Brandão***

Paulo Freire pensou e escreveu (a mão) *Pedagogia do Oprimido* em tempos de dualidades: oprimido X opressor; pedagogia do oprimido X pedagogia da opressão; ação revolucionária X ação opressora; educação emancipadora X educação bancária; libertação X sujeição; humanismo X anti-humanismo; dialético + dialógico; público X ou + popular, etc.

Os primeiros escritos de Paulo Freire e da “equipe pioneira”, com quem ele trabalhou no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, são de entre 1960 e 1961. Completaram, portanto, sessenta anos. *Pedagogia do Oprimido*, cujo exemplar manuscrito foi afinal publicado em 2018, e que como livro impresso foi primeiro publicado em outras línguas, para afinal se editado aqui no Brasil, estará completando cinquenta e alguns anos de idade.

Paulo Freire escreveu ainda vários outros livros, entre textos seus e escritos resultantes de entrevistas. Após *Pedagogia do Oprimido* seguiu-se *Pedagogia da Esperança* e seguiram outras “pedagogias”. Mesmo quando já era um educador conhecido e consagrado, Paulo Freire foi sempre um pensador e um ativista através da educação, extremamente situado. Se está no Nordeste do Brasil, escreve *Educação como prática da liberdade*, com uma destinação entre universal e nordestina. Quando está no Chile, exilado, escreve *Educação ou Comunicação?* A partir de suas vivências entre camponeses do Sul do Chile. Quando está no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, e ativamente se envolve com as recém-libertadas ex-colônias da África, escreve *Cartas a Guiné Bissau* e *Cartas aos alfabetizadores de São Tomé e Príncipe*. Quando volta ao Brasil e retoma uma vida em São Paulo – mas viajando por todo o País e a América Latina – estando agora dividido entre o professor de duas universidades e o educador-andarilho - escreve os livros seguintes entre o universal de uma pedagogia para o mundo, e o específico de seus contextos, como o MOVA, por exemplo.

De outra parte, nada mais distante da vida, dos afetos, dos imaginários e da ação político-pedagógica de Paulo Freire, do que pensá-lo “sozinho”. Paulo escrevia sozinho, porque o escrever é um ato solitário. No entanto, toda a sua vida foi vivida em equipes, com equipes e através de equipes. A “equipe nordestina” do SER, a equipe do INDAC no Chile, a equipe do IDAC em Genebra, a equipe da Secretaria de Educação e, especialmente, as equipes de MOVA no retorno ao Brasil, a equipe com que nós fundamos na UNICAMP o

Centro de Estudos de Educação e Sociedade, a equipe do Instituto Paulo Freire. Moacir Gadotti costumava lembrar Paulo Freire como “um homem conectivo”. E assim ele era.

Alguns, ou muitos anos foram passados desde a “década que não acabou” (os anos 60) até os dias de agora. E ao mesmo tempo nos deve espantar e alegrar a extrema e ativa presença não apenas de seus escritos, mas da própria pessoa de Paulo Freire. Segundo a lógica dos tempos vertiginosos e de apressado apagamento de pessoas, de ideias e de práticas, é um fato digno de nota, ou mesmo de espantos, a viva permanência de Paulo Freire em diversos cenários, e não apenas pedagógicos, ao redor de todo o mundo.

De algum modo são os mesmos e são outros os “mundos” que habitamos agora. Falamos de uma “reconceptualização” do que veio a ser a educação popular. Em um dos livros mais clarividentes a respeito da educação que nos reúne aqui: *Educación Popular – trayectoria y actualidad*, Alfonso Torres Carrillo relembra como ao redor dos anos 80/90, sobretudo aqui na América Latina, presenciamos o que ele chama de uma “reconceptualização da educação popular”. Sem que ela haja perdido a sua força e a destinação de origem, a educação popular abre o compasso de sua vocação dialética-dialógica, e justamente dialoga com novos dilemas, com outros territórios de presença e atuação e, claro, com outros autores e atores socioculturais de ações político-emancipadoras, através da educação.

Este deve ser o momento em que neste breve escrito estarei falando de *vocações da educação* e de *vertentes pedagógicas*. Aquém e além, mas sempre atreladas a fundamentos filosóficos, ideológicos, sociológicos, psicológicos etc. da educação, bem mais hoje do que no passado próximo ou remoto, vivemos às voltas com as mais diferenciadas *vocações da educação*. Prefiro este nome ao tradicional “especializações”, pois não se trata apenas disto. Ao lado do que já é consensual e clássico na trajetória da educação, vivenciamos um momento histórico e cultural em que ela se abre a ser também: “educação ambiental”, “educação para a paz”, educação e direitos humanos”, “educação indígena” (ou “educação própria” como alguns indígenas preferem), “educação quilombola”, “educação do campo”, “educação e feminismo”, etc.

Estejamos atentas ao fato de que algumas vocações da educação atravessam os mais diversos territórios ideológicos. Tomemos o exemplo da educação ambiental. Alguns estudos a respeito de suas “tendências” vão da extrema-esquerda à extrema direita. E tanto podem provocar iniciativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (ardorosos praticantes da agroecologia) quanto da Vale do Rio Doce. No entanto, não será difícil, entre uma e outra, reconhecer uma verdadeira e confiável vocação pedagógica relacionada à natureza, e um mero emprego de uma cobertura pedagógica para apenas encobrir práticas e interesses opressores de seres humanos e predadores de seres da natureza e fontes naturais da vida. Próximas a uma vocação original

freireana, em dia tendem a ser frequentes expressões como: “educação ambiental popular”, ou “educação popular ambiental”.

Apenas de passagem, pois esta não é a questão que importa aqui, devo lembrar que justamente uma das assinaturas de identidade da educação popular em nossa atualidade é o diálogo, e até mesmo a estreita interação com vocações diferenciais de projetos e de programas de educação, que sem abrirem mão de seu compromisso com o “popular-e-emancipador”, focam a sua atuação em territórios de sentido-e-ação, em questões, e em agentes pedagógicos não propriamente “especializados”, mas específicos e especiais.

O que importa neste breve escrito são as convergências, as diferenças, as divergências e as oposições em e entre vocações da educação em nossa atualidade. Creio que a mais assertiva maneira de pensarmos o significado da permanência e da atualidade da educação popular entre nós, nos dias de hoje, seria através de uma pergunta mais socio-geográfica do que somente pedagógica. E a pergunta seria esta: se pudermos identificar *vocações de educações* correntes no momento presente de Brasil e da América Latina, quais são as suas variantes mais ativamente presentes e influentes?

Chamo a atenção para o fato de que o “gradiente de vocações pedagógicas” que sugiro aqui não deseja ser precisa e pedagogicamente científico. Ele é mais fruto de um “olhar” do que uma “pesquisa”. Ele tem mais a ver com um ver pessoal que busca responder a esta pergunta: “o que eu encontro ao meu redor, quando observo diferentes modalidades de projetos e de práticas pedagógicas sendo exercidas em e entre lugares como escolas públicas, colégios privadas (confessionais ou não), agências pedagógicas alternativas, e experiências de docência de movimentos sociais populares? E esta pergunta poderá ser completada com uma outra: Como, para além dos “ismos” teóricos, poderíamos desenhar um gradiente de alternativas entre *vocações pedagógicas* diferentes, divergentes e até mesmo antagônicas?

Este será o momento de relembrar que Paulo Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido* como um livro assertivamente “contra”. Um livro em que antes mesmo de propor a sua pedagogia, ele descreveu com detalhes uma “educação bancária”, contra a qual ele irá propor outra uma vocação pedagógica, não “ao lado de”, mas “diante de” e “contra a”. *Pedagogia do oprimido* contrapõe-se à hegemônica *pedagogia do opressor*. E assim se apresenta na mesma medida em que uma *educação emancipadora* é proposta em confronto com uma *educação bancária*. Décadas antes, e sem empregar as palavras com que Miguel Arroyo pensa a pedagogia do oprimido freireana, Paulo Freire antecipava em sua proposta pioneira o suposto de que a educação, como outras práticas e enfrentamentos sociais de teor político, existe em um “território de disputas”.

É essencial trazer Miguel Arroyo a este momento de meu depoimento. Em seu verbete “Pedagogia do Oprimido”, no *Dicionário da Educação do Campo*, ele lembra que assim como acontece em outros cenários e domínios sociais e culturais da vida cotidiana e de uma formação social, a educação está

configurada como um território social e simbólico. É um território de e entre disputas. Em seu interior cabe a uma educação de afirmação do primado do humano e de sua emancipação, não apenas “educar”. Cabe uma pedagogia do oprimido opor-se a, confrontar, ocupar espaços culturais, e estabelecer territórios liberados da tutela do poder hegemônico do capital.

Enfim, não se trata de apenas buscar melhorar o existente no interior do cultural campo da educação. Trata-se de buscar em e entre territórios em disputa, o lugar de uma nova hegemonia. E, em sua busca do “inédito viável”, a procura de seu horizonte possível. Trata-se de propor outras conta-vocações; estabelecer e afirmar outras pedagogias; ocupar e preservar a territórios libertados para uma educação emancipadora através de outras escolas e outras diferentes instâncias do ensinar-e-aprender. Na sociedade sob domínio da hegemonia do capital neoliberal, também a dimensão culturalmente simbólica dos saberes constitui-se sob a forma de latifúndios. Territórios de valor não menos do que os da terra onde se semeia o grão, porque neles também algo essencial é semeado, cuidado, colhido e consumido. Assim escreve Miguel Arroyo.

*A Pedagogia do Oprimido encontra sua afirmação nos processos educativos extraescolares, sobretudo, mas também inspira outra escola, outras práticas educacionais escolares. O traço mais radical: ocupar o território-escola. Os movimentos sociais, ao lutarem por terra, espaço e território, articulam as lutas pela educação, pela escola – as lutas por direitos a territórios. Mostram a articulação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização, e reagem lutando em todas as fronteiras articuladas de libertação. Escola é mais do que escola na pedagogia dos movimentos. Ocupemos o latifúndio do conhecimento como mais uma das terras, como mais um dos territórios negados.*

*A escola, a universidade e os cursos de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas são mais outros territórios de luta e de ocupação por direitos. A negação, a precarização da escola, é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classes. Já a escola repolitizada é mais um território de luta e ocupação, de libertação da opressão. A Pedagogia do Oprimido é radicalizada na pedagogia escolar pelas lutas dos movimentos por educação do campo, por escola do campo no campo<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup>. Esta longa passagem faz parte do verbete *Pedagogia do Oprimido*, que vai da página 553 à página 560 do *Dicionário da Educação do Campo*. A citação de Miguel Arroyo está nas páginas 559 e 560. A ideia de territórios simbólicos, logo culturais e pedagógicos e de uma luta popular por territorializações outras, está presente em recentes trabalhos do educador colombiano Marco Raul Mejía. Mejía é hoje um dos mais fecundos e ativos educadores populares em diálogo com o momento presente, sobretudo da América Latina e um dos mais lúcidos críticos dos processos atuais de colonização simbólica, entre a mídia e a escola. Ver indicações dos livros na bibliografia.

O que eu proponho neste escrito é um desenho imaginário. É um esboço “em estado de rascunho”. Uma fotografia que, espero, retrate com alguma clareza e assertividade uma visão crítica e com intenções de ser atual a respeito de cenários e territórios de e entre *vocações pedagógicas*.

Quem me leia faça agora um esforço para imaginar um desenho simples e traçado com palavras. Nele, coloquemos na posição mais à direita de um gradiente linear, o que chamarei de *vocações pedagógicas conservadoras*. Nesta posição estariam situados os projetos e programas de educações, através da “instituição escola”, ou de outras, similares, em que o propósito fundador é a preservação, tão completa e abrangente quanto possível, de tradições culturais estabelecidas e consagradas.

Tais *vocações pedagógicas* envolvem motivações e interesses centrados na perenizações de conhecimentos, de imaginários, de preceitos e de práticas religiosas, ideológicas e, no limite, cívicas. E elas podem abarcar tanto uma pequena comunidade ou confraria religiosa fideísta e fechada, quanto toda uma nação, sobretudo quando submetida a um poder ao mesmo tempo despótico, totalitário e centrado no culto de si-mesmo.

O foco do perfil de tais *vocações pedagógicas* não está apenas no conteúdo programático conservador de seus ensinamentos, e de seus princípios e preceitos de “formação” desde a infância. O que mais caracteriza esta vertente de *vocação pedagógica* é a sua destinação. Seja entre membros afiliados a uma confraria religiosa ou cultural, seja como a educação pública de todo um país, o destinatário a quem se voltam os “frutos da educação” não a própria pessoa educanda. E, antes o coletivo ao qual ela pertence, ou é forçada a pertencer.

Assim, em tempos em que mais do nunca fala-se de uma acentuada proliferação de “escolas militares” no Brasil, devemos estar atentas ao fato de que o foco e o destinatário dos frutos de tal destinação pedagógica desloca-se da sociedade civil – a sociedade que você e eu habitamos e em nome da qual, constitucionalmente, “todo o poder (e o saber) será exercido” - para o próprio poder de estado. Assim, o emissário da educação é também o seu destinatário.

Ele gera, difunde e mantém uma educação “pública” num duplo sentido: e ofertada pelo poder de estado e serve ao estado como um poder. Um poder que ao mesmo tempo que se preserva em potência e grandeza sob a forma da excelência inquestionável de uma “Pátria”. Ao longo da história humana, as ditaduras de direita sequestram o lugar-social “Nação” – a entidade da sociedade civil – em nome em nome de uma autoproclamada “Pátria” o o lugar político do poder de estado. Uma “Pátria” imposta como instância a que serve uma educação “patrioteira” - bem mais do que “patriótica” - a quem os seus cidadãos devem obedecer, seguir e servir. Uma leitura cuidadosa dos grandes e, não raro, perseguidos educadores, deixará claro que é contra uma educação estatal – sob a capa de ser “pública” – que eles se voltaram no passado e seguem se voltando no presente.

No começo do século XX, Liev Tolstói, possivelmente o maior dos escritores russos, um conde, participante da nobreza da Rússia, mas também um crítico feroz do poder autoritário do estado em seu tempo, da religião oficial e dos usos políticos da própria educação pública em seu País, escreveu isto.

*Nas mãos das classes dirigentes estão o exército, o dinheiro, as escolas, a religião, a imprensa. Nas escolas, elas atizam o patriotismo nas crianças com histórias que descrevem o próprio povo como sempre correto e melhor do que todos os outros; nos adultos atizam este mesmo sentimento com espetáculos, cerimônias, monumentos e uma imprensa patriótica mentirosa; e, o mais importante, atizam o patriotismo pelo fato de que, ao promover todo o tipo de injustiça e crueldade contra outros povos, despertam neles a hostilidade contra seu próprio povo, e depois utilizam essa hostilidade para despertar atitudes hostis em seu próprio povo<sup>2</sup>.*

Nos encontros de agora devemos defender com persistência e combatividade a escola pública. Mas uma escola que sendo pública, seja em dois sentidos popular: seja a escola cuja educação tem como destinatária a sociedade civil e, não, alguma instância que a ela se sobreponha. E seja a escola criada para servir com prioridade a crianças, jovens e adultos do povo, das periferias, do campo. Os “esfarrapados da Terra”, enfim.

Coloquemos ao seu lado um segundo espaço de vocação pedagógica. Sua crescente pluri-presença entre nós, hoje, é de tal forma evidente e até mesmo propagandisticamente tão sobre-valorada, que espanta o fato de que suas variantes não estejam sendo identificadas como cenários culturais-pedagógicos origem, difusão e consolidação de projetos, programas e atividades didáticas demográfica e simbolicamente dominantes. Podemos dar a ela o nome de *vocações pedagógicas modernizadoras*. E deveremos identificar aqui o “modernizador” com os interesses, os projetos, os poderes, os saberes, os imaginários e, enfim, as políticas e programas de ensino-aprendizagem diretamente relativos não ao poder de estado ou a alguma pequena comunidade ou confraria auto-centrada, mas a todo o poder hegemônico do mundo do mercado. Suas instituições de ensino-aprendizagem tendem a tornar-se emissárias diretas de uma educação voltada ao serviço direto dos interesses do capital neoliberal. Da mesma maneira como em seus estágios mais avançado de poder hegemônico, o mesmo capital torna subserviente o próprio poder de estado.

---

2. Está na página 166 do livro *Liev Tolstói – os últimos dias*, da Penguin Companhia/Companhia das Letras, de São Paulo, com data de 2011. Corresponde ao artigo *Patriotismo e governo*, escrito por Tolstói em 1900.

Muito embora em algo possam se aproximar em seus quadrantes à direita de nosso desenho, a “vocação modernizadora” e a “conservadora” em algo essencial divergem, e até mesmo se opõem. Enquanto a primeira volta-se a um “passado de rebanho” a preservar, a segunda volta-se a um “presente-futuro de multidão”. Ela predominantemente aspira ser um modelo privatista e mercantil de cuja origem está no “privado”, no “particular”, no “comercial”, no “mercantil” em educação. No entanto, eis uma vocação motivada a tornar-se passo-a-passo o todo de uma educação pública (mas jamais “popular”) de uma sociedade.

Não nos esqueçamos de que uma assembleia internacional da Organização Mundial do Comércio – OMC, decreto oficialmente em algum ano do final do século XX, que previdência social, saúde e educação valem como “mercadorias”. E o que vemos universalmente acontecer ao longo de todo o mundo, é apenas a sequência do cumprimento de tal deliberação.

Assim como as *vocações pedagógicas conservadoras* deslocam o destinatário de seu trabalho, da sociedade civil para o poder de estado, as *vocações pedagógicas modernizadoras* deslocam-na da sociedade civil para o mundo do mercado.

Aqui estão em linha direta as propostas pedagógicas devotadas a qualificar desde a infância o “indivíduo competente-competitivo”, de que o “empresário empreendedor” e o “operário padrão” são, em posições polares, os novos heróis-sociais. Algo didaticamente pensado, produzido e praticado por oposição direta à formação da pessoa consciente-cooperativa, voltada a uma presença e uma participação ativas, críticas e partilhadas na vida social. Algo de um modo ou de outro intencionalmente presente nas vocações seguintes da educação tal como as proponho aqui. Mas com diferenças essenciais, como veremos a seguir.

“Escolas bilíngues” com ensinamentos dirigidos à informação funcional, ao invés da formação integral; à ranquicização de tudo e todos; à competição acentuada; ao pragmatismo (porque estudar filosofia em um mundo em que o que vale é a economia mercantil e o empreendedorismo?); ao interesse mercantil e falsamente democratizador desde um pretenso “ensino à distância”, e tudo o mais que possa fundamentar e tornar operativa uma instrução de competências em lugar de uma formação de consciências.

Para que não se imagine que tal proliferação hegemônica é um “mal do Terceiro Mundo”, tenho diante de mim a Revista ADUSP – da Associação dos Docentes da USP<sup>3</sup>. Ela dedica a sua edição de novembro de 2019 ao seguinte dossiê: “Produtivismo acadêmico – 1”. E a manchete da capa anuncia: “A universidade produtivista e suas consequências nefastas”. Entre os artigos de denúncia da invasão capitalista na universidade estão depoimentos provenientes de professores e pesquisadores universitários da Holanda (o documento-base), do Reino-Unido, da Austrália, do Japão, da Espanha e do Brasil. O reconhecimento de uma situação crescentemente crítica e predatória

---

3. Número 63, correspondente a novembro de 2019

ocupa os estudos vindos de cada um dos países citados. E eles apenas estarão falando em nome de inúmeros outros centros superiores de estudo, ensino e pesquisa.

A ameaça maior neste cenário haverá de ser o perigo da associação do pior da *vocação conservadora*, em sua vertente militarizante-e-patrioteira, como o pior da *vocação modernizadora-mercantilizante*. Em termos de agora e das lutas e enfrentamentos do momento presente, é contrastais pedagogias que penso que devemos revisitar o legado de Paulo Freire. Em um sentido ou em outro, voltadas ao passado, ou ao presente-futuro, o seu legado nos posiciona como o apelo a uma postura ao mesmo tempo crítica e ativamente presente e contraposta ao que houve e segue havendo ainda de “bancário” e territorialmente predatória nas duas vocações apresentadas até aqui.

Coloquemos em uma posição geográfica e pedagogicamente central em nosso desenho, o que chamarei de *pedagogias de vocação transformadora*. E escolho este termo para dar a elas o mesmo qualificador que lhe atribuem os seus promotores e praticantes: “educação transformadora”.

Penso que este haverá de ser um quadrante bastante mais amplo e mais polivalente. Lembro que foi realizada no Brasil de antes da pandemia uma ampla e partilhada *Conferência Nacional de Alternativas para uma nova Educação – CONANE*, de que participei. Sabemos que ao longo de todo o mundo existem desde o passado até hoje, “outros” ou “novos” imaginários de educação, de projetos pedagógicos, de comunidades de educadores e de espaços de formação de pessoas desde a tenra infância. Desde séculos atrás tendeu a ser comum em praticamente todas as propostas de uma “outra educação”, o propósito de uma oposição, entre moderada e radical, frente às duas modalidades de vocações pedagógicas antecedentes.

Recordo que quando em conjunto consideramos a ação político-pedagógica de mulheres e de homens entre Maria Montessori, Liev Tolstói, Celestin Freinet, Edouard Claparède, Janusz Korczak, Alessandro O’Neill, Anísio Teixeira, Helena Antipoff, Rudolf Steiner (a Educação Antroposófica e a Pedagogia Walldorf), Carl Rogers ) ensino centrado no aluno), Rubem Alves, José Pacheco, duas perguntas diretas e abrangentes poderiam ser: afinal, frente a que, e contra o que tais pessoas do passado e do presente se colocavam? Frente ao que e a quem elas buscaram estabelecer os fundamentos e as propostas pedagógicas de uma “outra educação”?

Uma resposta-em-rascunho poderia ser esta: ao longo de anos e até mesmo de séculos, cada uma delas propunha algo a ser transformado e transformador, diante da educação vigente de seu tempo, e em seu lugar de vida e de ação humanizadora através de uma outra educação. Cada uma em seu tempo, em seu contexto e a seu modo, todas se posicionavam frente à educação estatal apresentada como pública.

A partir de um propósito de re-centrar a ação de ensinar-e-aprender na pessoa-que-aprende-com-quem-ensina, e não *de-quem-ensina*, as *pedagogias de vocação transformadora* confrontavam e seguem confrontando as duas vocações pedagógicas anteriores. Confrontam a “vocação conservadora” do passado, assim como a “vocação modernizadora-mercantil-capitalista” do presente. Sem a radicalidade da vocação pedagógica que nos espera a seguir, elas lutam por retornar para a pessoa humana e a sociedade civil, uma educação sequestrada para servir ao poder de estado ou ao mundo-mercado.

Entre versões bastante diferenciadas, as didáticas das diferentes *pedagogias de vocação transformadora* derivam desta precisa reversão. Sendo a pessoa-que-aprende o sujeito do trabalho de aprender o que se ensina, a escola, a aula e toda a ação didática deveriam ser entre-vividas como diálogos, como criações livres, e como experiências de autonomia, de partilha da alegria e do prazer do aprender a saber. No limite-extremo e apenas como um exemplo, José Pacheco, com quem dialoguei em encontros e mesas redondas algumas vezes, tenderá, no limite, a condenar a “aula tradicional” e todos os sistemas impositivos e competitivos de avaliação de aproveitamento escolar, como atividades ao mesmo tempo, autoritárias, castradoras e ineficientes.

Em um plano mais amplo e mais abrangente, entre as *pedagogias de vocação transformadora* poderemos situar uma proposta pedagógico-comunitária proveniente da Europa em anos recentes, a que se tem dado o nome de *Pedagogia Social*. Reconheçamos que em termos originalmente freireanos, esta seria uma proposta pedagógica que ao estender a educação até uma dimensão mais alargada e ativamente social, não ousa saltar ainda do social ao sócio-político. Assim, eu a vejo transitando entre ações destinadas a uma requalificação humanizadora da sociedade, através, também da educação, sem se devotar a projetos de uma transformação estruturalmente social e política da sociedade, através de uma educação voltada à emancipação de pessoas através da transformação radical das estruturas de poder de toda uma sociedade. E é esta a vocação que nos espera no parágrafo a seguir

No quadrante ao lado, mais à esquerda, podemos situar o que estarei chamando aqui de *vocações pedagógicas emancipadoras*. Estamos agora diante do que neste chamo de “educação popular freireana”. Em suas variantes atuais, ela se desdobra entre nomes e propostas interativas, como: *pedagogia do oprimido*, *educação popular*, *educação do campo*, etc. Dialoga com as vocações do quadrante antecedente, reconhecendo nelas uma virtuosa reversão de propósitos e de intensões, gente às duas primeiras vocações. No entanto, reconhece também que não basta a proposta de uma educação destinada a criar cenários escolares mais livres, interativos e, enfim, humanizados. Este passo importante impele a um segundo: o de uma pedagogia que busque transformar pessoas educadas em liberdade e diálogo, vocacionadas a se empenharem em transformar também a sua sociedade em um mundo de vida e de trabalho mais plenamente humanizado e humanizador.

Como em outros trabalhos meus tenho buscado dialogar com as questões de fundamento das pedagogias emancipadoras, remeto quem me ela não apenas a eles, mas a toda uma fecunda difusão de artigos e livros ao redor dos “100 anos de Paulo Freire”.

Poderíamos parar por aqui. No entanto, em termos de agora, e diante de acontecimentos culturais pensados e vividos também na esfera da educação, ou das educações dos últimos tempos, creio ser adequado abrir um último quadrante em meu esboço. Ele talvez seja o menos reconhecido e o mais polissêmico. Poderia ser nominado como o território das *pedagogias de vocação própria*. Diante da falta de um outro “nome” provavelmente mais adequado, escolho este qualificador aparentemente inócuo, a partir de um termo vindo de uma fração de seus proponentes. Falo de uma “educación própria” que nos chega dos altiplanos colombianos da Região do Cauca. Os povos indigenistas de lá, assessorados por educadores como Marco Raul Mejia, geraram uma proposta de “educação própria” como um avanço e uma superação de ofertas de uma educação que mesmo quando dirigida a pessoas e povos indígenas, era ainda uma ação proveniente de um poder público e do mundo cultural “dos brancos”. Assim, eles decidiram contrapor a uma “educação indígena” dirigida de fora aos índios, uma “educação própria”, gerada e partilhada por indígenas e entre eles.

E por toda a parte chega agora ao pluri-território das pedagogias em diálogo ou em confronto, não apenas a “educación própria” da Colômbia. Chegam e ocupam espaços apropriados outras várias pedagogias patrimoniais vindas dos indígenas zapatistas do Sul do México, das “escolas de lona” do MST, de propostas de pedagogia da terra e de educação do campo, assim como de educação quilombola.

Enquanto sobretudo os promotores de variantes de pedagogias modernizadoras antecipam futuros para a pedagogia, a didática e a escola centrados nos “avanços das ciências e das tecnologias”, entre a EAD e até mesmo uma provável extinção da “educação presencial”, em outra direção devemos nos posicionar esperançosamente atentos e abertos diante da chegada a territórios em disputa no mundo da educação, de propostas não apenas “periféricas” e “alternativas”, como algo ancestralmente novo, mas ainda colocadas em espaços de periferia frente ao “oficial”, ou “central”, ao “efetivo”, ao “comprovadamente eficiente e produtivo”.

## **Referências bibliográficas**

ARROYO, Miguel

Verbete: *Pedagogia do Oprimido*

Em: ***Dicionário da Educação do Campo***

CALDART, Roseli et alli (organizadores)

2012, Editora Expressão Popular, São Paulo

FREIRE, Paulo

***Pedagogia do Oprimido – o manuscrito***

2018, Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, UNINOVE, São Paulo

PRADA, Diana Maria Romero (editora)

***La Educación Propia - vivencias y reflexiones***

*Sistematización del proceso de educación propia en el Territorio Indígena del Departamento de Caldas*

2017, Editora Planeta Paz, Bogotá

TOLSTOI, Liev

***Liev Tolstoi – os últimos dias***

2011, Penguin Books/Companhia das Letras, São Paulo

TORRES, Alfonso Carrillo

***La Educación Popular – trayectoria y actualidad***

2007, Editorial El Buho, Bogotá

Vários autores

***Revista da ADUSP - Associação dos Docentes da USP***

NOVEMBRO DE 2019, número 63

*Junho de 2021*

*2º ano da pandemia de Corona Virus-19*

*100 anos de Paulo Freire.*