

SEÇÃO ESPECIAL: CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE

O compromisso histórico-social das universidades: provocações progressistas a partir do pensamento freiriano

Aline Choucair Vaz¹, Daniel Ribeiro de Almeida Chacon²,
Raquel Tereza de Faria Campos Zarahi³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o sentido do compromisso histórico-social da universidade a partir do ideário crítico de Paulo Freire e de sua experiência na educação de adultos no contexto dos finais dos anos de 1950 e início de 1960 no Nordeste brasileiro. Para tanto, recorreu-se a sua própria obra, sobretudo textos que analisam o significado da educação e sua relação com as massas populares. A metodologia centrou-se na revisão bibliográfica de textos do autor e de outros que ajudam a elucidar o pensamento de Paulo Freire. Percebeu-se que o compromisso histórico-social para Freire não é uma benevolência ou doação de saberes pela academia científica, mas uma relação dialógica que reconhece a importância das culturas dos grupos populares. A experiência no Nordeste brasileiro antes da ditadura civil-militar, com base numa atividade extensionista da Universidade do Recife/PE, apontou elaborações significativas dos(as) sujeitos envolvidos(as) e uma criticidade sobre o próprio mundo.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Diálogo. Universidade.

Como citar este documento – ABNT

VAZ, Aline Choucair; CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida; ZARAHÍ, Raquel Tereza de Faria Campos. O compromisso histórico-social das universidades: provocações progressistas a partir do pensamento freiriano. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e034979, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.34979>.

Recebido em: 02/07/2021
Aprovado em: 01/10/2021
Publicado em: 07/12/2021

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5123-768X>. E-mail: aline.vaz@uemg.br

² Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9122-3773>. E-mail: daniel.chacon@uemg.br

³ Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3571-8947>. E-mail: raquel.zarahi@gmail.com

El compromiso histórico-social de las universidades: provocaciones progresistas a partir del pensamiento de Paulo Freire

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el sentido del compromiso histórico-social de la universidad a partir de las ideas críticas de Paulo Freire y de su experiencia en la educación de adultos en el contexto de fines de la década de 1950 y principios de 1960 en el Nordeste de Brasil. Para ello, recurrimos a su propia obra, sobre todo a textos que analizan el significado de la educación y su relación con las masas populares. La metodología se centró en la revisión bibliográfica de textos del autor y de otros que ayudan a dilucidar su pensamiento. Se advirtió que, para Freire, el compromiso histórico-social no es una benevolencia ni una donación de saberes por parte de la academia científica, sino una relación dialógica que reconoce la importancia de las culturas de los grupos populares. La experiencia en el Nordeste brasileño antes de la dictadura cívico-militar, que se basó en una actividad de extensión en la Universidad de Recife/PE, señaló elaboraciones significativas de los(las) sujetos involucrados(as) y una criticidad sobre el propio mundo.

Palabras clave: Paulo Freire. Educación. Diálogo. Universidad.

The historical-social commitment of the universities: progressive incitement based on Paulo Freire's thinking

ABSTRACT

This article aims to analyze the meaning of the historical-social commitment of the universities based on Paulo Freire's critical ideas and on his experience concerning adult education in the context of the late 1950s and early 1960s in Northeastern Brazil. To do so, we have used his own works, especially texts that analyze the meaning of education and its relationship with popular masses. The methodology focused on the bibliographical review of the author's texts and others that provide help to elucidate his thinking. It was noticed that the historical-social commitment for Freire is not a benevolence or donation of knowledge from the scientific academy, but a dialogical relationship that recognizes the importance of the cultures of popular groups. The experience in the Brazilian Northeast before the civil-military dictatorship, based on an extensive activity at the University of Recife/PE, brought into light significant elaborations of the involved subjects and criticism towards the world itself.

Keywords: Paulo Freire. Education. Dialogue. University.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo a compreensão da responsabilidade social universitária a partir do arcabouço teórico freiriano, considerando, também, sua experiência com a educação de jovens e adultos no contexto do final da década de 1950 e início de 1960 no Nordeste brasileiro.

Principiamos nossa reflexão fazendo alusão ao artigo “A universidade pública sob nova perspectiva”, da filósofa brasileira Marilena Chaui. O referido texto postula que a legitimidade social da universidade está diretamente ligada à habilidade para lidar com novos saberes, descobrir e fazer uso de novos conhecimentos e potencialidades. É um espaço de privilégio no qual, por um lado, pode-se aprender e socializar os saberes e tecnologias já produzidos pelos seres humanos na História, e, por outro lado, pode-se produzir novos saberes e conhecer a metodologia de sua construção.

Ademais, Marilena Chaui ainda postula que a universidade precisa ter “a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, a qual se percebe inserida na divisão política [...] que lhe permita responder às contradições impostas por esta divisão” (CHAUI, 2003, p. 6).

Com efeito, os debates sobre a fundamentação conceitual, as especificidades histórico-políticas e o papel social da universidade exigem uma reflexão anterior, sobre a natureza da própria educação em si, por meio da qual poderemos perceber com mais riqueza as implicações do argumento da professora Marilena Chaui.

No uso coloquial, reiteradamente, a educação é compreendida como um comportamento social refinado, isto é, como sinônimo de urbanidade, de polidez e de certa afabilidade, sendo não raro associada à elite social e econômica. Contudo, o que está em jogo, quando refletimos sobre o conceito de educação, é uma questão irreduzível a um determinado conjunto de comportamentos e valores distintamente burgueses. A educação, pois, para além de tais simplificações burlescas e caricaturais, é um complexo fenômeno histórico, social e cultural.

Nesse sentido, convém destacar um importante postulado do professor Carlos Rodrigues Brandão, presente em seu popular texto *O que é educação*:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um

de seus sujeitos por meio de trocas sem fim com a natureza e entre os homens (BRANDÃO, 2002, p. 5).

Nesse excerto, Brandão (2002) afirma dois aspectos fundamentais da educação em perspectiva libertadora, a saber: a natureza social e seu aspecto dinâmico. A educação é caracterizada por ele como parte do modo de vida propriamente humano, em um movimento dinâmico e social de criação e recriação. Como atividade sócio-histórica complexa, a educação nos diz de saberes lógico-sistemáticos, de valores ético-filosóficos, de postulados políticos e, também, do desenvolvimento da sensibilidade anímica, provenientes das vivências culturais organizadas e transformadas continuamente pelo ser humano.

Ademais, como nos adverte Freire: “não há educação fora das sociedades humanas, e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 43). Desse modo, a pergunta pela educação remete-nos, então, necessariamente, a uma investigação sobre o ser humano, seu estatuto ontológico, suas relações, suas ações históricas e potencialidades. No livro *A educação e o processo de mudança social*, Freire postula que:

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico. Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação (FREIRE, 2014, p. 33).

Certamente, a preocupação com o ser humano é um dos aspectos mais destacados da pedagogia freiriana. Nesse horizonte, nosso autor desenvolve uma teoria da ação, de compromisso efetivo com os(as) mais desafortunados(as), com mulheres, homens e crianças que se encontram à mercê dos efeitos deletérios da lógica do capital. É o que Freire declara na obra *Pedagogia da autonomia*:

É neste sentido que jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção (FREIRE, 2015b, p. 125-126).

A antropologia filosófica em Paulo Freire, em especial, é de enorme complexidade. Desse modo, seria pretensioso almejar esgotá-la neste artigo. Todavia, alguns aspectos são importantes para entendermos os fundamentos teóricos do compromisso educacional e,

portanto, social da universidade com a luta histórica em favor dos(as) condenados(as) do mundo, o que veremos a seguir.

O EXERCÍCIO DO DIÁLOGO DA UNIVERSIDADE COM AS MASSAS POPULARES

Na perspectiva freiriana, o ser humano⁴ é um ser político, histórico e inconcluso, que se constitui, assim, consciente de sua própria inconclusão. Quais as implicações desse postulado? A partir dele, o que se afirma é a dimensão humana de transcendência, isto é, a condição de possibilidade de superação das formas de opressão que se instituem socialmente. A afirmação da historicidade e da inconclusão humana é, portanto, a negação da naturalização da desumanização.

Com efeito, a constituição da estrutura social capitalista não é, pois, o fim da história humana, assim como a negação da humanidade de outrem, por meio das políticas necrófilas neoliberais, não é uma fatalidade histórica irremediável.⁵ A luta pela humanização é, assim, sempre vir-a-ser, devir histórico, ou seja, processo que se efetiva na própria história humana, e que, inevitavelmente:

[...] passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 2016a, p. 137).

Os processos formativos dos(as) sujeitos são compreendidos, pois, considerando as especificidades históricas, as possibilidades de criação e recriação da realidade cultural e política, num movimento contínuo de vir-a-ser que nega as percepções deterministas da História. Ademais, diz-nos Freire: "o mundo não é. O mundo está sendo" (FREIRE, 2015b, p. 74). Compete, pois, à universidade desenvolver ações formativas que considerem os desafios sociais e políticos do momento presente, bem como ser capaz de pensar criticamente seu tempo, numa postura de abertura dialógica às classes populares.

Na concepção freiriana, o exercício de diálogo da universidade com as massas oprimidas deverá ser pautado por uma "ação cultural" e, "por isto mesmo, ação com eles" (FREIRE,

⁴ Convém observar aqui que a antropologia filosófica freiriana considera, pois: "o homem concreto, que não existe senão na realidade também concreta, que o condiciona. Esta é a razão pela qual, necessariamente, esta discussão, tomando o homem como seu centro, se prolongará até à realidade, pois que, sem ela, não é possível aquele e, sem ele, não é possível a realidade" (FREIRE, 2020, p. 14).

⁵ "[...] se levarmos às últimas consequências a compreensão da história enquanto 'fatalismo libertador', prescindiremos da luta, do empenho para a criação do socialismo democrático, enquanto empreitada histórica. Somem, assim, a ética da luta e a boniteza da briga" (FREIRE, 2016a, p. 71).

2016b, p. 97). Desse modo, o pensar criticamente a realidade, o desvelar da alienação e do aviltamento se efetiva, necessariamente, na dialogicidade amorosa que se realiza no encontro humano:

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis (FREIRE, 2020, p. 51).

Contudo, é importante assinalar que, conforme Moacir Gadotti nos adverte, as ações da universidade na sociedade brasileira têm sido caracterizadas por duas vertentes distintas de pensamento, “uma mais assistencialista e outra não assistencialista [...]” (GADOTTI, 2017, p. 2). A primeira entende a ação universitária como uma propagação de conhecimentos, que desconhece e despreza os saberes populares: “é uma espécie de rua de mão única: só vai da Universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada” (GADOTTI, 2017, p. 2). Nessa acepção, a cultura popular, seus modos de fazer, não chegam aos acadêmicos como saberes legítimos no ambiente universitário.

É por essa razão que Freire problematiza certas ações denominadas extensionistas:

O termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase coisa, o negam como ser de transformação no mundo (FREIRE, 2020, p. 20).

As práticas sociais da universidade, que compreendem seu próprio compromisso histórico com os(as) esfarrapados(as) do mundo, não deveriam se desenvolver no dirigismo, na manipulação propagandista de invasão cultural do universo do(a) oprimido(a).⁶ A manipulação é um instrumento para a conservação do estado de alienação, um artifício empregado, pois, na lógica burguesa: “a manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão” (FREIRE, 2016b, p. 227). Ademais:

⁶ Sobre as ações pedagógicas da universidade que não se ocupam de problematizar crítica e dialogicamente a realidade, Freire (2020) nos adverte que: “ainda quando – e isto sempre ocorre – uma comunidade de pensar preponderantemente mágico é vencida pelos elementos culturais que a invadem, revela sua resistência à transformação que operam estes elementos. A defesa natural de sua forma típica de estar sendo se concretiza em expressões sincréticas. Ao perceber os elementos culturais estranhos, os modificam, submetendo-os a uma espécie de ‘banho purificador’, do que resulta que aqueles mantêm algo de sua originalidade, sobretudo no formal, e ganham uma cor nova, uma significação nova que o marco cultural invadido lhes impõe” (FREIRE, 2020, p. 35).

[...] manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de “domesticação”. O humanismo verdadeiro não pode aceitá-las em nome de coisa alguma, na medida em que ele se encontra a serviço do homem concreto. Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade (FREIRE, 2020, p. 51).

O projeto freiriano consiste numa educação forjada a partir do próprio contexto, linguagens, valores e culturas das pessoas oprimidas. Em tal caso, exigem-se, fundamentalmente, a confiança no povo, a fé no(a) outro(a), seja ele ou ela camponês(a), trabalhador(a) da indústria, desempregado(a), marginalizado(a). A abertura ao outro e ao exercício do diálogo se efetiva como condição imprescindível para a própria transformação social, constituindo-se, assim, como pressuposto teórico para as ações sociais que se fazem solidárias à causa da classe oprimida.⁷

Compete, pois, ao(à) oprimido(a) libertar-se das amarras da coisificação, desumanização e alienação. É tarefa histórica da classe oprimida libertar-se a si mesmo(a) e, também, aos(às) opressores(as). No entanto, a ideia da libertação dos(as) opressores(as) não diz respeito à aceitação humilde e ingênua do estado de exploração. Em Freire, a superação das condições objetivas de exploração implica a humanização mesma dos(as) próprios(as) opressores(as). E essa é, sem dúvida, uma necessidade histórica da classe oprimida.

No entanto, como em situação de penúria e aviltamento os(as) oprimidos(as) poderão libertar a si mesmos(as) e aos(às) opressores(as)? Dois termos são fundamentais para a compreensão da questão: comunhão e conscientização. De modo explícito, Freire afirma que: “[...] os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2016b, p. 95). Conforme já havíamos assinalado, a relação dialógica é um imperativo fundamental de toda a pedagogia do(a) oprimido(a). Freire a concebe como exigência indispensável à inteligibilidade dos sujeitos cognoscentes.

Da relação dialógica, da práxis em comunhão de mulheres e homens, sempre mediatizada pelo mundo, emerge a conscientização. Ainda nos diz Freire: “[...] a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da

⁷ “[...] o diálogo com as classes populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto” (FREIRE, 2016b, p. 200).

História que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (FREIRE, 2015a, p. 116).

A imposição de conteúdos fragmentados e desvinculados da realidade social e existencial dos(as) oprimidos(as) é um obstáculo à criação das condições requeridas para a conscientização da opressão vivida. Daí a necessidade de se pensar ações libertadoras a partir de uma matriz pedagógica que conceba o(a) educando(a) como sujeito ativo do processo, e não apenas mero espectador(a), isto é, alguém cuja capacidade cognitiva se reduza à memorização mecânica de algum aspecto pulverizado da realidade. Assim, o que se preconiza são práticas genuinamente problematizadoras⁸, pois “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (FREIRE, 2016b, p. 122).

Freire nos conduz, portanto, numa reflexão que deságua na tese da educação problematizadora, emancipatória, dialógica e contextual como fator *sine qua non* para a superação do estado de alienação e desumanização. Logo, a luta social revolucionária, de acordo com o criticismo freiriano, possui um caráter eminentemente pedagógico, cujas bases se assentam na conscientização popular, na inserção crítica na realidade, ou seja, na própria práxis libertadora.

A EXPERIÊNCIA DOS MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR NO NORDESTE BRASILEIRO – DIÁLOGOS COM A UNIVERSIDADE

A experiência da democratização da cultura e da educação em algumas localidades do Nordeste brasileiro, no final da década de 1950 e início de 1960, antes da ditadura civil-militar, foi um marco, no qual ocorreu o rompimento com uma alfabetização de adultos(as) puramente mecânica e ações que ampliaram o diálogo da universidade com as massas populares. O Círculo de Cultura e o Centro de Cultura, onde ao invés da figura do(a) professor(a) existia a do(a) coordenador(a) de debates, colocavam em questão as aulas expositivas e uma tradição de aprendizagem em que a passividade dos(as) educandos(as) imperava.

Essas experiências tinham como base pessoas consideradas não alfabetizadas da zona rural. A programação dos debates era desenhada por meio de entrevistas prévias com os(as) sujeitos, que sugeriam temáticas e problemáticas e também consideravam propostas dos(as)

⁸ “Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela” (FREIRE, 2020, p. 23).

coordenadores(as). O uso de imagens era fundamental para um grupo que tinha dificuldades de leitura das palavras. Como assinalou Freire:

Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a paciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1967, p. 104).

Os(as) sujeitos eram estimulados(as) a escolher, dentro do seu próprio universo, as temáticas que mais lhes diziam respeito. Os assuntos dos debates não poderiam ser uma imposição do(a) coordenador(a). Essa experiência foi derivada da colaboração da equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife/PE, na época dirigido pelo próprio Freire e colaboradores(as) (FREIRE, 1967). Era necessário desenvolver nos e com os homens e mulheres educandos(as) uma consciência mais crítica. Importante, portanto, era integrar-se à realidade sem ingenuidade e sem fanatismo para mudar a ação no mundo.

As temáticas pensadas e propostas nas entrevistas conduzidas pela equipe da Universidade versavam sobre a cidadania tantas vezes negada aos(às) sujeitos envolvidos(as): “Nacionalismo”, “Remessa de lucros para o estrangeiro”, “Evolução política do Brasil”, “Desenvolvimento”, “Analfabetismo”, “Voto do Analfabeto”, “Democracia”, dentre outras enunciadas naquele contexto (FREIRE, 1967). E um significado fundamental, conforme pontuamos, está fundado no diálogo. A esse respeito, Freire é muito enfático:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967, p. 107).

O autor chega a propor uma pedagogia da comunicação para vencer o antidiálogo, isto é, relações verticalizadas e de subalternidade. E, para tal, seria necessário superar a ideia do conhecimento sistematizado ser de ordem superior àquele vinculado à vida do(a) sujeito em questão, ao seu trabalho e ao valor de sua cultura, uma vez que a cultura está vinculada à experiência humana e seus matizes. Nessa ótica, é a partir do universo da cultura que as palavras ganham vida, porque expressam a própria identidade e estão atreladas à dimensão existencial do ser humano.

Freire (1967), desconfiando das cartilhas, que segundo ele “pretendiam a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduziam o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização” (p. 111), propunha o desafio de pensar as palavras geradoras, fundamentais para despertar no(a) sujeito o seu processo de alfabetização e sua conscientização. Para tal, o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife/PE, dispensando os materiais didáticos formados no isolamento de um gabinete, pesquisava em áreas rurais e urbanas palavras geradoras e temáticas do cotidiano das pessoas. A seleção do vocabulário era feita de acordo com os seguintes critérios:

- a — o da riqueza fonêmica;
- b — o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades);
- c — o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc. (FREIRE, 1967, p. 113).

Esse conjunto de critérios associados ao universo vocabular e de interesse da população a ser alfabetizada propunha sujeitos protagonistas de seus processos. Nesse panorama, as palavras geradoras deveriam gerar “situações problema” envolvendo os(as) sujeitos. Em seguida, eram sistematizadas em fichas que auxiliassem novos roteiros e a decomposição das famílias fonêmicas para formar novas palavras. Para tanto, a formação dos coordenadores(as) educadores(as) era fundamental para não reproduzir a educação bancária denunciada por Freire; muitos(as) deles(as) eram da própria Universidade e da equipe coordenada pelo pesquisador.

Ao trabalhar numa perspectiva de aceitação e privilegiar o universo do(a) educando(a), Freire não anulava o papel de sua interação no mundo e a contribuição do(a) educador/a. Ao falar dos camponeses nos assentamentos, assevera:

Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação (FREIRE, 2015a, p. 46).

Era fundamental compreender os anseios, desejos e saberes que aquelas pessoas carregavam. Uma educação voltada para um serviço técnico de produção do sistema capitalista retira o papel de protagonismo de outrem e seu compromisso com a sua própria formação. A riqueza cultural dos(as) camponeses(as), mesmo sendo considerados(as) formalmente não

alfabetizados(as), impunha novos desafios aos(as) coordenadores(as) da Universidade. Freire (2015a) pontua que “a prática nos tem demonstrado [...] a importância e a riqueza do discurso dos alfabetizados [...] seja o da forma, seja o do conteúdo, que envolve a análise linguística, a qual, por sua vez, se alonga na ideológica e política” (p. 39). A universidade foi convidada a descer do pedestal de possuidora dos saberes considerados mais importantes ou legítimos para aprender com as massas populares e rurais a partir da coordenação de um processo dialógico.

Para uma formação crítica, a ação política tem um papel essencial: “daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da cidade, como Estado, que interdita, ou limita, ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania, ao negar educação para todos” (FREIRE, 2001, p. 13). A negação da política como espaço altruísta e de intervenção na realidade social é marca de uma educação desigual e de um país dividido.

Freitas e Biccás (2009) destacam que Freire aproximou-se do Ministério da Educação e Cultura do governo João Goulart, assim como de entidades estudantis, sindicatos e Igreja Católica, que atuavam na educação popular naquele período. O Movimento de Educação de Base (MEB) previu, a partir do ano de 1963, a elaboração de materiais para adultos com o lema “Saber para viver e viver é lutar” (FREITAS; BICCÁS, 2009, p. 243). Já no ano seguinte, com a instauração da ditadura, os movimentos de educação e cultura popular passaram a ser perseguidos e desmantelados. Paulo Freire foi preso e posteriormente partiu para o exílio.

O Plano Nacional de Alfabetização que estava anteriormente na perspectiva freiriana foi extinto e o MEB deu lugar ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Segundo Freitas e Biccás (2009):

Os compromissos ideológicos do Mobral podem ser percebidos tanto nas orientações metodológicas, quanto nos materiais didáticos produzidos, falseando e esvaziando a densidade dos procedimentos que reconhecidamente fundamentavam as experiências educacionais dirigidas aos jovens e adultos na década de 1960. Chama a atenção, a ausência de qualquer possibilidade de problematizar e questionar a realidade. A educação era projetada como simples adaptação e preparação de sujeitos com base na promessa de inserir a todos nas demandas do projeto nacional que estava em andamento, um projeto de desenvolvimento sem os entraves das tensões sociais (p. 259-260).

Era uma educação conformadora que se projetava naquele momento e que não permitia pôr em questão as desigualdades sociais. O programa Mobral não contou com uma formação específica para os(as) monitores(as) que tivessem relação com a universidade e também já trazia previamente palavras geradoras, mas sem considerar as demandas dos(as) sujeitos

envolvidos(as). Durante a ditadura civil-militar, movimentos considerados clandestinos tentaram prosseguir na trilha da educação popular, mesmo sendo perseguidos. Freire, então exilado, continuava escrevendo e divulgando os trabalhos desenvolvidos no Brasil antes do período autoritário, por meio dos quais um grande número de pessoas tinha se alfabetizado. O Mobral não obteve êxito, mas perdurou até o ano de 1985, após o longo e tortuoso período de ditadura civil-militar (FREITAS; BICCAS, 2009).

A universidade, nesse período, sofreu ataques destinados a silenciá-la. Mesmo hoje, em alguns casos, reproduz um abismo crítico na formação, como explica o professor Roberto Romano, o principal alvo coletivo como universidade é “o sucesso dos nossos alunos no mundo do trabalho. Isso faz com que esqueçamos que somos mantidos pelo imposto do cidadão comum” (ROMANO, 2009, p. 4).

A universidade tem um compromisso histórico-social e precisa enfatizar a dimensão político-dialógica da educação:

Educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2020, p. 25).

Freire, portanto, interpela a universidade no sentido de que a valorização da comunidade e dos(as) envolvidos(as) seja uma premissa básica na troca e na aprendizagem dos saberes de forma recíproca, reconhecendo, assim, que não existem saberes absolutos, nem mesmo ignorância absoluta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que o caráter político da educação, a que direta ou indiretamente aludimos aqui, é um dos postulados mais caros à educação libertadora. Com efeito, a dimensão política, intrínseca à educação, é um reflexo direto do projeto de cidadania desenvolvido pelo próprio Estado.

As universidades brasileiras objetivam a formação profissional dos(as) estudantes e a integração com a realidade da sociedade, com a proposição de novos caminhos para a transformação social. Sobretudo as universidades públicas precisam ser capazes de retribuir os investimentos que a sociedade aplica nelas, devolvendo para a comunidade as pesquisas, os estudos, os projetos de extensão que reflitam de forma significativa a realidade e as necessidades da população.

Nesse sentido, à universidade compete efetivar seu compromisso histórico de construção do conhecimento numa perspectiva horizontal e de intenso diálogo com as massas populares, em especial, com aqueles e aquelas que, por razões histórico-políticas, foram impedidos(as) de ter acesso à academia científica, mas que se constituem também como seres de práxis e, portanto, fazedores de cultura e produtores de conhecimento. É necessário, pois, que a academia supere a tentação do orgulho de considerar-se superior aos denominados indoutos, fechando-se em si mesma, numa espécie de “torre de marfim”, a admirar-se narcisicamente, vangloriando-se da beleza de sua própria imagem de sapiência.

Paulo Freire, a partir das experiências de alfabetização de adultos(as), põe em relevo o papel da universidade como parceira das massas populares. Problematiza o sentido da extensão como “benevolência” social ou caritativa e apresenta um projeto pioneiro que levou muitos(as), antes de serem silenciados(as), a compreender, criticar e expressar o próprio mundo por meio da leitura e da escrita. Por fim, destacamos a necessária superação da percepção capitalista do conhecimento como capital pessoal para valorização social, apto a distinguir determinados agrupamentos humanos como superiores a outros.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2002. 117 p.
- CHAUI, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. In: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DA 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Novo governo novas políticas?, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPED. Poços de Caldas, 2003, 12 p. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 28 maio 2021.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 36 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 15 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2015a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 2015b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2016b.

O compromisso histórico-social das universidades: provocações progressistas a partir do pensamento freiriano

Aline Choucair Vaz, Daniel Ribeiro de Almeida Chacon, Raquel Tereza de Faria Campos Zarahi

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 22 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Extensão Universitária: Para quê?*. Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

ROMANO, Roberto. Ética, Ciência, Universidade. *Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 6, n. 10, p. 97-109, 11 maio 2009. Entrevista. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/KqWxsTQvwfrjnxR4cX3YH4H/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832002000100012>.

Aline Choucair Vaz

Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coursou pós-doutorado no programa de pós-graduação em Educação – Educação e Formação Humana – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. É graduada em História pelo Centro Universitário Newton Paiva e possui especialização em História da Cultura e da Arte pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

alinechoucair@gmail.com

Daniel Ribeiro de Almeida Chacon

Professor efetivo e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Detém formação nas seguintes áreas: Filosofia, Pedagogia e Teologia/Ciência da Religião. Atualmente, realiza pesquisas em filosofia política, filosofia da religião e educação e direitos humanos.

prof.danielchacon@gmail.com

Raquel Tereza de Faria Campos Zarahi

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduanda e pesquisadora em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais.

quequel.campos.z@gmail.com