

## 5. A COMPREENSÃO CRÍTICA DE EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE

Ao pesquisar a vida e a obra de Paulo Freire e a sua grandiosa contribuição para a educação de homens e mulheres, damos-nos conta de que Freire foi um homem que, ao assumir sua vocação ontológica em favor dos menos favorecidos da sociedade, os excluídos, “os esfarrapados do mundo”, como costumava se referir aos sem vez e sem voz, construiu uma teoria epistemológica do conhecimento a favor da libertação dos homens e das mulheres, minorias na garantia de seus direitos e maiorias em estado de pobreza e abandono pelo sistema excludente que prega a ética do mercado quando deveria respeitar a “ética universal do ser humano” pregada por Freire.

Freire construiu uma teoria que vai além do chamado “Método Paulo Freire” aplicado para a alfabetização de adultos. O conhecimento em Paulo Freire é a descoberta, a construção e a revelação dos homens e mulheres como Sujeitos históricos. Seu conhecimento transita na ética, na estética, no epistemológico e no social.

Freire com sua abordagem crítica e libertadora sobre a alfabetização, condenava os métodos tradicionais utilizados para o aprendizado da escrita e da leitura. Esses métodos não libertavam os homens e as mulheres alienados da nossa sociedade. Não os capacitavam para a leitura crítica e interventora do mundo.

A prática dos métodos tradicionais de alfabetização refutados por Freire nega aos excluídos a conscientização sobre a vida e seu contexto. Assim, o Brasil até hoje vem contribuindo para a construção do analfabeto político: aquele que não opina não intervém, não critica, não transforma e nem liberta.

A compreensão crítica de alfabetização e educação de Paulo Freire devolve aos oprimidos sua condição ontológica de serem Seres Mais contrariando a vontade do sistema de nos fazer Seres Menos.

A pedagogia freireana é um convite permanente à liberdade no seu sentido maior: de meros expectadores da história para sujeitos da sua construção.

O que Freire criou foi uma teoria do conhecimento em profundo diálogo com o mundo e seus desafios. Uma teoria fundada no diálogo que se constroi dentro da práxis humana; no distanciar do objeto para poder admirá-lo; na abertura ao mundo a partir da minha ação e reflexão da realidade. A sua teoria permite aos homens e às mulheres capacidade de intervir (politicamente) na sociedade para transformá-la.

A conscientização é, na teoria do conhecimento formulada por Freire, princípio fundante da práxis e da sua epistemologia. Sem a conscientização não intervimos no mundo nem modificamos as estruturas de opressão e morte.

Freire recorda no seu livro *Política e Educação* que no tempo de sua infância em Jaboatão experimentou uma vida de pobreza. Mas também reconhece que foi neste ambiente que começou sua opção radical pelos oprimidos:

Algumas opções radicais, jamais sectárias, que me movem hoje como educador, portanto como político, começaram a se gestar naquele tempo distante. A *Pedagogia do Oprimido*, escrita tanto tempo depois daquelas partidas de futebol ao lado de Toinho Morango, de Reginaldo, de Gerson Macaco, de Dourado, cedo roídos pela tuberculose, tem que ver com o aprendizado jamais interrompido, que comecei a fazer naquela época – o da necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas (FREIRE, 2001, p. 80).

Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), educadora, pesquisadora e última esposa de Paulo Freire, detentora da continuidade da obra do marido falecido em 1997, reforça no seu último livro *“Paulo Freire: uma história de vida”* que ele acreditava em uma educação libertadora, onde homens e mulheres se vissem como co-responsáveis da sua libertação.

Assim, ele propôs, então, pela primeira vez na história, uma educação de adultos, que se estimulasse nos homens e nas mulheres a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política (FREIRE, A.M, 2006, p. 124).

Para Ana Maria Araújo Freire a base da teoria do conhecimento de Paulo Freire é a humanização dos homens e mulheres:

Em última instância, “produzir os analfabetos/as” é arrancar-lhes a voz da participação, da cidadania e da vida social com dignidade. Ao analfabeto/a rouba-se o direito de biografarem-se, isto é, de serem sujeitos que podem ter suas histórias de vida como seres sujeitos da história, a partir de suas participações efetivamente concretizadas. A alfabetização conscientizadora possibilita aos indivíduos se constituírem como sujeitos e não ficarem eternamente só como objetos da incidência dos que sabem, podem, exploram, mandam e os submetem. E essa proposta de humanização dos homens e das mulheres é a base da teoria do conhecimento de Paulo, e, estando também no “Método”, não há como negar: este está em relação explícita e dialética com sua compreensão de educação mais ampla e profunda (FREIRE, A.M,2006, p.333)

Freire construiu uma teoria onde se ensina aprendendo e se aprende ensinando numa dinâmica de comunhão entre educandos/as e educadores/as. Mulheres e homens tornam-se sujeitos em comunhão conforme aponta Ana Maria Araújo Freire:

Em Paulo há alteridade, há o/a outro/a que aprende ensinando e o/a que ensina aprendendo, portanto não há um só sujeito e um só objeto. Há sujeitos em comunhão em busca não só do saber, mas também de suas humanizações, de seus endereços ontológicos mais autênticos (FREIRE, A.M, 2006, p. 342).

Ana Maria Araújo Freire também nos adverte para o perigo de reduzir a obra de Paulo Freire a um simples e puro “conjunto de técnicas”, presente na atuação e no discurso de muitos educadores/as, analistas e críticos. Negando uma concepção revolucionária de conscientização, libertação e ética humanistas presente na teoria do conhecimento formulada por Freire.

Ao considerarem Paulo apenas um fazedor de “como alfabetizar”, um “metodólogo”, os “interpretes” ou os pseudoporta-vozes dele demonstram não conhecer o seu pensamento e cometem contra ele ato de injustiça. Demonstram, no mínimo, uma pobreza ou simplismo de entendimento de sua proposta antropológica, ética e política de resgate da vocação ontológica dos homens e das mulheres que, entre outras, se concretiza no direito de ler a palavra e o mundo (FREIRE, A.M, 2006, P. 332).

Para Ana Maria Araújo Freire, o ato maior da alfabetização em Paulo Freire é a de homens e mulheres saírem do estado de Ser Menos (proibidos de ser, ter, saber e poder) e alcançarem o estado de Ser Mais.

O ato de alfabetizar em Paulo tem como intenção maior possibilitar fazer de Seres Menos, Seres Mais, ao permitir que analfabetos e analfabetas resgatem a sua humanidade roubada. No processo milenar de “hominização”, de primatas a seres humanos, fomos nos fazendo existência humana porque inventamos a cultura para a qual todos e todas contribuímos. Excluir alguns segmentos sociais do direito de usufruir de um dos bens mais importantes da cultura – o da simples leitura da palavra – é malvadez dos poderosos, dos exploradores. É interditar “os que não conhecem as letras” o acesso à leitura do mundo que a verdadeira leitura da palavra possibilita (FREIRE, A.M, 2006, p. 332).

E é por meio da conscientização que alcançamos o estado de Ser Mais:

Apontou-nos a possibilidade de pela conscientização construirmos um sonho possível: um mundo no qual houvesse reais condições dos homens e mulheres serem Ser Mais, que negassem (neguem) a exploração, a submissão e a opressão que os determinavam como Ser Menos (FREIRE, A.M, 2006, p. 125).

Para Paulo Freire é por meio da conscientização do mundo e de si mesmo como seres inacabados que homens e mulheres colocam-se no movimento de busca pela transformação:

E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (FREIRE, 2004, P. 58).

Na concepção freireana de educação, a curiosidade é um elemento fundante do conhecimento:

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele (FREIRE, 2004, p. 55).

A educação em Paulo Freire é uma abertura constante para a vida e seus desafios. É um querer ir além do sistema que nos aprisiona e diminui historicamente. É intervir na história para nos tornarmos sujeitos da mudança. Por último podemos afirmar que em Paulo Freire a educação se dá em um movimento de possibilidades e não de determinismos:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele (FREIRE, 2004, p. 52).

“Um mundo onde amar seja possível”. Assim nos recorda Ana Maria Araújo Freire do desejo de Paulo Freire em construir um mundo cada vez melhor:

Paulo defendeu sempre a vida, a vida para ser vivida por todos e todas com dignidade, com respeito. Assim, entregou a sua própria vida “aos esfarrapados do mundo”, aos explorados/as e oprimidos/as. Com tolerância, generosidade e compromisso. Com amor, sobretudo com o amor (FREIRE, A.M, 2006, p. 28).

Paulo Freire construiu sua teoria do conhecimento ao longo de um processo cognitivo-epistemológico por meio de suas observações, percepções, críticas e testagens no decorrer de sua vida. Como homem atento a tudo para a vida, viu-se no seu cotidiano ultrapassando o mero viver a um viver impregnado de curiosidade, criatividade, reinventividade e criticidade perante o mundo que o cercava. Por isso recordava-nos sempre de que a vida é para ser recriada.

Freire reconhece que muito mais do que um método de alfabetização, ele criou uma compreensão dialética da educação:

No fundo, muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização. Compreensão dialética da educação vivamente preocupada com o processo de conhecer em que educadores e educandos devem assumir o papel crítico de sujeitos cognoscentes (FREIRE, 2001, p. 86).

Ana Maria Araújo Freire ao escrever sobre a gentidade de Paulo Freire define de forma concisa a sua teoria do conhecimento como “revolucionária” e “rigorosamente científica”:

Assim, foi dessa capacidade invulgar de escutar o povo, isto é, ouvir, acolher e elaborar as idéias, as razões, as necessidades, as aspirações, as dores e as alegrias dos homens e das mulheres comuns, que Paulo criou uma teoria do conhecimento tão concreta e engajada e tão revolucionária e rigorosamente científica. Sua teoria do conhecimento tem, pois, concretude porque partiu de sua relação de abertura para escutar, sentir, emocionar-se com as camadas populares (FREIRE, A.M, 2006, p.569).

## 5.1 O Legado de Paulo Freire

O seu pensamento e a sua obra tornaram-se referência para inúmeros educadores progressistas, artistas, cientistas, pensadores, filósofos, líderes religiosos e militantes de movimentos sociais; todos aplicam suas idéias na busca de uma nova ordem para o mundo e o homem do século XXI. Suas idéias e reflexões vão desde debates sobre a educação, passando pela alfabetização até as questões ambientais e o destino dos homens e das mulheres.

Freire também mostrou-se muito preocupado com o destino da terra e da vida. Mostrou-se indignado pela morte do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, assassinado em Brasília numa estação de ônibus por cinco adolescentes. Sua indignação revelou que muitos dos nossos jovens hoje crescem em ambientes onde a violência os tornam “agentes da crueldade”; Seres Menos:

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços *desgentificando-se*, no ambiente em que *decreceram* em lugar de crescer (FREIRE, 2000, p. 66).

Freire seguiu até o fim do texto<sup>40</sup> discorrendo sobre a morte do índio Galdino, refletindo que sem a educação, também não vamos conseguir mudar a sociedade. Conclamando-nos para encarná-la para encurtar as distâncias entre o que fizemos e o que fazemos:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão

---

<sup>40</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000, p. 67.

viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros... (FREIRE, 2000, p. 67).

Ana Maria Araújo Freire comenta sobre a influência do pensamento de Paulo Freire nos dias de hoje:

(...) pois sua influência vem tendo cada dia mais ramificações numa progressão geométrica diretamente proporcional à busca que fazem às suas reflexões. Através das mais diversas áreas do conhecimento – da antropologia à educação ambiental; das ciências físicas, biológicas ou exatas às ciências políticas; das religiões à filosofia; da ética à estética; da museologia à educação musical etc. -, Paulo Freire tem sempre alguma coisa a dizer para as nossas reflexões diante das necessidades sociais cada vez mais complexificadas do mundo atual (FREIRE, A.M,2006, p. 26).

No vídeo *Paulo Freire conversa com Patrick, Clarke* reconhece que Freire exerceu um papel fundamental na criação do Movimento de Defesa do Favelado: fez-nos ver que, sendo humildes e pequenos, devemos sonhar com a transformação deste mundo.

O norte-americano Alvin Toffler, em palestra no Ministério da Educação em 1999 sobre educação e novas metodologias da informação, apresentou o Método Paulo Freire afirmando que era o mais apropriado para o ensino da informática. Disse que, há 50 anos, Paulo Freire havia criado uma metodologia que hoje os jovens utilizam, espontaneamente, numa espécie de “círculo de cultura”, para ensinar uns aos outros o que aprenderam no uso do computador. Em poucos dias, eles acabam tornando-se “professores” de informática, o que demonstra a eficácia do método desenvolvido por Freire, aplicado em outras áreas.

Para Gadotti, Diretor do Instituto Paulo Freire e professor titular da Universidade de São Paulo:

A obra de Paulo Freire tem sido reconhecida mundialmente não apenas como uma resposta a problemas brasileiros do passado ou do presente, mas como uma contribuição original e destacada da América Latina ao pensamento pedagógico



universal. Não se pode dizer que seu pensamento responda apenas à questão da educação de adultos ou à problemática do chamado “Terceiro Mundo (Aprender, ensinar... Um olhar sobre Paulo Freire. *ABCEducatio*, São Paulo, nº14, ano 3, p.17)

O mesmo refere o teólogo brasileiro Leonardo Boff ao prefaciá-lo livro *Pedagogia da Esperança* escrito por Freire:

Uma permanente dialoga-ção das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação. Destarte se forma a comunidade na qual todos, enraizados na realidade, aprendem uns dos outros, ensinam uns aos outros e se fazem parceiros na construção coletiva da história<sup>41</sup>.

Para Boff, Paulo Freire formulou sua teoria de conhecimento no conviver com os oprimidos e oprimidas da nossa sociedade:

Paulo Freire construiu esta pedagogia em contato direto com os oprimidos e as oprimidas de nossa sociedade, aprendendo deles, de suas falas e de seus jeitos de ler o mundo. Poucos na história da educação têm valorizado tanto “o saber de experiências feito” elaborado pelos pobres e oprimidos quanto Paulo Freire. Introduziu a troca fecunda de saberes, do popular com o científico. Deixou claro que somente um ignorante pode considerar o povo ignorante. Pois ele é um produtor de sentido, de visão de mundo, de valores além dos frutos de seu trabalho explorado. O trabalho artesanal de Paulo Freire incluiu também na dialoga-ção outros atores, de qualquer classe social e nível de instrução, desde que mostrassem essa com-paixão e esse cuidado para com os condenados da Terra. Por isso sua obra é universal e teve ressonância mundial<sup>42</sup>.

Denise Stoklos, atriz, diretora, autora e coreógrafa brasileira, criadora do Teatro Essencial que consolidou sua obra em mais de 33 países e cuja proposta comunga com a de Freire, que é a de possibilitar ao homem contemporâneo uma reflexão sobre sua natureza humana a partir do seu gesto autoral de mudança na sociedade da qual faz parte. Também considera a obra de Freire como de suma importância para o homem do século XXI. Numa

---

<sup>41</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 6

<sup>42</sup>Id. p. 7

apreciação do livro *Pedagogia da Autonomia* para o caderno Mais da Folha de S. Paulo, Stoklos considerou que:

O livro de Paulo Freire foi o mais importante para mim porque ele abriu um enfoque da responsabilidade do cidadão, cívica e poética, com seu universo. Ele deixa claro e dá uma dimensão da criatividade que é deixada ao indivíduo para construir seu mundo, sua convivência. Ele dá ao indivíduo a qualidade de ser o criador do lugar onde habita, convive. Com isso, vemos as duas mãos dessa situação: nos responsabiliza por tudo o que está acontecendo – mesmo as coisas com as quais não concordamos, cobrando ação contra elas - e também por criar condições em que as situações inaceitáveis se transformam. Ele dá ao indivíduo a dimensão poética da emoção. Isso me leva a Henry David Thoreau e “A Desobediência Civil”, que foi também um pedagogo e o primeiro ecologista. Essas duas obras me remetem a Milton Santos, com sua literatura de geografia humana. Ele dizia que vivemos não uma época de comunicação, mas de informação, uma vez que comunicação é compartilhar emoção, e isso nós não fazemos. Paulo Freire costumava dizer: “Gosto de ser gente, porque com as minhas mãos eu posso mudar o mundo”. A somatória disso tudo dá um sinônimo de Clarice Lispector na sua profundidade de olhar o ser nas suas diversas camadas de movimentação (*Pedagogia da Autonomia*, São Paulo, **Folha de S. Paulo**, junho/5, p. 2).

O depoimento de Denise Stoklos vem confirmar a relevância do legado de Paulo Freire para os dias de hoje e a sua compreensão crítica da educação.

Para Brandão,

Paulo Freire sonhou, criou e colocou em prática uma verdadeira teoria da educação, propondo um trabalho que passa pela educação escolar formal, mas que vai bem além dela. Algo que, em verdade, vale como um programa de uma plena e profunda formação humana, em que o sentido e o valor da própria educação foram muito alargados. Uma boa imagem dele seria a do homem que, olhando a escola, vê a pessoa humana. Vendo a pessoa, vislumbra o seu mundo. E, vendo o seu mundo social tal como ele é, imagina o melhor dos mundos para todas e todos nós (BRANDÃO, 2005, p. 17).



Figura 25: Paulo Freire ao centro com os amigos Pe. Patrick Clarke e Selerino  
Foto: Acervo Patrick Clarke

A obra e o legado de Paulo Freire são, nas palavras do teólogo Leonardo Boff, anúncio de uma grande esperança:

Anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador. (...) Paulo Freire mostra a história e a existência humana como feixe de possibilidades e virtualidades que podem, pela prática histórica, ser levadas à concretização. Daqui nasce a esperança histórica, aquilo que ele chama de “inédito viável”, vale dizer, aquilo que ainda que não foi ensaiado e é inédito mas que pode, pela ação articulada dos sujeitos históricos, vir a ser ridente realidade<sup>43</sup>.

Ao comentar sobre as diversas manifestações recebidas após a morte de Paulo Freire em 1997, Moacir Gadotti comenta que ficou um grande desejo no coração de homens e mulheres que conheceram e foram influenciados pela sua vida e obra:

Além de revelarem o impacto teórico e afetivo sobre a vida de tantos seres humanos de todas as partes do mundo, essas manifestações terminam sempre com o desejo de unir-se a outras pessoas e instituições para dar continuidade ao seu trabalho, ao seu compromisso, sobretudo, com os oprimidos. Não apenas deste ou daquele lugar – da América Latina, por exemplo -, mas com os oprimidos de todo o mundo. Há, portanto,

<sup>43</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 8

um sentimento comum de que devemos continuar a tarefa da conscientização, da não-violência, do trabalho de organização dos excluídos, dos pobres, dos pescadores, dos agricultores, dos sem-terra, dos sem-teto, das minorias oprimidas (GADOTTI, 2001, p. 28).

## 6. EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL: INSTRUMENTOS DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A história da nossa educação, necessariamente passa pelo crivo do conhecimento da história brasileira. Os grandes teóricos e estudiosos do processo da colonização na América Latina são categóricos ao afirmarem que o que aqui ocorreu foi a experiência de uma educação e cultura transplantadas a partir dos europeus que aqui desembarcaram em 1500.

Com a chegada dos portugueses e padres jesuítas, dá-se início ao processo de educação e catequese que não considerou quase nada do que já havia por aqui. Fato esse confirmado por Wilson Alves Paiva:

O ensino dos colégios era de um formalismo pedagógico tão acentuado que as práticas intra-muros ignoravam a vida cotidiana de seu entorno. Falava-se latim, recitavam poesias, liam os clássicos, esmeravam-se na retórica e na espada como cavaleiros medievais. Era um mundo perfeito e suspenso que contrastava com o mundo extra-muros: violência e guerras eram os ingredientes da vida no Brasil. O que propunham era o agir de acordo com o plano divino, ou seja, a prática das virtudes e para se chegar a tal ponto era preciso evitar os maus costumes e dedicar à penitência e à fuga<sup>44</sup>.

Paiva descreve o período pré-cabralino como um período onde a educação acontecia dentro da vida e da comunidade:

O período pré-cabralino teve sua educação própria, baseada nos princípios de sobrevivência material, cultural e social. Dava-se no dia-a-dia com objetivos práticos: na prática da caça para a aquisição do alimento; nas atividades com formação bélica e nos ritos por meio do exercício dos cantos, danças e outros atos de cultura acumulada de forma imemorial. Estado, sociedade, vida e educação praticamente se identificavam, tornando a escola desnecessária e inviável<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> PAIVA, Wilson Alves. Educação no Brasil: Contos e Recontos. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 34, set/dez. 2003.

<sup>45</sup> Id. p.31.

Já havia uma cultura criada e ordenada para os índios que aqui viviam.

Os jesuítas se incumbiram de formar o homem do novo mundo pautado pelos princípios do catolicismo e os princípios da corte portuguesa:

O serviço de Deus e o serviço d'El-Rei eram os parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época. Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa” (LOPES; FILHO; VEIGA; 2000, p. 44-45).

Ao mesmo tempo que havia um ambiente rude e austero de disciplina européia, havia também uma preocupação para formar os novos religiosos da Companhia de Jesus:

Tendo como objetivo sagrado a propagação da fé cristã, nos moldes católicos, a educação jesuítica impunha aos alunos a “santa obediência”. A aprendizagem se dava pela repetição e pela memorização do conteúdo repassado pelos mestres. Na vertente da formação humanista, o currículo elaborado e adotado pela Companhia de Jesus para aplicação em todo o mundo era composto de latim, gramática portuguesa, retórica, filosofia e outros componentes do *ratio Studiorum*, ou plano de estudos, documento que determinava os princípios, fundamentos e funcionamento de sua escola.<sup>46</sup> (PAIVA, Wilson Alves de. Educação no Brasil: contos e recontos, Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 32 – 33, 2003)

Regis de Moraes traça um perfil considerável a respeito do processo de implantação da educação no país. Para ele:

Ver-se-á que, muito infelizmente, a história de nossa educação é a história de uma vasta precariedade. A educação que tivemos e temos se mostra uma consequência imediata das situações políticas e econômicas que tivemos e temos. Quando a sustentação infra-estrutural é vacilante, toda a superestrutura se faz precária e pouco sólida (MORAIS, 1989, p. 91).

O Brasil, com isso, vem pensando a mais de 500 anos com a produção de homens e

---

<sup>46</sup> PAIVA, Wilson Alves de. Educação no Brasil: contos e recontos, Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 32.

mulheres infelizes e incapacitados para conviverem numa sociedade que o tempo todo nega-lhes dignidade e cidadania. Condenando-os/as a uma vida sem futuro porque o passado não lhes ofereceu os direitos comuns de um/uma cidadão/ã. O próprio Regis dá uma mostra:

Assim, povos submissos são aqueles que têm carecido de poder sobre sua vida, que têm sido impedidos de decidir seus passos no movimento que os levaria a realizar e esgotar sua vocação histórica (MORAIS, 1989, p. 91).

A afirmação de Regis é tão pontual que em pleno século XXI o Brasil ainda não tem um modelo de educação inclusiva e que possibilite a todo/a cidadão/ã o seu acesso.

O caminho que a educação e a cultura vêm fazendo nesses mais de 500 anos de história é um constante confronto com os interesses dos impérios que aqui se instalaram: o europeu com a colonização de outrora e o americano (leia-se USA) nesses tempos de imperialismo e globalização.

Rui Barbosa, já no final do século XIX, no prefácio de uma das suas obras falava de um Brasil desprovido de ética e responsabilidade para com seus cidadãos. Para Morais, ainda é muito atual o que ele disse para aquela época:

Um governo pusilânime e, pior que isto, campeão na permissividade às corrupções; os padrões dedicados a educar os cortesãos; a magistratura alheia à injustiça e dada às paixões; a falência iminente do Estado brasileiro; irresponsabilidade em todos os graus hierárquicos; a mentira nas urnas e no orçamento; clima de covardia e hipocrisia institucionalizadas,...” (MORAIS, apud Barbosa, 1989, p. 93-94).

O antropólogo e professor Darci Ribeiro não cansou de desejar e esperar que o futuro do Brasil fosse promissor pela sua riqueza étnica. Na sua obra “*O Povo Brasileiro - A formação e o sentido do Brasil*” não cansou de dizer que será preciso fazer, interagir e pensar o Brasil dentro de um reforço da unidade étnico-nacional:

Assim, se preservará, possivelmente, algo do colorido mosaico que hoje enriquece o Brasil pela adição, às diferenças de paisagem, de variações de usos e costumes de uma região a outra, através da vastidão do território”. (RIBEIRO, 2001, p. 249)

Darci Ribeiro ainda descreve o povo brasileiro na sua busca por um destino:

Um povo, até hoje, em ser, na dura busca de seu destino. Olhando-os, ouvindo-os, é fácil perceber que são, de fato, uma nova romanidade, uma romanidade tardia mas melhor, porque lavada em sangue índio e sangue negro”. (RIBEIRO, 2001, p. 453).

O Brasil aos poucos vai tendo a coragem de repassar a sua história a limpo e vendo que, ao negligenciar o conhecimento construído pelos índios e negros, desconsiderou grande parte da memória desses povos.

A educação nesse novo século, o XXI, é chamada para uma educação libertadora, apelo esse feito por Freire durante toda a sua vida.

Boff ao abordar o cuidado com os pobres, oprimidos e excluídos reforça o poder da força política que tem a educação:

A libertação dos oprimidos deverá provir deles mesmos, na medida em que se conscientizam da injustiça de sua situação, se organizam entre si e começam com práticas que visam transformar estruturalmente as relações sociais iníquas. A opção pelos pobres contra a sua pobreza e em favor de sua vida e liberdade constituiu e ainda constitui a marca registrada dos grupos sociais e das igrejas que se puseram à escuta do grito dos empobrecidos que podem ser tanto os trabalhadores explorados, os indígenas e negros discriminados, quanto as mulheres oprimidas e as minorias marginalizadas, como portadores do vírus da Aids ou de qualquer outra deficiência. Não são poucos aqueles que não sendo oprimidos se fizeram aliados dos oprimidos, para junto com eles e na perspectiva deles empenhar-se por transformações sociais profundas (BOFF, 2003, p. 141).

A educação então ganha um papel de destaque nesse processo de passar o Brasil a



limpo, mesmo com altas taxas de desemprego e exclusão social. Caberá então à educação preparar o homem brasileiro para enfrentar os novos desafios da sociedade contemporânea. Homens e mulheres terão de construir competências e fazer interferências no seu dia-a-dia.

Paulo Freire apostava na educação como forma de intervenção no mundo. Para ele a educação é um direito inalienável do indivíduo para o seu processo de libertação e transformação:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 2004, p. 98).

O que precisamos é disseminar a educação, sobretudo uma educação que leve à análise e à avaliação, para facilitar o discernimento. Se soubermos ensinar os alunos e a sociedade a discernir entre o que serve e o que não serve, estaremos ensinando a convivência dentro dessa nova sociedade, exigente em rapidez, fluída em atitude e massificante na informação, embora estejamos sedentos por conhecer.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é importante que as universidades e as outras instituições de ensino superior tenham consciência do seu papel como criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação adicional do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas as suas formas e níveis.

A UNESCO também trabalha para que a educação não seja compreendida como um evento único a ser conquistado por homens e mulheres:

Alcançar o status de cidadania plena não é um evento único para homens e mulheres. Deve-se dar atenção à maneira como a participação cívica de homens e mulheres pode ser estimulada por meio de estilos de ensino e de aprendizagem. Tanto meninos como

meninas precisam de oportunidades para adquirir a percepção de sua própria capacidade de intervenção - de ter o controle sobre suas vidas e sobre o ambiente social onde vivem. [...] Tanto as meninas quanto os meninos necessitam de estímulos para experimentar as possibilidades das ações humanas, e deve-se permitir que participem plenamente na experiência de aprendizagem sem receio de intimidações, violência, marginalização ou impossibilidades de manifestação<sup>47</sup>.

Para Edgar Morin (2002, p. 11) “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”.

## 6.1 Educação Não-Formal

Para Maria da Glória Gohn:

Até os anos 80, a educação não-formal foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto entre os educadores. Todas as atenções sempre estiveram concentradas na educação formal, desenvolvida nos aparelhos escolares institucionalizados. Em alguns momentos, algumas luzes foram lançadas sobre a educação não-formal, mas ela era vista como uma extensão da educação formal, desenvolvida em espaços exteriores às unidades escolares (GOHN, 2001, P. 91).

Segundo Gohn, a educação não-formal nos anos 70, foi definida por Coombs e Ahmed como uma atividade educacional organizada e sistemática que acontecia fora do sistema formal de educação, visando atingir a aprendizagem de diversos grupos da população: adultos e ou crianças.

Ainda para Gohn, a educação não-formal era vista como:

Programas ou campanhas de alfabetização de adultos cujos objetivos transcendiam a mera aquisição da compreensão de leitura e da escrita e se inscreviam no universo da participação sóciopolítica das camadas populares, objetivando integrá-las no contexto urbano-industrial (GONH, 2001, p. 91).

---

<sup>47</sup> Relatório de Monitoramento Global 2003 – 2004. Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade. UNESCO/Ed. Moderna, 2004. P. 29.

Até os anos 90 a educação não-formal era vista apenas como uma espécie de conjunto de processos delineados para alcançar a participação do indivíduo e de grupos em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar, etc.

Só a partir dos anos 90 é que a educação não-formal ganha notoriedade devido a mudanças ocorridas no âmbito da economia, sociedade e mundo do trabalho. Com isso, conforme explicita Gonh:

Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra-escolares (GONH, 2001, p. 92).

Com o avanço do Terceiro Setor dentro da sociedade brasileira, a partir das experiências dos movimentos sociais já na década de setenta, inúmeras *ONGs* vem contribuindo para o acesso ao conhecimento. Marilda Aparecida Behrens, grande defensora de um Paradigma Emergente na prática pedagógica brasileira, defende que:

As necessidades da sociedade globalizada para os profissionais do futuro – e o futuro está sendo gestado agora – exigem pessoas competentes, críticas, reflexivas, que detenham autonomia de produção e espírito empreendedor. Que esse profissional, ao ser criativo, seja reflexivo e compromissado, tornando-se um cidadão que se preocupa com a qualidade de sua vida e de sua comunidade (BEHRENS, 1999, p. 100).

Com o surgimento de um novo Paradigma Emergente na educação, assentado no pensamento de Paulo Freire, na visão sistêmica do ensino e do desenvolvimento de pesquisas, somos chamados a nos colocar com ousadia perante o mundo e no sonho utópico de, como cidadãos, intervirmos no mundo como um todo, formaremos cidadãos capazes de. Utopia esta defendida por Milton Santos:

Sua finalidade cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a

produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida (SANTOS, 2000, p. 126).

Ao discutir aqui o papel da educação formal e não-formal, é importante ressaltar que nenhuma exclui a outra. A educação formal é sempre mais relegada aos que podem usufruir de uma educação confinada em instituições ou espaços considerados como melhores. O lugar onde ocorre a produção do conhecimento e onde se dá o processo de aprendizagem é o local onde a curiosidade pelo saber é provocada.

Carlos Alberto Torres nos faz entender a função única da educação formal e não-formal:

[...] A educação ocupa-se da consciência das pessoas e de sua expectativa de maior mobilidade social, da consecução de habilidades pessoais mais elevadas, com as quais obtém melhores posições no mercado de trabalho, ou de esforços organizados que buscam a democratização social, econômica e política. A educação ocupa-se também da construção, transmissão e reprodução do conhecimento; conhecimento que constitui, em si mesmo, uma experiência gratificante de aprendizagem social e individual. E, nessas funções, a educação de adultos não difere da educação oferecida a outros grupos etários ou por outros meios institucionais para o restante da população (TORRES, 1992, P. 186).

O Brasil tem apresentado grandes problemas nesse início de século. Para a educadora popular Conceição Paludo, outro grande problema é como barrar tudo isso:

O grande problema consiste no que fazer para barrar e diminuir a violência, a degradação do tecido social que cada vez mais se monetariza, a destruição do meio ambiente, a pobreza e os pobres que vêm aumentando, etc., devido à contradição existente entre a insistência na implementação de um modelo de desenvolvimento econômico excludente, imposto e aceito via os ajustes, e a inclusão sociocultural e econômica das majorias nos países pobres e nas sociedades ditas emergentes ou em desenvolvimento (PALUDO, 2002, p. 156).

O filósofo, teólogo e sociólogo Hugo Assmann também vê na educação papel determinante para o combate à exclusão:

Parece-me inegável que o fato maior do mundo atual são as lógicas da exclusão e o alastramento da insensibilidade que as acompanha. Como fazer frente a isso? Imaginemos cruamente algo bastante previsível: no plano mundial e nacional, não há no horizonte do próximo futuro políticas econômicas e sociais orientadas a salvar todas as vidas humanas existentes. E isso quando as condições científicas e técnicas para fazê-lo já estão dadas. Nas condições atuais de produtividade, a fome se tornou um absurdo inaceitável. Mas não existem os consensos políticos para eliminá-la de vez. A educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade (ASSMANN, 1999, p. 26).

A luta para a construção de um Brasil melhor no âmbito da educação formal e não-formal, deverá partir de toda a sociedade: governos, universidades, *ONGs* e agentes envolvidos em sonhos de mudança e luta.



Figura 26: Oficina de artes plásticas realizada na Rua da Igreja, dentro da favela de Vila Prudente com o Arte-educador Tarcísio Brum.

Paludo comunga por um esforço e iniciativa maior para que a educação aconteça dentro de diferentes ações para que a aprendizagem ocorra. Para ela é preciso valorizar a educação formal e a não-formal; a educação infantil, a educação profissional e a educação de jovens e adultos:

Esta concepção de educação, além de ser mais ampla do que a educação compreendida como escolarização, pressupõe entendê-la como educação para toda a vida. Resgata-se o conceito de educação permanente, buscando dar-lhe organicidade, objetivando universalizar o acesso à educação, melhorar a sua qualidade e promover a equidade. Para realizar esta educação nas comunidades pobres e necessitadas, avançando na universalização do direito à educação, ciente dinâmica de parcerias entre Estado e sociedade. Educar para saúde, nesta forma de compreender, deveria ser acompanhado de melhoria no atendimento à saúde das pessoas, e educar para o trabalho deveria ser acompanhado pela possibilidade efetiva de trabalho, que estejam, a educação, articulada com ações de melhoria das condições de reprodução material de vida das pessoas, deveria contribuir para ir melhorando sua qualidade de vida (PALUDO,2001, p. 158)

Nesta concepção apresentada por Conceição Paludo, percebe-se que o desenvolvimento humano vem antes do crescimento econômico:

Ou melhor, desenvolvimento humano e produtividade econômica deveriam andar juntos, para que as políticas de redução da pobreza, um das grandes preocupações decorrentes dos ajustes, fossem sendo implementadas com políticas para além do assistencialismo para com as populações discriminadas e pobres, erradicando a pobreza e criando bases para um desenvolvimento sustentado (PALUDO, 2001, p. 158).

Mészáros ao falar de uma educação para além do capital, pontua a valorização do aprendizado ao longo da vida e do seu desenvolvimento fora das instituições formais. Para ele é onde acontece de forma orgânica e viável a nossa formação para a vida:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas

experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. Contudo, os processos acima descritos têm uma enorme importância, não só nos nossos primeiros anos de formação, como durante a nossa vida, quando tanto deve ser reavaliado e trazido a uma unidade coerente, orgânica e viável, sem a qual não poderíamos adquirir uma personalidade, e nos fragmentaríamos em pedaços sem valor, deficientes mesmo a serviço de objetivos sociopolíticos autoritários (MÉSZAROS, 2005, p. 53).

Vale lembrar que o sentido maior da educação é o de construir competências onde homens e mulheres se sintam como sujeitos políticos da intervenção histórica sobre a vida e o mundo.

Paulo Freire nos arremessa para o sonho de um futuro melhor onde, “programados para aprender”, podemos arriscar, nesses tempos de globalização e em que somos o tempo inteiro convocados para desistirmos de nossos sonhos, re-inventarmos no jogo da liberdade:

Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade. A existência humana não tem o ponto determinante de sua caminhada fixado na espécie. Ao inventar a existência, com os “materiais” que a vida lhes ofereceu, os homens e as mulheres inventaram ou descobriram a possibilidade que implica necessariamente a liberdade que não receberam mas que tiveram de criar na briga por ela. Seres indiscutivelmente programados, mas, como salienta François Jacob, “programados para aprender”, portanto seres curiosos, sem o que não poderiam saber, mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam no jogo da liberdade (FREIRE, 2001, p. 66).

## 7. O PROJETO CAMPUS DAS ARTES DO CENTRO CULTURAL VILA PRUDENTE

Em 2001, a Fundação Abrinq abriu seu edital para as organizações sociais da cidade de São Paulo se inscreverem no Projeto Geração Jovem. O objetivo era subsidiar técnica e financeiramente iniciativas e projetos que atendessem adolescentes entre 12 e 18 anos na perspectiva da participação e atuação juvenil dentro da sua comunidade.

A idéia central que moveu o Geração Jovem é que cada projeto apoiado deveria desenvolver, durante um ano, atividades e oficinas que proporcionassem aos jovens aquisição ou extensão de conhecimentos nas temáticas escolhidas. As atividades, também, deveriam buscar o estreitamento das relações desses jovens com a comunidade e criar maneiras de eles intervirem nesse espaço. [...] Os adolescentes voltaram seus olhares para os locais onde vivem e foram estimulados a se perceberem como pertencentes a essas comunidades e como portadores de potencial para mudar suas realidades<sup>48</sup>.

Os projetos inscritos deveriam trabalhar com um ou mais dos seguintes temas: pluralidade cultural, cultura nordestina, arte, meio ambiente, saúde, memória e história, mobilização cultural e comunicação. Os conteúdos teriam de ser desenvolvidos por meio de diversas técnicas e linguagens artísticas: teatro, dança, educação ambiental, fotografia, vídeo, mosaico, trabalho com argila, máscaras, grafite e artes plásticas em geral. Para participar do projeto os jovens deveriam freqüentar escola e participar ou ter participado de atividades da organização das quais estivessem filiados.

O Projeto Geração Jovem teve a duração de dois anos e foi estruturado em duas fases. A primeira fase ocorreu de abril de 2002 a março de 2003, apoiando seis projetos da Região Metropolitana de São Paulo, beneficiando 243 adolescentes. A segunda fase, que ocorrera em dezembro de 2002 a dezembro de 2003, apoiou mais nove projetos concomitantes: seis da cidade de São Paulo e três da cidade de Campinas, beneficiando um total de 308 jovens adolescentes.

---

<sup>48</sup> Dados extraídos da publicação “Juventude Presente: Lições do projeto Geração Jovem” da coleção “Dá Pra-Resolver” – Fundação Abrinq Pelos Direitos da Criança e do Adolescente. 2004, p. 12.



Segundo Rubens Naves, diretor presidente da Fundação Abrinq, a idéia central era apoiar e desenvolver iniciativas que, utilizando diferentes linguagens e temáticas, gerassem impacto na comunidade e uma participação ativa do jovem, desde a concepção do projeto à sua execução e avaliação.

O Projeto Geração Jovem surgiu como uma grande oportunidade para o jovem adolescente desenvolver um espírito de cidadania e de conscientização da sua ação transformadora por meio das artes. O protagonismo juvenil. Naves comenta que, para o jovem adolescente:

Diante de tantas e tamanhas carências a que o jovem brasileiro está exposto, a capacitação para a competitividade do mercado de trabalho e da vida é uma conquista para poucos. Por isso, é inegável a contribuição de grande parte das iniciativas que oferecem preparação para o trabalho a esses meninos e meninas. Mas esta não deve substituir ou se transformar em sinônimo de educação e alcance de cidadania. A busca da qualificação profissional não pode ofuscar a dimensão do sonho, componente indissociável da formação do indivíduo. Devemos, definitivamente, garantir aos jovens a possibilidade de sonhar. De enxergar as cores e a música que se escondem, muitas vezes, sob a realidade<sup>49</sup>.

Embora a fala de Naves enfoque o lado competitivo do mercado de trabalho, os projetos desenvolveram competências nos jovens como a da cooperação, conseguindo assim, criar entre eles um ambiente de muita troca.

Além das atividades que eram implementadas em cada comunidade, segundo os objetivos de cada projeto, o Geração Jovem contou com dois grandes encontros entre as organizações participantes do projeto. Todos ocorridos na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) de São Paulo. O primeiro encontro aconteceu em abril de 2003 com 250 jovens representando seis organizações da cidade de São Paulo. O segundo encontro, ocorrido em novembro de 2003, contou com 270 adolescentes da segunda fase. Os objetivos dos dois encontros eram proporcionar aos adolescentes envolvidos nos projetos,

---

<sup>49</sup> Dados extraídos da publicação “Juventude Presente: Lições do projeto Geração Jovem” da coleção Dá Pra-Resolver” – Fundação Abrinq Pelos Direitos da Criança e do Adolescente. 2004, p. 06.

oportunidades para mostrarem os aprendizados adquiridos por meio da dança, teatro, música, *hip hop* e outras técnicas. No primeiro encontro, a União Brasileiro-Israelita do Bem-Estar Social - UNIBES conseguiu com que os participantes escrevessem cartas para seus parentes e amigos, recordando assim a proposta do projeto da UNIBES que fora resgatar o hábito de escrever cartas, contribuindo assim, para o resgate da memória e das histórias de vida. Esse projeto fora inspirado no filme *Central do Brasil*, de Walter Salles, onde a atriz Fernanda Montenegro interpretava a escrevente de cartas Dora que deixava de enviar ao destinatário as cartas dos seus clientes que a paravam na estação Central do Brasil no Rio de Janeiro.



Figura 27: Adolescente do Centro Cultural Vila Prudente participante do Projeto Campus das Artes durante mostra de trabalhos no Instituto Tomie Ohtake  
Foto: Antonio Marcos

Nesses encontros ocorridos na ESPM, levamos uma exposição mostrando os resultados com a oficina de escultura em argila onde os jovens construíam a figura das suas cabeças. A oficina de argila foi conduzida por dois jovens para os interessados presentes nos encontros.



Figura 28: Jovem participando da oficina escultura em argila durante encontro na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM).  
Foto:Acervo CCVP.

## O trabalho do “Campus das Artes”

A exposição “Arte Favela” é fruto do trabalho desenvolvido pelos participantes do Campus das Artes. O projeto foi elaborado por Antonio Marcos da Silva, coordenador do Centro Cultural Vila Prudente – fundado e dirigido pelo padre Patrick Joseph Clarke – e tem como arte-educadoras Rachel Guedes e Cláudia Straccia.

Realizado durante as aulas do próprio Centro Cultural da Vila Prudente, o projeto é patrocinado pela Lucent Technologies Foundation, por intermédio da Fundação Abrinq, e recebe apoio da organização não governamental MDF – Movimento de Defesa do Favelado.

### Os adolescentes que participaram do trabalho

Adriana Viana dos Santos • Adriano de Souza Estevo  
 André de Souza • Bruno Oliveira dos Santos  
 Carlos José Alves • Crislaine Aparecida da Silva Santos César  
 Denis dos Santos Nascimento • Domiciano Ulisses dos Santos  
 Edmar Xavier dos Santos • Fernandes Pereira da Silva  
 Gilson Alves da Silva • Jucileide Alves Pereira de Souza  
 Leonardo Melo Pereira • Luciana Naiane dos Santos Oliveira  
 Manoel Monteiro de Lima Neto • Marcelo de Souza e Silva  
 Renan Santos Lima • Ronaldo Lourenço da Silva  
 Thais Aparecida dos Santos • Wesley Marques Dirceu

### Agradecimentos

Carlos Verna e equipe do Galpão da Pizza  
 Selma Perez • Renata Buono

### Apoio



Figura 29: Cartaz da exposição Arte Favela exposto no Galpão da Pizza. Acervo: CCVP

A exposição

## **Arte Favela**

Entender, gostar e fazer  
arte – na favela. No início do trabalho,  
o estranhamento bom, ainda que difícil.  
No final, obras de uma beleza  
Tocante e pura. Durante  
as aulas, histórias que nunca haviam sido ouvidas,  
técnicas nunca antes imaginadas,  
parcerias nunca antes realizadas,  
possibilidades que nunca tinham  
sido sonhadas. A educação como ponto  
de equilíbrio entre o processo  
de criação artística e o produto final.

Em um ano, adolescentes moradores  
da Favela da Vila Prudente  
fizeram descobertas que vão além  
da arte exposição  
por eles batizada “Arte Favela”.  
Nas esculturas, nas telas, no papel  
e nas imagens em movimento,  
o tema “olhar para a favela  
e para os próprios moradores do lugar”  
aparece em traços fortes  
de personagens únicos, nas histórias  
de quem vive esse dia a dia e nas cores  
que tingem não só a madeira e o tijolo  
das casas pequenas, mas também  
a imaginação de possíveis artistas<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Texto de abertura para a exposição Arte Favela montada ao final do projeto Campus das Artes no restaurante Galpão da Pizza no bairro Vila Olímpia, São Paulo.

## 7.1 Descrição e análise

Ao implantar o *Projeto Campus das Artes: a favela como espaço antropológico da arte*, em 2002 na favela de Vila Prudente, por meio do Centro Cultural Vila Prudente em parceria com a Fundação Abrinq, seu objetivo, em primeiro lugar, foi propiciar aos jovens participantes, oportunidades de desenvolverem competências e o protagonismo dentro da comunidade por meio das artes plásticas. Sendo assim, os/as adolescentes poderiam contribuir de forma decisiva para um desenvolvimento pessoal, coletivo e comunitário vendo a favela como não só o lugar onde moram mas compreender os mecanismos que muitas vezes os fazem Seres Menos; jovens que não conseguem uma promoção humana dentro da sociedade, vítimas de um olhar preconceituoso por parte de uma sociedade que muitas vezes os vêem apenas como seres que não querem nada para seus futuros. Assim, deixam de conviverem com uma boa parcela da nossa sociedade, os jovens, que quase sempre desejam compreender o mundo em que vivem e darem sua contribuição para um futuro melhor.

O projeto também quis ser “um outro olhar sobre a favela”, pois foi visto e trabalhado a partir de vivências e experiências concretas amadurecidas pelo *CCVP* ao longo dos seus anos junto à favela. A sua elaboração foi fruto de uma longa inserção entre comunidade e o Centro Cultural Vila Prudente. Vimos que o ambiente de trabalho não é só dentro das pequenas salas que ocupam o projeto, mas acontece também no interior da comunidade com suas gentes e suas histórias. Foi possível, sob o aspecto de uma busca antropológica, colher farto material estético dentro do ambiente da própria favela.

O Campus das Artes atuou na área das artes visuais, incluindo o universo estético e ético da comunidade na formação dos adolescentes e no seu trabalho artístico. Dessa forma, a arte foi uma ferramenta para inserir os jovens na sua comunidade, mantendo, assim, a mesma dinâmica de alguns projetos anteriores: revelar para incluir.

Tal proposta vai ao encontro da formação integral do homem defendida pelo professor e artista plástico Norberto Stori:



Figura 30: Participantes do Projeto Campus das Artes durante visita ao Museu de Arte Moderna – MAM.

Foto: Antonio Marcos da Silva

Mas o fato de a arte e a beleza serem constitutivas de um dos parâmetros essenciais e indispensáveis ao homem é a melhor garantia de que, introduzidas na educação, quer no seu aspecto reprodutivo quer no contemplativo, se esteja trabalhando para a formação integral do homem. Se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte esteja presente nas salas de aulas e se mostre significativa na vida das crianças e dos jovens (STORI, 2003, p. 52).

Seu público-alvo foram 20 jovens adolescentes na faixa etária dos 14 aos 21 anos de idade, moradores da favela, tendo ou não participado do Centro Cultural Vila Prudente.

Diariamente os adolescentes envolvidos com o projeto freqüentavam o ateliê de artes trabalhando com diversas técnicas artísticas: pintura, desenho, cerâmica, mosaico, linóleogravura, fotografia e vídeo, sucata; além de terem conhecido um pouco sobre a história da arte e de alguns pintores renomados. As oficinas propunham discutir temas ligados à vida dos adolescentes e da comunidade onde vivem para depois serem levados e trabalhados sob a orientação dos arte-educadores que acompanhavam o projeto. Assim, foi possível desenvolver um estudo da estética da favela e descobrir que era possível construir um outro olhar e uma outra história, mesmo morando naquele ambiente.



Figura 31: Participantes do Campus das Artes durante oficinas de artes plásticas no CCVP.  
Foto: Acervo CCVP.

O desenvolvimento da técnica do mosaico com os adolescentes possibilitou o começo de uma grande paixão por esta arte milenar tão antiga na história das culturas e que até hoje segue encantando muita gente.

O mosaico foi muito utilizado por Antonio Gaudí, arquiteto espanhol que levou o mosaico a novos patamares, literalmente, revestindo prédios, bancos de jardim e até telhados em Barcelona. Gaudí abriu caminho para outros artistas utilizarem o mosaico, seja na arquitetura ou em espaços públicos.

Segundo Leslie Viney:

O método de construção do mosaico não sofreu alterações significativas ao longo dos séculos e, apesar de ser uma antiga forma de arte, agüentou o teste do tempo e tem, presentemente, uma crescente popularidade como processo artesanal versátil e contemporâneo (VINEY, 2003, P. 6).

Vera Fraga Leslie (2001, p. 165) comenta sobre como o mosaico possibilita uma intervenção comunitária através da arte proporcionando prioritariamente a jovens e crianças



de escolas públicas e privadas e de diferentes entidades sociais a percepção artística, ética, estética e cidadã através da produção de mosaicos.



Figura 32: Fachada do Prédio 01 Darci Ribeiro decorado com mosaico feito por crianças, jovens e membros da comunidade.  
Foto: Antonio Marcos da Silva

Em São Paulo, o Projeto Cidade Escola Aprendiz executou o projeto “100 muros” no bairro de Vila Madalena e alguns outros locais da cidade. Ao longo de 30 meses vários jovens se dedicaram à construção de mosaicos em muros autorizados para aplicarem a obra.

Depois da finalização do Projeto Campus das Artes, o mosaico continuou como um projeto independente no CCVP sendo aplicado nas fachadas dos quatro prédios que compõem os seus espaços. Os primeiros mosaicos realizados ao longo do projeto Campus das Artes foram fixados numa parede da sala de recepção do CCVP, ficando também para acervo.

Hoje o mosaico está presente em todos os espaços do centro cultural contando a história dos seus realizadores; mostrando a identidade coletiva do projeto e somando ao trabalho das reformas realizadas sob a coordenação do arquiteto Victor Lotufo que toma como inspiração para os seus projetos arquitetônicos a obra de Gaudí.

No 5º Fórum Social Mundial de 2005, realizado em Porto Alegre, no Sul do Brasil, o CCVP levou três jovens que participaram do Campus das Artes para ministrarem a oficina “Mosaico de Todos os Povos”. Foram levados de São Paulo vários azulejos encontrados e recolhidos em caçambas espalhadas pela cidade. Em Porto Alegre a proposta foi construir um mosaico feito por pessoas de várias partes do mundo. No término do Fórum trouxemos as várias placas de mosaico construídas por gente de diferentes nacionalidades e espalhamos pela favela.



Figura 33: Guto Lacaz dialogando com participantes do Campus das Artes  
Foto: Acervo CCVP

Guto Lacaz, artista plástico, esteve no Centro Cultural Vila Prudente no dia 31 de julho de 2002 para falar sobre a sua vida e sobre sua obra para os/as adolescentes do Campus das Artes. O encontro foi na brinquedoteca da Creche Júlio César que fica ao lado do CCVP dentro da favela. Falou sobre a sua relação com a arte, o desenho e equilíbrio. No final da sua apresentação presenteou-nos com o seu livro: “Desculpe a Letra”.

Lakaz, nessa experiência de troca visitando um grupo de adolescentes dentro de uma das maiores favela de São Paulo contribuiu para desmitificar que o artista é um ser distante, “sobrenatural”. Lakaz contribuiu para dizer aos jovens que o caminho da arte,

necessariamente, passa pelo encontro de histórias de vida. Não é produto individual. Ela traz no seu bojo a somatória de experiências de vida, confirmando o que Paulo Freire dizia com veemência: Ninguém aprende sozinho. Todos nós aprendemos em comunhão. Ou como Guimarães Rosa sabiamente escreveu: mestre não é quem ensina, mas quem derrepente aprende.

Esses momentos de intenso diálogo entre os adolescentes e artistas convidados ou entre mesmo com as/os arte-educadoras/os do projeto é que deu um novo sentido na relação dos participantes com o centro cultural e a comunidade. Perceberam que pelo diálogo acontece o encontro entre os homens e as mulheres que, para Freire é necessário para mediatizar o mundo e designá-lo:

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor e o próprio diálogo. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela um amor patológico: sadismo no dominador, masoquismo no dominado. Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens (FREIRE, 1980, p. 83).

Freire concebeu uma visão de diálogo fundamentado na esperança. Para ele:

O diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros. [...] Contudo, a esperança é uma forma de silêncio, uma maneira de não reconhecer o mundo e fugir dele. A desumanização que resulta de uma ordem injusta não é causa de desesperança, mas de esperança, e conduz a procurar sem cessar a humanização que a injustiça nega aos homens (FREIRE, 1980, p.84).

O diálogo com mais artistas também se estendeu para fora do CCVP. O projeto Campus das Artes possibilitou aos participantes encontros no Instituto Tomie Ohtake supervisionados com a museóloga Gilda Baptista e organizados pela artista plástica Helena

Kavalionas. Oito encontros com os artistas Claudio Tozzi, Guto Lacaz, Carlos Matuk, Maria Bonomi e Nuno Ramos possibilitaram aos/as adolescentes um contato próximo desses artistas que os incentivaram a se aprofundarem na arte e na criação.

Diversas técnicas foram utilizadas durante as aulas no Instituto Tomie Ohtake. Desde o uso das bisnagas e tinta a óleo. O artista plástico Carlos Matuk deu uma oficina usando somente o *spray*. Na ocasião, Adriano de Souza Estevo, participante do Campus das Artes comentou para a jornalista Selma Perez<sup>51</sup> em entrevista para a revista *Educação*<sup>52</sup> que nunca imaginava que pichação pudesse ser arte. Ao referir-se ao trabalho de Carlos Matuk. Matuk nessa mesma reportagem ao falar sobre o Campus das Artes comentou que o ganho já aparece na simples possibilidade de os jovens poderem refletir sobre questões artísticas.

Ao final dos oito encontros no Instituto Tomie Ohtake foi montada uma exposição com obras dos adolescentes do Campus das Arte e de mais três instituições: Fundação Gol de Letra, Casa 10 e o Projeto Arrastão. A venda das obras foi revertida para os adolescentes envolvidos no projeto.

Em outro momento do Campus das Artes os adolescentes e as adolescentes puseram-se a trabalhar com a argila. A idéia era que eles se soltassem e experimentassem o contato com o barro e a partir da transformação da matéria (argila) se deparassem com a dimensão estética da obra que criassem. Várias máscaras surgiram dentro desta oficina. Algumas estão hoje expostas no ateliê do centro cultural.

A oficina de argila contribuiu decisivamente para a compreensão dos jovens sobre o que é cultura e até mesmo da importância da presença do CCVP na vida deles como um lugar de fomento da conscientização por meio da cultura e de sua práxis: cultura como ação e reflexão dos homens e mulheres no mundo.

Freire definiu a cultura como ato importante na construção do diálogo entre homens e mulheres e fator de aquisição de conhecimentos e experiências:

---

<sup>51</sup> Selma Perez é jornalista e roteirista e integrou a equipe voluntária da produção do documentário “Histórias da Vida Real”.

<sup>52</sup> PEREZ, Selma. Com as próprias mãos: adolescentes produzem quadros, esculturas e documentário sobre vida na favela paulista. Revista Educação, São Paulo, v. 06, nº 68, p. 28 – 29, dez. 2002.

A cultura - por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem (FREIRE, 1980, p. 38).

No dia 28 de novembro de 2002 realizamos um encontro com os pais dos participantes no ateliê do CCVP para que eles vissem de perto o trabalho dos filhos junto ao Campus das Artes. O encontro foi muito marcante porque os pais puderam participar da oficina de escultura em argila trabalhando a confecção de seus rostos. No final demos uma atividade de desenho livre para que eles desenhassem os seus filhos. Aqui o diálogo foi marcado pela ternura e um sentimento profundo de esperança onde os pais puderam perceber que seus filhos almejavam para eles, sua família, o CCVP e a comunidade um outro mundo possível, onde através dos desenhos e da oficina de argila dava-se evasão para o sonho de um futuro melhor para todos.

**PROJETO CAMPUS DAS ARTES**

1ª REUNIÃO DE PAIS: 28/11/2002 -

atividades

Dione  
Edmar

- a) ESCREVA O NOME DO SEU FILHO ABAIXO E FAÇA UM DESENHO DELE.  
DEPOIS PINTE-O.



Figura 34: Trabalho feito por mãe de adolescente participante do Campus das Artes durante encontro de pais em 28/11/2002 no CCVP.



Figura 35: Alunos do Campus das Artes durante visita ao Instituto Tomie Ohtake  
Foto: Acervo CCVP

Para João Francisco Duarte Júnior:

A experiência que a arte nos proporciona é, sem dúvida, prazerosa. E este prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentimentos e as formas do objeto estético. Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Meus sentimentos vestem-se com as roupagens harmônicas das formas estéticas. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um (JÚNIOR, 1996, p. 59).

O comentário de Júnior a respeito do prazer que a arte nos possibilita quando a experimentamos, revela-nos o porquê da “entrega” que vivenciamos quando dela nos aproximamos. Passamos a não pensar mais a obra e sim percebê-la; senti-la sem nenhum juízo.

Os alunos/as também experimentaram a técnica da gravura (linóleogravura) feita com placas de isopor. O resultado contou com imagens sobre o dia-a-dia na favela: crianças

jogando bola no campinho, roda de capoeira, torres da Eletropaulo sobre as casas dos moradores, etc.

Apresentou também um pouco da história da gravura. Desde a chapa matriz de metal que apareceu no século XV; da litogravura (matriz em pedra) surgida no século XVIII, à linóleogravura que é do século XIX. A serigrafia que foi conhecida há séculos pelos chineses, mas que só apareceu no Ocidente no século XX.

A oficina de fotografia com os adolescentes propunha a oferecer-lhes uma observação participante e antropológica sobre a comunidade, mesmo que fora um primeiro contato com a máquina fotográfica e o ato de fotografar. Os adolescentes percorreram a favela registrando os lugares, os becos, as pessoas e a arquitetura das suas casas dentro de uma dinâmica de codificação e decodificação da realidade:

[...] como o código é a representação de uma situação existencial, o decodificador tende a passar da representação à situação muito concreta na qual e com a qual trabalha. Assim é possível explicar, por meio de conceitos, por que os indivíduos começam a porta-se de uma maneira diferente frente à realidade objetiva, uma vez que esta realidade deixou de apresentar-se como um beco sem saída e tomou o seu verdadeiro aspecto; uma desafio a que os homens devem responder (FREIRE, 1980, p. 31).

Essa tomada de distância da realidade proporcionada pela leitura da codificação permitiu aos jovens verem uma outra favela. Freire ao comentar de uma situação vivida em Porto Mont, na Ilha de São Tomé (África Ocidental) comenta:

A “tomada de distância” que a “leitura” da codificação lhes possibilitou os aproximou mais de Porto Mont como “texto” sendo lido. Esta nova leitura refez a leitura anterior, daí que hajam dito: “É, Porto Mont é assim e não sabíamos.” Imersos na realidade de seu pequeno mundo, não eram capazes de vê-la. “Tomando distância” dela, emergiram e, assim, a viram como até então jamais a tinham visto (FREIRE, p. 2002 33).

As imagens captadas pelos adolescentes foram reveladoras e poéticas. Desde o dia-a-dia da comunidade, passando por detalhes despercebidos como um galo em cima de um



muro ou o carro vermelho parado em frente a uma casa de dois andares. Os adolescentes perceberam por meio da fotografia que é possível olhar para o mundo e vê-lo sob uma óptica de mudança. Como descreveu Andrade:

Olhar para o mundo é uma condição; compreendê-lo por meio desse olhar é uma busca eterna, instigante e fascinante. Fascinante porque é pela contemplação da beleza do mundo que nos encantamos e nos apaixonamos. Instigante porque a vontade de mergulhar em seu desconhecido pode nos levar ao diferente e transformar o que estamos viciados a enxergar (ANDRADE, 2002, p. 114).



Figura 36: Foto realizada por adolescente durante caminhada fotográfica pela favela.  
Foto: Acervo CCVP.

Ao possibilitar-lhes percorrer a comunidade e lançar um olhar sobre a arquitetura local, estudando e descrevendo a estética das construções das suas moradias; dos materiais utilizados; das suas cores e formas, seria-lhes revelado uma outra maneira de conhecer sua história e suas origens, conforme propôs Freire:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os

outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2004, p. 57).

A base do Projeto Campus das Artes foi a convicção de que cada participante traria consigo uma experiência de vida e uma leitura do seu viver na favela. Para Paulo Freire, o educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, tem em si. O indivíduo forjou-a no contexto de seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcada fortemente com sua origem social.

Na arte como na educação essa percepção de mundo também é fundamental. Haja vista que nas comunidades primitivas o homem não separava a arte da vida.

O mesmo confirma João Francisco Duarte Júnior:

Talvez se possa considerar que nas culturas ditas “primitivas” a vida seja mais esteticamente vivida, na medida em que cada ação do indivíduo faz parte de um universo de valores e sentidos, do qual ele tem uma visão abrangente (JÚNIOR, 1988, p. 18).

Campos afirma que:

O estreito intercâmbio com o meio ambiente suscita uma primeira leitura, original, que precede - e aliás, permite - a criação de signos e símbolos. A “releitura do mundo” associa-se portanto a um conjunto significativo, anterior ao simbolismo do próprio alfabeto (Leitura da Palavra... Leitura do mundo. *Correio da Unesco*, Rio de Janeiro, ano 19, n. 2, fev. 1991).

Nessa perspectiva, o Campus das Artes teve como objetivo geral fomentar nos adolescentes e nas adolescentes o interesse pelas artes visuais a partir de uma inserção cultural

e política dentro da própria realidade onde vivem para assim desenvolverem um olhar, do ponto de vista antropológico, ético e estético sobre essa mesma realidade.



Figura 37: Fachadas de moradias da favela de Vila Prudente. Estética abordada no Projeto Campus das Artes  
Foto: Antonio Marcos

Os objetivos específicos almejavam: 1<sup>o</sup> fazer com que o/a jovem desenvolva e aprofunde os conceitos de cidadania, criando uma participação maior no seu processo de integração e identidade com a própria favela por meio das artes, a partir de uma inserção cultural para a transformação e não para o conformismo; 2<sup>o</sup> vissem a arte como forma de conhecimento através da intuição e da consciência; 3<sup>o</sup> criar a conscientização e postura crítica em relação às obras com argumentos críticos, éticos e estéticos.

Os conteúdos trabalhados ao longo de um ano com o Projeto Campus das Artes também levou em consideração temas como inclusão social, identidade, conscientização, meio ambiente, cidadania, responsabilidade social, auto-estima, sexualidade, além dos temas ligados às artes plásticas e visuais já descritos anteriormente. Também foi desenvolvida uma oficina de produção e elaboração de um vídeo documentário que intitulamos de *Histórias da Vida Real* abordando a história da Vila Prudente através de vários depoimentos de moradores da favela e funcionários da instituição. A oficina se dava com uma inserção pela comunidade

por meio do olhar documental. O documentário, com pouco mais de 10 minutos, revelou alguns personagens e moradores da favela que, entrevistados pelos próprios jovens, falaram das mudanças pelas quais a favela passou, da violência e da vinda deles para São Paulo. Ao falarem no vídeo sobre suas origens percebe-se que muitos vieram da região nordeste e norte do Brasil. Há a presença de alguns mineiros como o caso de dona Jovelina que veio de Pedra Azul, cidade do Vale do Jequitinhonha.

A metodologia aplicada foi de abordagem antropológica, numa linha freireana na qual foi considerado o profissional dentro da sua ética pelo trabalho e a sua bagagem cultural, profissional e humana. O aporte humano do aluno/a, porque antropológico, foi o que mais nos ajudou a desenvolver um método de trabalho em que foram consideradas a sua vivência e experiência de vida, possibilitando uma troca entre os arte-educadores e os jovens adolescentes envolvidos no projeto.

O envolvimento com a comunidade possibilitou uma constante troca de idéias e o diálogo com que o projeto se propunha a fazer. Foram realizadas visitas às famílias dos envolvidos no projeto, leitura da realidade cotidiana dos becos, casas e prédios além das conversas sobre temas ligados ao cotidiano dos moradores que trabalham e vivem no ambiente da favela.

Paulo Freire, que introduziu o uso dos computadores nas escolas municipais de São Paulo, dava muita importância ao uso das novas tecnologias na educação. Considerou-as como “leitura do mundo” ou “gravação do mundo”. Incentivou muito o uso do gravador, da máquina fotográfica, do vídeo e do computador posteriormente a 1986:

Grave os homens e as mulheres mais velhos e velhas da nossa redondeza. Essa é uma proposta bem africana, não? “Gravem, conversem com eles sobre o que é que eles diriam da nossa redondeza, tomem seu testemunho sobre o que tem ocorrido aqui, nesses trintas anos, por exemplo.” Essa seria uma sugestão do educador. Mas ele também poderia deixar a criança livre, para ela gravar o seu mundo em função do seu gosto, da sua temática, da sua curiosidade (FREIRE, 1986 , p. 45)



Figura 38: Igreja São José Operário no interior da favela Vila Prudente. Cenário para o filme “Carandiru” de Hector Babenco.

Foto: Antonio Marcos

Para Freire, o uso dessas tecnologias estariam contribuindo para o ensino-aprendizagem em ambientes interativos através do uso de recursos audiovisuais.

O professor português José da Silva Ribeiro, da área da antropologia visual, também argumenta a favor do uso do documentário na área da produção científica, contribuindo para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas:

A utilização do filme científico para grandes públicos tem a ver com o desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Por um lado, contribui para a mobilização das competências profissionais, para o desenvolvimento; por outro, antecipa a chegada às instituições escolares dos novos saberes e tecnologias, pela informação e demonstração, motiva para a criação de ateliers e clubes científicos, estágios e formação de animação científica, susceptíveis, eles próprios, de serem mediatizados e divulgados (RIBEIRO, 2004, p. 64).

Com a intenção de dirigir o olhar para a favela, os alunos tiveram ao longo de doze encontros, aulas de roteiro, fotografia, edição com profissionais atraídos pelo projeto e o manuseio da câmera filmadora. O primeiro passo foi saber o que é um documentário através

de sessões com alguns filmes e documentários: *Central do Brasil*, *Cabra Marcado para Morrer*, e algumas produções do *DOC TV*.



Figura 39: Gravação do documentário *Histórias da Vida Real* no interior da favela de Vila Prudente.

Foto: Acervo CCVP

O filme *Central do Brasil* teve uma grande recepção pelos jovens por contar a história de Dora, interpretada pela atriz Fernanda Montenegro que fazia o personagem da mulher que escrevia cartas para os analfabetos na Estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Dora ajuda o menino Josué a encontrar seu pai depois que a mãe morre atropelada. Os dois empreendem uma viagem pelo interior do nordeste do Brasil.

*Cabra Marcado para Morrer* de Eduardo Coutinho é o melhor documentário nacional e um dos trabalhos que mais tem influenciado a cinematografia documental brasileira. Feito por pessoas comuns, Coutinho retorna à cidade de Galiléia para reencontrar os primeiros participantes do filme em 1964. Durante as gravações o povo fala com a câmera registrando tudo. No filme o povo discute problemas pertinentes e persistentes ainda hoje como a reforma agrária, distribuição de riquezas, direito dos trabalhadores rurais, invasão de terras, migração, ditadura e injustiça. Coutinho disse que quis um filme para repudiar qualquer tipo de governo. Para ele, nenhum presta para o pobre. Esteticamente, o filme de Coutinho é hoje objeto de

estudo em todas as salas de aulas das faculdades de cinema do país. *Cabra Marcado para Morrer* é um filme documentário feito com indignação.

*O DOCTV* é um programa da TV Cultura que tem como objetivos gerais a regionalização da produção de documentários, a articulação de um circuito nacional de teledifusão e a viabilização de mercado para o documentário brasileiro. São exibidos documentários de produções independentes.

A proposta para o curso de vídeo documentário teve como tema o resgate das origens dos moradores da favela de Vila Prudente. Esse registro sobre a memória da favela seria feito pelos/as adolescentes envolvidos com o projeto.

Seu objetivo foi estimular os alunos e as alunas a descobrirem e a desvendarem, por meio de entrevistas, os pontos positivos do lugar onde vivem – que poderiam ser a própria casa, uma pessoa importante, influente ou querida, ou um local - onde acontece ou aconteceu algo marcante etc. A idéia foi incentivar os próprios adolescentes a vasculhar seus focos de interesse na favela, resgatando ao mesmo tempo suas raízes. O suporte de captação de imagens foi o vídeo que resultou depois no documentário *História da Vida Real*, assim chamado pelos adolescentes/as.

Esse estímulo para provocar nos jovens a curiosidade, por meio do vídeo, para Freire, é um instrumento de grande uso nas áreas populares:

Uma das coisas bacanas que a gente poderia fazer era criar nas áreas populares milhares de clubes para ver a televisão e discutir os programas desse país. Ver criticamente, discutir inclusive a propaganda, discutir a discriminação racial, sexual, religiosa, dentro dessa sociedade autoritária com pinta de democrática. O vídeo, além do papel de falar de certa coisa através da imagem, deve virar um objeto de curiosidade do educador e do educando enquanto objeto de conhecimento a ser apreendido ou cuja compreensão deva ser apreendido pelos dois (FREIRE, 2005, p. 175).

Freire sempre nos recordava que, enquanto “seres históricos” não podemos negar o nosso tempo com suas transformações. Para ele uma das coisas mais tristes e que poderia ocorrer nos homens e nas mulheres é a de se perderem no tempo. No tempo e no espaço onde construímos o futuro com a experiência que o passado nos legou. Freire esteve aberto para o uso das novas tecnologias no âmbito da educação. Além do mais, ainda nos propunha discutí-las “criticamente”.

Para Freire o uso do vídeo é mais do que um entretenimento. Para ele o vídeo contribui para a produção do conhecimento, mas deve ser visto como “um objeto desafiador”.

A proposta da oficina de vídeo documentário foi transmitir as informações (parte teórica) e fornecer suporte (material e equipamento) necessários para que os próprios alunos pudessem produzir o vídeo do início ao fim. A começar pela escolha do tema, seguida da redação da idéia e posterior elaboração do roteiro esquemático e roteiro de perguntas para as entrevistas com os moradores da favela para só depois irem ao trabalho de campo.

Com a captação de todas as imagens, teve início a decupagem do material, seguida da criação do roteiro final, a edição e a finalização do documentário.

No Anexo desta pesquisa encontra-se o texto integral com o esquema das doze aulas do vídeo documentário, um breve currículo dos profissionais participantes, a bibliografia usada e o esquema do roteiro final de “*Histórias da Vida Real*”.

Os/as adolescentes mergulharam na experiência da produção do documentário e os depoimentos são reveladores: gentes que foram atrás de um sonho e que até hoje lutam para a construção de uma vida mais digna. Como é o caso de dona Lili: “Ah, o meu sonho era vir para São Paulo. Ah, como eu sonhava em vir para São Paulo. E vim a primeira vez para ver se dava para viver. E vi que dava.” dona Lili veio com toda a sua família do Estado de Pernambuco. É uma das primeiras mulheres que participou da fundação do Movimento de Defesa do Favelado. E, esteve sempre presente nas atividades religiosas da comunidade católica da favela de Vila Prudente.



Em outros momentos, dona Lili aparece com testemunhos fortes sobre a sua vida na favela, desde a sua contribuição na catequese na igreja, da atuação dos jovens com as drogas e da sua incapacidade de mudar tal realidade. Dona Lili ainda recorda do trabalho do pe. Patrick junto com os moradores da favela e do Centro Cultural Vila Prudente que está ajudando alguns jovens a encontrarem um outro caminho que não seja o das drogas e o da violência. Nos depoimentos dessa senhora e de outros moradores, percebe-se a dureza da vida dentro da favela com a presença do medo, da violência e o convívio com o preconceito por morarem em um lugar tão marginalizado pela sociedade.

O documentário, desde seu início, já apontava para o seu desafio maior que era o de revelar a vida como ela é. E no caso de *Histórias da Vida Real*, a vida e a favela se unem com a arte para construir uma realidade menos cruel.

Outro desafio apontado pelo documentarista Michael Rabiger<sup>53</sup> no livro *O Cinema do Real* de Amir Labak (2005, p. 54), é o de “produzir documentários que encontrem maneiras novas e individuais de contar histórias, com vigor em suas narrativas”.

Nos depoimentos que aparecem no vídeo *Histórias da Vida Real* vemos o vigor nas falas dos entrevistados e nas cenas. Um senhor aparece contando sobre sua vida em forma de repente o que dá uma sensação de movimento na cena. Numa outra cena vemos um trem vindo e uma criança dizendo “Olha, o trem tá vindo”, ao mesmo tempo que entra a cena de uma senhora colocando roupa no varal para secar.

Essas experiências possibilitaram aos jovens da nossa comunidade uma nova maneira de inclusão na sociedade por meio da descoberta do outro e da sua própria história. Também mostrou que é possível revelar a história de suas vidas sem condená-las.

Creio que a partir do envolvimento dos jovens com a produção do documentário *Histórias da Vida Real*, foi lhes dada a oportunidade de realizarem uma experiência de

---

<sup>53</sup> Michael Rabiger trabalhou como editor de cinema nos estúdios Pinewood e Shepperton, (Inglaterra). Diretor de documentários da BBC de Londres, na (Inglaterra). Foi professor titular do Departamento de Cinema e Vídeo no Columbia College, em Chicago. Dirigiu e editou 35 filmes. Foi também professor na Tisch School of Arts da Universidade de Nova Iorque.

inclusão na sociedade, no caso deles, a de conhecerem de forma mais política, a realidade onde vivem que é a favela. E poder ver no vídeo a história de homens e mulheres contando sobre seus sonhos e lutas, oferecemos aos jovens um pouco da memória do lugar onde vivem.

Ao assistirmos o *Histórias da Vida Real*, logo entramos na vida e nas histórias dos personagens por meio de seus depoimentos. Rabiger comenta sobre esse entrar na realidade vista no vídeo na mesma obra acima mencionada: “...Entrando na sua situação, sofremos com eles; e através do sentimento e da imaginação, adquirimos uma percepção da sua realidade”. Há algo acontecendo de que somos testemunhas, que acompanhamos e a que somos atraídos. Temos uma forte sensação de sermos identificados com os personagens.

Outra grande importância do documentário que vem junto com a percepção da realidade, e no caso de *Histórias da Vida Real*, é podermos mostrar como aponta Rabiger (2005, p. 57): “algo muito mais amplo sobre a sua sociedade, sobre como as pessoas pobres tentam sobreviver e como as autoridades têm um controle absoluto sobre suas vidas” Ou seja, a exclusão é puramente falta de um canal de visibilidade para estas pessoas que vivem à margem da sociedade e que, quando têm a oportunidade de falarem sobre seus anseios, sonhos e realidade onde vivem, demonstram que sonham por algo melhor.

Durante o processo de captar imagens que já era esperado pelo roteiro, os jovens ousaram andar por lugares tidos como de muito risco, devido à vigilância dos “olheiros” envolvidos com o tráfico dentro da favela. O próprio Rabiger (2005, p. 65), salienta que precisamos “estar prontos para ir a lugares onde não se sintam à vontade, a locais arriscados e que os façam transpirar”. O resultado nos trouxe imagens inusitadas de becos e lugares da favela. Ao pé da letra, foi cumprido o quesito de que temos de estar prontos para ir a lugares onde não nos sintamos à vontade.

O documentário *Histórias da Vida Real* em todo o seu processo de realização foi um desafio do início ao fim. E vê-lo como desafio, já aponta um resultado satisfatório, pois tivemos que passar para os jovens, seus realizadores, que o desafio maior era conseguir revelar, por meio dos depoimentos, histórias que estivessem costurando também com suas vidas e a realidade onde vivem.

A experiência maior com o documentário *Histórias da Vida Real* foi a aprendizagem de trabalhar junto com os adolescentes e ter verificado como eles têm competências; como são questionadores e protagonistas de um olhar sobre a realidade onde vivem, desmistificando a idéia de que não sabem ou não podem mudar suas vidas e seus destinos. De tudo que vivenciamos com esse documentário e com as outras atividades oferecidas aos adolescentes, participantes do Projeto Campus das Artes, foi essa aprendizagem de nos descobrir também junto a eles e o ânimo despertado em nós de continuarmos na busca por outros projetos e caminhos de conscientização e libertação. Conscientização de que podemos mudar sim, porque como Sujeitos da História, damos-nos conta de que a história se constrói na inserção dos homens e das mulheres no mundo e com os que o ocupam. Paulo Freire nos fala dessa consciência:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2004, p. 57).

Na conclusão do documentário, todos os participantes ganharam uma cópia para levar para seus lares e mostrar para suas famílias o trabalho realizado sobre a comunidade. Passados alguns meses, faleceu o sr. Antonio André da Silva, repentista nordestino que aparece no documentário. Sua família procurou o Centro Cultural para conseguir um exemplar, pois queriam guardar de lembrança o seu depoimento. Assim compreendi que o documentário cumpriu com sua missão original: ser um forte dispositivo na contribuição para a disseminação de experiências mais o resgate e perpetuação da história da favela e dos favelados.

Os resultados obtidos ao longo do projeto *Campus das Artes* foram mostrados na exposição *Arte Favela* montada no restaurante Galpão da Pizza no bairro Vila Pompéia, em São Paulo. Sua abertura ocorreu no dia 11/12/2002 às 20h30. As obras mostradas ali no final da exposição foram vendidas revertendo parte do lucro para os jovens autores. Durante a exposição era exibido o documentário *Histórias da Vida Real*.



Figura 40: Pannel pintado pelos integrantes do Campus das Artes durante mostra da exposição Arte Favela na Vila Olímpia.  
Foto: Acervo CCVP.



Figura 41: Escultura em argila feita pelos participantes do Campus das Artes



Figura 42: Escultura em argila feita pelos participantes do Campus das Artes.



Figura 43: Participante do Campus das Artes durante entrevista para a TV Cultura, falando sobre seu trabalho e obra.  
Foto: Acervo CCVP.



Figura 44: Participante durante oficina de pintura no Projeto Campus das Artes do CCVP.  
Foto: Acervo CCVP.



Figura 45: Mosaico montado no piso do 2º andar do Prédio 04 São Francisco de Assis.

Foto: Antonio Marcos da Silva



Figura 46: Grupo de jovens trabalhando em oficina de mosaico no CCVP.

Foto: Antonio Marcos da Silva.

## 7.2 O projeto Campus das Artes segundo os princípios freireanos

Em janeiro de 2002, finalizei o texto do Projeto *Campus das Artes: a favela como espaço antropológico da arte*. Tinha claro que, ao propor um projeto para jovens vivendo em uma favela de São Paulo, não poderia eu deixar de considerar a cultura por eles ali construída, vivida e herdada. Sei que correríamos “riscos” de levar para eles preconceitos sobre o lugar onde vivem. Mesmo estando ali com e por eles desde 1997, receava pelos vícios da “formação”, achar que teríamos um outro modelo de cultura ou um outro olhar sobre suas realidades.

Para não cometer esse erro, encontrei na teoria do conhecimento de Paulo Freire, a possibilidade e certeza de realizar com estes jovens a “travessia” pelo Campus das Artes, reconhecendo a favela como um espaço antropológico da arte. Ou seja, a comunidade é um lugar de pessoas vivas, sendo assim, tem construído uma história e uma história viva porque feita dos sonhos de homens e mulheres comprometidos com a transformação de suas vidas a partir da luta, mesmo sabendo que mudanças não ocorrem no imediato, já no dia de amanhã. Para Freire o que vale é a certeza de que lutamos também para os que vão chegar:

Precisamos vislumbrar nosso trabalho com base em uma noção de perspectiva e história. Nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham de lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante (FREIRE, 2001, p. 40).

Para Paulo Freire “O mundo não é. O mundo está sendo”. Saber esse, necessário para o convívio e o aprendizado com gentes marcadas pela traição perversa dos opressores:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinismo. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto de História



mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar (FREIRE, 2004, p. 76).



Figura 47: Produção do documentário *Histórias da Vida Real*  
Foto: Acervo CCVP

Uma outra certeza que tinha ao atribuir a teoria política em educação de Paulo Freire como suporte teórico para o Projeto Campus das Artes, foi ter confirmado, lendo em sua obra, que a transformação social se faz com gente viva. E com gente alfabeticamente, politizada. A professora Ana Maria Araújo Freire nos fala do novo homem e da nova mulher, alfabetizados politicamente:

Quando o homem e a mulher se percebem como fazedores de cultura, quando apreendem o conceito antropológico de cultura, está vencido, ou quase vencido, o primeiro passo para sentirem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem, criticamente, da leitura e da escrita da palavra. Estão, alfabetizando-se, politicamente falando (FREIRE, 2006, p. 341).

O professor Ernani Maria Fiori, na apresentação do livro *Pedagogia do Oprimido* expõe com exatidão o sentido da pedagogia freireana:

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como idéia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”, o que, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido”<sup>54</sup>.

O Projeto Campus das Artes considerando a favela como um espaço de “convivência”, e ao mesmo tempo, sabendo que devo adaptar-me para mudar; sabendo que estando presente eu crio convivência; que do contexto eu passo a estar com o outro e, de que como sujeito eu contribuo para mudar, é que, como pesquisador e arte-educador, me vi participando da vida desses jovens, convivendo com eles a partir do meu contexto e convivência com a favela. Essa abordagem antropológica, já me oferecia uma caminhada de participação junto aos jovens e à comunidade. Essa postura me privilegiaria na coleta dos dados e informações porque teria uma “observação participante” também presente na teoria do conhecimento construída por Freire.

Fiori também pontua essa abordagem antropológica na obra e no método de Paulo Freire:

As técnicas do referido método acabam por ser a estilização pedagógica do processo em que o homem constitui e conquista, historicamente, sua própria forma: a pedagogia faz-se antropologia. Esta conquista não se pode comparar com o crescimento espontâneo dos vegetais: participa da ambigüidade da condição humana e dialetiza-se nas contradições da aventura histórica, projeta-se na contínua recriação de um mundo que, ao mesmo tempo, obstaculiza e provoca o esforço de superação libertadora da consciência humana. A antropologia acaba por exigir e comandar uma política<sup>55</sup>.

Segundo o próprio Fiori, encontramos no pensamento de Freire três momentos onde se dá o processo de libertação do homem e da mulher oprimidos:

---

<sup>54</sup> Extraído do seu prefácio no livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Ano 2006, p. 9.

<sup>55</sup> Id.

Primeiro, o movimento interno que unifica os elementos do método e os excede em amplitude de humanismo pedagógico. Segundo: esse movimento reproduz e manifesta o processo histórico em que o homem se reconhece. Terceiro: os rumos possíveis desse processo são possíveis projetos e, por conseguinte, a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso<sup>56</sup>.

Segundo Fiori, a conscientização é o fim último do processo de libertação em Paulo Freire:

As técnicas do método de alfabetização de Paulo Freire, embora em si valiosas, tomadas isoladamente não dizem nada ao método. Também não se ajuntaram ecleticamente segundo um critério de simples eficiência técnico-pedagógica. Inventadas ou reinventadas numa só direção de pensamento, resultam da unidade que transparece na linha axial do método e assinala o sentido e o alcance de seu humanismo: alfabetizar é conscientizar<sup>57</sup>.

Aqui vale testemunhar o caso de um jovem que participou do Projeto Campus das Artes e que me enviou um testemunho significativo em relação aos resultados do projeto em sua vida. No depoimento, ele descreve sua origem humilde no Ceará, passando pelos sofrimentos condicionados ao longo da sua história até o momento em que se viu frequentando o Centro Cultural Vila Prudente e de sua participação no Projeto Campus das Artes. O seu depoimento foi transcrito na íntegra, não sofrendo nenhuma correção de ortografia ou gramática. Seu depoimento foi enviado por meio de um E-mail:

Sim, eu agora mais do que nunca acredito em mundaças, venho tendo experiências com isso. Veja só, quando vim a primeira vez do Ceara eu era um Carlos morto em alguns sentidos, sonhar para me só a noite, mas na verdade não era sonho e sim pesadelo eu era traumatizado por causa dos meus pais que foram embora me deixando quando eu tinha 29 dias de nascido, com isso eu me sentia um lixo. Nossa quando era dia dos pais / mães eu procurava um lugar bem escondido e ia chorar. Na escola os meus colegas levavam aqueles presentinhos que os professores faziam em salas para darem para os seus pais e eu nem fazia. tudo bem! Aos 15 anos eu resolvi deixar meus

---

<sup>56</sup> Extraído do seu prefácio no livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Ano 2006, p. 9.

<sup>57</sup> Id.

avós maternos que me criaram e vim para S. Paulo conhecer minha mãe e é aí que conheço o ccvp e começo a morar na favela. Quando começo a me deparar com pessoas mortas ou seja, uma violência absurda diferente da minha realidade passada, meu portanto, eu pensei acho que dei o passo mais errado da minha vida, mas tudo bem eu não vou desistir. Ficavam eu e meu irmão em casa porque minha mãe tinha que trabalhar a noite no começo foi um terror. Em 1999 foi quando houve aquelas chacinas nas favelas da v. prudente e justamente em frente da minha casa matam um senhor todo amordaçado e eu estava em casa sozinho de janelas e portas semi-abertas. Sujou por que a lei é: não vi, não sei e nem quero saber. E esse corpo permaneceu por aproximadamente umas 8 horas em frente da minha casa e adivinha. A polícia coloca meu nome na lista de depoimentos, meu aquilo quase me matou eu pensei os caras que mataram vão achar que eu vi alguma coisa e vão vir me matar, fiquei muito assustado e quando minha mãe chega, já vem sabendo da rua e começa abrigar comigo me culpando, e fala, há você é muito burro não era pra querer depor aí eu falei para ela e eu tenho algum poder para querer algo. Olha a polícia falou que precisava ir alguém maior de idade comigo foi nesse momento que minha mãe me abandonou literalmente e só me vinha com críticas que me derrubavam cada vez mais. No mesmo mês o meu avó materno adoece e eu por está na lista dos que iam depor não pode viajar para ver meu avó morrer, foi Deus que me ajudou porque em casa eu não tive apoio nenhum não culpo ela por pela segunda vez não ter sido capaz, eu precisei ser forte te garanto quase não guntei. Depois no mês seguinte meu avó morre e eu só pode rezar para prestar a minha última homenagem a ele que Deus o tenha, a vida neste ano tinha perdido todos os sentidos para me. Olha toninho eu vim do ceara abandonando meus avós, pensava que poderia construir um algo novo e que tudo seria bonito e vai acontece tudo isso, se tinha uma luzinha meio apagada na minha vida aí foi que apagou de vez. Então resolvi voltar para o ceara e me recompor chego lá não é a mesma coisa por causa do meu avó, eu me recuperei bem: estudei, namorei em fim fiz novos amigos etc. De novo resolvo voltar a S. Paulo, chego 08/07/2002. Eu já sou um outro mais maduro sem nenhuma magoa no coração desposto a esquecer o passado, "tudo mesmo" e começar uma nova vida, assim volto para projeto participo do campo das artes já sonhando com faculdade, começo a trabalhar e fui aos poucos contruindo esse novo Carlos que agora quer continuar a progredir sei lá ajudar as pessoas no que for possível. porque tudo é possível. Eu sai do inferno para céu nisso tudo o centro cultural me ajudou e vem me ajudando muito. pode ter certeza disso! Desculpa por esse desabafo isso tava engasgado em me eu não

conseguia falar para ninguém mas agora saiu. Eu estou livre!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!Um abraço.

Nitidamente, esse depoimento toca numa certeza freireana: vale a pena, a todo custo, “lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais”.

Carlos José Alves, que enviou o depoimento acima, nos faz entender a dialética do pensamento freireano: do Ser menos para o Ser Mais. Carlos compreendeu que a injustiça e a opressão não são fins derradeiros para nos condenar à infelicidade; ao Ser menos. Conseguiu enxergar um outro caminho na sua vida. Ao decidir continuar em São Paulo, decidiu também lutar pela re-construção da sua vida. Entendeu que homens e mulheres se libertam em comunhão. Assumiu ser sujeito agora da sua vida.

Converso muito com o Carlos quando passa pelo CCVP onde, hoje, também é arte-educador trabalhando com um grupo de adolescentes. Quando ele fala da arte e do porque estar cursando uma faculdade de artes, sempre percebo na sua fala uma atitude política frente a sua opção. Diz que não quer ser artista para ganhar fama, mas quer ajudar outras pessoas a se encontrarem por meio das artes.

A transformação da vida de Carlos encontra no pensamento de Paulo Freire ressonância:

Naturalmente, o que de maneira permanente me ajudou a manter esta certeza foi a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política (FREIRE, 2004, p. 145).

Para Brandão, (2005, p. 61), “Paulo sabia bem que por conta própria a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo”.

As palavras mais correntes na obra de Paulo Freire, a todo momento nos remetem a toda e qualquer transformação sobre qualquer grupo ou indivíduo que é visto sob a ótica da pedagogia libertadora: conscientizar, criar, inovar, inventar, mudar, transformar, transgredir, revolucionar, humanizar, etc.