

SEÇÃO ESPECIAL: CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE

13 anos ensinando Freire nos EUA: um autoestudo sobre o início de uma experiência político-pedagógica

Júlio Emílio Diniz-Pereira¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de um autoestudo sobre a minha prática político-pedagógica nos EUA, entre 2004 e 2016, ao lecionar a disciplina *Paulo Freire and Education for Social Justice* em programas de pós-graduação em educação daquele país. Apresento, um pouco mais detalhadamente, o início dessa experiência na Universidade de Wisconsin-Madison – inclusive sobre como foi o primeiro dia de aula. Além disso, tem-se um panorama sobre como os cursos foram desenvolvidos nesses 13 anos, no país vizinho do Norte, destacando-se os planejamentos e as avaliações. Por fim, seguindo orientações metodológicas, apresento uma síntese sobre as principais aprendizagens construídas a partir dessa experiência e a influência nas mudanças nos meus modos de ser um formador de professores.

Palavras-chave: Paulo Freire. Justiça social. Autoestudo. Prática político-pedagógica. EUA.

Como citar este documento – ABNT

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. 13 anos ensinando Freire nos EUA: um autoestudo sobre o início de uma experiência político-pedagógica. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e036788, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.36788>.

Recebido em: 15/10/2021

Aprovado em: 02/12/2021

Publicado em: 09/12/2021

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5401-4788>. E-mail: juliodiniz@ufmg.br

13 años enseñando Freire en EUA: un autoestudio sobre el inicio de una experiencia político-pedagógica

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar los resultados de un autoestudio sobre mi propia práctica político-pedagógica en Estados Unidos, entre 2004 y 2016, cuando impartí clases de *Paulo Freire y Educación para la Justicia Social* en programas de posgrado en educación en ese país. El comienzo de esta experiencia en la Universidad de Wisconsin-Madison se presenta con un poco más de detalle, incluido como fue el primer día de clases. Además, se hace un repaso de cómo se desarrollaron los cursos en estos 13 años en Estados Unidos, con énfasis en la planificación y evaluación. Finalmente, siguiendo pautas metodológicas, yo presento un resumen de los principales aprendizajes construidos a partir de esta experiencia y la influencia en los cambios en mi forma de ser un formador de docentes.

Palabras clave: Paulo Freire. Justicia social. Autoestudio. Práctica político-pedagógica. EUA.

13 years teaching Freire in the USA: a self-study about the beginning of a political-pedagogical experience

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the results of a self-study about my own political-pedagogical practice in the USA, between 2004 and 2016, teaching the course *Paulo Freire and Education for Social Justice* in graduate programs in education in that country. The beginning of this experience at University of Wisconsin-Madison – including the very first day of class – is presented in a little more detail. In addition, there is also an overview about how these courses were developed in these 13 years in the US, emphasizing planning and evaluation. Finally, following methodological guidelines, I present a summary of the main learnings taken from this experience and their influences on changes in my ways of being a teacher educator.

Keywords: Paulo Freire. Social justice. Self-study. Political-pedagogical practice. USA.

INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa do tipo autoinvestigação ou autoestudo (*self-study*) realizada por mim sobre a minha prática político-pedagógica desenvolvida nos Estados Unidos da América (EUA), entre os anos de 2004 e 2016, ao lecionar a disciplina *Paulo Freire and Education for Social Justice* em programas de pós-graduação em educação de três universidades daquele país: a Universidade de Wisconsin, em Madison (UW-Madison), a Universidade de Washington, em Seattle (UW-Seattle) e a Universidade do Estado da Carolina do Norte, em Raleigh (NCSU-Raleigh). Por limitação de espaço neste artigo, apresentarei apenas o início dessa experiência na UW-Madison – inclusive sobre como foi o primeiro dia de aula.

No ano em que celebramos o centenário de nascimento de Paulo Freire, aproveito, então, a oportunidade para escrever e refletir de uma maneira sistemática sobre essa experiência político-pedagógica nos EUA, ao ensinar (e aprender) sobre a práxis freiriana no país vizinho do Norte. Antes disso, porém, eu gostaria de esclarecer brevemente alguns pontos sobre a metodologia de investigação utilizada.

METODOLOGIA

A pesquisa do tipo autoinvestigação ou autoestudo (*self-study*) é definida por Hamilton e Pinnegar (1998) como “o estudo do *self*, das suas ações, das suas ideias. É autobiográfico, histórico, cultural e político. O autoestudo envolve (...) um exame cuidadoso das experiências pelas quais se passou. Tudo isso é examinado em relação à prática do educador” (*apud* SOUZA; FERNANDES, 2014, p. 301). Segundo Loughran (2009), o autoestudo é um tipo de pesquisa realizado “pelo próprio indivíduo a partir da reflexão sistemática e rigorosa sobre a sua própria experiência, tendo como base o conhecimento do prático” (*idem*, p. 299). Dessa maneira, para esse autor, o autoestudo “deve ultrapassar as meras reflexões pessoais sobre a prática” (*idem*, p. 298).

Loughran (2009) propõe três modalidades da pesquisa do tipo autoestudo, a saber: “sobre si próprio, em colaboração ou sobre instituições educativas” (*apud* SOUZA; FERNANDES, 2014, p. 298). Nesta investigação sobre a minha prática político-pedagógica nos EUA, eu desenvolvi a primeira modalidade de autoestudo sugerida por Loughran: a “sobre si próprio”. Esse autor esclarece que o autoestudo “sobre si próprio” – segundo ele, a forma mais comum desse tipo de pesquisa – “visa analisar as preocupações, os dilemas e as questões do ensino (...), consistindo numa resposta individual para compreender melhor a prática” (*idem*, p. 298).

Por fim, Feldman (2003) sugere quatro procedimentos para aumentar a validade dos dados e das análises do autoestudo.

O primeiro é apresentar clara e detalhadamente a descrição do modo como os dados foram recolhidos e colocar explicitamente o que conta como “dado” no nosso trabalho. O segundo é fornecer uma clara e detalhada descrição de como foi se construindo a interpretação a partir dos dados. Um terceiro modo é estender a triangulação além de múltiplas fontes de dados. O quarto é fornecer evidências do valor das mudanças nos nossos modos de ser um formador de professores (*apud* SOUZA; FERNANDES, 2014, p. 300).

Procurando seguir, então, esses procedimentos sugeridos por Feldman (2003), eu reuni, nesta investigação sobre a minha prática político-pedagógica nos EUA, os meus programas de curso e planos de aula, bem como os materiais didáticos que eu produzi para a disciplina *Paulo Freire and Education for Social Justice*, e os utilizei como “dados” desta pesquisa do tipo autoestudo. Ao reunir todo esse material, ele ativou a minha memória e me fez lembrar detalhes sobre essa experiência que eu, sinceramente, havia me esquecido. Isto foi algo extremamente importante para aquilo que Feldman chamou de “a interpretação a partir dos dados”. Para triangulá-los, eu usei as perspectivas e as reações dos estudantes sobre o curso observadas por mim em sala de aula e/ou registradas por meio dos trabalhos e das avaliações das/os alunas/os², bem como dos emails trocados com elas/es. Ao final deste artigo, levando em consideração o quarto e último procedimento sugerido por Feldman, apresentarei uma síntese sobre as principais aprendizagens construídas a partir dessa experiência e a influência delas nas mudanças nos meus modos de ser um educador e, mais especificamente, um formador de professoras/es.

Como mencionado anteriormente, não será possível descrever e analisar todas as vezes que a disciplina *Paulo Freire and Education for Social Justice* foi ministrada por mim, nos Estados Unidos, entre 2004 e 2016. Em razão disso, eu decidi apresentar apenas um panorama sobre as minhas práticas político-pedagógicas nos EUA, nesse período, destacando-se os planejamentos, as avaliações e, como veremos no próximo item, o início dessa experiência político-pedagógica no país vizinho do Norte.

² Consciente do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, utilizarei, ao longo deste artigo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas as vezes que me referir às/aos alunas/os, às/aos professoras/es e educadoras/es em geral, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: alunas/os; professoras/es; educadoras/es.

O INÍCIO DESSA EXPERIÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA NOS EUA

A experiência político-pedagógica descrita e analisada neste artigo se iniciou em 2004, último ano do meu doutorado na UW-Madison. Em julho de 2003, eu apresentei uma proposta de curso ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Ensino dessa Universidade e tal proposta foi prontamente aprovada. Porém, eu fui avisado que, no mínimo, oito alunos deveriam se matricular formalmente na disciplina para ela ser oferecida.³ Tratava-se de uma proposta de curso intensivo de 60 horas (04 créditos) a ser ministrado em quatro semanas, no verão daquele ano (ou o que eles chamam de *Summer Semester*). Foram abertas 15 vagas que, para a minha surpresa, foram rapidamente preenchidas. Eu fiquei ainda mais pasmo quando fui informado de que houve a solicitação da abertura de outras quatro vagas e, sendo assim, a primeira turma da disciplina *Paulo Freire and Education for Social Justice*, no ano de 2004, na UW-Madison, contou com a participação de 20 pessoas no total – 19, na condição de alunas/os e a minha participação, na condição de professor “facilitador” do curso.

Para mim, foi uma grande surpresa testemunhar essa alta procura pelo meu curso. Eu sabia sobre o enorme respeito e o imenso interesse das/os colegas estadunidenses em Paulo Freire, mas eu não estava seguro se haveria pessoas dispostas a sacrificar parte de suas férias de verão para frequentar a Universidade, durante quatro semanas, entre os meses de junho e julho daquele ano.

O primeiro dia de aula

No dia 15 de junho de 2004, às 12:30 horas em ponto, eu estava preparado e ansioso para receber as pessoas que tinham se matriculado no curso *Paulo Freire and Education for Social Justice*. Elas foram recebidas em uma sala de aula do 5º andar do *Teacher Education Building* por meio de uma “festa de boas-vindas”! Ao entrarem na sala de aula, havia uma pequena mesa perto da porta, com etiquetas e pincéis atômicos de cores diferentes para as pessoas se identificarem. Não havia lugar para sentar-se. As mesas e as cadeiras tinham sido empilhadas e colocadas por mim nos cantos da sala. Eu havia trazido para a sala de aula um aparelho de som portátil e, ao fundo, ouviam-se as músicas do CD *Clandestino*, de Manu Chao.⁴ Em outra mesa havia comida (frutas, queijos, biscoitos integrais...) e sucos naturais,

³ Apesar de a UW-Madison ser uma universidade pública, as/os alunas/os, tanto da graduação como da pós-graduação, pagam para estudar nela. Em um contexto de políticas neoliberais em que as universidades públicas nos Estados Unidos recebem cada vez menos recursos financeiros do estado, a exigência de, no mínimo, oito alunos formalmente matriculados na disciplina para que ela fosse oferecida era uma regra que existia para todos em razão da sustentabilidade financeira da instituição.

⁴ Manu Chao é um cantor e ativista político, nascido em Paris, em 1961, filho de pai galego e mãe basca. O CD *Clandestino* foi lançado em 1998 e é um dos seus maiores sucessos.

que eu também havia trazido, para as pessoas se servirem.⁵ Ao longo da “festa” – que não durou mais do que 30 minutos – as pessoas tinham que se apresentar umas as outras. E este era exatamente o objetivo dessa primeira atividade político-pedagógica da disciplina: que as pessoas se apresentassem umas às outras, mas de uma maneira completamente diferente das tradicionais apresentações nos cursos acadêmicos. Ao chegarem e encontrarem a sala de aula organizada daquela maneira e, surpreendentemente, uma “festa de boas-vindas”, eu ouvi das/os alunas/os algumas reações espontâneas do tipo: “Cool!” [“Legal!”]; “*What a nice way to start a class!*” [“Que jeito bacana de se iniciar um curso!”]. De uma maneira mais refletida, uma aluna escreveu em seu diário reflexivo (*journal entry*) a surpresa que ela teve ao ser recebida, em sala de aula, com uma “festa”:

“Passar pela porta da sala de aula e participar imediatamente da festa de boas-vindas foi o começo do nosso estudo de Paulo Freire, uma experiência diferente de qualquer outra que eu já tive” (Relato de uma estudante em seu diário reflexivo).

Na verdade, eu não sabia como as/os estudantes reagiriam àquela maneira muito pouco usual de se começar um curso acadêmico em um programa de pós-graduação na Universidade. Fiquei realmente aliviado ao constatar essas reações positivas das/os alunas/os e ao perceber que a primeira atividade político-pedagógica da disciplina tinha sido bem recebida por elas/es. Ao tomar a decisão de iniciar o curso desse modo, eu tinha consciência de que corria um risco enorme. Porém, foi justamente inspirado em Paulo Freire que eu decidi correr esse risco. Nele, Freire (1996) defendeu que “ensinar exige risco, aceitação do novo” (p. 19). Ao se referir ao aprender, ele o definiu como um processo de “*construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (p. 36; grifos do autor). Por fim, ao citar a eticidade da nossa presença no mundo, ele escreveu: “Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco” (p. 48).

Logo que a “festa de boas-vindas” terminou, eu convidei as/os alunas/os para se sentarem no chão da sala de aula, em círculo. Antes de distribuir o programa de curso e iniciarmos a leitura coletiva desse documento, eu pedi a elas/es que respondessem em voz alta a seguinte pergunta: “*What the hell am I doing here?*” [“Que diabos estou fazendo aqui?”].⁶

⁵ A responsabilidade de trazer alimentos saudáveis para a sala de aula foi, posteriormente, dividida com as demais pessoas da turma. Eu passei uma lista com os dias de aula do curso para as pessoas colocarem os seus nomes e se voluntariarem a trazer, em duplas, comidas e bebidas saudáveis para serem compartilhadas em sala de aula. Em 2004, as aulas do meu curso foram dadas terças, quartas e quintas-feiras das 12:30 às 15:45 horas. Compartilhar alimentos saudáveis, além de ser algo recomendável a um curso que se iniciava na hora do almoço, foi uma prática que ajudou bastante a construir a desejada comunidade de aprendizagem em nossa turma.

⁶ Assim como eu fiz, ao iniciar o curso por meio de uma “festa de boas-vindas”, a utilização de uma linguagem informal (uma gíria), naquele momento, em uma sala de aula de um curso de pós-graduação, além de uma

Para tal, eu passei para a pessoa que estava à minha esquerda – à esquerda, sempre! – um marcador de livro com uma frase escrita em espanhol. Cada pessoa, ao receber o marcador de livro, deveria segurá-lo e responder a pergunta que eu havia feito. Depois que todas/os responderam e o marcador de livro voltou para as minhas mãos, eu perguntei a elas/es o que estava escrito naquele objeto. Ninguém soube responder.⁷ Então, eu li para elas/es os dizeres do marcador de livro – primeiro, em espanhol e, após uma pequena pausa, a versão em inglês. No marcador de livro, lia-se: *Si usted es capaz de temblar de indignación cada vez que se comete una injusticia en el mundo, somos compañeros.*⁸

Além das informações institucionais sobre o curso, o programa de 2004 trazia, no cabeçalho, uma epígrafe de Paulo Freire: “Lavar as mãos em face à opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 1996, p. 57). Por meio dessa epígrafe, a minha intenção era destacar, logo no primeiro dia de curso, um dos maiores legados da obra de Freire para o campo da Educação: a impossibilidade de a/o educadora/educador manter-se neutra/o ao longo de um processo educativo. Como o próprio Freire (2008) esclarece:

Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido aos educandos. Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador. Eu não tenho o direito de impor aos educandos e educandas a preferência pelo meu partido no Brasil, de maneira nenhuma. Mas tenho o dever de dizer aos educandos qual é o meu partido. Isto de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos para mim é profundamente falso. Eu não tenho dúvida de que o grande respeito que tenho pelos educandos manifesta-se no testemunho que lhes dou sobre a força com que luto pelos meus ideais. Isto é educativo. Agora, ao mesmo tempo, devo respeitar profundamente as ideias deles e delas, ainda que contrárias às minhas, porque se eu me afirmo e proíbo que eles se afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita (p. 73).

No programa de curso, logo abaixo da epígrafe, eu escrevi uma carta às/aos participantes da disciplina intitulada: “Carta àquelas pessoas que ainda acreditam que ‘Um outro mundo é possível’”.⁹ Eu reproduzo, a seguir, o conteúdo dessa carta:

evidente ironia, tinha como intenção desconstruir certas representações conservadoras sobre a universidade e o chamado mundo acadêmico.

⁷ Para mim, não foi surpresa constatar que ninguém na sala de aula foi capaz de ler os dizeres em espanhol do marcador de livro. É conhecida a falta de interesse das/os estadunidenses – mesmo entre aquelas pessoas ditas ou consideradas progressistas – em aprender outra língua.

⁸ Como se sabe, esta é uma frase atribuída ao líder da Revolução Cubana de 1959, Ernesto “Che” Guevara.

⁹ Ao fazer isso, eu antecipava a informação para as/os minhas/meus alunas/os que Paulo Freire utilizou, várias vezes, ao longo de sua vida e de sua trajetória acadêmica, a estratégia de escrever cartas para produzir seus textos. A expressão *Um outro mundo é possível*, como se sabe, é o slogan do Fórum Social Mundial – um

Prezado/a *companheiro/a*,

Seja bem-vindo ao curso C&I 675 (Seção DDD): Paulo Freire e Educação para a Justiça Social. Meu nome é Júlio e eu sou o *facilitador* deste curso. Isto significa que o meu papel é *facilitar* o desenvolvimento da nossa *comunidade de aprendizagem* (na qual eu me incluo) para o estudo coletivo da obra de Freire e para a discussão do tema da educação para a justiça social. Como membros dessa comunidade, *nós* devemos participar ativamente das aulas, sendo corresponsáveis por nossa aprendizagem coletiva e o desenvolvimento de todo o curso.

Este curso foi pensado para **todos** (e não apenas para aqueles que estão hermeticamente fechados no mundo acadêmico) interessados em discutir e refletir coletivamente sobre a obra de Paulo Freire e a temática da educação para a justiça social. Como vocês já sabem, Freire é um dos educadores mais influentes do século XX e uma liderança que advogou pela educação para a justiça social.

Assim, é crucial que todos aqueles matriculados neste curso se disponham a contribuir com a organização e o funcionamento dele. Neste primeiro dia de aula, nós discutiremos a **proposta** de curso. Alterações nele são bem-vindas e podem ser feitas agora ou ao longo do curso. É importante que todos se sintam livres (e seguros!) para trazerem suas ideias, sugestões e materiais que possam contribuir com o curso.

Esta é a primeira vez que este curso é oferecido na UW-Madison e eu espero que esta seja uma experiência marcante e inspiradora para todos nós.

Eu estou ansioso para começarmos as nossas discussões.

Na luta, sempre!

Um fraterno abraço,

Júlio.

É importante destacar que essa proposta de se deslocar a ênfase no indivíduo para a ênfase no grupo ou, em termos educacionais, passar de um foco na aprendizagem individual para um foco na aprendizagem coletiva, sempre foi um desafio enorme para a minha prática político-pedagógica nos EUA, em razão da cultura dominante desse país, que privilegia o indivíduo, o *self*, em detrimento do coletivo. Como se sabe, os Estados Unidos – centro hegemônico do capitalismo global – têm uma das culturas mais individualistas do mundo.

Ao final da leitura coletiva dessas partes iniciais dos programas, nós iniciávamos as discussões sobre a organização e o funcionamento dos cursos. Em geral, as/os alunas/os ficavam bastante surpresas/os com essa minha abertura para negociar com elas/es as propostas de curso que eu levava para a sala de aula.

evento organizado por movimentos sociais progressistas dos cinco continentes em oposição ao modelo de globalização defendido pelo Fórum Econômico Mundial, anualmente realizado em Davos, na Suíça, para o encontro de empresários de grandes multinacionais, economistas e políticos conservadores de direita.

Para mostrar que eu não estava brincando em relação àquela minha disposição para negociar com elas/es as propostas de curso, após a leitura e discussão coletiva do programa, eu entregava a elas/es um questionário com quatro perguntas sobre: 1. o interesse delas/es na disciplina; 2. o conhecimento prévio delas/es sobre Paulo Freire – se tinham lido algum livro de Freire anteriormente, em que contexto e para qual propósito; 3. a participação delas/es, se alguma, em atividades políticas, sociais, culturais e/ou comunitárias que poderiam de algum modo se relacionar ao curso; 4. e, por fim, se elas/es tinham sugestões para a disciplina – alguma atividade que poderíamos fazer, leituras, tópicos para discussão etc.

O levantamento dessas informações no primeiro dia de aula era algo muito importante para o conhecimento inicial sobre as/os minhas/meus alunas/os. Por exemplo, dependendo do conhecimento prévio sobre Paulo Freire que elas/es traziam para a sala de aula, eu poderia desenvolver, com elas/es, um curso “para iniciantes” ou um curso mais aprofundado sobre a práxis freiriana. Além disso, as informações sobre o envolvimento delas/es em atividades políticas, sociais, culturais e/ou comunitárias que de alguma maneira se relacionavam à disciplina me ajudavam a traçar um perfil dessas/es estudantes.¹⁰

Eu procurei também, sempre que possível, aceitar as sugestões que elas/es apresentavam aos cursos. Obviamente, ao perguntar se as/os alunas/os tinham alguma proposta para a disciplina, eu criava nas/os estudantes uma expectativa de que ela seria acatada. E eu sempre levei muito a sério, nas minhas turmas, as respostas que elas/es davam a essa pergunta. Desse modo, as atividades, as leituras e os temas para discussão, sugeridos pelas/os discentes e que não tinham sido planejados anteriormente por mim, eram, na maioria das vezes, incorporados aos cursos.

Encerrada a primeira aula da disciplina, eu iniciava imediatamente o trabalho de sistematização das respostas que elas/es davam à primeira pergunta do questionário: “1. Por favor, diga a nós, participantes deste curso, quais são os seus interesses específicos em fazer esta disciplina. Por que você decidiu fazer este curso?”. O resultado dessa sistematização era trazido para a sala de aula, no dia seguinte, para a realização de uma nova atividade político-pedagógica da disciplina: *Nós estamos (Eu estou) interessado(s) em...* Como se nota por meio do título dessa atividade, a intenção era transformar os interesses individuais das/os alunas/os em interesses coletivos da nossa comunidade de aprendizagem.

¹⁰ Em termos do espectro político-ideológico, as/os alunos/as que se matriculavam nesse curso tinham, em geral e dentro do contexto específico dos Estados Unidos, um perfil progressista e de esquerda que variava da centro-esquerda (liberais e social-democratas) à extrema-esquerda (marxistas ortodoxos). Não surpreendentemente, eu nunca tive uma/um estudante de direita em minhas aulas – e, mesmo que isto tivesse acontecido, ela/e seria bem-vinda/o à minha disciplina e teria, como todas as outras pessoas, o direito de expressar suas opiniões em sala de aula.

Eu considero que os planejamentos dos cursos e das aulas foram um dos principais fatores “de sucesso” da minha prática político-pedagógica nos EUA.¹¹ Quando parei para pensar o curso *Paulo Freire and Education for Social Justice*, eu defini para mim mesmo o meu principal desafio: ensinar Freire “freirianamente”. Ensinar Freire por meio de uma “educação bancária” – ou seja, oferecer um curso organizado por meio de aulas expositivas, centradas no professor, em que este “transmite o conteúdo” (sic) para suas/seus alunas/os (sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem) – seria, a meu ver, uma tremenda contradição. Isto significou que não apenas os conteúdos em si, mas também os próprios formatos dos cursos e das aulas deveriam me ajudar na tarefa de ensinar a práxis freiriana para as/os colegas estadunidenses.

OS PLANEJAMENTOS DOS CURSOS E DAS AULAS E UM PANORAMA SOBRE A MINHA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA NOS EUA

Como informado no início deste artigo, este foi um curso intensivo de 60 horas (04 créditos), em nível de pós-graduação (doutorado/mestrado), que tinha quatro semanas de duração. Como proposta de organização e funcionamento dos cursos, eu sugeri “temas geradores” para serem trabalhados a cada semana da disciplina.¹² Cada “tema gerador”, por sua vez, era organizado por meio de atividades político-pedagógicas em que eu utilizei uma diversidade de materiais e estratégias didáticas – eram de 25 a 30 atividades desenvolvidas ao longo de cada curso.

Além disso, eu desafiei as/os alunas/os a ler quatro livros de Paulo Freire durante o curso (lembre-se: tratava-se de uma disciplina em nível de pós-graduação em que as/os alunas/os contavam créditos para o mestrado ou doutorado). Os livros sugeridos para leitura foram, nesta ordem: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia*, *Cartas para Cristina* e *Professora sim, tia não*. Nós realizávamos as discussões sobre eles por meio da apresentação de seminários em que as/os estudantes, em pequenos grupos (de quatro a cinco pessoas por grupo), se responsabilizavam por conduzi-las.

Eu propus, então, dois “temas geradores” para a primeira semana do curso: 1. “A leitura do mundo” – análise e reflexão coletiva sobre o contexto político atual dos EUA e do mundo; 2.

¹¹ Os vários convites que eu recebi para voltar aos Estados Unidos para lecionar o curso *Paulo Freire and Education for Social Justice* – sempre respaldados pelas avaliações positivas das/os alunas/os sobre a disciplina – são, a meu ver, uma forte evidência para a minha prática político-pedagógica nos EUA ser considerada de sucesso.

¹² Eu tenho plena consciência de que o uso do termo “tema gerador”, na minha disciplina, não coincide exatamente com a proposta do chamado “método Paulo Freire”. Não haveria tempo, em um curso intensivo com duração de quatro (ou cinco) semanas, para realizar um levantamento das realidades das/os alunas/os e de seus interesses para, então, definir as temáticas a serem trabalhadas com elas/es. Neste caso, na condição de professor da disciplina, eu era o responsável por propor os “temas geradores” a serem desenvolvidos ao longo do curso.

Introdução ao pensamento de Paulo Freire e o primeiro contato com alguns de seus principais conceitos (humanização/desumanização, conscientização, “educação bancária” *versus* educação libertadora, diálogo/dialogicidade *versus* anti-dialogicidade, práxis etc.).

Sendo assim, partíamos da análise coletiva sobre a conjuntura política atual dos Estados Unidos e do mundo. A decisão sobre iniciar o curso com esse “tema gerador” foi inspirada em um dos ensinamentos de Paulo Freire, quando ele formulou, no livro *A importância do ato de ler*, uma de suas frases mais célebres: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Sendo assim, no contexto específico da disciplina *Paulo Freire and Education for Social Justice*, responder coletivamente a pergunta “O que está acontecendo hoje nos EUA e no mundo?” (parafrazeando Freire, “leitura do mundo”) deveria preceder, no curso, o estudo de qualquer texto dele (“leitura da palavra”).

Desenvolvíamos, dentro desse primeiro “tema gerador” do curso, uma atividade político-pedagógica para a reflexão coletiva sobre a tragédia do dia 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos. Para tal, eu exibia o curta-metragem do cineasta britânico, Ken Loach, no DVD *11’09’’01 September 11*, em que ele estabelece, de uma maneira brilhante, um paralelo entre o que aconteceu naquela terça-feira, 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, e o golpe militar no Chile, apoiado pelos EUA, em que o presidente democraticamente eleito pelo povo chileno, Salvador Allende, foi deposto e assassinado no dia 11 de setembro de 1973, coincidentemente, uma terça-feira.

Antes de mostrar o filme, eu contava a elas/es duas histórias reais: primeiro, a história sobre a imensa dificuldade que eu tive para comprar aquele DVD nos Estados Unidos, em 2002, ano em que ele foi lançado. O DVD simplesmente não estava disponível para venda no país que, retoricamente, prima tanto pela liberdade de seu povo. Para adquiri-lo, eu tive que importá-lo da Inglaterra! Isto obviamente me custou muito dinheiro e uma espera ansiosa para, finalmente, assistir os 11 curtas-metragens desse DVD.

A outra história aconteceu no Brasil, mais especificamente em um auditório da UFMG onde as/os minhas/meus colegas realizavam mais uma assembleia de um movimento de greve e de luta contra as reformas educacionais neoliberais do governo FHC. No exato momento em que as/os professoras/es estavam ali reunidas/os, chegou a informação sobre o que tinha acontecido na cidade de Nova Iorque, no dia 11 de setembro de 2001. Ao receberem a notícia, as/es docentes comemoraram euforicamente como se fosse um gol da seleção brasileira de futebol em uma final de Copa do Mundo. Como se sabe, aproximadamente três mil vidas inocentes foram perdidas naquela tragédia. Eu dizia às/aos minhas/meus alunas/os que definitivamente eu não concordava com aquela reação espontânea das/os minhas/meus colegas da UFMG, mas eu a compreendia. E mais: se eu não tivesse tido a experiência de viver nos Estados Unidos e, por meio dela, aprender a separar a política

externa do chamado “império americano” – que, independentemente do partido político que ocupa a Casa Branca, se Republicano ou Democrata, permanece basicamente a mesma – do povo estadunidense em si – a maioria dele alienado em relação ao que se passa fora daquele país – e, se eu estivesse naquele auditório, naquele exato momento – e certamente eu estaria –, eu seria uma das pessoas que também teria vibrado com aquela notícia vinda do país vizinho do Norte.

Logo após contar essas histórias e mostrar o filme de Ken Loach para as/os alunas/os, eu abria espaço para as/os estudantes compartilharem os seus sentimentos e as suas reflexões sobre aquela atividade político-pedagógica. O relato de uma aluna em seu diário reflexivo revela o enorme impacto que essa atividade exerceu nas/os estudantes:

“Ao olhar as minhas anotações da semana passada, é incrível ver quanto conteúdo nós cobrimos em tão pouco tempo durante um curso de verão. A segunda semana de aula começou com a gente encerrando as conversas da semana anterior sobre a “leitura do mundo”. [...] Fiquei impressionada com a nossa discussão, na tarde de terça-feira, sobre a escassez de mídias independentes nos EUA que poderiam fornecer informações confiáveis ao público. [...] Esse controle sobre quais informações o povo americano pode acessar foi destacado novamente durante a aula quando assistimos o filme sobre o 11 de setembro. Como eu disse em sala de aula, eu me identifico como uma pessoa de classe média e que tem uma boa formação [acadêmica] – o que inclui uma quantidade substancial de cursos de conteúdos históricos, incluindo História dos Estados Unidos e história mundial. Mas, em todos os meus cursos, eu nunca havia refletido sobre a influência dos Estados Unidos na América do Sul (ou, mais especificamente, no golpe de estado no Chile em 1973). Quando Júlio nos contou sobre a reação de seus colegas, comemorando os ataques aos Estados Unidos, em 2001, fiquei realmente chateada com tamanha falta de humanidade. Embora eu ainda ache esse comportamento condenável, saber sobre como os Estados Unidos interferem diretamente na América do Sul fez com que eu compreendesse melhor o porquê de eles terem reagido daquela forma. É triste saber que sou, não apenas um produto da educação bancária, no que se refere à educação formal que eu recebi nos últimos vinte anos, mas que a mesma ideia se aplica às informações que o povo americano recebe todos os dias” (Relato de uma estudante em seu diário reflexivo).

Os “temas geradores” propostos para a segunda semana de curso eram: 1. O aprofundamento da compreensão coletiva sobre o pensamento de Paulo Freire [incluía o seminário 1 – leitura e discussão do livro *Pedagogia do oprimido*]; 2. Introdução à Pedagogia Crítica e ao movimento da educação para a justiça social nos EUA.

A disciplina *Paulo Freire and Education for Social Justice*, apesar de focar na compreensão coletiva da práxis freiriana, não se restringia a ela. Nós líamos e discutíamos também textos de autoras/es estadunidenses da chamada “Pedagogia crítica” como, por exemplo, Antonia

Darder, bell hooks, Henry Giroux, Ira Shor, Peter McLaren, entre outras/os – todas/os declaradamente influenciadas/os pelo pensamento de Freire – e contemplávamos, nesses debates, o movimento que ficou conhecido nos Estados Unidos como “educação para a justiça social”. A segunda semana terminava, então, com um seminário sobre o livro mais famoso de Paulo Freire: *Pedagogia do oprimido*.

Na terceira semana, o “tema gerador” proposto era: 1. Discussão sobre alternativas e possibilidades, inspiradas ou fundamentadas na obra de Paulo Freire, que têm sido pensadas e colocadas em prática no Brasil, nos EUA e em outras partes do mundo; [apresentação do seminário 2 – leitura e discussão do livro *Pedagogia da autonomia*].

Desse modo, o foco dessa terceira semana era conhecer e discutir experiências educacionais concretas – escolares e não-escolares – inspiradas e/ou fundamentadas no pensamento de Paulo Freire e que conseguiram, de algum modo, “reinventar” as ideias dele para os seus contextos específicos. Eram apresentadas duas experiências brasileiras: o projeto educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – que eu havia estudado sistematicamente durante o meu doutorado na UW-Madison (2000-2004)¹³ – e o Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG – em que eu tive a minha primeira experiência docente e do qual participei por vinte anos da minha vida. Além disso, duas experiências nos Estados Unidos eram também analisadas: a Highlander Folks School, no estado do Tennessee, e La Escuela Fratney, na cidade de Milwaukee, no estado de Wisconsin. A terceira semana terminava, então, com a apresentação do seminário sobre o livro *Pedagogia da autonomia* – última publicação de Paulo Freire.

A quarta e última semana tinha como “temas geradores”: 1. Informações biográficas sobre Paulo Freire [incluía o seminário 3 – leitura e discussão do livro “Cartas para Cristina”]; 2. Críticas à obra de Freire e respostas a essas críticas; [apresentação do seminário 4 – leitura e discussão do livro *Professora sim, tia não*]; 3. Como ir além das ideias de Freire e reinventá-lo para o contexto específico dos EUA?

Este era um período em que nós estávamos ainda mais ocupadas/os no curso. Além da apresentação de dois seminários sobre dois livros de Paulo Freire, nós discutíamos as críticas à obra de Paulo Freire e as respostas a essas críticas e, o mais importante, sistematizávamos coletivamente as aprendizagens construídas por meio da nossa participação na disciplina.

AS AVALIAÇÕES DO E SOBRE O CURSO

A avaliação é, em geral, o calcanhar de Aquiles das/os educadoras/es ditas/os progressistas. Normalmente, frente à complexidade da tarefa de avaliar e para não parecerem incoerentes

¹³ Para uma discussão sobre a práxis freiriana e os princípios educacionais do MST, ver Diniz-Pereira (2020).

com os seus discursos, elas/es acabam fugindo dessa responsabilidade didático-pedagógica. Nesse caso, independentemente da participação das/os alunas/os na disciplina – e, no nosso caso, o que cada uma/um contribui, ou não, para a construção coletiva da comunidade de aprendizagem –, todas/os recebem, ao final, a nota máxima. Ou, surpreendentemente e contrárias/os às posturas adotadas ao longo de todo o semestre letivo, as/os professoras/es ditas/os progressistas utilizam modelos tradicionais e autoritários de avaliação.

Realmente, não é simples. No caso específico da disciplina *Paulo Freire and Education for Social Justice*, eu tinha este desafio: como avaliar as/os estudantes individualmente em uma proposta de curso que pretendia focar na aprendizagem coletiva das/os alunas/os?

Por se tratar de um curso acadêmico em nível de pós-graduação (doutorado/mestrado), eu tinha, na condição de professor da disciplina, que traduzir a participação individual das/os minhas/meus alunas/os em conceitos de A a F – conforme a tradição e a cultura acadêmica nos EUA. Para tal, obviamente, eu tive que pensar em propostas de avaliação para a disciplina e, para ser coerente com a ideia do curso, eu decidi trazê-las para serem discutidas e aprovadas coletivamente em sala de aula por nossa comunidade de aprendizagem.

No primeiro dia de aula, ao lermos e discutirmos coletivamente o programa de curso, eu apresentava, então, quatro opções de avaliações para as pessoas que estavam formalmente matriculadas na disciplina e que receberiam créditos por isso.

A primeira opção era escrever um trabalho final (*final paper*) de 12 páginas (*Time News Roman 12*, espaço duplo) em que as/os estudantes deveriam refletir criticamente sobre algum tópico específico do curso e este deveria, por sua vez, se relacionar ou ao objeto de pesquisa – no caso das/os alunas/os de doutorado ou mestrado – ou à prática político-pedagógica dos sujeitos – em se tratando de professoras/es da educação básica ou educadoras/es em geral. A segunda alternativa era escrever comentários críticos (*response papers*) para cada um dos livros de Paulo Freire lidos e discutidos ao longo do curso. Cada comentário crítico deveria ter, no mínimo, três páginas (*Time News Roman 12*, espaço duplo). Escrever diários reflexivos (*journal entries*) – também, no mínimo, três páginas (*Time News Roman 12*, espaço duplo) –, em que reflexões críticas sobre a participação das/os alunas/os no curso eram apresentadas semanalmente, consistia na terceira opção de avaliação. Dessa maneira, as três primeiras opções de avaliação correspondiam a três diferentes tipos de produção de textos em que, independentemente das escolhas, todas/os teriam o mesmo volume de trabalho, ou seja, todas/os escreveriam, ao final, textos de 12 páginas, seguindo o mesmo formato (*Time News Roman 12*, espaço duplo). A quarta e última opção de avaliação era a mais surpreendente para as/os minhas/meus alunas/os: “Por favor, diga-me o que você quer fazer”. Para essa escolha, eu realmente estava aberto a negociar com as/os estudantes outras formas de avaliação.

Além dessas, outras práticas avaliativas eram adotadas ao longo do curso: uma avaliação diagnóstica – como relatado anteriormente, o questionário aplicado no primeiro dia de aula – e uma avaliação “de meio termo” (*mid-term evaluation*) em que as/os alunas/os deveriam explicitar, também por meio de um questionário, como se sentiam em relação a quatro aspectos do curso: 1. como as aulas vinham sendo desenvolvidas; 2. as leituras e como elas vinham sendo discutidas e abordadas; 3. sobre sentir-se confortável e seguro, ou não, para participar das aulas; 4. e, finalmente, sobre as avaliações e as tarefas de casa.

Esse questionário de “meio termo” era aplicado na última aula da segunda semana da disciplina, ou seja, ao final da primeira metade do curso. De maneira semelhante ao que eu fazia para a avaliação diagnóstica, eu levava para a aula seguinte do curso a sistematização das respostas das/os estudantes àquele novo questionário e nós iniciávamos a primeira aula da terceira semana da disciplina com discussões e reflexões coletivas sobre os resultados dessa avaliação. Diferentemente do instrumento de avaliação diagnóstica, as/os alunas/os não se identificavam quando da aplicação desse segundo questionário. Mudanças poderiam ser feitas no curso dependendo do cômputo dessa avaliação de “meio termo”.

Por fim, nós fazíamos também uma avaliação final e coletiva sobre o curso. No último dia de aula, após finalizarmos a última atividade político-pedagógica da disciplina, eu convidava as/os alunas/os a se sentarem novamente no chão da sala de aula, em círculo, para uma reflexão coletiva sobre aquela experiência educacional. Desta vez, eu não levava um marcador de livro ou nenhum outro objeto para passar de mão em mão. As pessoas deveriam se expressar livremente sobre o que nós tínhamos vivido e aprendido naquelas últimas quatro (ou cinco) semanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESE SOBRE AS PRINCIPAIS APRENDIZAGENS E MUDANÇAS NO MODO DE SER UM FORMADOR DE PROFESSORAS/ES

O que eu procurei fazer neste artigo foi apresentar os resultados de um autoestudo por meio do qual eu descrevi e analisei a minha prática político-pedagógica desenvolvida nos EUA, entre 2004 e 2016, ao lecionar a disciplina *Paulo Freire and Education for Social Justice* em programas de pós-graduação em Educação de três universidades estadunidenses. Por limitação de espaço, eu decidi compartilhar, neste artigo, apenas o início dessa experiência na UW-Madison, em 2004, e um panorama sobre as propostas de organização e funcionamento dos cursos, com ênfase nos planejamentos e nas avaliações. Para finalizar, seguindo a orientação metodológica, eu apresento, então, algumas breves reflexões sobre as aprendizagens construídas a partir dessas experiências e como elas influenciaram as mudanças no meu modo de ser educador e, mais especificamente, um formador de professoras/es.

As experiências que eu tive nos Estados Unidos – primeiro, ao desenvolver a minha pesquisa de doutorado (2000 a 2004), e, depois, ao lecionar a disciplina *Paulo Freire and Education for Social Justice* em programas de pós-graduação em educação nesse país (2004 a 2016) – ampliaram a minha visão sobre os fenômenos da opressão, das desigualdades e das injustiças sociais. Antes dessas vivências, eu enxergava esses fenômenos apenas em termos econômicos e de classe social. As minhas experiências nos EUA, bem como os estudos que realizei e as discussões de que participei, me ajudaram a ver a opressão, as desigualdades e as injustiças sociais também em termos de gênero e de raça-etnia. Eu aprendi com Paulo Freire que o fator classe esconde-se dentro da discriminação de gênero e racial. Ele afirma: “Não podemos reduzir toda discriminação a uma explicação classista, mas não podemos ignorar [a classe] para entender os diferentes tipos de discriminação” (FREIRE, 1997, p. 86). Na verdade, essas vivências, bem como as leituras que eu fiz e os debates de que participei ao longo desses anos, me mostraram que estas são, na realidade, dimensões indissociáveis de um mesmo fenômeno – a opressão.

Freire (2000) definiu um ato como opressivo “quando ele impede as pessoas de serem mais plenamente humanas” (p. 39). Dessa maneira, em diferentes sociedades do mundo, o capitalismo/classicismo, o imperialismo/(neo)colonialismo, o sexismo, o racismo, a homofobia e a discriminação contra as pessoas com deficiência estão ligados a alguns dos mais poderosos sistemas estruturais opressivos – o que Freire chamou de *status quo* – que impedem as pessoas de serem mais plenamente humanas – o “ser mais”.

Por via de consequência, essas experiências, bem como os estudos que realizei e as discussões em que participei ao longo desses anos, ampliaram a minha visão sobre o complexo processo de conscientização. A tão propalada consciência crítica é, na verdade, multifacetada e interconectada. Ela não pode ser compreendida apenas em relação às questões econômicas e de classe social (consciência de classe), mas deve contemplar, necessariamente, as dimensões de gênero (consciência de gênero), de raça-etnia (consciência racial – consciência indígena, consciência negra, consciência latina/latino-americana...), bem como as questões linguísticas (consciência linguística), de orientação sexual (consciência sobre a heteronormatividade) e de inclusão social – esta última se referindo especificamente às pessoas com deficiência (consciência sobre ser “descapacitado” para viver em uma sociedade capitalista). Somam-se a estas, outras “consciências”: como, por exemplo, a consciência ambiental, a consciência global (em relação às desigualdades socioeconômicas em nível global), a consciência sanitária – tão em evidência nestes tempos de pandemia –, a consciência corporal...

Além de “consciências” – múltiplas, plurais – em vez de uma consciência única e “crítica” – algo que remete apenas ao plano racional –, deveríamos pensar também em termos de

sensibilidades. Como desenvolver, então, consciências e sensibilidades sobre as múltiplas facetas da opressão para nos mobilizarmos nas lutas contra elas?

Sendo assim, todas essas experiências, bem como as leituras que realizei e as discussões de que participei nos EUA, apenas reafirmaram em mim o meu compromisso, como educador e formador de professoras/es, com as lutas por justiça social – o que, para mim, trata-se de uma posição política que explicitamente se opõe ao *status quo* e tenta promover profundas mudanças nele. Por sua vez, opor-se ao *status quo* significa ser simultaneamente anti-capitalista (contra a exploração de classe) e anti-imperialista (contra antigas e novas formas de colonização econômica, simbólica e cultural), anti-patriarcal (contra a desigualdade de gênero), anti-racista (contra a discriminação racial e a chamada supremacia branca), anti-homofóbico (contra a discriminação por orientação sexual) e contra a exclusão social das pessoas com deficiência. Freire (1997) argumenta que “ao ser a favor de algo ou alguém, sou necessariamente contra alguém. Assim, é necessário perguntar: ‘Com quem eu estou? Contra o que e quem eu estou?’” (p. 40). De fato, como mencionado anteriormente neste artigo, a educação é uma atividade política e não há como manter-se neutro durante o desenvolvimento de qualquer ação educativa.

No dia 19 de outubro de 2018, eu recebi um convite para lecionar, no verão de 2019, o meu curso *Paulo Freire and Education for Social Justice* no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Nova Iorque, em Buffalo. Porém, a proposta deles era que eu desse a minha disciplina *online*. Eu agradei o convite, mas o declinei. Eu respondi a eles que seria impossível e contraditório desenvolver a minha proposta de ensinar Freire “freirianamente” por meio da educação a distância. Era hora de parar.

REFERÊNCIAS

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A práxis freiriana e os princípios educacionais do MST. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 29, p. 341-352, 2020. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1165>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FELDMAN, Allan. Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, v. 32, n. 3, p. 26-28, 2003. DOI: <http://doi.org/10.3102/0013189X032003026>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum, 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. 20th-anniversary ed. New York: Continuum, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

HAMILTON, Mary Lynn; PINNEGAR, Stefinee. Conclusion: the value and the promise of self-study. In: HAMILTON, Mary Lynn (ed.). *Reconceptualizing teaching practice: self-study in teacher education*. London: Falmer Press, 1998, p. 235-246.

LOUGHRAN, John et. al. A construção do conhecimento e o aprender sobre o ensino. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana Maria (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009, p. 17-37.

SOUZA, Maria Inês Galvão Flores Marcondes; FERNANDES, Maria Assunção Flores. O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 297-306, maio-ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.13331>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/13331>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Júlio Emílio Diniz-Pereira

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Doutor (Ph.D.) em Educação, mais especificamente, em Sociologia do Currículo e da Formação Docente, pela University of Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

juliodiniz@ufmg.br