



VALORES-RAÍZES NECESSÁRIOS AO TRABALHO COTIDIANO DO(A) EDUCADOR(A) SOCIAL: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE¹

Rafael Domingues da Silva²

Maria de Fátima Simões Francisco³

Resumo – O educador Paulo Freire afirma não ser possível viver sem sonhos. No entanto, ele também diz que é preciso lutar para se obter um mínimo de transformação. Freire nunca utilizou o termo “educador social” em seus trabalhos. Todavia, pode-se encontrar no livro *Educação e mudança*, especificamente o terceiro capítulo, intitulado “O papel do trabalhador social no processo de mudança”, obra publicada pela primeira vez no Brasil em 1979. Ao se fazer a leitura do capítulo mencionado, descobrimos a semente teórica e metodológica da Pedagogia Social brasileira. Além disso, a Pedagogia Social no país é, em grande parte, tributária do pensamento de Paulo Freire. Nos últimos anos, essa influência tem renovado os debates acerca do tema em nível nacional e internacional, com destaque na Europa. O objetivo deste artigo é destacar e analisar criticamente alguns valores localizados na produção educacional e filosófica de Freire. Tais valores foram nomeados pelos autores deste texto de valores-raízes, pois compreendemos que eles são fundamentais, alicerçadores da prática da educação libertadora. Seguindo esse raciocínio, tais valores-raízes também estão intrinsecamente conectados com o trabalho do(a) educador(a) social no processo de mudança, a partir do momento em que este trabalhador social está comprometido com a construção de outra sociedade verdadeiramente democrática e menos desigual.

Palavras-chave: Educador social. Amor. Utopia. Transformação. Diálogo.

INTRODUÇÃO

Ao cogitar a ideia de escrever este texto que se torna, neste momento, concreto, pensou-se em elencar alguns “valores-raízes” na e para a práxis educativa radical-libertadora pau-

1 - Texto resultado das instigantes discussões realizadas no âmbito da disciplina “Direito à Educação sob a Perspectiva da Pedagogia Social”, ministrada pelo professor Roberto da Silva no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no primeiro semestre de 2016.

2 - Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* dominguessilva7@gmail.com

3 - Doutora em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Docente da Faculdade de Educação da USP, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação, na linha de Pesquisa “Filosofia e Educação”. *E-mail:* simoes@usp.br

lofreireana. E o que significa valor-raiz? Cunhamos esta expressão, pois os valores elencados e analisados ao longo do artigo são fundamentais, ou seja, basilares e sustentam o "tronco teórico-metodológico" da proposta de Freire. Sim, trata-se de uma proposta, pois a própria imposição de um determinado método de "ensinagem" e aprendizagem seria uma atitude autoritária. Defendemos o argumento de que valores como o amor, o diálogo, a esperança, a utopia e além de uma beleza/estética do ensinar e aprender são premissas ético-político-pedagógicas presentes no trabalho do educador e da educadora social no enfrentamento dos diversos desafios cotidianos que enfrenta na atualidade.

MÉTODO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

Paulo Freire levou a liberdade e o sonho de um país democratizando-se sempre às últimas consequências. Exatamente por defendê-las apaixonadamente, colocando-as (a libertação e a democracia) como projeto, e estabelecendo dialogicamente a prática da conscientização política, se tornou um dos primeiros alvos do golpe civil militar empresarial de 1964, sendo detido e levado para o 14º Regimento de Infantaria do Exército, no Recife.

Foi na prisão que Freire dialogou e recebeu o famoso pedido de um capitão do presídio para que aplicasse o método nos recrutas, pois muitos eram analfabetos. Paulo Freire respondeu que o eram justamente por causa do método que estava no cárcere (PRISÃO E ANISTIA..., 2013). Roberto da Silva (2016, p. 188) afirma:

O potencial revolucionário do pensamento pedagógico de Paulo Freire foi a causa de sua perseguição e extradição por parte do Regime Militar brasileiro na década de 1960. No Brasil, as resistências à teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire não se devem à complexidade do seu pensamento, mas sim às estratégias de luta social nele enunciadas e às possibilidades – assustadoras – de que o ser humano – inclusive o opressor –, compreendendo as causas de seus infortúnios, da violência e da miséria, se liberte das estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais que o oprimem.

Naquela altura, desde 1963, Paulo Freire estava à frente de um programa de alfabetização de adultos. A experiência pioneira e exitosa foi em Angicos, no Rio Grande do Norte. Por meio do método de alfabetização, cerca de 300 participantes foram ensinados a ler e a escrever em aproximadamente 40 horas. Assim, o conhecemos como *As Quarenta Horas de Angicos*. Devido ao êxito da experiência piloto:

Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram

realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das capitais dos estados brasileiros. (No estado da Guanabara se inscreveram mais de 6.000 pessoas; igualmente, criaram-se cursos nos estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos (cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos). Assim começava, a nível nacional, uma campanha de alfabetização que havia de alcançar primeiro as zonas urbanas, para estender-se imediatamente aos setores rurais (FREIRE, 2001, p. 20).

Tal experiência – que passou a ser apoiada pelo então presidente da República, João Goulart – era inovadora, pois tinha como estratégia político-pedagógica a utilização de palavras-chave próprias, extraídas do vocabulário daquela localidade. Parte-se do mundo local, o *Micro Kosmos*, para, ao longo do processo, inserirem-se criticamente, educador(a), educador(a) social e educandos na mundanidade em toda sua inteireza *Macro Kosmos*. Os vocábulos oriundos daquela gente (mulheres, homens e crianças) tornavam-se temas geradores de diálogo entre educadores(as), chamados de coordenadores(as) de grupos. Eram palavras reais, representativas da duríssima realidade de pobreza extrema.

Antes do trabalho de alfabetização crítica de adultos propriamente dito, havia a etapa de conhecer em profundidade a comunidade-alvo, compreender os hábitos, as práticas culturais e os modos de pensar e de se expressar sobre a vida e o viver. O diálogo era crucial para o registro do vocabulário recorrente.

Quinze universitários chegam a Angicos para tirar do escuro aquela gente. Voluntários, sacrificaram as férias e o conforto de Natal para começar o processo revolucionário da educação. Vieram ao sertão para ajudar a salvar o Brasil com honestidade. Convocaram os alunos e explicam que é possível ler e escrever com apenas quarenta horas de aula e sem cartilha. Integraram-se no grupo, ouviram seus problemas, recolheram um vocabulário básico da região, instalaram as salas de aula nas casas maiores, trouxeram cadernos, lápis, lampiões de querosene e também ânimo e a verdadeira esperança. *BELOTA* é um enfeite na rede de dormir. É uma palavra local típica e foi escolhida como a primeira a ser projetada no escuro para os alunos. Assim como uma palavra é feita de tijolos um ao lado do outro, assim também se escrevem as palavras. Ninguém soletra B, E = BE. É só juntar os tijolos: BE – LO – TA. Então a gente fica sabendo da família do B: BA, BE, BI, BO, BU. Do L, do T. Juntando um tijolo com outro tijolo surge uma palavra: "BALA", "LATA", "TATU", "PITA". "PITA" ainda não foi inventada, mas é palavra. O método é simples, claro, eficiente. O projetor a querosene continua trabalhando... Noite após noite, uma hora por dia; aula (QUARENTA HORAS DE ANGICOS, 1963).

O vídeo institucional *As Quarenta Horas de Angicos* foi produzido em 1963 pelo Serviço Cooperativo de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SECERN), com o roteiro de Luiz Lobo. O vídeo sintetiza as etapas do método de alfabetização não só de adultos, mas também de crianças. Verifica-se que a palavra geradora é "belota". Outras palavras são construídas a partir do conjunto de sílabas, e de tijolo em tijolo se forma diversos vocábulos, frases e, então, pequenos textos.

Vale a pena frisar que estamos a falar de palavra em contexto histórico-cultural específico daquela comunidade, e não de palavra "oca". Além do texto, é fundamental a contextualização temática, pois "a leitura do mundo", o contexto, "precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1991, p. 11). Como exemplo de descontextualização, Freire utilizou a frase "Eva viu a uva". Trata-se de uma afirmação sem qualquer erro do ponto de vista gramatical, mas desconectada da vida dos moradores e moradoras da pobre cidadezinha de Angicos, duro semiárido norte-rio-grandense.

No livro *Educação na Cidade*, Freire (1991 apud GADOTTI, 1996, p. 72) enfatiza que "não basta ler mecanicamente que 'Eva viu a uva'. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho". O autor ressalta que não se trata de retirar dos alfabetizandos o direito de conhecer e até de experimentar uvas. Todavia, no processo de "des-velar" a realidade, deve-se começar por aquilo que se conhece e se vive na sua concretude.

O trabalhador social (FREIRE, 2011a), melhor dizendo, o(a) educador(a) social em seu quefazer cotidiano, lança mão, ou pelo menos deveria lançar mão, dessa etapa de conhecer *in loco* os hábitos, os costumes, as expressões corporais e os vocabulares de quem e com quem trabalha. A partir de tal "caderno de registro etnográfico", contendo até mesmo aquilo que se pode considerar um pormenor, estudar processos de intervenção com meninos e meninas de rua, com moradores(as) adultos(as) de rua, pessoas em cumprimento de pena, pessoas em tratamento em clínicas de reabilitação, crianças e adolescentes em escolas tanto públicas quanto privadas etc., as palavras cheias de cultura e de história são as chaves para descodificar os dispositivos de opressão e do silêncio herdados por nós do colonialismo cristão ibérico.

A educação problematizadora se dá, portanto, por meio do diálogo. Essa palavra no original grego é formada por dois elementos: o prefixo "dia" – que significa "por intermédio de" – e por "logos" – que significa linguagem, a palavra, o discurso. Dessa maneira, é por intermédio da palavra viva.

AMOR/AMOROSIDADE E DIÁLOGO

Os valores são bens aos quais damos maior ou menor significado, e a "valoração" é o ato ou o efeito de valorar, dar importância. O amor é um valor em alta conta para e na proposta

de educação libertadora, pois amar "é um ato e um ato de libertação, que implica a comunhão dos sujeitos que amam e se amam" (FREIRE, 2014, p. 342). O próprio Paulo Freire era um menino que amava o mundo; um menino carinhoso, cheio de amorosidade, que "gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida" (FREIRE, 2005, p. 329). Pode parecer óbvio, a princípio, destacar o amor como um valor, um princípio importante na e para a práxis educativa libertadora. O amor é dádiva, é doar-se para o outro e para os outros. É dedicar-se. O amor é conectividade. João Carlos Prado e Ricardo Tescarolo citam Paulo Freire para afirmar que:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é também diálogo [...] é ato de coragem. Nunca de medo. O amor é compromisso com os homens [...] o ato de amor é comprometer-se com a causa. A causa da libertação. Mas, (sic) este compromisso por que amoroso, é diálogo (PRADO, TESCAROLO, s/d, p. 438).

Na educação crítica libertadora, rompe-se com o silêncio e o diálogo destaca-se. A palavra "diálogo" é matricial no que tange à perspectiva da educação emancipadora, em que o *logos* também significa conhecimento. O diálogo entre duas ou mais pessoas deve estar alicerçado no amor, ainda mais quando estamos a falar na relação horizontal e descentralizada, ou seja, onde em que ambos, educadores(as) sociais e educandos/participantes com e para quem se trabalha nos variados contextos educativos, são centros em movimento.

Podemos afirmar que a prática do diálogo em comunhão, em comunidade, é um dos valores fundamentais de cunho ético, pedagógico e também político, conformando uma tríade da proposta de educação paulofreireana. É impossível pensarmos na prática dialógica, ou seja, na dialogicidade "ensopada", como diz Freire, pelo ódio e pela intolerância. O diálogo democrático é "método-arma" ao se colocar como polo oposto à cultura do silêncio, cujo embrião se verifica nas relações entre o colonizador metropolitano e os colonizados e entre os colonizados privilegiados e os desafortunados no empreendimento exploratório colonial.

Para nos situarmos melhor, nos referimos à América Latina nas costas oceânicas pacífica, atlântica, região caribenha e África. Não é objetivo nosso historiar a nossa colonização ao longo dos séculos. Entretanto, essa relação violentamente desigual resultou no fenômeno que Freire nomeia como cultura do silêncio. "Na realidade, a cultura do silêncio nasce da relação do terceiro mundo com a metrópole. Não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Ela é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador" (FREIRE, 2001, p. 74).

No caso do Brasil, a criação das Capitânicas Hereditárias (1534-1759) é a primeira iniciativa adotada de fato pela Coroa portuguesa para administrar o nosso território como grande empresa fornecedora de matérias-primas agrícolas e minerais produzidas pela força de africanos escravizados. O donatário de uma capitania hereditária tinha em suas mãos uma enor-

me quantidade de terras, cabendo a ele torná-la produtiva, gerando lucro, pois, logicamente, esse era o objetivo.

Os donatários, apesar de serem os senhores das terras e das leis, estavam submetidos e dependentes da metrópole central. É nessa relação de dureza granítica que vai se desenvolvendo a cultura do silêncio. Essa relação não simétrica originada nos primórdios no colonialismo lusitano no Brasil deságua no nosso presente insistentemente opressor, injusto e desigual.

Para que os(as) educadores(as) sociais, comprometidos(as) com a mudança, assumam e continuem o processo de rompimento de correntes desse encarceramento silencioso, o diálogo na perspectiva crítica é o meio para se desnaturalizar a realidade opressora, ou seja, a mudança não é criada por mágica ou por poderes extraordinários de divindades. É criada por mulheres e homens históricos.

BELEZA/BONITEZA NO TRABALHO DO(A) EDUCADOR(A) SOCIAL

O Muralismo mexicano é conhecido e reconhecido mundialmente por seu inestimável valor artístico e histórico. Um dos muralistas mais conhecidos, Diego Rivera (1886-1957), foi influenciado pelo movimento revolucionário de 1910, que tirava do poder a ditadura de Porfirio Díaz (1830-1915)⁴. A arte, também revolucionária, deveria ir ao encontro do povo, e, assim, enormes pinturas começaram a surgir em grandes murais públicos. Daí se originou o movimento muralista. A seguir, encontra-se uma síntese do movimento muralista publicado pela Embaixada do México/Secretaria de Relações Exteriores:

El Muralismo Mexicano es uno de los géneros artísticos más distintivos de América Latina. Tiene su origen en la Revolución mexicana de 1910, paralelamente al movimiento de transformación en México. Sin embargo, no es hasta 1921 cuando inicia formalmente el Movimiento Muralista Mexicano, año en que José Vasconcelos, uno de los principales intelectuales mexicanos, asumió funciones como Secretario de Educación Pública bajo el Gobierno del Presidente Álvaro Obregón, quien comisionó a distintos artistas a pintar una serie de murales en las paredes de la Secretaría Nacional y la Escuela Nacional Preparatoria. A partir de ese momento, la Escuela Muralista Mexicana comienza adquirir prestigio internacional no sólo por ser una corriente artística, sino por ser un movimiento social y político

4 - Porfirio Díaz nasceu no estado mexicano de Oaxaca, em 1830. Seguiu carreira militar, alistando-se no exército e chegou ao cargo de general. Liberal, permaneceu no poder por mais de três décadas (1877-1911). Seu governo foi caracterizado por estabilidade e centralidade de poder, transformando-se em uma ditadura. Os avanços na economia trouxeram benefícios para os ricos proprietários de terras, empresários, grandes comerciantes e financistas. A grande maioria da população pobre continuou mergulhada na histórica miséria. Exilou-se em Paris e lá faleceu, em 1915 (JOSÉ DE LA CRUZ, 2000).

de resistencia e identidad, con imágenes a través de la diversidad de sus componentes estilísticos que retratan temas como la revolución, la lucha de las clases y al hombre indígena. Entre sus miembros, destacan David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco, Diego Rivera y Rufino Tamayo⁵ (CONSULADO DE MÉXICO/SRE, 2013, p. 1).

A arte é manifestação comunicativa e, como naquele período do início do século XX, a maioria da população urbano-camponesa pobre do México era analfabeta, os murais se fizeram "arte-mensagem", "arte-conscientização" popular, denunciando a opressiva e violenta ditadura porfirista e destacando, por meio de cores vivíssimas, toda a beleza contida no arcabouço histórico-cultural identitário mexicano, "desconhecido" de seu próprio povo criador.

Cita-se esse exemplo do movimento muralista, pois, assim como os murais foram utilizados como texto em formato não escrito para a denúncia e o anúncio da viabilidade de rompimento com a cultura do silêncio ditatorial no México do início do século XX, imagens foram utilizadas por Freire como estratégia didática revolucionária importante no método de alfabetização de adultos iniciado em Angicos, em 1963. Aliás, a projeção de *slides* pode parecer um recurso tecnológico recente, mas os projetores eram muito utilizados para a projeção das chamadas palavras geradoras e as decomposições silábicas feitas a partir do vocábulo original. "O projetor a querosene continua trabalhando... Noite após noite, uma hora por dia; aula" (QUARENTA HORAS, 1963). Para conscientizar os alfabetizandos, ou seja, para que eles reconhecessem a si próprios enquanto seres históricos e criadores de cultura, e debater com eles o conceito de cultura, fez-se o uso de desenhos do homem em determinadas situações (FREIRE, 2009, p. 151-178).

Cada uma destas situações é representada por um desenho ou diapositivo. Assim, a primeira situação, que trata de excitar a curiosidade do analfabeto e procura fazê-lo distinguir o mundo da natureza do mundo da cultura, apresenta um homem simples. Ao seu redor, seres da natureza (árvores, sol, pássaros) e objetos da cultura (casa, poço, vestidos, ferramentas etc., além de uma mulher e uma criança. Com a ajuda de um animador, estabelece-se um longo debate com perguntas simples como: Quem faz o poço? Por que o fez? Como? Quando o fez?, perguntas que se repetem com relação aos diferentes elementos da situa-

5 - O Muralismo Mexicano é um dos gêneros artísticos mais distintos da América Latina. Tem sua origem na Revolução mexicana de 1910, paralelamente ao movimento de transformação no México. Porém, não antes de 1921, quando se inicia formalmente o Movimento Muralista Mexicano, ano em que José Vasconcelos, um dos principais intelectuais mexicanos, assumiu funções como Secretário de Educação Pública sob o Governo do Presidente Álvaro Obregón, o qual encarregou a distintos artistas pintar uma série de muros e as paredes da Secretaria Nacional e da Escola Nacional Preparatória. A partir desse momento, a Escola Muralista Mexicana começa a ganhar prestígio internacional, não só como um movimento artístico, mas como um movimento social e político de resistência e de identidade, através de imagens da diversidade de seus componentes estilísticos que retratam temas como revolução, luta de classes e o homem indígena. Seus membros incluem David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco, Diego Rivera e Rufino Tamayo.

ção, surgem dois conceitos fundamentais: o de *necessidade* e o de *trabalho*. Explica-se, então, a cultura num primeiro nível: o da subsistência (FREIRE, 2001, p. 62).

Restringimos a descrição da primeira situação para demonstrar e salientar como a imagem (a arte) pode ser fundamental no agir educativo em qualquer contexto, desde que se leve em consideração as especificidades situacionais. É preciso haver beleza/boniteza como valor matricial, boa semente em solo fértil e, como destaca Ana Lúcia Freitas (2014, p. 45), o "exercício da boniteza do ato educativo", na "ensinagem" e na "aprendizagem" em comunhão e uma estética necessária criadora e libertadora no/do conhecer e do conhecimento.

Se afirmamos que as imagens enquanto texto não só podem, como deveriam ser usadas nos mais variados lugares de educação, o(a) educador(a) social não escapa na defesa dessa tese. O(a) profissional é o(a) animador(a) citado(a) no trecho, auxiliando e colaborando na tomada de consciência e no processo de transformação da (s) vidas de pessoas com quem e para quem trabalha, dando-lhes autonomia para (re)escrever seus textos, suas vidas.

ESPERANÇA REVOLUCIONÁRIA

A visão da esperança em Paulo Freire como um valor vai de encontro ao imobilismo e à inércia. Diferencia-se da espera na pura espera, ou seja, permanecer-se estático ingenuamente aguardando o ocorrer das mudanças por meio de um alinhamento planetário de força cósmica tamanha que transforme realidades sociais de desigualdades abissais sem a participação direta dos homens e das mulheres. "A esperança não consiste em cruzar os braços e esperar. Na medida em que lute, estou amadurecido para a esperança. Se combato com a esperança, tenho o direito de confiar" (FREIRE, 2001, p. 98).

Na sua última entrevista concedida, em 17 de abril de 1997, Paulo Freire afirmou que se situava entre aqueles que acreditavam na transcendentalidade e na fé em Deus. Todavia, essa crença não caracterizava uma contradição com a necessidade de lutar pela libertação de homens e mulheres oprimidos. Nessa mesma entrevista, Freire relatou que ainda muito moço visitou as favelas do Recife, os mangues e os córregos da capital pernambucana e lá testemunhou a realidade dura de homens e mulheres que, além de estarem mergulhados na pobreza, tinham negadas as oportunidades do "ser mais", ou seja, às pessoas eram negadas as condições de serem mais do que esquecidos esfarrapados econômicos do mundo.

O(a) educador(a) social depara-se constantemente com as várias nuances de insistente miserabilidade também verificada pelo ainda rapaz Paulo Freire no início de sua atuação profissional, nos anos 1960, ao começar a trabalhar no setor de educação e cultura do recém-fundado Serviço Social da Indústria (Sesi), em Recife, no estado do Pernambuco. O(a) educador(a) social, este(a) trabalhador(a) social no seu agir (práxis), atua para a denúncia das

situações desumanizantes e, simultaneamente, para o anúncio de outra realidade possível, outro mundo menos feio e perverso (FREIRE, 2012). Aí reside a esperança crítico-revolucionária; em outras palavras, acreditar na transformação social, mobilizar-se e lutar.

O futuro está exatamente na transformação do hoje opressor com que constituirá o amanhã. Não há na verdade amanhã sem a transformação do hoje feio, perverso [...] o futuro é feito por nós, e não uma doação a nós. O futuro existe como necessidade da História e implica sua continuidade e a História não morreu nem se metamorfoseou em algo que apenas faça de conta que é (FREIRE, 2012, p. 47-48).

O fatalismo histórico é, em nossa compreensão, um *antivalor*. Educadores(as) sociais verdadeiramente comprometidos(as) com a mudança não concebem o mundo como coisa dada; ou melhor, o desfecho de trajetórias históricas de vidas de meninos e meninas de rua, para ilustrar, não é e não pode ser preestabelecido como a permanência na vulnerabilidade social. Não é destino traçado que exclusivamente deságua em tragédia humana. Entretanto, ter em si a esperança de que, por exemplo, homens e mulheres em regime de privação de liberdade em decorrência da prática das mais variadas tipificações penais libertem-se do processo de embrutecimento, ou seja, desumanizante, não é suficiente.

Resultados de determinadas ações são limitados se não houver o comprometimento das instituições estatais por meio de ações públicas. "A esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos que pelear esperançadamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação" (FREIRE, 2012, p. 50).

A idealização da transformação de uma dada realidade injusta e terrível no nível das ideias não se traduz na própria transformação no campo da concretude do mundo. Guilhotinar antecipadamente algo que ainda não aconteceu, o porvir, é, em realidade, prática a serviço da classe dominante, que esmaga aqueles e aquelas na base da pirâmide social. Cabe ao educador e à educadora social lançar o olhar crítico e radical não só para o presente, mas também para o futuro. Em outras palavras, ser criticamente esperançoso no trabalho de contribuir para a transformação de realidades.

O UTÓPICO NÃO É O IRREALIZÁVEL!

A concepção paulofreireana de utopia é item matriz da própria proposta de educação problematizadora e libertadora. Ela não é sinônimo de algo irrealizável.

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançá-

vel pronúncia de quem apenas devaneia. Falo de utopia, pelo contrário, como necessidade *fundamental* do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam em condições normais, do sonho e da utopia. As ideologias fatalistas são negadoras das gentes, das mulheres e dos homens (FREIRE, 2014, p. 77).

A utopia está ligada ao projeto. A utopia está intrinsecamente ligada, conectada também com o trabalho de conscientização que se dá em processo, destacando-se a não cessação do processo mesmo (FREIRE, 2001). No início, a consciência do mundo é ingênua, com a visão espontânea marcada pela presença dos sentidos. "A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (FREIRE, 2001, p. 30).

Os animais vivem no permanente hoje, desprovidos da capacidade de perceberem a existência do ontem (o passado) e do porvir (o futuro). É exclusiva do ser humano a capacidade de análise retrospectiva e prospectiva. Os animais sempre são no mundo, ao passo que os homens e as mulheres estão sendo neste mesmo mundo.

O homem, porque é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim num tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. Esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade, coisa que não pode fazer um animal porque não possui a mesma capacidade de discernimento (FREIRE, 2001, p. 41).

Além do (re)conhecimento crítico de suas "raízes espaço-temporais" (FREIRE, 2001, p. 39), o processo de conscientização (re)coloca o homem como um ser de possibilidades, ou seja, é possível anunciar outra realidade que é inédita e viável. Homens e mulheres não estão sendo na mundanidade para somente adaptar-se ao mundo existente ao qual se submetem.

O(a) educador(a) social coerente com seu papel no processo de mudança de realidade(s) precisa imbuir-se, impregnar-se de utopia. Sônia Teresinha Felipe explica que "o termo utopia evoca dois significados: o de algo que não existe e/ou o de algo difícil de ser concretizado. Do grego 'U' = não existe e 'Topos' = lugar" (FELIPE, 1984, p. 69). Nesse sentido é que mencionamos novamente o inédito viável – algo que não existe, mas pode vir a se tornar realidade, criando-se as condições para tal. Como ressalta Freire (2012), as condições históricas que inexistem hoje podem vir a existir amanhã.

CONCLUSÕES

Apesar de nunca utilizar o termo "educador social" em suas obras e nem mesmo para referir a si próprio, Paulo Freire é o nosso maior "educador social", tanto pelo alcance de sua obra quanto por seu próprio agir educativo. No livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (2011b, p. 4) faz uma dedicatória aos esfarrapados do mundo: "aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam".

O professor Paulo Roberto da Silva, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)⁶, afirma que o termo "esfarrapados do mundo" não se refere apenas aos pobres em relação à dimensão econômica, destacando o ampliado espectro de significado que tal "dedicatória" possui. Na mesma entrevista concedida em 1997, ano de seu falecimento, Freire cita as manifestações intensas protagonizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que reivindicam mais atenção do Estado brasileiro à demanda de democratização do acesso à terra, uma reforma agrária mais efetiva. Ele classifica tais movimentos como "marchas", "marchas históricas que revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo". E ressalta que gostaria de ver outras marchas como:

Marcha dos que não tem escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem, marcha dos que se recusam a uma obediência servil, marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser. Eu acho que, afinal de contas, as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo (AGÊNCIA FOLHA, 1997).

As marchas, as andarilhagens históricas, são estratégicas na luta contra a cultura do silêncio, como no exemplo supracitado, da marcha do MST realizada em abril de 1997, combatendo, naquele tempo histórico, a gigantesca e secular concentração de terras, corporificada no latifúndio. Destacamos que essa marcha foi uma resposta ao massacre de El Dorado dos Carajás, ocorrido um ano antes no estado do Pará. O conflito com a polícia resultou no assassinato de 19 trabalhadores sem-terra. As marchas, no fundo, procuram a mudança, a transformação em relação à longa permanência de injustiças e desigualdades.

Nesse sentido, cabe ao educador e à educadora social ser "agente de mudança", ser o(a) "andarilho(a) histórico(a)" com quem trabalha. Abrindo parênteses neste final, salientamos que não há, como se pode constatar, ineditismo em relação aos valores "paulofreireanos" citados e discutidos ao longo do texto, tampouco ousamos esgotar esse tema. Mas entendemos que nem sempre esses valores estão claros, nem são vivenciados na práxis do(a) educador(a) social.

6 - Afirmação feita no âmbito da disciplina em nível de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado: "Direito à Educação na perspectiva da Pedagogia Social", oferecida no primeiro semestre de 2016 na FE-USP.

Dessa maneira, ao se trabalhar, por exemplo, com homens e mulheres em cumprimento de pena de privação de liberdade, é necessário se ter em mente de que eles(as) "são tão sujeitos como ele(a), (do(a) educador(a) social), do processo de transformação" (FREIRE, 2011a, p. 68). Ao conhecer o universo vocabular, de códigos, símbolos e valores com e não somente para quem trabalha, o(a) educador(a) social participa da construção de uma pedagogia social deles(as) e, nesse caso, para eles(as) próprios(as).

ROOT VALUES NECESSARY FOR THE SOCIAL EDUCATOR'S DAILY WORK: REFLECTIONS UPON PAULO FREIRE'S WORKS

Abstract – The educator Paulo Freire says it is impossible to live without dreams. However, he claims that one must fight in order to achieve even a small change. Freire never used the term "social educator". Nonetheless, we can see the term on *Education and Change*, specifically in the third chapter named "The role of the social worker in the process of change". The book was first published in Brazil in 1979. When we read the cited chapter, we come across the theoretical and methodological seeds of Brazilian social pedagogy. Besides, we reckon Brazilian social pedagogy is influenced by Paulo Freire. This article aims at highlighting and analyzing values found in Freire's educational and philosophical work. The author of this text named them root values, because we understand them as essential, as rooting values for the practice of the liberating education. Following this line of thought, such root values are also closely connected to the social educator's work in the process of change, starting from the moment in which the social worker commits to the development of another society, truly democratic and less unequal.

Keywords: Social educator. Love. Utopia. Transformation. Dialogue.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA FOLHA. Marcha dos Sem-Terra Entra em Brasília. *Folha Online*, 14 abr. 1997. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fo/po/po17041.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

MOVIMIENTO MURALISTA Mexicano. *Noticem*, 10 jul. 2013. Disponível em: <<http://consul-mex.sre.gob.mx/raleigh/images/stories/prensa/movimientomuralistamexicano.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

FELIPE, S. T. O conceito de utopia na proposta Paulofreireana. *Revista de Ciências Humanas*, v. 3, n. 6, p. 69-79, 1984. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/23744/21311>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, A. L. S. de. Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível. In: FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 39-45.

GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

JOSÉ DE LA CRUZ, Porifirio Diaz. *Só Biografias*, 2000. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JoseCPDi.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PRADO, J. C.; TESCAROLO, R. A Pedagogia Encharcada de Amor de Paulo Freire na Prática Docente. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-043-05.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

PRISÃO E ANISTIA de Paulo Freire: Documentos Reveladores. *Boletim UniFreire*, 2013. Disponível em: <<http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/05/prisao-e-anistia-de-paulo-freire-documentos-reveladores/>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

QUARENTA HORAS DE ANGICOS, AS. Roteiro: Luiz Lobo. Serviço Cooperativo de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: SECERN, 1963a. Parte I. Documentário, 11'32". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2QG1UhHClqc>>. Acesso em: 1º ago. 2016.

QUARENTA HORAS DE ANGICOS, AS. Roteiro: Luiz Lobo. Serviço Cooperativo de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: SECERN, 1963b. Parte II. Documentário, 11'32". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G48P5UP4Sag>>. Acesso em: 1º ago. 2016.

SILVA, R. da. Os fundamentos freireanos da pedagogia social em construção no Brasil. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitária*, n. 27, p. 179-198, jan./jun. 2016. (Terceira Época).

ÚLTIMA Entrevista de Paulo Freire, 1997. 23'57". Parte I. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ul90heSRYfE>>. Parte II. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8>>. Parte III. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=60c1RapBN7U>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

Recebido em agosto de 2016.

Aprovado em outubro de 2016.