



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CAMILA CRISTINA LUDOVICO DE SOUZA

**SOLIDARIEDADE FREIRIANA:
CONTRIBUIÇÕES AO TEMPO PRESENTE**

Londrina
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina

2022

CAMILA CRISTINA LUDOVICO DE SOUZA

SOLIDARIEDADE FREIRIANA:
Contribuições ao Tempo Presente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leoni Maria Padilha Henning

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Souza, Camila Cristina Ludovico de .
Solidariedade freiriana: : Contribuições ao tempo presente / Camila Cristina Ludovico de Souza. - Londrina, 2022.
91 f.
Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.
Inclui bibliografia.
1. Solidariedade - Tese. 2. Educação - Tese. 3. Paulo Freire - Tese. 4. Pandemia - Tese. I. Henning, Leoni Maria Padilha. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

CAMILA CRISTINA LUDOVICO DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Leoni Maria Padilha
Henning
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Universidade Federal de Pernambuco -
EFPE

SOLIDARIEDADE FREIRIANA:
Contribuições ao Tempo Presente

Londrina, 25 de fevereiro de 2022.

Dedico este trabalho a memória do meu querido avô Maurício.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do caminho e realizar os sonhos do meu coração, inclusive colocando em minha história pessoas certas, com quem tanto aprendo e enfrento os desafios, entre elas minha família, esposo, amigos, colegas de estudo e trabalho e meus queridos alunos.

A minha orientadora, professora Leoni, pelos ensinamentos e palavras sempre certas, pelas oportunidades e vivências tão significativas que me proporcionou, pela paciência, amorosidade e sabedoria com que conduziu todo este processo de estudo e pesquisa, a quem tenho o imenso prazer de ter conhecido e convivido, por sua experiência, humanidade e conhecimento aguçados.

Aos professores, Darcísio, com quem desde a graduação muito aprendi sobre o pensar filosófico e me incentivou quando nem eu mesma acreditei, e Junot pelos ensinamentos tão importantes, e por me abrir novos horizontes para pensar a pesquisa. Agradeço por terem aceitado avaliar e contribuir com este trabalho.

A amiga, confidente e colega de estudos Elaine, pela parceria, ajuda, ombro amigo, que foram de extrema importância neste trajeto. Um presente que o mestrado trouxe e levarei para a vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação e colegas, em especial aos integrantes dos grupos de pesquisa que com suas observações e próprias experiências também contribuíram para a realização deste trabalho.

Uma estudante perguntou uma vez à antropóloga Margaret Mead qual ela considerava o primeiro sinal de civilização em uma cultura. A estudante esperava que a antropóloga falasse de anzóis, tigelas de barro ou pedras para amolar, mas não, Mead disse que o primeiro sinal de civilização em uma cultura antiga é a prova de uma pessoa com um fêmur quebrado e curado.

Mead explicou que no resto do reino animal, se você quebrar a perna, você morre. Não pode fugir do perigo, ir para o rio beber água ou caçar para se alimentar. Você se torna carne fresca para predadores. Nenhum animal sobrevive a uma perna quebrada o tempo suficiente para o osso sarar. Um fêmur quebrado que se curou é a prova de que alguém tirou tempo para ficar com o que caiu, curou a lesão, colocou a pessoa em segurança e cuidou dele até que ele se recuperou. 'Ajudar alguém a ultrapassar a dificuldade é o ponto de partida da civilização', explicou Mead.

(autor desconhecido)

SOUZA, Camila Cristina Ludovico. **Solidariedade Freiriana**: contribuições ao tempo presente. 2022. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

O presente trabalho trata do conceito de solidariedade em Freire, na perspectiva de uma educação para libertação, passando por questões referentes à educação em tempos de pandemia. Justifica-se pela necessidade de ampliarmos os estudos acerca das relações estabelecidas entre os indivíduos em nossa sociedade como um todo e que se refletem na educação. O objetivo principal é o aprofundamento no conceito de solidariedade e sua relação com a promoção da transformação social por meio da educação. A pesquisa é bibliográfica, tendo Paulo Freire como referência central. Aponta os desafios do cenário de crise durante a pandemia e os indícios da falsa solidariedade que se manifesta neste contexto, investiga as características e possibilidades de uma solidariedade autêntica em consonância com a dialogicidade e democracia. Encontra em Freire e sua perspectiva de solidariedade, importantes discussões no que concerne aos problemas concretos da escola atual, dentre eles, a exploração do trabalho docente. Conclui que o tema demanda estudos mais aprofundados, mas indica pequenos avanços no entendimento do conceito, dos quais vale destacar sua interdependência com a dialogicidade, e o não determinismo, mesmo diante de condições históricas de inexperiência para solidariedade.

Palavras-chave: Solidariedade. Educação. Paulo Freire. Pandemia.

SOUZA, Camila Cristina Ludovico. **Freiriana Solidarity**: contributions to the present time. 2022. 91 pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

The present work deals with the concept of solidarity in Freire, from the perspective of an education for liberation, going through issues related to education in times of pandemic. It is justified by the need to expand the studies on the relationships established between individuals in our society as a whole and that are reflected in education. The main objective is to deepen the concept of solidarity and its relationship with the promotion of social transformation through education. The research is bibliographical, having Paulo Freire as a central reference. It points out the challenges of the crisis scenario during the pandemic and the signs of false solidarity that is manifested in this context, investigates the characteristics and possibilities of authentic solidarity in the line with dialogicity and democracy. It finds in Freire and his perspective of solidarity, important discussions regarding the concrete problems of the current school, among them, the exploitation of teaching work. It concludes that the theme demands further studies, but indicates small advances in the understanding of the concept, of which it is worth highlighting its interdependence with dialogicity, and non-determinism, even in the face of historical conditions of inexperience for solidarity.

Key-words: Solidarity. Education. Paulo Freire. Pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 19</i>
EAD	Educação a Distância
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CAPÍTULO I – O CENÁRIO DE CRISE PANDÊMICA	24
2.1	UM ENCONTRO DE CRISES	27
2.2	A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO (BANCÁRIA) NO BRASIL	31
2.3	SOLIDARIEDADE EM TEMPOS DE ISOLAMENTO	40
3	CAPÍTULO II – EM BUSCA DA SOLIDARIEDADE AUTÊNTICA	44
3.1	SOLIDARIEDADE E ASPECTOS HISTÓRICOS	44
3.2	SOLIDARIEDADE E DIALOGICIDADE	49
3.2.1	Assistencialização, Antidialogicidade e Solidariedade.....	54
3.2.2	Dialogicidade e Solidariedade Autêntica.....	60
4	CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE	64
4.1	SOLIDARIEDADE: ENTRE O ENSINAR E O APRENDER	65
4.1.1	A Solidariedade no Currículo Escolar.....	67
4.2	O RETORNO À ESCOLA E SEUS DESAFIOS	70
4.2.1	Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil.....	77
4.2.2	O Educador e a Exploração do Trabalho Docente.....	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	87

1 INTRODUÇÃO

O texto que segue foi inicialmente realizado como projeto de pesquisa com pretensão à seleção para vaga em mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, direcionado à linha de pesquisa “Perspectivas filosóficas, históricas, políticas e culturais de educação”, mais especificamente ao núcleo Filosofia e Educação, e reformulado à medida em que a pesquisa foi avançando e o problema e objetivos aprimorados.

O estudo foi motivado pelo interesse em ampliar os conhecimentos sobre os desafios que os educadores enfrentam cotidianamente nas salas de aula, tendo em vista o contexto social em que estamos inseridos e onde impera o individualismo, os resquícios de uma aprendizagem mecanizada, pouco contextualizada e significativa, sobretudo aos educandos.¹ Tudo isso potencializado pela problemática da educação em tempos de pandemia, que desvela diferentes questões ainda mais complexas.

Para o conhecimento do leitor acerca de quem escreve, e em que espaço e tempo escreve, esclareço que iniciei estas palavras e o processo de pesquisa ainda em cenário de pandemia, não apenas onde vivo, mas em muitos lugares em todo nosso planeta. Observamos no presente que alguns países já se refazem das perdas e caminham para uma “normalidade” possível, lidando com as consequências de um período desolador. Outros ainda enfrentam as investidas de um vírus que cresce como erva daninha e é alimentado ora pela desinformação e ignorância, ora pelas desigualdades sociais que mesmo antes do vírus já assolavam nossa sociedade, ora por alguns desgovernos sob o argumento da “saúde” econômica, e aqui não me refiro, salvo algumas exceções, aos trabalhadores assustados, mas sim aos chefes de estado. Não poderia escrever memórias que não deixassem transparecer minha posição política e mais do que isso minha

¹Aqui tomamos como ideal a concepção de Dewey em relação à educação quando diz que esta deve ser: [...] vida ou crescimento contínuo, e não apenas preparação para a vida adulta; nem mero desenvolvimento ou formação mental subjetiva; nem simples exercitação ou treino de faculdades ou capacidades especiais e isoladas e já adrede preparadas. Como processo contínuo de crescimento ou reconstrução da experiência socialmente participada, a educação terá o seu fim em si mesma, não sendo meio para fins diferentes e ulteriores. Será progressiva como a própria vida e não regressão mental ao passado, nem recapitulação das fases culturais-históricas do mesmo. Será democrática, enfim, não reservada a classes privilegiadas; mas nem por isso estreitamente individualista, e sim comunitária, no sentido da participação enquanto possível extensa dos interesses do grupo por todos os respectivos membros e da interação enquanto possível plena e livre entre os vários grupos. (DEWEY, 1979, p. XII),

concepção de certo e errado, o que não poderia deixar de fazer ainda que quisesse. Consciente que sou do meu papel enquanto professora não há como deixar de dizer sobre minha indignação diante das tomadas de decisão que presenciamos em nível nacional nos últimos meses, já que tais decisões, e também a falta de outras, influenciam diretamente na vida daqueles a quem almejo ensinar, se é que ensino mais do que aprendo. Meus alunos, crianças de cinco e seis anos de idade, matriculados na rede municipal de ensino, assim como tantas outras, já demonstram grandes defasagens no que se refere à aprendizagem. Mas ainda mais grave são as perdas de entes queridos, o agravamento das condições financeiras que influenciam diretamente na qualidade de vida, e por conseguinte, na aprendizagem e desenvolvimento como um todo, o isolamento social, que nos faz pensar sobre a necessidade do outro presente em nossas relações – faz-me perguntar o quanto esta ausência impacta a vida e a aprendizagem dos educadores e educandos independentemente dos níveis de ensino. E o quanto a importância destas relações está sendo revista e ainda será no período pós-pandemia. Entre outras tantas consequências deste período, nas quais penso e repenso, pergunto-me se tais fatores poderão ser revertidos e de que forma o seriam.

Deixo este breve relato do contexto em que vivo e de minhas inquietações registrados aqui como memórias, mas não apenas isto, descrevo-as por que estão profundamente atreladas às angústias que de alguma forma já existiam e caminhavam ao meu lado, talvez algumas delas adormecidas, despertaram, outras nem tão passivas apenas se fizeram emergir em meio ao caos. Alinhadas com experiências vividas enquanto professora, estudante, mulher, ser humano, antes e durante a pandemia, todo esse conjunto ajudou a compor as indagações que motivaram esta pesquisa.

Ao mesmo tempo em que procuro repensar minha prática pedagógica, aprender com as vivências que tenho nesse momento, em todas as leituras que faço percebo relações com o que estamos vivendo, com as desigualdades que pioram o contágio, que ampliam a desumanidade. Mas também me sinto ainda mais comprometida com o tema abordado e com a responsabilidade de fazer com que o trabalho desenvolvido reflita e contribua de alguma forma para essa nova realidade. Segundo Carlota Boto (2020, p. 04) “[...] esses tempos exigem, em alguma medida, a reinvenção da educação e da escola. É preciso inventividade. É preciso experimentação. É preciso ter a coragem de criar. E para criar, há de se romper com

certezas presumidas e verdades pressupostas”.

Enquanto educadora atuante na educação infantil desde 2015 me indaguei muitas vezes o que realmente é essencial ensinar e aprender na escola, quais conhecimentos são fundamentais para uma boa formação humana e acadêmica e, também, para o futuro cidadão em construção. O que de fato significa uma educação humanizadora e quais são os elementos irrefutáveis para a concretização da mesma? O que precisamos fazer ou oportunizar aos nossos alunos que cabe somente a nós e não temos feito? Muitas destas questões ganharam ainda mais força no decorrer das experiências em sala de aula e no caminho acadêmico que venho percorrendo desde a graduação. No dia a dia com os alunos me vi muitas vezes cumprindo tarefas que julgava necessárias de acordo com pressupostos obsoletos, baseados em conteúdo descontextualizado e que não pareciam significativos para as crianças. E na graduação em pedagogia pude participar de projeto de pesquisa voltado para educação especial, uma experiência que me fez refletir muito sobre questões filosóficas relacionadas ao outro, o outro como igual em meio a tanta diversidade. Também me vi extremamente atraída pelas disciplinas que tratavam da educação a partir dos pressupostos filosóficos. E me encantei com a possibilidade de uma filosofia para o pensar. Mas foram as disciplinas que cursei em 2019 no Programa de Pós-graduação da UEL, como estudante especial, que me despertaram para possibilidades de pesquisa que pudessem responder parte destas indagações ou levantar outras perguntas tão ou mais importantes quantas as primeiras, igualmente estimulantes. Neste ínterim me aproximei um pouco mais das leituras em Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), que dentre outros autores, foi muito significativo nesta busca, não só pelas temáticas abordadas, mas também pela história e contexto em que o autor escreveu suas obras, assunto que deveremos tratar mais à frente. Por agora, basta salientar que entre as questões tão profundamente debatidas pelo autor, uma não tão explorada me chamou mais atenção e com a qual pude estabelecer relações importantes com aqueles saberes essenciais dos quais citei anteriormente, a saber, o tema da solidariedade, o qual em tempos de pandemia torna-se intensamente desafiador.

Diante do cenário educacional, social, cultural, paira uma incerteza sobre o quanto estamos negligenciando em nosso trabalho educativo, e porque não dizer humanizador, a importância do ser solidário, reiterando Freire (2020), o *ser mais*².

²Termo que se refere de forma sucinta ao *ser* em busca da transformação, aquele que transcende a

Enquanto valorizamos em exacerbado os conteúdos curriculares, o acesso à informação, o cumprimento de prazos, metas etc., alguma parcela relevante do que é fundamental à promoção do *ser mais* fica em segundo plano, ou talvez em plano algum.

Na busca por compreender melhor o conceito de solidariedade há de se apurar as relações de dominação instauradas em nosso meio, concebidas por Freire (2020) como aquelas que são permeadas por um desbalanço de poder, de atribuições e de privilégios por segmentos sociais distintos, a saber, os *oprimidos* e *opressores*, fato que produz desdobramentos no âmbito escolar.

Diante dos desafios atuais no âmbito da educação, o presente trabalho de pesquisa se justifica pela necessidade de se ampliar os estudos acerca das relações estabelecidas entre os indivíduos em nossa sociedade, tendo em vista a notória impessoalidade e individualismo instaurados em nossos dias³. Entendendo a vastidão do tema, buscaremos nos atentar mais especificamente ao conceito de solidariedade e sua importância na educação e formação dos sujeitos.

Tratar de questões éticas hoje, se faz imperativo. Tratar de questões éticas de forma crítica e reflexiva demanda cuidado e atenção ao que já foi dito, sem desestimar quem o disse, suas disposições históricas, seu trabalho de pesquisa. É com estas considerações em mente que me disponho a tratar do tema solidariedade.

O que é solidariedade de fato? O que resta, ou o que emerge deste conceito depois de desveladas suas múltiplas facetas?

Muito temos ouvido sobre ser solidário, pouco sobre o que significa. De um lado, reside uma visão ingênua que coloca a solidariedade no patamar de ajuda. De outro lado, já se discute seu carácter assistencialista que, embora tenha sido muito discutido e apontado como fruto das políticas dos últimos governantes de nosso país, é sabido que esta postura assistencialista reside entre nós desde a colonização, herança do paternalismo feudal.

Entendemos que a solidariedade se desdobra hoje como o sentimento de resgate do humanismo devido à crise atual que não se resume ao momento restrito

relação de oprimido e opressor, *ser* em constante evolução e desenvolvimento. (FREIRE, 2020).

³ Em *A teoria do novo individualismo*, Anthony Elliot, apresenta a pesquisa sobre uma tendência individualista global e descreve suas quatro dimensões centrais, a saber: a ênfase implacável em *autorreinvenção*; a fome infinita por *mudança instantânea*; o fascínio por aceleração social, *velocidade e dinamismo*; e a preocupação com o *curto prazo* e a *episodicidade*. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/se/a/vDrZLFGQFTPRSGDMmBn7Qx/?lang=pt#>

de pandemia da *COVID-19*⁴, mas de um processo que já estava instaurado e ganha outras proporções na atual conjuntura.

Este sentimento de resgate do humanismo nos faz refletir sobre as possibilidades reais de transformação que emergem desta crise posta e é aí que recorremos a Freire, não apenas por falar do tema solidariedade, mas porque ele o contrapõe à ideia de assistencialismo ou, em suas palavras, “assistencialização” à medida em que ao tornar-se participante e responsável pelas condições políticas e sociais, o homem fosse capaz de estabelecer uma solidariedade política.⁵

Seria pouco coerente pensar que nas condições atuais caracterizadas pela ampla e profunda desigualdade social que hoje, mais do que nunca, se manifesta inclusive na incapacidade de manutenção da vida, fosse possível alcançar “[...] as disposições mentais democráticas críticas e permeáveis” (Freire, 2003, p. 59) que confeririam ao homem a condição de atuante em detrimento daquela em que é um mero espectador. Quando colocado nesta segunda posição, assume uma postura, ingenuamente disfarçada de solidária, já que nestas condições não pode transformar as circunstâncias daqueles com quem diz solidarizar-se, mas quando muito, é capaz somente de aliviar necessidades temporárias. O que acaba por aprofundar ainda mais a negligência e condicionar o outro, não lhe conferindo oportunidades de mudanças reais e legítimas.

Para Freire, momentos históricos marcados por mudanças aceleradas tendem a estimular maior flexibilidade mental do homem, e por conseguinte, formas de vida mais plasticamente democráticas. Tendo em vista que Freire falava de um momento de crescimento e desenvolvimento econômico e não de crise como o que estamos vivendo, perguntamos: seria possível pensar que, apesar da motivação assistencialista, da nossa inexperiência democrática, marcadas pela forte influência histórica de colonização que ainda permeia a nossa política, as condições atuais podem, por meio da tentativa de um resgate do humanismo que se manifesta na solidariedade emergente, significar uma mudança de paradigma?

4 Sigla do inglês *coronavirus disease* 2019, doença de coronavírus 2019. O manual de comunicação da Secom- Secretaria Especial de Comunicação Social, sugere que a palavra seja escrita em letras minúsculas e a concordância no gênero feminino. Aqui optamos por usar em itálico por se tratar de uma sigla de origem estrangeira. Verificar em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/coronavirus-1>

5 Em *Educação e atualidade brasileira*, Freire, usando o “homem massa” do período de colonização do Brasil, diferencia a solidariedade privada da solidariedade política. Explicando o que faltava para que uma solidariedade política se consolidasse, para ele, [...] inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo. (Freire, 2003, p. 65).

Este trabalho busca trazer à luz o conceito de solidariedade em Paulo Freire. Mas, para além do conceito, busca compreender em que consiste, e qual é o papel da solidariedade na perspectiva de uma educação para libertação? Eis o problema que deverá nortear a pesquisa. Tendo em vista que, para Freire, é preciso o diálogo entre os homens, e este só se faz, entre outras coisas, com solidariedade;

[...] Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. (FREIRE, 2020, p. 105)

Assim, a pesquisa tem como principal objetivo aprofundarmos sobre o conceito de solidariedade e estabelecer relações entre o mesmo e a promoção de uma transformação social já descrita em Freire, por meio da educação. Essa transformação que tira o homem da posição de mero expectador e o coloca na posição de participante e responsável pelas condições políticas e sociais, se faz por meio da educação, não de qualquer educação, mas, para Freire, “Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. [...]” (FREIRE, 2003, p.38.)

A pesquisa é bibliográfica, tendo como principal foco as obras de Paulo Freire em especial aquelas que trataram ainda que ligeiramente do tema solidariedade. Assim, pretendemos levantar o máximo de relações possíveis entre a solidariedade e a educação defendida por Freire como possibilidade de libertação. De acordo com Lakatos,

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]. (LAKATOS, 2003, p. 183)

Neste caso, buscamos tudo o que pudemos encontrar sobre o tema solidariedade, primordialmente nas obras de Freire. Em razão do tema ter sido parte do pensamento humano, trouxemos apenas alguns outros autores como referência e discussão com o autor central, pois que, de forma direta ou indireta, podem ser

relacionados em alguma frequência como são os casos de: Rorty, Demo, Dussel, Santos, Boto, entre outros.

A obra principal que embasa este trabalho é *Pedagogia do oprimido*, escrita entre 1967 e 1968 no Chile e publicada no Brasil apenas em 1974. O próprio autor escreve nas *Primeiras palavras* que o que propõe como uma introdução à *Pedagogia do oprimido* é resultado de observações dos últimos cinco anos de exílio, mas também das experiências que teve no Brasil no decorrer das diversas atividades exercidas na área da educação. Sendo assim, cabe aqui contextualizarmos esse período de observações e síntese a fim de compreendermos o momento histórico em que a obra é escrita, os anos e alguns fatos que a antecedem.

Em 1963, Freire realiza a experiência de alfabetização em Angicos no Rio Grande do Norte e cria as bases do Programa Nacional de Alfabetização, durante o governo de João Goulart. Experiência que teve grande notoriedade devido à rapidez e eficiência com que alfabetizou 300 pessoas. Mas, em 1964 com o golpe militar o programa foi extinto e Freire exilado. Já no Chile, em 1965 publica *Educação como prática da liberdade*. E em 1967 começa a escrever *Pedagogia do oprimido*. Neste momento o Brasil vive uma ditadura militar. Mas a experiência de Angicos, assim como a trajetória percorrida pelo autor até então, se refletem na sua obra de maior expressão. Nesta, o oprimido, principalmente aquele a quem foi tirado o direito de dizer sua “palavra”, em razão da desigualdade de acesso à educação e à própria alfabetização, foi colocado no centro das discussões sociais e educacionais. *Pedagogia do oprimido* foi traduzido em mais de 40 idiomas. Esta obra está entre os cem livros mais consultados no banco de dados do *The open Syllabus Project*, que inclui, mais de um milhão de programas de universidades de língua inglesa. Em uma pesquisa realizada em 2016 por Elliott Green no *Google Scholar*,⁶ constatou-se que a *Pedagogia do oprimido* é a terceira obra mais citada no campo das ciências sociais, em todo o mundo. E até o período da pesquisa, as citações passaram de 72 mil. Escrito e publicado nos primeiros anos de exílio, o livro trouxe à tona questões tão próprias ao povo brasileiro, mas ao mesmo tempo, tão universais. A antagônica relação entre oprimido e opressor parece-nos agora algo visivelmente claro, mas será que seria assim, não fossem as vivências e disposição para a escrita de Freire?

6 Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>. Acesso em: 29 abr. 2021.

Outra obra utilizada aqui, de extrema importância para compreender as raízes históricas dos problemas de relação de poder no Brasil, do qual podemos inferir quais são as bases para a inexistência no que concerne à solidariedade, é *Educação e atualidade brasileira*. A tese foi escrita em 1959 com pretensão a Cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco. Em forma de livro, a obra foi publicada no Brasil e no México em 2001 sob a organização e contextualização de José Eustáquio Romão. Ainda no prefácio, os fundadores do Instituto Paulo Freire explicam a preocupação de Freire e a necessidade real de uma contextualização do momento histórico em que esta obra foi escrita, ainda sem pretensão de ser publicada. Observamos que muitas proposições presentes nesta primeira obra se fazem presentes na atualidade, sobretudo na educação em tempos de pandemia. Nos dois primeiros capítulos no esforço de contextualizar em seus escritos o momento histórico, político e social que vivenciava, Freire construía suas primeiras conjecturas e nos trazia aportes teóricos imprescindíveis ao entendimento das bases estruturais da formação da nação brasileira até aquele momento. Momento que se deu em meio ao Pacto Populista, uma aliança travada entre os partidos PTB e PSD, que de acordo com Romão;

[...] consistiu num acordo tácito, costurado de cima para baixo, entre os trabalhadores e as novas elites, significando, na verdade, uma tentativa de construção de uma base social heterogênea de sustentação política para lideranças carismáticas inscritas no universo do projeto político burguês. (ROMÃO, 2001, p. XXVII).

Neste cenário, já durante o governo de Juscelino Kubistchek de Oliveira (1959-1961) nasce também efetivamente o Instituto Superior de Estudos brasileiros (ISEB), cujas ideias influenciam a tese de Freire e por conseguinte suas obras posteriores.

Educação como prática da liberdade é uma destas obras fortemente influenciadas pelas referências dos integrantes do ISEB, entendendo que é uma importante obra na qual, assim como em *Educação e atualidade Brasileira*, citada anteriormente, o autor traz à luz aportes históricos, mas vai além, nos dando uma visão mais ampla de suas ideias pedagógicas. Publicada no Brasil em 1967, a obra foi escrita após o fim do governo de João Goulart nos intervalos das prisões e finalizada já no exílio, quando suas ideias já se faziam mais conhecidas e havia uma

certa urgência no movimento de democratização da cultura e espaço para investidas no campo da educação, mais precisamente na alfabetização. Em *Educação como prática da liberdade*, Freire destaca, entre outras coisas, a inexperiência democrática de nosso país, as consequências e funções da massificação e nos situa sobre a essencial relação entre educação e conscientização, trazendo aspectos de sua prática enquanto educador e as experiências já empreendidas nos chamados *Círculos de cultura*.

Por se tratar de uma obra mais recente, escrita em outro momento da vida do autor e por citar o tema da solidariedade aqui proposto, nos valem também de *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, publicado em 1992 no Brasil. Com vinte e quatro anos de diferença entre essa e a sua primeira obra de maior alcance *Pedagogia do oprimido*, em *Pedagogia da esperança* o autor tece relações entre as duas obras, no primeiro momento desvelando suas motivações para uma pedagogia que coloca em foco o desbalanço de poder entre oprimidos e opressores. No segundo momento lida com as críticas, mais e menos pertinentes que sua obra lhe rendeu. E por fim, relaciona temas relevantes da atualidade (daquele momento em 1999), com as proposições já suscitadas em *Pedagogia do oprimido*, o que denota o caráter quase atemporal desta obra.

Ademais, buscamos finalmente amparo na obra *Pedagogia da solidariedade*, que não se trata de um livro escrito por Freire, mas que transcreve e traduz as discussões de Freire junto aos integrantes do grupo de trabalho em que participou em uma conferência na Universidade de Northern Iowa nos Estados Unidos, em 1996. O livro é de autoria de Nita Freire e Walter Ferreira de Oliveira e foi publicado em 2009 após o minucioso trabalho de transcrição e tradução de gravações de vídeo, além do acréscimo dos comentários de autores como Henry Giroux e Donaldo Macedo. A obra revela importantes diálogos realizados naquela ocasião entre Freire e seus pares cujo teor contribuem com os temas atuais, entre eles os que estão relacionados à solidariedade.

Como objetivos específicos almejados aqui, elencamos três principais que devem guiar a busca e constituir o corpo do trabalho. O primeiro objetivo é contextualizar o período de pandemia da *COVID-19* cujo início coincidiu com o da realização desta pesquisa, e trazer à luz aspectos importantes no que tange à solidariedade neste contexto, tanto no cenário geral, quanto na própria educação,

entendendo que ambos estão amplamente interligados, salientando aspectos da educação bancária, denunciada por Freire e que ainda se faz presente em nosso meio. Pretendemos elucidar algumas das facetas que a solidariedade pode assumir, a depender dos objetivos almejados na resolução de problemas, já existentes mesmo antes da pandemia, mas que agora emergem com muito mais expressividade, a saber, a própria desigualdade social. A hipótese inicial em relação a este objetivo é de que neste contexto, a solidariedade assume um caráter antidialógico à medida que não permite aos sujeitos atuarem como participantes ativos na tomada de decisões no que tange às problemáticas de seu tempo e espaço.

O segundo objetivo é compreender o que seria de fato uma solidariedade autêntica e coerente com a educação apontada por Freire como aquela voltada para a liberdade. Para tanto, pretendemos aprofundar sobre os conceitos de dialogicidade, assim como, os aspectos históricos e políticos que permeiam as formas de conceber solidariedade hoje. Entre estes aspectos abordaremos com mais ênfase a influência da assistencialização.

O terceiro objetivo é apontar quais as contribuições de Freire para as problemáticas deste período de pandemia e as dificuldades encontradas no retorno progressivo das aulas presenciais frente à uma perspectiva de educação para a solidariedade. Alguns aspectos abordados neste sentido são: a aprendizagem e o currículo escolar, os desafios pós atividades remotas no que concerne à aprendizagem e desenvolvimento infantil, mas também ao trabalho docente.

É importante destacar que em levantamento prévio foram encontrados alguns artigos, dissertações e teses sobre o tema solidariedade, que serão mencionados no decorrer desse trabalho por contribuírem significativamente para o entendimento do conceito. São estes: os artigos de Selli (2006), Lopez (2006), Westphal (2008) e a tese de doutorado de Cassol (2018), autor que se debruça sob o tema pela ótica de Bauman.

Encontramos dois autores que também contribuem à temática pelo olhar mais voltado para economia solidária, porém relacionando o tema com a educação, o que ocorre no artigo de Assai (2018) e na dissertação de mestrado de Piires (2016).

Já os artigos de Fernandes (2016), Charlot (2019) e Togneta (2006) foram relevantes para iniciar a pesquisa sobre a influência da solidariedade na área

educacional propriamente dita. Alguns trabalhos foram importantes ao estudar e sistematizar ações relacionadas à solidariedade em pequenas comunidades e/ou pesquisas sobre o tema em âmbitos menores e de caráter qualitativo e quantitativo. São estes: Freitas (2014), Gomes (2007), Osório (2014), Tavares (2016) e Vasconcelos (2004).

Os trabalhos encontrados em Oliveira (2013), Paiva (2000) e Paugan (2017), que abordam questões relacionadas às relações sociais em geral, também foram úteis para uma visão mais ampla da ideia de solidariedade, assim como o de Guillaume (2016) que nos traz à luz as solidariedades transnacionais.

Os artigos foram encontrados na SciELO e as teses e dissertações no Catálogo de teses e dissertações da Capes. É importante destacar que embora seja possível encontrar uma quantidade bem maior de trabalhos procurando com a palavra-chave solidariedade, não encontrei até o momento nenhum trabalho que tivesse o mesmo problema e objetivos de pesquisa, sendo que o que mais se aproxima do tema é a tese de doutorado de Claudionei Vicente Cassol realizada em 2018 e já citada acima, sob o título *Ambivalência, educação e solidariedade no horizonte da pluralidade “com” e “a partir de” Zygmunt Bauman*. Como já fica evidente, o trabalho tem como base referencial a obra de Bauman e não de Freire. Também encontrei muitos trabalhos que citam o termo solidariedade, mas não se aprofundam no tema, mesmo aqueles que também tem Freire como principal referência, o que revela uma escassez de pesquisas neste tema específico.

Esperamos contribuir para pesquisas futuras e que nas considerações finais seja possível apontar novos caminhos ou quem sabe até novas perguntas tão ou mais relevantes quanto as que foram empreendidas aqui.

Nesse sentido, organizamos a nossa investigação do seguinte modo: No Capítulo I abordamos o “O CENÁRIO DE CRISE PANDÊMICA” onde pretendemos contextualizar o período de pandemia elucidando o leitor acerca dos aspectos principais que corroboram para a maior crise humanitária já vista. Situar a educação neste contexto, apontando as dificuldades e a relação com a educação bancária descrita por Freire. E ainda, refletir sobre as formas de solidariedade que podemos detectar em tempos de isolamento. No Capítulo II, “EM BUSCA DA SOLIDARIEDADE AUTÊNTICA” fizemos um apanhado geral dos aspectos históricos que influenciaram as formas de solidariedade existentes nos dias de hoje, dentre estes, nos aprofundamos na assistencialização. Por conseguinte, estabelecemos

relações entre a solidariedade autêntica e a dialogicidade, assim como o fizemos com a solidariedade inautêntica e a antialogicidade. No Capítulo III, ao tratarmos do tema “EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE”, pretendemos apontar as contribuições de Freire ante a relação entre a solidariedade e o ensino e aprendizagem, além do currículo escolar. Também abordamos os desafios encontrados na escola após o período de atividades remotas, no tocante às dificuldades na aprendizagem, desenvolvimento infantil e ainda a exploração do trabalho docente.

Nas Considerações Finais retomamos o nosso problema que se assenta no conceito de solidariedade para que este não se confunda com outros vieses, até de uso comum, observando as relações com uma educação efetivamente libertadora, de inspiração freiriana. E, diante das contribuições do autor principal e das análises dos demais autores selecionados – que poderão ser conferidos em nossa lista das Referências - chegamos a levantar alguns elementos teóricos, a nosso ver, importantes, deixando algumas questões para outras oportunidades de pesquisa.

CAPÍTULO I – O CENÁRIO DE CRISE PANDÊMICA

A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Quando vão se integrando com seu tempo e espaço e que criticamente, se descobrem inacabados.
Freire, 2020.

Pode parecer curioso iniciarmos o nosso trabalho centralizado em Paulo Freire, apresentando o cenário da Pandemia que ainda hoje nos atinge com o furor de um vírus letal e que está produzindo muito sofrimento em nossa sociedade e no mundo - o que não aconteceu durante a vida do nosso autor. É que objetivamos trazê-lo para a atualidade, dado a riqueza da sua produção teórica e, também, para reintegrá-lo às nossas discussões, já que sofrera críticas a nosso ver injustas. Em seu cabedal teórico o autor disponibiliza análises antropológicas e pedagógicas acercada de farta visão edificante do humano e um atestado incondicional à esperança, elemento dos quais muito precisamos.

Neste primeiro capítulo, veremos de forma geral, aspectos relevantes que contextualizam o período de pandemia que ainda vivemos e que coincidiu o seu início com este trabalho de pesquisa, insuflando ainda mais a nossa disposição para o estudo. Desse modo, tanto no quadro geral, quanto na área da educação, busca-se estabelecer relações entre a crise atual com o cenário anterior. E para aprofundarmos na questão da solidariedade, resgataremos a ideia de educação “bancária” de Freire, a teoria da ação antidialógica e as formas de manifestação da solidariedade ou falsas solidariedades⁷ neste período e suas consequências.

Esta pandemia se mostra ainda mais devastadora se levarmos em conta o momento em que ela acontece. De acordo com Marques,

⁷ Optamos por utilizar os termos “falsa solidariedade” e/ou “solidariedade inautêntica” para designar toda e qualquer tentativa daqueles que detendo poder, e de forma opressora, ludibriam os oprimidos com ajudas, esmolas, pactos, entre outras formas de manipulação, que em verdade, nada tem a ver com solidariedade. Para nosso entendimento a solidariedade não possui modalidades, tampouco pode ser dividida em graus ou níveis. Apenas utilizamos tais termos para diferenciar solidariedade, a qual também nomeamos “solidariedade autêntica” em alguns trechos, de outras formas de relação em que não há solidariedade de fato.

O que singulariza a atual pandemia é o fato de se somar a diversas crises sistêmicas que ameaçam a humanidade, e isso justamente no momento em que não é mais possível postergar decisões que afetarão crucialmente, e muito em breve, a habitabilidade do planeta. (MARQUES, 2020, p. 01).

A pandemia culminou com três crises sistêmicas já apontadas pela ciência: “a emergência climática”, “a aniquilação em curso da biodiversidade” e ainda “o adoecimento coletivo dos organismos, intoxicados pela indústria química”. Por si só já seriam suficientes para causar uma ruptura, mas estes problemas aliados à pandemia podem significar um retrocesso econômico do qual as sociedades não poderão se recuperar tão logo.

O ano de 2020 talvez possa ser caracterizado pelo ano em que a natureza tentou se defender, como reitera Santos (2020, p.19) “O planeta tem de se defender para garantir a sua vida. A vida humana é uma ínfima parte (0,01%) da vida planetária a defender”. E, ainda, para o autor,

A pandemia do coronavírus é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final. É este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica. Ora, uma das características essenciais deste modelo é a exploração sem limites dos recursos naturais. (SANTOS, 2020, p. 19).

Este modelo de sociedade se caracteriza ainda pela fortíssima influência do capitalismo que assumiu sua versão neoliberal dominada pelo capital financeiro em contraposição aos direitos humanos e aos princípios da cidadania e, ainda, privatizando os serviços públicos, que hoje estão visivelmente vulneráveis diante da pandemia. Os tentáculos deste modelo neoliberal, a crise ecológica e a *COVID-19* formaram de certa forma um quadro do qual não se pode mais fugir, a insustentabilidade das relações de poder e renda ganhou tamanha visibilidade e extensão que não poderá se admitir uma volta à normalidade, ainda que se tente. (SANTOS, 2020).

Por isso, tem se falado tanto de um “novo normal”. Novo porque não há como retrocedermos às condições desproporcionais em que vivíamos. Existe agora

um anseio latente de mudanças, já não se pode admitir aquele “velho normal” para quando chegar o período de pós pandemia. Mas se de um lado as desigualdades criadas pelo frio modelo capitalista emergem, de outro lado buscam-se e apontam-se alternativas, antes pouco afamadas, ou até mesmo ouvidas. Em Santos (2020, p. 6), vimos que com o surgimento da pandemia

[...] a luz dos mercados empalidece, e da escuridão com que eles sempre nos ameaçam se não lhe prestarmos vassalagem emerge uma nova claridade. A claridade pandêmica e as aparições em que ela se materializa. O que nos permite ver e o modo como for interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos. Estas aparições, ao contrário de outras, são reais e vieram para ficar. (SANTOS, 2020, p. 06).

De certa forma, podemos nos perguntar, tendo em vista as desigualdades que se arrastam através dos tempos, as advertências apontadas pela ciência em relação às condições climáticas, entre outras crises ecológicas emergentes já citadas, se existem neste momento possibilidades reais de mudanças significativas no nosso modelo de sociedade e modos de vida adotados na atualidade? E se sim, por que agora essa inquietação paira na sociedade? Bem, talvez não sejam apenas os oprimidos e a natureza a ficarem na mira da destruição. Basta refletirmos sobre o que diz Marques neste trecho que reitera as consequências da devastação ecológica.

No Brasil, a remoção de mais de 1,8 milhão de km² da cobertura vegetal da Amazônia e do Cerrado nos últimos cinquenta anos, para converter suas magníficas paisagens naturais em zonas fornecedoras de carne e ração animal, em escala nacional e global, representa o mais fulminante ecocídio jamais perpetrado pela espécie humana. Nunca, de fato, em nenhuma latitude e em nenhum momento da história humana, destruiu-se tanta vida animal e vegetal em tão pouco tempo, para a degradação de tantos e para o benefício econômico de tão poucos. E nunca, mesmo para os pouquíssimos que enriqueceram com a devastação, esse enriquecimento terá sido tão efêmero, pois a destruição da cobertura vegetal já começa a gerar erosão dos solos e secas recorrentes, solapando as bases de qualquer agricultura nessa região (na realidade, no Brasil, como um todo). (MARQUES, 2020, p. 01, grifo nosso).

Dito isto, é possível entender que a insustentabilidade econômica em

algum momento pode não mais atingir apenas aos pobres. E, se pela ótica do mercado, o lucro a todo custo corre riscos, as demandas ecológicas antes ignoradas e subestimadas ganham importância. E com elas, mudanças políticas também se fazem urgentes. Certo é que, seja para a manutenção das classes dominantes, seja para diminuição das desigualdades ou ainda para a recuperação das riquezas naturais e da vida humana, é preciso haver mudanças estruturais em todos os segmentos das sociedades contemporâneas.

Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo 'genteficado' serão armas de incalculável alcance. (FREIRE, 1996, p. 128).

Nesta citação, o autor não vivenciava uma crise humanitária como a que estamos vivendo, mas este mal-estar parece-nos, aos menos em contextos menores, cada vez mais forte. E como vimos nas discussões acima, tem sido alimentado por outros problemas advindos do neoliberalismo.

1.2.1 UM ENCONTRO DE CRISES

Como vimos até aqui, em meio à crise da pandemia da *COVID-19*, uma outra crise já existente se evidencia, seja para aqueles que não a viam ou para quem não era permitido ver, seja para quem os impedia de ver pela própria necessidade de manter as vendas intactas à qualquer custo, a pandemia desvelou a inevitável necessidade de mudanças reais no que tange à desigualdade social. Desigualdade que assim como a *COVID-19*, mata, perpetua injustiças, dissemina a desinformação, propaga violência, se desdobra em toda forma de opressão.

As duas crises não podem ser compreendidas separadamente, porque embora a origem da crise pandêmica ainda não possa ser explicada com exatidão,

sua extensão e consequências sim estão intimamente ligadas à primeira crise, justamente porque esta amplia a segunda e escancara as desigualdades de acesso à saúde, de condições sanitárias adequadas, e ainda a ausência de políticas públicas de enfrentamento da crise, voltadas para os que mais precisam. De acordo com Santos (2020, p. 01)

[...] A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro -, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anómala. [...]. (SANTOS, 2020, p. 01).

No momento em que escrevo este texto mais de 5,45 milhões de mortes já foram notificadas desde o início da pandemia, se levarmos em conta apenas os casos notificados, só no Brasil são mais de seiscentos mil mortos. Em muitos casos noticiados pelos meios de comunicação em geral, as mortes poderiam ter sido evitadas com atendimento médico adequado, respiradores, tubos de oxigênio e, especialmente, o suprimento de vacinas à população. Além das medidas de prevenção como isolamento e distanciamento social, higienização das mãos, uso de máscaras e acesso à informação, um plano de enfrentamento da crise poderia ter aos menos amenizado o quadro em que nos encontramos. Resquícios da primeira crise que se entrelaçam à segunda e se desdobram em um caos sem precedentes. Concordamos novamente com Santos (2020, p 18) quando esclarece que as mortes causadas por pandemias não ocorrem tão indiscriminadamente quanto podemos imaginar.

[...] É evidente que são menos discriminatórias que outras violências cometidas na nossa sociedade contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos, etc. Mas discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação. Por exemplo, os idosos estão a ser vítimas em vários países de darwinismo social. Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial da Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque

estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não tem sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc. (SANTOS, 2020, p. 18).

Neste sentido, podemos afirmar que o vírus atinge com mais intensidade as camadas mais pobres da população, aqueles que já vivem em condições financeiras visivelmente desiguais, e ainda aqueles considerados improdutivos segundo a lógica de mercado. Ou seja, devido as condições características da primeira crise, a segunda assume um caráter pouco democrático à medida que o vírus encontra a dificuldade dos oprimidos, seja em termos de prevenção ou de acesso à saúde pública de qualidade.

Embora o Brasil seja um país democrático, não podemos dizer que o acesso às condições necessárias para a qualidade de vida também o seja. Uma grande contradição sob a qual não nos debruçaremos diretamente, basta aqui sabermos que formas não democráticas de governo também não são ideais no combate à crise pandêmica como nos esclarece, mais uma vez, Santos.

[...] para controlar eficazmente a pandemia, a China acionou métodos de repressão e de vigilância particularmente rigorosos. É cada vez mais evidente que as medidas foram eficazes. Acontece que a China, por muitos méritos que tenha, não tem o de ser um país democrático. É muito questionável que tais medidas pudessem ser accionadas ou accionadas com igual eficácia num país democrático. Quer isto dizer que a democracia carece de capacidade política para responder a emergências? Pelo contrário, *The Economist* mostrava no início deste ano que as epidemias tendem a ser menos letais em países democráticos devido à livre circulação de informação. Mas como as democracias estão cada vez mais vulneráveis às fake News, teremos de imaginar soluções democráticas assentes na democracia participativa ao nível dos bairros e das comunidades e na educação cívica orientada para solidariedade e cooperação, e não para o empreendedorismo e competitividade a todo custo. (SANTOS, 2020, p. 4).

Mas será que é possível pensar em solidariedade, ainda que em contextos menores, como sugere Santos, quando a ânsia pelo individualismo impera? Em meio a pandemia ou até mesmo no pós pandemia haverá lugar e iniciativa que resistam às necessidades individuais regidas pelos princípios capitalistas? O desvelamento das condições desiguais, e o sentimento de empatia

entre pares que a pandemia fez florescer será suficiente para transformar a realidade em que vivemos? A solidariedade por si só pode promover mudanças estruturais e profundas? Temos experiências sólidas de solidariedade no cerne da nossa história (brasileira) que sirvam como base para novas formas de viver em sociedade?

De acordo com Freire em *Educação e atualidade brasileira*, ao falar sobre as características herdadas da colonização, assim comenta:

[...] A própria solidariedade aparentemente política do 'homem massa' ao seu 'senhor', ao proprietário das terras, quando esta 'solidariedade' se faz necessária com a importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade privada. Solidariedade privada, e apenas alongada em solidariedade aparentemente política. Faltavam ao povo suportes culturais capazes de pôr essa solidariedade no plano legítimo da política. É que em todo o nosso *background* cultural inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo. (FREIRE, 2003).

Aqui, podemos perceber que a crise ou "as crises", ao menos no Brasil, tem raízes muito mais antigas. Que antecedem até mesmo o surgimento do neoliberalismo e que estão arraigadas não apenas à política, mas em todos os âmbitos, inclusive à educação. Acerca das raízes históricas que consolidaram a forma como vivemos hoje discutiremos mais adiante.

Diante deste encontro de crises é preciso ainda dizer que para além das crises, ecológica, política e humanitária, vivemos uma crise institucional, caracterizada pela desmoralização das instituições, entre elas a própria ciência, que em pleno século XXI vem sendo refutada.

Nossa própria referência principal nesta pesquisa vem sofrendo críticas, das quais pouco podemos aproveitar devido à falta de profundidade teórica e de raso entendimento da real influência de Freire na escola pública, sobretudo na educação básica, que embora quiséssemos o contrário, sabemos que não é tão influente quanto em outros países, nos quais foi reconhecido e por muitas vezes condecorado. Prova disto é tentativa do governo atual de retirar de Freire o título de patrono da educação concedido em 2012 pela lei 12.612⁸, após ter recebido 29

8 Lei que declara o educador Paulo Freire como patrono da educação brasileira, pela presidente da república Dilma Rousseff, em 13 de abril de 2012.

títulos de doutor *honoris causa* em universidades da Europa e da América. Baseadas em argumentos ideológicos, as investidas e ataques em relação ao educador denotam que a preocupação de Freire em não apenas ensinar a ler, mas em ensinar a ler o mundo, incomoda. Talvez porque a educação libertadora que Freire não apenas pensou, mas praticou, tem o potencial de promover o que de fato se dispõe a fazer, libertar. Libertação esta que envolve todos os aspectos da existência, entre estes a política, da qual Freire não se absteve e mostrou-se posicionado. Aliás outra crítica, pouco razoável, daqueles que defendem uma educação alienante.

Tendo em vista este cenário, por agora nos deteremos a contextualizar o momento no qual a educação brasileira resiste.

2.2.2A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO (BANCÁRIA) NO BRASIL

Entre as contribuições de Freire para o entendimento das atuais circunstâncias na educação brasileira está seu esforço em descrever as características e consequências do que ele chamou de educação bancária, uma educação que anacronicamente desumaniza o homem, subtraindo deste a consciência de seu lugar no mundo. E deste ponto de vista entendemos que ao desumanizá-lo esta educação tira do homem sua capacidade de ser solidário, de praticar a solidariedade em seu sentido mais autêntico, não apenas, mas principalmente em momentos de crise como esta que vivemos, que é antes de tudo humanitária.

Apesar dos tempos difíceis que a educação vem atravessando, alguns pontos positivos merecem atenção. Pequenas melhorias vêm sendo implementadas devido às dificuldades e demandas que a pandemia trouxe à tona, entre estas podemos citar o maior alcance das tecnologias a uma parte dos alunos que não tinham acesso à banda larga, ou até mesmo aos equipamentos necessários. Também, houve uma melhoria no uso destas tecnologias, tanto por partes dos educandos quanto dos educadores, um ganho que deverá permanecer mesmo após a pandemia. Com toda certeza outros aspectos positivos poderão ser levantados ao final desta etapa histórica, mas não temos como negar que há um desbalanço profundo entre os ganhos e as perdas que deverão ser enfrentadas por todos nós

ainda por muito tempo. Entre estas podemos citar a evasão escolar, a defasagem na aprendizagem, a ampliação das desigualdades de acesso à educação, porque embora muitos tenham recebido os recursos necessários para estudar, uma parcela considerável dos alunos continua sem condições de acesso e permanência aos meios de comunicação que viabilizam a educação escolar neste momento. E, não por acaso, estes são os mesmos que já viviam em condições desiguais aos demais mesmo antes da pandemia, o que corrobora para o aprofundamento das desigualdades também no que tange às oportunidades de continuidade dos estudos, vagas no mercado de trabalho, enfim, acesso às condições necessárias para que tenha qualidade de vida. Sabemos que a educação vem agravando este contraste muito antes da chegada do vírus, porém como já vimos anteriormente, agora esses desequilíbrios ficam ainda mais visíveis. De acordo com Boto;

Hoje o que se percebe, entretanto, é que a maioria das formas de seleção, de avaliação e de promoção dos alunos corresponde, em larga medida, às desigualdades anteriormente dadas no campo societário. Ou seja: a escola produz novas desigualdades, com os critérios de que se vale para fazer valer suas táticas e suas estratégias rotineiras. A exclusão, nesse sentido, deixa de estar apenas fora da escola; mas tem correspondência com os processos avaliativos, estabelecendo mecanismos de clivagens das performances dos alunos. (BOTO, 2020, p.01).

Não há como pensar essa educação no contexto brasileiro sem associar imediatamente à ideia de educação bancária de Freire. Educação em que o aluno apenas recebe, numa relação quase unilateral. Contrária a uma educação transformadora, e por que não dizer, solidária, assunto que abordaremos com mais afinco na sequência.

Por outro lado, vemos neste quadro pintado pela pandemia, que traz consigo o isolamento social, que para com o educador também falta solidariedade.

Se há algo que os educadores têm se esforçado em fazer neste momento é se reinventar, buscar novas ferramentas, metodologias, elencar os conhecimentos e saberes mais significativos, pesquisar, ousar, e sim ter esperança, esta é a fala de muitos educadores incansáveis. Freire, também esperançoso acrescentaria:

Não quero dizer, [...] que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido,

parto para embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 2020 b, p. 14-15).

É preciso que entendamos que superar um modelo de educação ultrapassado requer mudanças profundas e sistêmicas. E é desta educação a ser superada que voltaremos nossos esforços de entendimento agora, sob a luz dos escritos de Freire acerca da educação “bancária”. Assunto do qual ele já anunciava em suas obras anteriores, mas aqui vamos nos deter à obra *Pedagogia do oprimido* (2020).

Freire designou como “bancário” esse modelo de educação em que os educadores, acreditando-se detentores absolutos do saber, “depositam-no” aos educandos, os quais, neste sentido, são apenas “recipientes” prontos para serem cheios do saber previamente elaborado e deslocado do contexto real. Nesta concepção de educação, os saberes são memorizados, guardados e reproduzidos à medida que os educandos são avaliados, na maioria das vezes apenas quantitativamente. Nesta relação entre professor e aluno, não há espaço para a democracia. Como esclarece Freire (2020, p81):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2020, p.81).

Talvez resida aqui o ponto de partida para uma falsa solidariedade na educação. Por enquanto basta refletirmos na ideia de doação para compreendermos que nesta visão “bancária” o educando é sempre inferior e, por conseguinte, seus saberes previamente constituídos também são supostamente inferiores aos saberes curriculares elencados pelos educadores e sistemas educacionais. Freire continua:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (Freire,

2020, p.81).

À medida que impedem uma aprendizagem mais significativa e transformadora por parte dos educandos, esta rigidez manifesta nos professores também mina as possibilidades de desenvolvimento do próprio educador e da educação como um todo na busca pela superação de um modo de ensinar obsoleto.

Na educação “bancária” está um dos principais meios de conformação do homem. Trata-se do marco em que ele recebe o mundo como ser passivo, e se adequa a ele. A dicotomia entre oprimido e opressor extrapola as relações de classe social, uma vez que abrange todas as formas de opressão, inclusive a imposição de saberes, se é que assim podemos denominar os desenraizados da realidade. Sem perder de vista que o oprimido, enquanto sombra do opressor, também oprime em diferentes situações.

Neste momento em que a educação passa por constante revisão, há de se pensar na solidariedade como uma alternativa para mudanças significativas, principalmente no que se refere à relação entre educador e educando e a troca e construção de saberes que deve sim ser conjunta, como base estrutural para uma cidadania também coerente com essa forma de ser e fazer, em conjunto e com união. Para Freire (2003):

O que importa, realmente, ao se ajudar o homem é ‘ajudá-lo a ajudar-se’. É promovê-lo. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas de sua comunidade. (FREIRE, 2003, p.16)

Essa forma de “ajudar” é que entendemos mais próxima de uma solidariedade legítima, como componente de uma educação democrática e libertadora.

Neste momento de pandemia não só as chances de liberdade potencializadas pela educação, mais a própria aquisição mínima de saberes vem sendo colocada à prova. De um lado, há a tentativa de se alcançar os alunos por meio da tecnologia, alunos que agora ilhados em seus lares não têm acesso às atividades escolares, e esse esforço merece reconhecimento tendo em vista o empenho das instituições em geral na ampliação dos meios de comunicação e

recursos tecnológicos para os que não o possuíam. Por outro lado, existe um despreparo que abrange todo o conhecimento necessário para o empreendimento de uma educação à distância que se considere de qualidade, o que acaba por corroborar com as disparidades já existentes e manutenção das desigualdades. Em *Educação a distância, educação online e atividades remotas*, Melo (2020), esclarece que

A Educação a distância requer uma organização pedagógica que implica em uma equipe interdisciplinar que possa organizar, planejar e executar processos didáticos. É preciso um desenho curricular que leve em conta os objetivos do mesmo, o planejamento da infraestrutura (redes, dispositivos e interfaces), pessoal qualificado (professores para organização de conteúdos e materiais, tutores para acompanhamento, profissionais no âmbito da mídia, como web design, jornalistas, técnicos em informática, etc.). Ou seja, trata-se de sistema complexo que envolve uma grande quantidade de profissionais de diferentes áreas no sentido de organizar todo o processo de ensino e aprendizagem. Importante ressaltar que não se trata de simples transposição do modelo presencial para atividades online, pois implica em novas formas de se comunicar, ensinar-aprender e avaliar. (MELO, 2020, p. 03)

A autora alerta ainda que, o que vem ocorrendo desde o início da implantação das aulas remotas muito se difere do modelo de educação à distância que já existe há muito tempo. É importante destacar que em relação à EAD alguns aspectos positivos e relevantes são apontados por Filho (2011) que, ao resgatar conceitos de Freire, afirma:

Ora, se o processo de ensino-aprendizagem se constrói a partir da práxis, ou seja, em um sujeito histórico-social datado, e da possibilidade de o homem conhecer sua realidade objetiva, então, todo o esforço do homem em produzir meios de comunicação que vençam a distância como modo de operar sua realidade não pode ser negado ou negligenciado pela educação. Se as tecnologias de comunicação se inserem no contexto da existência humana e servem de suporte para a construção da realidade, [...] a educação, portanto, não pode abster-se de pensar, de promover e de utilizar tais tecnologias, desde que elas colaborem para aquele intuito primeiro, retomando, a promoção do homem no sentido de liberdade, autonomia e colaboração. (FILHO, 2011, p. 47).

Infelizmente, ao contrário disto, a educação ofertada durante a pandemia

é descrita como por Melo (2020) como:

[...] marcada por um modelo massivo de entrega de conteúdos. Tal modelo tem sido amplamente criticado por ser ancorado em modelo pedagógico que Transmissão-Recepção, que não propicia participação, colaboração e desenvolvimento crítico do estudante. Em muitos casos, também não leva em consideração o potencial das tecnologias da cibercultura. (MELO, 2020, p. 03).

Esse modelo de “transmissão-recepção” não rompe com a educação bancária, mas ao contrário a aprofunda, se levarmos em conta que nesta situação nem mesmo a interação entre os educandos é incentivada. Podemos dizer assim que na educação em tempos de pandemia, o que se vê, salvo exceções, é um agravamento do modelo de educação bancária que afasta cada vez mais a possibilidade da libertação, ou seja, amplia o abismo de igualdade de aquisição de poderes, bens, cultura etc., entre oprimido e opressor.

Mas é preciso entender que esse modelo que antecede a pandemia tem raízes mais profundas e desdobramentos que influenciam as próximas gerações para além das consequências do vírus.

Conforme o jornal BBC News – Brasil (2018), numa matéria em que divulga dados do INAF (Indicador de analfabetismo funcional) descreve a situação de 30% da população brasileira entre 15 e 64 anos como analfabetos funcionais que, de acordo com o Instituto, são aqueles que têm limitação para ler, interpretar textos, identificar ironia e fazer operações matemáticas em situações da vida cotidiana. Além de trazer dados relevantes em relação às formas de uso das redes sociais pelos participantes da pesquisa, o INAF constatou que 4% dos considerados analfabetos funcionais estão no ensino superior, o que mostra que apesar de serem escolarizados, estes cidadãos não tiveram acesso de qualidade a uma educação garantidora da efetivação plena da alfabetização deles.

Neste sentido, a educação é um meio ou ferramenta de manipulação do povo. Assim como Freire insistentemente nos mostra a educação como ponto de partida para a emancipação, ou melhor dizendo, revolução libertadora, se nela houver, é claro, dialogicidade, perguntamos: pela mesma via (a da educação) também não seria possível dominar? Embora não trate diretamente do analfabetismo funcional, Freire sub-repticiamente, na exposição das suas ideias, sugere tal possibilidade descrevendo claramente a função de uma educação escolar

antidialógica. Em sua versão “bancária”, o autor traça as características da escola:

Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significado e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1987, p.33).

Sabemos então que, para o autor, essa educação bancária tem o caráter alienante, e como tal serviria de grande utilidade aos objetivos dos dominadores. Mantendo os subjugados alienados, evidentemente, seria um serviço de grande valia! O que diremos então, se os mantivermos cegos diante dos fatos?! Levando-se em consideração o acesso facilitado da população aos meios das mídias atuais, amplamente infiltradas em nossa vida cotidiana, isso poderia reverter, ou quem sabe amenizar, a manutenção das desigualdades – o que seria uma ameaça aos objetivos dos dominadores. Contrariamente, oferecer uma educação cuja qualidade tampouco permite que o povo seja alfabetizado com eficácia, não só para ler, mas entender o que se lê, possibilitando a reflexão e ação, buscando transformar a realidade opressora - seria como mantê-los cegos!

Esta estratégia ocorre no âmbito educacional contaminando o processo de alfabetização. O próprio autor nos situa sobre essa possibilidade, ao afirmar:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominantes que não podem querer que se esgote seu poder. [...] Muitas vezes esta manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verifica através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre elas. (FREIRE, 1987, p. 83).

O que não ocorre, de fato, de acordo com o autor, já que para haver dialogicidade é preciso que ambas as partes se encontrem, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, e sendo assim não pode haver diálogo quando a palavra

parte de um indivíduo em direção ao outro, mas sim se isso é feito em comunhão, horizontalmente. Para ele: “Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.” (FREIRE, 1987, p. 44).

Logo, se não há diálogo verdadeiro, o que há é a manipulação da massa oprimida em favor do opressor. O que pode, como já vimos, se fazer de diversas maneiras. Aqui trazemos à tona a manipulação por meio da educação, quando esta tem um caráter alienante. Freire intitula essa educação como “bancária” e explica:

Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever. A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que as realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 1987, p.37).

Se desta educação bancária espera-se indivíduos pouco reflexivos, alienados de sua realidade, e como vimos em Freire, “roubados de sua palavra”, considerando a dimensão social que afeta, ou produz, o problema do analfabetismo funcional no Brasil, podemos então dizer que ele é, ou no mínimo faz parte, de uma das formas de manipulação do opressor sobre o oprimido, legitimada pela educação ofertada às classes menos abastadas da população.

Ora, seria leviano dizer que Freire relegou à educação toda a responsabilidade diante deste processo alienante, mais ainda, teria interpretado a situação do analfabetismo como fator central do problema. Mas, se analisarmos a importância que Freire atribui à palavra, não qualquer palavra, mas em seus dizeres, a *palavra verdadeira*, podemos estabelecer relações intrínsecas entre o analfabetismo, funcional ou não, e a formação de cidadãos inconscientes de sua existência social e cultural.

Outros autores também nos advertem para uma alarmante preocupação com o papel que a escola, ou mesmo a educação como um todo, exerce na

formação de cidadãos críticos e conscientes, ora reforçando padrões alienantes como os descritos anteriormente, ora buscando possibilidades de contraposição ao que nos foi imposto, grande parte das vezes sem êxito. Sem perder o foco na questão principal, encontramos em Dewey o seguinte:

O perigo permanente, portanto, é que o cabedal da instrução formal se torne exclusivamente a matéria do ensino nas escolas, isolado das coisas de nossa experiência, na vida prática. Podem, assim, perder-se de vista os interesses permanentes da sociedade. A preeminência é dada, nas escolas, exatamente a conhecimentos que não são aplicados à estrutura da vida social e ficam em grande parte como matéria de informação técnica expressa em símbolos. Por esta forma chegamos à noção ordinária de educação: a noção que ignora sua necessidade social e sua identificação com toda a associação humana que influa na vida consciente e que a identifica, ao contrário, com a aquisição de conhecimentos sobre matérias de interesse remoto e com a transmissão do saber por meio de sinais verbais: a aquisição de letras. (DEWEY, 1979, p.9)

Tal afirmativa nos remete à teoria da ação dialógica quando destacamos que a educação não deve restringir-se simplesmente à atividade de um para outro, mas na relação intercambiante entre um e outro, lendo, interpretando e agindo no e com o mundo que os cerca. E, da mesma forma, deve ocorrer a escolha dos conteúdos, da metodologia e, talvez, da própria estrutura escolar. O que vemos em Dewey também remonta ao que Soares já alertara antes acerca do fato de que o alfabetismo vai além da aquisição do ler e escrever, não se tratando apenas do uso correto da tecnologia, tampouco da perspectiva individual e pessoal, mas sim de uma gama de habilidades e de interferências e consequências sociais. Para exemplificar:

[...] a alienação pode gerar o ativismo enquanto modo de agir abrupto, sem pensar, em que uma adesão a um movimento, a um líder, a um partido, a uma denominação religiosa, etc. dispensa fundamentação, argumentação, ajuizamento. (HENNING, 2015, p.11).

Para aprofundarmos um pouco mais a discussão sobre as relações entre educação e criticidade recorreremos à seguinte afirmação:

De um modo geral, criticidade propicia ao ser humano capacidade de

interpretar, discernir, julgar, desvendar o que está oculto, esmiuçar os fatos aparentes, observar as ciladas, compreender a realidade numa perspectiva hermenêutica captando o real significado e as causas imperceptíveis ao olhar ingênuo. Logo, criticidade avizinha-se à autonomia, a capacidade de decidir por conta própria, portanto, é a conquista da liberdade. (HENNING, 2015, p.8)

Também é possível encontrarmos em Vygotsky ainda que de um ponto de vista psicológico e, portanto, mais pessoal do fenômeno, sobre a alfabetização para a necessidade da criança: “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. [...] deve ser “relevante à vida” da mesma forma que requeremos uma aritmética “relevante”. (VYGOTSKY, 1991, p.79). É importante destacar que aqui não temos o caráter de funcionalidade, mas de necessidade. Embora não seja possível estabelecer relações diretas entre Freire e Vygotsky, entendemos que ambos concordam que a educação deve, além de outras coisas, atender às necessidades do homem, se, conforme o primeiro, ela esteja a serviço da transformação, mas para o segundo, isso só se dá quando ela se fizer efetiva e útil, sejam quais forem as suas demandas. Retomaremos as questões relacionadas a dialogicidade em outro momento, ao tratar das teorias da ação antidialógica e da ação dialógica.

3.2.3 SOLIDARIEDADE EM TEMPOS DE ISOLAMENTO

De acordo com o que até aqui foi exposto, a postura cada vez mais individualista não é exclusividade da pandemia, mas é que por meio da globalização ela parece vir se afirmando. Neste momento, porém, há um certo agravamento do afastamento nas relações interpessoais à medida em que o próprio afastamento social se faz necessário em decorrência das medidas de prevenção.

Contudo, é importante entendermos que esta individualidade exacerbada em que cada um compromete-se tão somente com o próprio bem-estar, pode não ocorrer pura e simplesmente por escolhas individuais e isentas, mas como parte de uma estratégia, o que tentaremos explicar aqui com base na teoria da ação antidialógica. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire aponta quatro características

principais da *ação antidialógica*⁹, aqui nos deteremos à estratégia da divisão, que se manifesta de diversas formas em nosso meio, prejudicando a manifestação da solidariedade e, por conseguinte, o diálogo, condição essencial para a mudança, a transformação, a liberdade.

À medida que o opressor se mantém apartado dos oprimidos, da mesma forma os mantém desunidos. Qualquer tentativa de solidariedade se torna inautêntica e opressora, não admitindo diálogo entre as partes. O diálogo verdadeiro requer reconhecimento do outro como um igual, nem menos nem mais do que o “eu”. A mera ajuda ou esmola, disfarçada de solidariedade não altera as condições desiguais, mas as mantém. E mais, sugere que quem ajuda presta um favor, colocando quem o recebe em posição inferior, de quem lhe deve algo. O mesmo vemos na educação “bancária” em que o saber é doado, numa relação vertical. Sobre isto, Freire indaga.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? (FREIRE, 2020, p.111)

Neste sentido, a solidariedade se manifesta como forma de opressão, ao conformar as massas ao seu lugar de inferiores. O que em realidade, tendo em vista as discussões aqui já destrinchadas, não se pode de fato denominar como solidariedade. E mesmo entre os oprimidos, a solidariedade encontra barreiras, pois uma pequena diferença de poder, seja aquisitivo ou não, é suficiente para que o oprimido, introjetado pelo opressor, em posição de “solidário” sinta-se superior àquele com quem se solidarizou. Em *Contingência, ironia e solidariedade*, Richard Rorty (2007) frisa por meio de exemplos que

[...] nosso sentimento de solidariedade atinge sua intensidade máxima quando aqueles com quem nos solidarizamos são vistos como ‘um de nós’, expressão em que ‘nós’ significa algo menor e mais local do que a raça humana. É por isso que a frase ‘porque essa pessoa é um ser humano’ constitui uma explicação pouco

9 Sobre tais características nos aprofundaremos no próximo capítulo, no item 2.2.1 Assistencialização, antidialogicidade e solidariedade.

convicente para um ato generoso. (RORTY, 2007, p. 314-315).

Basicamente isso ocorre devido a nossa necessidade de identificação com o outro, ou com seu sofrimento, dependendo desta a nossa propensão a ajudar. Porém em uma realidade de opressão, o oprimido tende a comparar-se ao opressor, chegando a desejar ser ele, assumir seu lugar e igualmente oprimir, desta forma, é possível que aquele que de certa forma lhe é semelhante em termos de desigualdade de poder lhe pareça inferior. Sendo assim não interessa ajudá-lo, uma vez que não o inclui na categoria do 'nós', mas na categoria do 'eles'.

No contexto da pandemia muitas são as ações intituladas de solidariedade. Em sua maioria, trata-se de medidas emergenciais de redução de danos, quase sempre sem possibilidades de transformação real dos menos favorecidos. Doações de grandes empresas, multinacionais, projetos de arrecadação de alimentos, medicamentos, recursos tecnológicos etc. podem representar formas de aliviar as necessidades imediatas, porém, tendem a alienar o oprimido, justamente porque ao receber o mínimo para viver, de cima para baixo, conforma-se. E não busca junto aos seus pares outras maneiras de viver, em parte porque não dispõe das condições críticas necessárias, não por incapacidade, mas por questões estruturais determinantes que o antecedem e formam e, em parte, porque estas questões se reconfiguram e mantêm por meio de diversas estratégias de manutenção do estado opressor.

O que ocorre neste momento, porém, é que embora as estratégias continuem ativas, as estruturas podem estar sendo abaladas. Rorty, apontou que a dor e o sofrimento são características que podem nos aproximar e propiciar a capacidade de nos identificarmos com pessoas muito distintas de nós, em diversos aspectos, ao ponto de passarmos a vê-las como parte do 'nós' e não mais do 'eles'. A dor e o sofrimento, ambos fortemente presentes nas pautas concernentes à pandemia, carregam em si o potencial de fomentar o progresso moral.¹⁰

A própria tática da divisão descrita por Freire, já não tem a mesma força. Pois ainda que as ações conjuntas não tenham tanta força, a forma de organização social e o desbalanço de poder entre os polos (rico e pobre, oprimido e opressor, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, etc.) têm sido altamente questionados e alvo de discussões, não apenas de pequenos grupos intelectuais, mas das massas.

¹⁰ Sobre isto veremos mais a frente em 2.2.2 Dialogicidade e solidariedade autêntica, como Rorty (2007) relaciona dor e sofrimento com solidariedade.

Toda união dos oprimidos entre si, que já sendo ação, aponta outras ações, implica, cedo ou tarde, que percebendo eles o seu estado de despersonalização, descubram que, divididos, serão sempre presas fáceis do dirigismo e da dominação. Unificados e organizados, porém, farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano. (FREIRE, 2020, p.195).

Aqui observamos que na atual conjuntura reside uma importante oportunidade, talvez não de libertação propriamente, aquela idealizada por Freire, mas um despertar, que caminhe em direção ao novo, ao não experimentado. E se em Freire vimos que a educação guarda este potencial de via privilegiada para libertação do oprimido e do opressor, indagamos, desta vez com maior profundidade: Seria possível que uma percepção mais aguçada de formas de solidariedade legítimas empreendidas desde a educação escolar, colaborasse para o trilhar de uma educação mais humana e conseqüentemente libertadora? E ainda, *Ser mais*, implica em ser solidário? Não é possível ainda intentarmos obter essas respostas, e talvez isso não ocorra ainda ao findar desta pesquisa, mas estas indagações são importantes para nos manter firmes no tema central da solidariedade.

CAPÍTULO II – EM BUSCA DA SOLIDARIEDADE AUTÊNTICA

Somente na medida em que nos fizemos íntimos de nossos problemas, sobretudo de nossas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles.
(FREIRE, 2020)

Neste capítulo buscaremos, no primeiro momento, delinear os aspectos relevantes do percurso histórico brasileiro, apontados por Freire como basilares para a construção das formas desiguais de existência entre oprimido e opressor, e que resultam nas manifestações inautênticas de solidariedade – e que podemos observar ainda nos dias de hoje.

No segundo momento, destacaremos um destes aspectos históricos e sociais, com o qual podemos estabelecer profundas relações com as formas de conceber solidariedade, a saber a assistencialização. Neste, pretendemos evidenciar características próprias do assistencialismo contrapondo-o à pedagogia freiriana e à própria construção de uma solidariedade autêntica. Mas também recorreremos às teorias da ação dialógica e antidialógica de Freire para compreendermos em que medida o diálogo corrobora para uma solidariedade autêntica como componente indispensável na educação democrática e por conseguinte libertadora.

4.3.1 SOLIDARIEDADE E ASPECTOS HISTÓRICOS

Em Freire veremos que a história não é, e nem deve ser, pretexto para manutenção de condições desiguais, mas é a partir do reconhecimento e da apropriação do homem sob a sua história, que é parte da história do outro, que este se faz capaz de transformar-se e transformar o mundo. Por isto é que ao falar de solidariedade, como uma categoria presente em Freire e em sua obra, é preciso que entendamos como ela se situa no decorrer de nossa história, ou melhor dizendo, porque ela não se concretiza em nosso meio, devido às raízes históricas sob as quais se constrói esta sociedade. Em *Solidariedade como efeito de poder*, Demo

(2002, p. 259) diz que: “[...] sociedades solidárias não são aquelas que, de repente, resolveram ser ‘boazinhas’, mas aquelas que distinguem solidariedade como direito de emancipação dos outros e solidariedade como efeito de poder.” Porque esta solidariedade como efeito de poder não pode se dar de outra forma que não de cima para baixa, esmagadoramente manipuladora. Quando me coloco em posição de superioridade, que julgo a partir de meus critérios, em relação ao outro, como já vimos, prestando-lhe uma ajuda, estou necessariamente exercendo poder sobre o outro. Desta forma não há solidariedade autêntica que não se mova em direção de mudança das condições desiguais, sejam estas de acesso à cultura, saúde, educação, riquezas, enfim, igualdade de direitos.

Sendo assim, nos deteremos no esforço de encontrar na obra freiriana os apontamentos acerca de nossa história, desde a colonização, que indicam as dificuldades e razões para a inexistência da “verdadeira” solidariedade, segundo a ótica do autor.

As disposições necessárias para solidariedade se confundem em diversos âmbitos com as disposições necessárias para a democracia, pois é preciso como veremos em Freire, tanto para a democracia, quanto para solidariedade, experiência, o que como vimos, faltou em nossa história pregressa.

Não obstante, a solidariedade se fez presente, porém não de forma autêntica, transformadora, e não com as disposições necessárias para sua autenticidade, em outras palavras, não houve solidariedade política. Quanto a isso recorreremos à Pedro Demo que nos esclarece o que chama de “pobreza política”;

Volto ao tema da ‘pobreza política’, porque é a encarnação mais próxima da noção dos efeitos de poder – seja pela via do cultivo da ignorância para alimentar e manter a massa de manobra, seja pela via das ajudas que só ajudam a marginalizar ainda mais os marginalizados, seja pela via da compreensão truncada da pobreza como simples carência material para evitar a sublevação dos excluídos. (DEMO, 2002, p.12).

Para Freire, como já vimos, a solidariedade que se pode vislumbrar no decorrer de nossa história não extrapola a esfera privada. Para ele “Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor.[...]” (FREIRE, 2020, p.95). Em uma relação verticalizada, em que as decisões ocorriam

de cima para baixo, independentemente se envolviam ou não o plano público, prevalecia a exploração do homem e da terra. Princípio do qual, arriscamos dizer, advém toda a inexperiência para a prática da democracia, e por conseguinte da solidariedade. Sobre esta exploração já nos advertia Freire:

A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra. (FREIRE, 2020^a, p.91).

E do mesmo modo, não poderíamos esperar, dos que aqui estavam, em condição de explorados, repulsa suficientemente transformadora, tamanha a posição de desnivelamento de poderes. E as décadas que se seguem não são diferentes pois, não poderia haver horizontalidade nas relações entre exploradores e explorados e, desta forma, não existia *integração* ou ao menos intenção dos colonos de integrar-se com a colônia. “Com a terra nova. Sua intenção preponderante era realmente a de explorá-la. A de ficar ‘sobre’ ela. Não a de ficar nela e com ela.” (FREIRE, 2020, p.92). Ou seja, aos povos colonizadores coube explorar com desprezo e não povoar. A relação era de “estar sobre” e nunca “com” e “na” terra.

Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação foi, sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno de que foi se criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de ser o todo-poderoso. Poder exacerbado a que foi se associando sempre submissão. Submissão de que decorria, em consequência, *ajustamento*, *acomodação*, e não *integração*. (FREIRE, 2020a, p.100, grifo do autor).

Nesta submissão, não há solidariedade verdadeira porque não há diálogo verdadeiro em relações totalitárias e verticalizadas. A solidariedade que parte de quem detém o poder não pode ser autêntica à medida que subjuga aquele que se submete. Analogamente o submisso, que de certa forma, anseia por poder se venda diante do opressor. Para Freire (2020a, p.60) “A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida.” Não chega a adquirir esta consciência não apenas por acomodação e ajustamento, mas também, e talvez principalmente, pelo desenraizamento característico da não integração. Diferentemente dos animais, o homem enquanto ser da integração trava

uma luta constante, no decorrer dos tempos, para sobrepujar os obstáculos que o fazem acomodado e ajustado. Na perspectiva de uma educação com vistas à solidariedade, integrar-se pode significar de algum modo, não apenas desvelar as desigualdades, mas enfrentá-las como parte da estrutura desumanizadora e do desenraizamento da realidade, que é ou está no *eu*, mas também sempre refletida no outro. Em outras palavras é esta a luta por sua humanização, esmagada pelo opressor, violência que com frequência se dá em nome de sua própria libertação.

Quanto mais conformado e ajustado, menos homem e mais “coisa”. Daí que “coisa” não se solidariza, não dialoga, não decide, não participa. Este homem “coisa” não é mais do que mero expectador da realidade. Alienado dos problemas de seu tempo e de seu espaço, desintegrado.

Caminhando um pouco mais na linha histórica, conforme as relações de poder passavam por reconfigurações com a chegada da corte, o poder toma espaços diferentes, as próprias dimensões territoriais estimulavam isso. Mas a inexistência de um povo e de sua integração permanecia.

As alterações que se processaram, realmente grandes, não tinham nem podiam ter, ainda com a preservação do trabalho escravo, impedindo novos surtos de desenvolvimento, que o trabalho livre provocaria, força de promoção do ‘povo’ daquele estado de assistencialização, a que fora sempre submetido, para o de, mesmo incipiente, participação.

Só a partir da ‘rachadura’ da sociedade brasileira e de sua entrada na recente fase de transição, mais fortemente neste século, é que se pode falar de um ímpeto popular. De uma voz do povo, com a sua emersão. (FREIRE, 2020a, p.105).

A partir daí o que se tem é uma tentativa de inaugurar um estado democrático com base nas experiências de colonização e da política europeia, ignorando a realidade, a cultura, e resultando, por conseguinte em uma tentativa fracassada. A inexperiência nos fez, por inúmeras vezes, tomar como modelo outros povos, outras épocas, outras culturas, para implantar aqui políticas inviáveis - outra característica da desintegração e que está fortemente alinhada à ideia de “paternalismo”, explicado por Freire como; “Condescendência de adulto para ‘menor’”. (FREIRE 2020, p.94). Conceito muito próximo ao que veremos em *Para uma ética da libertação latino-americana* (1977), obra em que Enrique Dussel propõe algo que ele chama de “pedagógica”, uma parte da filosofia que pensa a

relação face-a-face, desde aquela entre pai e filho, passando pela relação entre mestre e educando, médico e paciente, entre outras tantas relações que se pode conjecturar. Para tornar mais simples nossa discussão tomemos aqui a relação entre pai e filho como exemplo, já que esta é uma das primeiras relações estabelecidas. De acordo com Dussel, ocorre que aos povos latino-americanos cabe reproduzir a cultura de centro, a europeia¹¹, à mesma medida que cabe ao filho reproduzir ao pai, perpetuando assim uma relação alienante e totalitária, já que neste processo não se admite alteridade, mas tão só, a dominação.

Neste sentido é preciso uma pedagogia da libertação, que supere a dominação do pai sobre o filho. Que não ocorrerá se o filho simplesmente tomar o papel de negar ao pai. Mas na proposta de Dussel isso seria possível, se ao contrário, o filho tomasse o lugar sendo o outro, ou melhor dizendo, o outro que não o pai, progenitor, não se confundindo ao seu projeto, mas transcendendo-o metafisicamente. Este outro não é igual, nem diferente, menos ainda um interlocutor. É distinto em sua origem, alguém novo. “História escatológica, messiânica” (DUSSEL, 1977, p. 43). Aqui há um ponto importante que se trata do reconhecimento da história já constituída antes do filho, em detrimento da negação desta história por parte do filho. Dussel aborda esse aspecto explicando que aceitando nossa origem poderemos ser o preceptor de que necessita o filho latino-americano. Então, não se trata de abandonar toda sua história, mas reconhecê-la e superá-la.

Penso que esta aceitação, desde que não resignada ou subalterna, se aproxima do que Freire chama de “conscientização”. E, para Freire, é o que possibilita ao homem; “[...] inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação. Por conseguinte, consciente de si e do mundo é capaz de intentar a liberdade.” (FREIRE, 1987, p. 12). E aqui acrescentaríamos, de praticar autenticamente a solidariedade, aquela, integrada e coletiva, entre o *eu* novo e o *outro*, ambos iguais em sua busca do *ser mais*.

Ocorre que muitas vezes ao tratarmos de solidariedade nos vemos de mãos

11 Demo corrobora com Dussel neste ponto esclarecendo seu ponto de vista: “Com respeito a outras culturas, a Europa sempre foi colonizadora até o âmagô. Quer sob a vertente da evangelização dos povos, quer sob a da missão de civilizar os bárbaros, de educar os analfabetos, de levar a riqueza para outros cantos, o que resta, nessa soma não zero, é infinitamente mais para o centro do que para as periferias: de um lado, quase tudo; de outro, quase zero. Nunca a Europa foi solidária de fato com outra cultura – não consegue postar-se do lado do outro, porque, na truculência do povo eleito, os outros são massa de manobra. (DEMO, 2002, p.254).

atadas diante das possibilidades reais de mudanças, de transformação que extrapole um auxílio imediato e raso. Quanto a isso Freire explica, neste trecho de *Pedagogia da solidariedade*, a complexidade do tema:

Às vezes parece que nós estamos falando a favor da solidariedade, mas nós em realidade não queremos ver a solidariedade concretizada. Na perspectiva de algumas pessoas da esquerda nós deveríamos primeiro transformar radicalmente as estruturas materiais da sociedade para poder atuar sobre a superestrutura e somente com estas transformações estruturais concretizadas nós poderíamos ver a realização da solidariedade na sociedade. (FREIRE, 2009, p. 68).

Algo que predispõe que nós, sujeitos, saibamos ser solidários, como se fosse um saber inato ao homem, e mais ainda, como se ao estalar de dedos a solidariedade surgisse em sua forma mais pura, desconsiderando toda nossa inexperiência democrática e comunitária. Se trata de um sonho mecanicista, de acordo com Freire (2009) de transformar a realidade promovendo mudanças estruturais descomuns, e por conseguinte esperando que de imediato, surgiria um novo homem, e nasceria com ele a solidariedade, pronta, moldada e perfeita. O que, como sabemos, não é possível já que até aqui, levando em consideração nossas análises do caminho histórico percorrido, traçamos todo um entendimento que leva a crer que a solidariedade tem de ser construída, experienciada, vivida em todos os aspectos de nossa existência, e amadurecer ao ponto de se fazer intrínseca em nossos comportamentos, convicções, hábitos, corpos, relações.

Veremos a seguir um aspecto fundamental, se não indispensável, para o amadurecimento desta solidariedade possível, na perspectiva freiriana, categoria aliás, presente em toda sua obra e elementar para o entendimento de sua práxis.

5.3.2 SOLIDARIEDADE E DIALOGICIDADE

O tema da dialogicidade é presente em todas as obras de Freire, em sua trajetória teórica, mas principalmente em sua prática educativa, na busca do *ser mais*. Não é possível falar de solidariedade ou qualquer outro aspecto da

humanização em Freire, sem considerar o diálogo, que para ele é um princípio democrático. Também abrange a dimensão histórica, a medida em que situa o homem naquela posição de participante ativo e responsável por sua ação no mundo.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes 'admiram' um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. (FREIRE, 2020 c, p.22).

Essa característica de historicização é que torna o diálogo ponto importante em nossa busca de uma experiência de solidariedade. É por meio do diálogo que o homem se faz homem, se torna sujeito da ação, responsável por suas decisões. No diálogo reside, entre outras coisas, a chave para a solidariedade, que não pode ocorrer de cima para baixo, mas do *eu* para o *outro* em comunhão, ação horizontalizada, com o intuito primeiro da libertação. Libertação do oprimido diante do opressor, necessária a ambos, mas responsabilidade maior dos primeiros.

Mas o diálogo predispõe duas partes, no mínimo, em consonância com a realidade. Assim como a solidariedade pressupõe o *eu* e o *outro*, dialogar pressupõe dizer a alguém, ou com alguém, em busca de um bem maior, neste caso a libertação da opressão. "Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios." (FREIRE, 2020c, p. 46). E nesta descoberta está, talvez, a possibilidade de "dialogação" autêntica, porque parte da necessidade e urgência da mudança que se vê em *si* e no *outro*, se vê na realidade. Diferentemente daquela descoberta equivocada de um *eu* superior que tem como dever ajudar ao *outro* inferior, desta forma não há dialogicidade, há assistencialização, que é domesticação, marginalização, ou seja, ação antidialógica. Sem o diálogo, o que resta ao oprimido é seguir a *prescrição* do opressor.

Em Freire (2020c, p. 46) vimos que a prescrição é um elemento básico na relação opressor-oprimido. É por meio da prescrição que o opressor impõe sua consciência ao oprimido, alienando-o e o transformando em consciência "hospedeira" da consciência "opressora". Sendo assim os interesses e assuntos prescritos aos oprimidos não lhes são próprios e significativos, porque pertencem

aos opressores. Como reflexo seu comportamento também é prescrito. Relacionando o tema da prescrição com a solidariedade refletimos que muitas vezes nos deparamos com tentativas de solidarizar-se que não se concretizam, é obvio, porque ocorrem de forma prescritiva, em que o opressor impõe ajudas que ele julga necessárias ao oprimido de acordo com suas perspectivas e não com as necessidades indicadas pelo próprio oprimido. É claro que não é viável ao opressor oferecer às massas oprimidas a possibilidade de falar do que realmente precisam, até porque seria perigoso para manutenção das desigualdades que o oprimido tivesse voz, ainda que seus comportamentos fossem prescritos.

Aqui resgatamos, uma ideia que já tratamos anteriormente, mas que se faz necessária para o entendimento do tema, a questão da integração, ou melhor dizendo da desintegração, aquela que faz do homem objeto, coisa, mero expectador. Se por um lado, como vimos, esta postura ou ausência de postura denota a inexperiência democrática e de dominação, por outro lado, denuncia uma aderência do oprimido em relação ao opressor que vai além de condições predispostas. E, de certo modo, é escolha.

Os oprimidos, que introjetam a 'sombra' dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que 'preenchessem' o 'vazio' deixado pela expulsão com outro 'conteúdo' – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. (FREIRE, 2020c, p.46).

A responsabilidade que é intrínseca ao diálogo exige um esforço de desprender-se de amarras profundas por parte do oprimido. E além deste, o esforço do entendimento, de que tornar-se o opressor também não o levará ao caminho da liberdade ou sequer à sua busca.

Em congruência com as reflexões realizadas até aqui, cabe a nós reiterarmos um pouco do que Freire, nossa referência principal, experienciou e das pautas de que se responsabilizou no decorrer de sua vida no que se refere à dialogicidade. Visto que em sua busca e em sua prática educativa protagonizou o diálogo incessante, não podemos desconsiderar suas empreitadas, como exemplos concretos de educação dialógica, sempre tendo em vista que suas vivências não devem ser reproduzidas à risca, pois como vimos, na busca do ser mais é preciso

considerar tempo e espaço em que estamos inseridos para então agir sobre nossa realidade, do contrário corre-se o risco de fazermos empréstimos fracassados.

Vamos então refletir um pouco sobre a experiência de alfabetização ocorrida em Angicos em dezembro de 1962 a partir deste trecho do livro *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira em educação* de Carlos Lyra (1996);

Hoje nós provamos que é possível alfabetizar um homem em apenas quarenta horas de aula. [...] Este método dispensa o uso de cartilha. Começa com uma pesquisa junto ao grupo que se pretende alfabetizar, quando é feita a coleta de um universo vocabular que corresponda a situações sociológicas existenciais do grupo. Esse universo tem, em média, quatrocentas palavras. A coleta é feita através de conversas informais, explicando aos futuros alunos que assim eles estão ajudando a fazer o programa das aulas, dando a eles um sentido de participação ativa. (LYRA, 1996, p.153).

Nesta experiência que se deu por meio dos Círculos de Cultura e alfabetizou trezentas pessoas, o ponto de partida era o diálogo. As palavras elencadas não partiam de um modelo, uma cartilha, um livro, mas da realidade e da voz daqueles homens e mulheres, que antes de aprenderem a ler as letras e o mundo foram ouvidos. E é nesta perspectiva, a de saber ouvir, porque o diálogo não inclui apenas dizer a palavra, mas também ouvir, que nos deteremos daqui por diante. Em *Pedagogia da autonomia* (1996), último livro publicado em vida, Freire situa o poder do saber escutar:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. (FREIRE, 1996, p. 113).

Reside então neste saber escutar o potencial de aprender a falar, e quem sabe, creiamos esperançosamente, o de aprender a solidarizar, já que no processo de ouvir e falar com o outro criticamente experienciamos a democracia. Freire salienta que a formação democrática é fundamental para alcançarmos a solidariedade social e política de que precisamos para transformar nossa realidade. Não é possível que

isso ocorra por meio do “treinamento pragmático” ou com o “elitismo autoritário” dos que pensam ser detentores de todo o “saber articulado”. (FREIRE, 1996, p.42).

A experiência de Angicos é apenas um exemplo de prática educativa democrática, dialógica, solidária. Freire empreendeu muitas outras e em sua própria experiência de vida e de aprendizagem se fez e refez na busca do ser mais, refletindo sua prática teoricamente, mas sem perder a essência de quem ouve e diz a palavra verdadeira.

A experiência de Angicos não pode seguir adiante, ser colocada em prática em outros lugares naquele momento, devido ao potencial altamente perigoso para os que não interessava uma educação revolucionária transformadora, sendo preciso manter a massa, a alienação, o ajustamento acomodado.

[...] os alunos rasgaram ou queimaram todos os seus cadernos. Em Mossoró, onde a experiência foi aprimorada, um dos líderes políticos da época, senador Duarte Filho, foi pessoalmente à casa de várias coordenadoras, filhas de amigos seus, recomendar a ‘queima’ dos arquivos pessoais. De Angicos, Caicó, Macau, Mossoró, Natal, nada ou quase nada, restou. (LYRA, 1996, p.11-12).

Ainda que fossem subjugados, marginalizados, considerados inferiores, o fenômeno ocorrido ali, entre aqueles homens e mulheres, guardava em si a ameaça da mudança real e necessária. E por isso era preciso que todas as forças de opressão se movessem para interromper qualquer tentativa de retomada dos Círculos de Cultura. O próprio Freire foi preso e mais tarde exilado.

Típica dos governos totalitários, a queima de livros é uma artimanha cruel contra a cultura, a memória e a própria história. Em *História universal da destruição dos livros; Das tábuas sumérias à guerra do Iraque* (2004), o autor venezuelano, Fernando Báez diz que:

Um livro é destruído com a intenção de aniquilar a memória que encerra, isto é, o patrimônio de idéias de uma cultura inteira. Faz-se a destruição contra tudo o que se considera ameaça direta ou indireta à um valor considerado superior. O livro não é destruído por ser odiado como objeto. A parte material só pode ser associada ao livro numa dimensão circunstancial: a princípio foi uma tableta entre os sumérios, um osso entre os chineses, uma pedra, um pedaço de couro, uma prancha de bronze ou ferro, um papiro, um códice, um papel e, agora, um CD ou um complicado dispositivo eletrônico. Ao

estabelecer as bases de uma personalidade totalitária, o mito apocalíptico estimula em cada indivíduo ou grupo o interesse por uma totalidade sem obstáculos. Cada cultura da totalidade, com efeito, repudia a totalidade de outra cultura. (BÁEZ, 2004, p. 26).

No caso de Angicos, a experiência não morreu com os cadernos, porque se fez concreta naqueles que estiveram presentes e puderam contar, como o fez Lyra posteriormente, entre outros.

A importância da dialogicidade para a solidariedade propriamente talvez esteja na possibilidade de integração e de comunhão entre os existires. Mas implica, como vimos, em responsabilidade. Implica em se tornar responsável por suas decisões entendendo suas consequências criticamente, para si, para o outro e para o mundo.

Aprofundaremos a seguir em um dos aspectos históricos que já citamos anteriormente, e que corrobora para aprofundamento das dificuldades de dialogação, criticidade, apropriação do homem em relação à própria história e existência e tentar estabelecer relações com a não concretização da solidariedade.

1.3.2.1 Assistencialização, Antialogicidade e Solidariedade

Já vimos que a solidariedade que buscamos aqui não é esta que tanto temos visto, sobretudo neste período de crise humanitária, ou seja, não se trata de uma ajuda pontual e imediata, tampouco de ações isoladas daqueles que, gozando das melhores condições, prestam uma assistência aos desvalidos.

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa. (FREIRE, 2020c, p.50).

Mas, de que se trata então esta solidariedade digna do “ser mais”? Ora, se não temos experiência democrática suficiente para alcançar esta solidariedade verdadeira, temos experiências de sobra sobre o seu oposto, o assistencialismo, ou nas palavras de Freire, “assistencialização”. Daí que, ao caracterizar este viés político e histórico, pretendemos compreender as disposições das quais esta forma inautêntica de solidariedade se compõe e se concretiza neste país, tomando espaço significativo em nossa configuração social. “A assistencialização é o máximo de passividade do homem diante dos acontecimentos que o envolvem.” (FREIRE, 2003, p. 28).

Como vimos anteriormente, a assistencialização tem suas bases enraizadas desde o início de nossa colonização, e associada ao ajustamento acomodado e às próprias condições históricas já descritas se esculpe como coluna estrutural de um sistema democrático jovem e frágil. “No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes.” (Freire, 2003, p.16).

Entre estes gestos e atitudes, vale citarmos as que vem ocorrendo durante o período de pandemia, disfarçadas de solidariedade, as doações, ajudas, pouco de fato alteram as condições dos que mais necessitam e, pior que isto, acarretam a negação do homem e de sua participação e protagonismo na criação e transformação das condições desiguais. Como já dissemos anteriormente “coisificação”. “[...] a solidariedade que produz ajuda assistencialista representa fantástico processo de imbecilização.” (DEMO, 2002, p. 40). Não queremos dizer, que esta ideia implica em negar ajuda, mas é importante ressaltar que ao tornar o sujeito um mero receptor de soluções prontas, pré-fabricadas ou elaboradas a partir de outros contextos, acreditando estar “melhorando” suas condições, estamos, em realidade, transformando-o em objeto de modificação, o que por si só, denota uma posição vertical de subestimação do sujeito. Para Demo:

A solidariedade tem sido um discurso contraditório ao extremo, quando analisado na trama de poder: pode ser algo honesto e desonesto, bem como pode ter, em posturas que se querem honestas, efeito contrário à revelia, à medida que provoca subalternidades imperceptíveis e não menos eficazes. (DEMO, 2002, p.12).

Com isso, entendemos que nem toda forma de solidariedade guarda em si interesses escusos, mas pela própria inexperiência democrática e do fazer solidário, tem efeitos, via de regra, antidualógicos.

Este tipo inautêntico de solidariedade não é exclusividade dos tempos de *COVID-19*, tampouco criação dos últimos governos. Na verdade, a assistencialização anda de mãos dadas com aquelas características históricas, que como já vimos, foram herdadas do nosso período de colonização e dos que se seguiram, além é claro dos já citados “empréstimos”, ou melhor dizendo, ideias baseadas em modelos de política e cultura diferentes e anteriores à nossa, totalmente desintegradas da nossa realidade, espaço e tempo.

Ao ser questionado sobre a possibilidade de uma “Pedagogia Comunitária” ou “Pedagogia dos Bairros” acontecer de forma sustentável, Freire nos aponta a possibilidade de experienciar a solidariedade, de forma integrada, ainda que num contexto menor.

No caso do poder local, ou em outras palavras, no poder do bairro, nós precisamos enfrentar o processo da globalização, entender como a globalização implica na supressão da liberdade e da criatividade. A globalização está matando as localidades. Nós precisamos restaurar e inventar de novo o poder local. Restaurar e reinventar o poder local significa criar possibilidades diferentes que tornem possível a experiência da solidariedade. (FREIRE, 2009, p. 68).

Da mesma forma ele sugere que a arte também pode ser uma via privilegiada de incentivo e vivência de solidariedade “Os artistas nas ruas estão contando histórias de como sobreviver com solidariedade, com uma consciência crítica, porque o bairro, como conceito, é uma abstração.” (FREIRE, 2009, p.69).

A solidariedade que parte da elite opressora para os oprimidos esconde seus verdadeiros interesses, ameniza superficialmente a miséria de alguns poucos e os mantém em posição de ajustamento acomodado. Em *Solidariedade pelo avesso: Pedagogia como efeito de poder*, Demo diz que:

Parece-me indisfarçável a "consciência pesada" do centro, no fundo, a mesma de qualquer sociedade onde os ricos se escondem atrás de esmolas, para dar a entender que estão preocupados com os

marginalizados. Como sempre, é o medo do colapso do sistema, ou seja, a perda dos privilégios históricos, que move tais iniciativas, não os direitos dos marginalizados. É preciso, por isso, vituperar enfaticamente o efeito de poder de propostas que fazem da solidariedade ou da pedagogia "coisa pobre para o pobre". Solidariedade como princípio pedagógico é irrecusável. Mas, como efeito de poder, é forma elegante e insidiosa de aliciamento subalterno. (DEMO, 2021, p.07).

Não podemos ainda assumir a ideia de que a solidariedade deve ser pensada apenas no contexto pedagógico, o que de certa forma seria o oposto do que viemos discutindo até aqui, se levarmos em consideração o diálogo, a democracia, a educação humanizadora, elementos que não podem existir de forma alheia a realidade e que não se fazem isoladamente. Porém, há uma característica comum no transcorrer de nossa história, que se caracterizam por estes arroubos de generosidade que parecem, equivocadamente, oportunidade de mudanças, mas que ao fim e ao cabo, não passam de estratégia de preservação das estruturas de poderes já edificadas de forma tão desproporcional. Quanto a isto Freire nos adverte para a necessidade constante dos opressores de empreender atitudes de 'generosidade' porque são estas ferramentas indispensáveis para a permanência das injustiças. Esta 'ordem' social injusta se desdobra em emergência de falsa generosidade e por conseguinte nutre a miséria, a morte e a debilidade do povo (2020c, p. 41-42).

Considerando toda a jornada histórica, e a força de sua interferência nas formas de solidariedade que temos visto, é ainda imprescindível lembrarmos que, para Freire, o homem deve assumir o papel de participante e ator na construção de sua história, que é realidade possível e não uma mera ficção em que estaria atuando como espectador. Só assim podemos decidir, optar, romper, enfim exercer nossa capacidade de reinventar o mundo. Levando em conta que, como Freire insiste, é indispensável a compreensão da história como "possibilidade" e não como "determinismo". (FREIRE, 2019, p.37). Sabemos que há forte influência da nossa história sob o que fazemos e acreditamos, mas não há razões para que continuemos permitindo que o passado continue delineando ou mesmo decretando os próximos passos.

É neste sentido que buscaremos a seguir apontar na obra de Freire possibilidades de ação diante da desumanização, da desigualdade, por meio de

seus escritos sobre dialogicidade, categoria recorrente em toda sua *práxis* educativa.

Freire define, em *Pedagogia do Oprimido* 2020, o que chamou de *Teoria da ação antidialógica*, para qual atribui quatro características principais; a *conquista*, *dividir para manter a opressão*, a *manipulação* e a *invasão cultural*. Intentamos aqui demonstrar que em todas elas, é possível encontrar a presença de uma falsa solidariedade. A *conquista*, que é a dominação do opressor sobre o oprimido pode se dar por diferentes vias, uma delas é a mitificação do mundo. Muitos são os mitos criados pelo opressor, para manter a conquista, um deles é; “O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda [...]”. (FREIRE, 2020 c, p. 188).

Esta solidariedade inautêntica também pode ser verificada na característica do *dividir para manter a opressão*, se engendra justamente nas formas de organização, não é incomum vermos ações, ditas solidárias, ocorrerem em determinadas comunidades e quase sempre salientando que esta ou aquela precisa de “ajuda” devido às suas “especificidades”. Quanto a isso adverte Freire:

Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase na visão *localista* dos problemas e na visão deles como dimensão de uma *totalidade*.

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em ‘comunidades locais’, nos trabalhos de ‘desenvolvimento de comunidade’, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidade em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. (FREIRE, 2020c, p.191, grifos do autor).

Esta forma de solidarizar-se, como já vimos, objetifica o homem e lhe tira a capacidade e responsabilidade da ação, ou melhor dizendo deixa-o inativo e passivo diante das investidas do dominador. Quanto aos experimentos comunitários localizados, Demo acrescentaria:

[...] em si, podem ter extremo mérito, mas no conjunto espargem a idéia fátua de que, tendo o governo desistido da política social ampla

para toda a sociedade, procura inventar ilhotas perdidas no espaço para desviar a atenção. Certamente é mais fácil trabalhar no pequeno (*small is beautiful*, dizia-se uma vez); quando as pessoas se conhecem e se controlam, os procedimentos podem ser transparentes e os fins comuns melhor visualizados. Entretanto, o Estado precisa dar conta da sociedade como um todo, tornando-se sarcástica a postura de reservar desenvolvimento bem posto para pequenas experiências localizadas e específicas, enquanto se reserva para a sociedade global políticas ostensivamente assistencialistas. Estranha solidariedade de fachada [...]. (DEMO, 2002. p.163).

Como podemos observar, ações pontuais e empreendidas em pequena escala não são capazes de transformar a realidade desigual como um todo. Ainda, não podemos, como já vimos em Freire tentar transportar modelos de soluções locais para outros contextos, o que seria o mesmo que fazer empréstimos, em outras palavras subjugar as capacidades de um grupo, em detrimento de outro, o que muito se assemelha com as prescrições, descritas anteriormente como forma de medição do desequilíbrio de poder entre oprimido e opressor. Transferência de consciência opressora para consciência oprimida, ou melhor dizendo, consciência hospedeira. Neste caso, transformar a realidade de um grupo localizado e esperar que sirva de exemplo para outros grupos, é o mesmo que fazer do grupo oprimido um hospedeiro das ideias, soluções, comportamentos de outro grupo. É alienar, coisificar, objetificar, portanto não transforma, apenas manipula e desumaniza.

Mas talvez seja na *manipulação*, que a falsa solidariedade se manifeste em sua pior versão, por um lado sutil, mas por outro, perverso. Para citar uma das formas de manipulação banhadas de falsa solidariedade, destacamos, os pactos:

Muitas vezes esta manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verifica através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre elas. (FREIRE, 2020c, p. 198).

Freire explica que estes pactos muitas vezes ocorrem quando em algum momento da história, potenciais forças de mudanças emergem, ameaçando a elite dominadora, e aí está a perversidade destas medidas de manipulação. Os pactos são criados para manutenção da dominação, reposicionando as massas em suas

posições de ajustamento acomodado.

Na última característica, não menos importante, a da “invasão cultural”, também é possível detectar uma solidariedade sórdida, que finge saber como pensam e realmente vivem os invadidos, mas que intenta apenas conhecer o mínimo possível para dominar ainda mais. Nesta solidariedade às avessas, o opressor desce de seu pedestal, como quem presta um ‘serviço’ ao oprimido, oferecendo-lhe o que julga ser mais ‘apropriado’, e o oprimido por sua vez recebe de bom grado, achando que agora pertence ao que há de melhor. “Aos invasores, na sua ânsia de dominar, de amoldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida, só interessa saber como pensam os invadidos seu próprio mundo para dominá-los mais. [...]” (FREIRE, 2020c, 206). Sendo assim, o contrário, de acordo com Freire também é real, ou seja, na mesma medida que o oprimido se vê inferior, reconhece em seu invasor, o opressor, alguma superioridade. Então os valores, comportamentos dos invasores passam a ser do interesse do invadido, que além de conhecer intentam parecer e possuir os mesmos hábitos, desde a forma como andam, falam, se vestem, enfim, até as características mais profundas de seus invasores, inclusive a de ser o próximo a oprimir e invadir.

A invasão cultural compele ao homem-coisa sua característica de aderência ao dominador, impedindo-o de questionar os padrões estabelecidos. A invasão cultural é daquelas características que nos acompanham desde a colonização, naquele momento talvez tenha sido seu lugar de maior expressão e violência, agora, contudo, essa invasão se faz de forma mais sutil.

2.3.2.2 Dialogicidade e Solidariedade Autêntica

Se por um lado Freire revela a face da antialogicidade, por outro fornece perspectivas esperançosas dos efeitos da dialogicidade, diz que “[...] O diálogo como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”. (FREIRE, 2020c, p. 185). Sendo assim, dialogar verdadeiramente cria possibilidades de solidariedade, ou vice versa, já que ainda não podemos inferir se a solidariedade vem antes, depois ou junto ao diálogo, o que nos parece mais coerente tendo em vista os constructos que evidenciamos

até aqui, é que tanto o diálogo, quanto a solidariedade verdadeiros, sendo necessários para o nosso amadurecimento democrático, devem ocorrer concomitantemente, até porque também não podemos ainda visualizar um caminho possível para que andem separados na busca do *ser mais*.

Sendo assim, vamos às características da *Teoria da ação dialógica*, (FREIRE, 2020c) buscando encontrar a solidariedade latente no diálogo verdadeiro, ao mesmo tempo em que contrapomos estas características àquelas descritas no item anterior. E a primeira delas é a *co-laboração*, que se opõe à *conquista*. Se naquela um domina o outro, na *colaboração* os sujeitos se unem para ler, interpretar, e agir no mundo, transformando-o.

O eu antidualógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado, num mero '*isto*'.

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu -, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu eu um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois eu. (FREIRE, 2020c, 227).

E desta forma, não há um eu inferior e um tu superior ou o contrário, ambos são iguais em sua busca do *ser mais* e em sua consciência de seres inacabados. Por isto nesta perspectiva poderíamos vislumbrar a solidariedade autêntica, pois que esta se faria entre dois iguais e não de cima para baixo, e mais, no intuito de um bem maior do que as demandas imediatas. Esta solidariedade seria motivada pelo anseio da liberdade.

Outra característica da teoria da ação dialógica, que desta vez se opõe ao *dividir para manter a opressão*, é *unir para a libertação*. Quanto à relação desta com a solidariedade, penso que se na estratégia da divisão a solidariedade se manifesta nas ações de segregação, nas localidades ditas 'inferiores', 'carentes', estigmatizando-os, na união dos existires a solidariedade se manifesta quando estes se reconhecem como parte do todo, vários tu-eu que não se resumem a uma determinada comunidade, uma região, um povo, mas classe oprimida, maioria massificada. No caso específico da pandemia um denominador comum e de unificação poderia ser, como vimos anteriormente em Rorty (2007) a presença da dor e do sofrimento, que é inerente a todos nós na atual conjuntura. Rorty diria

ainda:

A visão que ofereço diz que existe um progresso moral e que esse progresso se dá, de fato, em direção à maior solidariedade humana, mas essa solidariedade não é vista como o reconhecimento de um eu nuclear – a essência humana – em todos os seres humanos. É vista, antes, como a capacidade de considerar sem importância um número cada vez maior de diferenças tradicionais (de tribo, religião, raça, costumes etc.), quando comparadas às semelhanças concernentes à dor e à humilhação – a capacidade de pensar em pessoas extremamente diferentes de nós como incluídas na gama do ‘nós’. (RORTY, 2007, p. 316.).

Freire explica que na ação dialógico-libertadora o que realmente importa é que os oprimidos reconheçam o como e o porquê de sua “aderência” ao opressor e a partir daí possam se alinhar com a práxis verdadeira de transformação da realidade desigual. Sendo assim, não cabe aos oprimidos “desaderir” de uma realidade mitificada em que se encontram divididos, para “aderir” a outra. (FREIRE, 2020, p.237).

Nos parece difícil visualizar na prática um exemplo de solidariedade que incorpore esta característica da ação dialógica, mas quem sabe se retomarmos aquela experiência de Angicos, que já vimos anteriormente, possamos estabelecer relações favoráveis ao nosso esforço de entendimento. Naquela ocasião, vimos que, os trezentos trabalhadores alfabetizados se viram não apenas imersos em uma realidade injusta e desigual enquanto moradores de uma cidade no Rio Grande do Norte, mas compreenderam esta desigualdade como característica imposta a todo trabalhador oprimido, e tomaram uma postura diante desta descoberta. Seria esta postura, que implica a responsabilidade de mudança não apenas da realidade de um único sujeito, ou dos trezentos, não apenas de si, mas de si e do outro, *no e com o mundo*, a própria solidariedade concretizada? Freire (2020C, p.237) reitera: “Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles, não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe”.

A próxima característica dialógica elencada por Freire é a *organização*. Esta se opõe à *manipulação*, que, como vimos, em sua crueldade encobre os reais interesses do dominante. Na organização das massas em prol da libertação reside a possibilidade daqueles, outrora ou ainda oprimidos, porém já conscientes de sua classe e condição se virem incumbidos, responsáveis, de dizer sua palavra, para

que outros também possam se identificar e se conscientizar. É uma forma clara de solidariedade autêntica, desde que a fala entre um e outro não ocorra, já dissemos, impositivamente. “Este testemunho constante, humilde e corajoso do exercício de uma tarefa comum – a da libertação dos homens – evita o risco dos dirigismos antidialógicos.” (FREIRE, 2020c, p. 240). Em outras palavras, impede que ocorram ações manipuladoras, como por exemplo os pactos.

Na “síntese cultural”, última característica, que se opõe a da “invasão cultural”, a possibilidade da solidariedade autêntica se faz mais complexa, especulamos, ainda que superficialmente, que ela se dê quando a cultura de centro e a cultura periférica são consideradas diferentes, porém, não antagônicas, à medida que se fundam, e que negar a de centro significaria inferiorizá-la, o que não caracteriza síntese, mas invasão, ainda que ocorra do oprimido para o opressor. A ideia se torna mais clara, com toda certeza, nas próprias palavras de Freire (2020c, p. 249);

O saber mais apurado da liderança se refaz no conhecimento empírico que o povo tem, enquanto o deste ganha mais sentido no daquela. Isto tudo implica que, na síntese cultural, se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos.

A síntese cultural não nega a diferença entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá a outra.

Até onde nosso entendimento nos permitiu chegar, nesta categoria de análise vimos que a cultura que o opressor tenta impor não deixa de ser cultura, pelo simples fato da imposição dela. Negá-la não significa transformar a realidade, mas inferiorizar uma construção inevitavelmente real. Neste sentido, o caminho da síntese parece próximo da ideia de solidariedade. Mas nos parece muito complexo aceitar, depois de tudo que discutimos até aqui, que na sobreposição de uma cultura sob outra, ou mesmo a fusão delas, sabendo que não ocorreu de forma totalmente consentida, como é o nosso caso se pensarmos na história de nossa colonização, haja possibilidade de solidariedade no âmbito cultural. Mas cremos que esta categoria de análise merece um aprofundamento de estudos e pesquisas.

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE

Eu vim ao mundo não para me adaptar a ele, mas para assumir a responsabilidade de estar aqui. E estar aqui significa interferir neste hoje, neste aqui. E sem esperança, como eu poderia fazer isto?

(FREIRE, 1996)

O título deste terceiro capítulo pode indicar a tentativa de criar uma hierarquização entre a solidariedade e a educação, apontando a educação como uma ferramenta à serviço da construção da solidariedade. Mas esclarecemos desde já que não há esta pretensão, assim como o inverso também não é verdadeiro, não estamos inferindo que a solidariedade deve servir à educação. Entendemos que existe uma gama complexa de relações que podem ser estabelecidas entre estes conceitos e que de acordo com as discussões tratadas até aqui, ambos podem ser analisados e refletidos separadamente, mas quando relacionados, não é possível ao menos à princípio, colocá-los em confronto ou até mesmo hierarquizá-los.

Dito isto, indagamos: é preciso que haja solidariedade para haver educação? Ou ainda, é preciso que haja educação para haver solidariedade? Em se tratando apenas da solidariedade, no contexto educacional ou não, ela é necessária aos seres humanos?

É a partir destas questões que buscamos delinear as discussões tratadas neste último capítulo, com o intuito de entendermos o que é aprender e ensinar de acordo com Freire e como se dá a aprendizagem movida pela solidariedade. Outro aspecto elencado aqui é a possibilidade de inserção da solidariedade como elemento importante no currículo escolar. Estes dois aspectos refletem no terceiro momento do capítulo que trata dos desafios já encontrados na escola após o retorno das aulas presenciais, destacando as principais dificuldades identificadas na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sobretudo aquelas encontradas nas crianças menores.

6.4.1 SOLIDARIEDADE: ENTRE O ENSINAR E O APRENDER

Ao nos debruçarmos sob o que Freire concebeu como aprendizagem, ou aprender, quase sempre nos deparamos primeiro com o que não é aprendizagem, ou não deve ser considerado aprendizagem. Então iniciaremos também desta forma, já que ao retratarmos no primeiro capítulo a educação bancária encontramos pistas do que seria esta educação às avessas. Podemos afirmar que para o autor central, aprendizagem (ou ensino) não é transmissão de saberes, nem recepção do objeto ou conteúdo por parte do educando. Também não é a exclusão de todo conhecimento de senso comum e saber popular. Aprendizagem não se faz na mudez. O conhecimento não pode ser estático, indubitável, sem significado. Mas o que é aprender então? Um ato dialógico que envolve trocas, respeito, movimento e busca constantes. Dialógico, porque necessito do outro para aprender, mas não de um outro detentor do saber, e sim de um outro que como eu ousa conhecer, comigo e com o mundo. Aprender envolve trocas porque dou e recebo na mesma medida, entendendo que o que sei não é maior ou melhor do que aquilo que o outro sabe. E aí entra o respeito, que impede a inferiorização, a coisificação, a objetificação dos sujeitos. Mas também requer movimento e busca, porque aprendizagem implica em reconhecimento da transitoriedade do real, e do papel do homem diante da transformação da realidade. O que nos indica que o aprender não está separado da historicidade e da política. Aprender, em Freire, requer esforço, mas também prazer, curiosidade e descrença no que é imposto e pré-estabelecido. “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente.” (Freire, 1997, p.9).

Tendo em vista todo o arcabouço de componentes que nos oferece Freire para constituir o conceito de aprendizagem, nos falta ainda saber em que ponto a solidariedade influi neste aprender significativo. A educação é para o autor, como já vimos, importante via de emancipação, libertação. Vimos também que a tarefa da libertação não se pode fazer se não, em comunhão, então é de todos. Neste sentido a solidariedade pode se manifestar como instrumento indispensável no esforço do sujeito, que consciente de sua condição de oprimido, se compromete e responsabiliza com sua própria história e a dos demais, no intuito de, unidos conhecerem a própria realidade e transformá-la. Não vimos até aqui nenhum argumento que nos dissesse que agir em prol de si mesmo enquanto age em prol do outro deixe de ser um ato de solidariedade,

desde que não ocorra de forma verticalizada, totalitária, como nas relações entre oprimido e opressor.

Sendo assim, a esta abertura do sujeito em se dispor a enxergar o mundo com outros sujeitos e agir sobre ele alterando-o conscientemente em prol da liberdade estamos denominando solidariedade. Quando isso ocorre na escola, seja entre educador e educando, ou não, por meio de vivências proporcionadas neste espaço, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, podemos então dizer que esta é uma forma de aprender em que há solidariedade entre os pares? Exemplificando, quando proporciono, enquanto educador, um terreno fértil (tendo em vista tudo o que já dissemos sobre o que é aprender em Freire) para uma alfabetização significativa, por exemplo, estou sendo solidário? Já que assim estou auxiliando os educandos no sentido de favorecer o processo de leitura do mundo necessário para conscientização e transformação das condições reais, tanto dele quanto minhas. Se aceitarmos esta afirmação estamos admitindo que a solidariedade não é um ato de total altruísmo e desinteresse, o que corrobora com o que vimos em outro momento em Rorty (2007) quando dizia que a dor e o sofrimento podem ser condutores de solidariedade porque é algo que temos em comum uns com os outros, independentemente de nossa proximidade, seja geográfica ou de valores, crenças, identificação. Ou seja, nos solidarizamos a partir da possibilidade de nos vermos em algum grau no outro, englobando-o como diria Rorty ao 'nós'. No caso da possibilidade de emancipação do oprimido ante o opressor, o interesse próprio que reside no ato de solidariedade é a necessidade reconhecidamente coletiva da transformação. Mais uma vez recorremos ao trecho de *Pedagogia do oprimido* que exprime esta reflexão: "Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios." Se dependo do outro para essa concretização, ao solidarizar-me com ele com o objetivo de nossa liberdade, estou sendo concomitantemente, solidário comigo. Aqui estamos assumindo mais uma afirmação, a de que a solidariedade é uma via de mão dupla.

Neste sentido, podemos então inferir que a aprendizagem solidária, se dá por meio de ações organizadas e planejadamente políticas, porém não arbitrarias, a fim de que os atores da educação, tanto alunos, quanto professores tenham acesso aos saberes que julgam necessários para a emancipação das massas oprimidas, em detrimento de um saber elencado de forma manipuladora pelo opressor. Sobre este saber que se quer alcançar Freire já alertou

Querer é fundamental, mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, o que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos. (FREIRE, 1997, p.47).

Dentre estas táticas adequadas refletimos se não pode ser um caminho promissor para a educação a inserção da solidariedade no currículo escolar, como forma de incorporar o fazer solidário ao cotidiano e pressupostos da escola. Desta forma aprofundaremos mais neste tema no próximo momento.

1.4.1.1 A Solidariedade no Currículo Escolar

O currículo escolar se insere e materializa no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar que é basicamente um guia que apresenta os princípios de uma determinada rede, os conteúdos e caminhos que o aluno deverá percorrer em sua trajetória escolar, mas também orienta sob quais as estratégias metodológicas mais adequadas para o desenvolvimento dos conteúdos e daquilo que está sendo proposto na *Base Nacional Comum Curricular*. Em *Pedagogia do oprimido* Freire fala sobre o que viria a ser, numa concepção de educação como prática da liberdade, um conteúdo programático condizente com sua práxis libertadora. E como não poderia deixar de ser esse conteúdo tem de iniciar com dialogicidade e precede a própria prática. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.” (Freire, 2020c, p.121). Pois nesta perspectiva o educador-educando¹² entende que o conteúdo não é uma doação, e nem mesmo pertence a ele, como um saber pronto e de fácil replicação. Ao contrário do que ocorreria em uma educação bancária, o conteúdo programático, ou neste caso o currículo deve ser construído a partir do diálogo com o educando, identificando e reconhecendo suas aspirações, seu contexto, ideais. Como já falamos anteriormente, estes sujeitos devem ser participantes ativos e responsáveis por sua história e libertação, não podendo ser eliminados do processo de eleger suas pautas. Pois é assim que ele se assume como educando e por conseguinte como sujeito cognoscente. “[...] o educando se

12 O uso deste termo em *Pedagogia do oprimido* reflete a ideia do autor de que não existe docência sem discência e que ambos, educador e educando, não podem se reduzir à objeto um do outro. Acrescentamos ainda, que aqui também queremos explicitar a ideia de que o educador nunca deixa de aprender, não podendo ser apenas expectador da aprendizagem do outro.

torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.” (Freire, 2020b, p. 65.) É preciso que esteja envolvido com a trajetória a ser estabelecida, e que possa, junto ao educador e demais educandos alterar os rumos e objetos de estudo à medida que ganha consciência cada vez mais elevada de sua realidade opressora.

A elaboração do currículo, em outras palavras é um ato político, intrínseco à educação, uma vez que sua formulação contém potencial de incluir ou excluir os sujeitos, na primeira hipótese tornando-o parte fundamental da estruturação de sua aprendizagem escolar (e por conseguinte de sua emancipação), na segunda hipótese o designando como mera incidência do discurso do educador, o currículo, e principalmente a formulação do mesmo é um elemento decisivo para identificação da concepção de educação que pretende-se eleger.

O caminho apontado por Freire para a construção do currículo dialógico e coerente com uma educação problematizadora, crítica, consciente, se baseia nos ‘temas geradores’. A eleição destes temas deve levar em conta uma série de questões que incorporam tanto as problemáticas do contexto menor, mais local dos sujeitos, quanto a relação destas problemáticas com o entendimento do todo, ou seja, da estrutura maior cujas engrenagens movem e mantêm as relações de opressão. Neste sentido é que cabe ao educador, ao ouvir o educando, seu contexto, realidade, concepções, propor a discussão de dimensões significativas, cuja análise possibilite captar a interação com outras, identificando a condição concreta de opressão em diferentes aspectos e níveis de entendimento. Desta forma a própria formulação do currículo, se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, poderia significar para o oprimido o início do processo de pensar o mundo criticamente.

Na inserção dos temas geradores em sua obra, Freire já traz a possibilidade de em um grupo de educandos não ser possível identificar temas geradores significativos para a formulação das atividades programáticas, mas o que poderíamos inferir desta possibilidade, segundo ele, é que na verdade o principal tema gerador a ser considerado nesta situação é o “tema do silêncio”, a partir do qual pode-se estabelecer inúmeras relações com problemas concretos de opressão. Acrescenta que “É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens.

Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo.” (Freire, 2020c, p. 136). Daí que em uma análise mais profunda e crítica do contexto de um determinado grupo de homens e mulheres, ainda que em condições de total “imersão” e “mutismo”, o educador problematizador e consciente, ao investigar o tema gerador há de se deparar com a forma com a qual o homem atua sobre a realidade, e fazer desta atuação o centro da investigação e objeto de estudo, não esquecendo é claro que educador e educando, ambos fazem parte desta atuação, e são, portanto, sujeitos da investigação. Momento em que se encontram solidários uns com os outros na medida em que se responsabilizam pelo processo de investigação e busca e se reconhecendo como interdependentes na tarefa fundamentalmente humana de “[...] permanente transformação da realidade para a libertação dos homens.” (FREIRE, 2020c, p.130).

Esta forma de pensar e repensar o currículo da escola, é desde sua concepção solidária com a necessidade da transformação e da libertação, mas talvez a solidariedade esteja ainda mais firmemente ligada com as relações estabelecidas entre educador e educando no processo de elaboração e reflexão sob os conteúdos programáticos. Não podemos visualizar nesta perspectiva que a solidariedade seja conteúdo a ser estudado, porque isso significaria antecipar a escolha dos temas geradores e a própria formulação do currículo. Podemos esperar que na construção dialógica e problematizadora de um currículo que esteja inserido na educação, (educação como prática de liberdade) a solidariedade esteja presente durante todo o processo, visto que ela está atrelada à diversos aspectos desta empreitada, principalmente à dialogicidade, e que ela pode fazer parte, mas não necessariamente fará, dos temas geradores que compõem o conteúdo programático, desde que educandos e educadores a identifiquem como situação concreta de análise e potencializadora de discussões e interrelações com temas da totalidade.

Na forma como se estruturam o currículo da escola pública hoje, e a própria BNCC, vemos que a dimensão solidária da formulação e investigação dos conteúdos programáticos ocorre ainda de forma arbitrária, uma vez que mesmo quando à uma tentativa coletiva de reflexão e avaliação, esta inclui apenas o educador e não o educando. Ou seja, não dialoga com a realidade e seus sujeitos. Dentre vários aspectos já apontados iremos agora tratar de um específico que está intrincado à questão da transitoriedade da realidade e barreiras históricas, porém

não determinismo intransponível.

7.4.2 O RETORNO À ESCOLA E SEUS DESAFIOS

A pandemia é tema emergente e inerente à todas as realidades e contextos neste momento, e a dimensão educacional não se exclui deste cenário. É por isto, entendendo a gravidade do tema, dos riscos vividos neste período, os momentos de isolamento e seus desdobramentos não apenas para os alunos e professores, mas para toda a população, que devemos considerar as problemáticas envolvendo a pandemia como temas de importante repercussão para os rumos da escola. Embora não possamos prever o que ainda virá e como iremos lidar com tamanho impacto na educação, pretendemos, esboçar um breve inventário dos problemas identificados e relatados em larga escala no retorno progressivo das aulas presenciais desde meados do segundo semestre de 2021, o que pode variar de acordo com as regiões do Brasil e entre rede pública e privada. Reiterando que, na perspectiva freiriana de educação, não há espaço para dicotomia entre teoria e prática partiremos de situações concretas de dificuldades e defasagens encontradas nas escolas após o retorno das aulas presenciais. Os desafios retratados aqui não se limitam às dificuldades dos alunos e professores como seres à parte sob os quais nos debruçamos como objetos de estudo e pesquisa, mas como parte de um todo que ainda que se encontrem em condições desiguais, oprimidos, são tidos como sujeitos dotados de potencial crítico, cuja realidade e a leitura que fazem dela importa para a compreensão do papel da solidariedade na atual conjuntura.

Além de outras tantas mudanças nos hábitos de vida da população, a pandemia resultou na suspensão das aulas presenciais, na adaptação de metodologias de ensino e até na própria reorganização do trabalho dos docentes. E corroborou para uma série de problemas para os alunos, tanto de aprendizagem, desenvolvimento infantil, evasão escolar e para professores no que concerne a saúde mental, adaptação aos recursos tecnológicos, além de questões mais abrangentes como o luto e as sequelas na saúde dos alunos, professores e seus familiares que foram infectados. Dentre tantas possibilidades vamos discutir inicialmente os desafios encontrados na aprendizagem e desenvolvimento dos

alunos.

1.4.2.1 Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil

Entre os alunos menores em fase pré-escolar e os alunos dos primeiros anos da educação básica as dificuldades parecem ser mais acentuadas e a defasagem foi perceptível no retorno das aulas presenciais, durante o ensino híbrido. Embora, isto já fosse esperado, os educadores só puderam constatar a situação com o retorno dos alunos devido às dificuldades em avaliar o nível de apreensão dos conteúdos durante o período de ensino exclusivamente remoto, principalmente no caso das crianças menores, que por necessitar de maior intervenção na execução das atividades propostas muitas vezes não as realizaram. Mais do que apontar as dificuldades e desafios no decorrer do ensino remoto, queremos evidenciar os problemas que nós educadores nos deparamos no retorno, na situação concreta atual. Por isso não nos deteremos aqui às questões relacionadas ao acesso à internet e recursos tecnológicos, as questões de desigualdade de oportunidades etc., pois destes temas já tratamos no primeiro capítulo.

Em minha própria prática, junto a crianças pequenas de cinco a seis anos de idade, assim como nos relatos de colegas de trabalho ou mesmo por meio de leitura de estudos e pesquisas realizadas em maior escala até o momento, muitos são os desafios e dificuldades já identificados em um curto período após o retorno das aulas presenciais. Algumas destas dificuldades estão muito mais relacionadas com o período de isolamento social do que podíamos imaginar. Entre as crianças menores por exemplo, vimos que houve uma defasagem considerável no **desenvolvimento motor**, na **fala**, e nas **habilidades de socialização**, além é claro, da **aprendizagem acadêmica** em geral.

No que se refere ao **desenvolvimento motor**, importante campo de experiência na educação infantil, temos percebido o quanto as habilidades motoras foram comprometidas. Não podemos afirmar ainda, devido à escassez de pesquisas mais recentes abordando este tema (do desenvolvimento motor das crianças na pandemia), quais as causas desta defasagem, embora já possamos supor que o

excesso de tempo em frente às telas e ausência de atividades ao ar livre tenha forte interferência, inclusive no aumento de crianças com excesso de peso. Dificuldades em executar movimentos simples como lançar e pegar uma bola em distância curta, saltar com os dois pés ou apenas um, e compreender coordenadas simples envolvendo movimentos corporais básicos são algumas das dificuldades já identificadas. Estas se desdobram também em dificuldades relacionadas ao reconhecimento do esquema corporal, ou seja, identificação e nomeação por parte da criança, das partes do corpo, órgãos, sentidos. Não podemos, de forma alguma afirmar que estas dificuldades não eram encontradas mesmo antes da pandemia, visto que são parte integrante dos objetivos de aprendizagem na educação infantil, porém estão sendo detectadas e sanadas mais tarde, o que significa que estes alunos seguem a caminhada acadêmica ainda com defasagens significativas que deverão ser retomadas nos anos seguintes sob risco de impedimento para atividades subsequentes. Se pensarmos no contexto geral, não apenas das crianças menores, mas de toda a educação básica, o reconhecimento do próprio corpo e suas facetas como um elemento histórico produzido e produtor, veremos que em Freire o corpo também tem papel e significado. Em *Pedagogia da esperança* (2020) ele descreve o próprio corpo quando chega ao exílio como “Corpo molhado de história de marcas culturais, de lembranças, sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos”. (FREIRE, 2020). Em várias de suas obras ele também utiliza o termo “corpo consciente”, mas aqui nos basta, a partir do trecho citado, perceber a conotação implícita de que o corpo carrega marcas, visíveis ou não, do que vivemos, de nossos percursos e existência. Sendo assim, não há como desvencilhar as mudanças e interferências de nosso espaço e tempo daquelas ocorridas em nossas mentes e corpos. E a educação como espaço de viabilidade da emancipação, como já vimos, dialoga com todas as problemáticas que atravessam o homem. Isto implica em uma solidariedade na educação que vai além da alfabetização, ainda que estejamos falando de uma alfabetização mais complexa que visa a leitura do mundo e não apenas a codificação e decodificação, esta solidariedade se concretiza, entre outras coisas, ao considerar a importância do corpo, não apenas para aprendizagem significativa, ou na formulação do currículo escolar, mas em todas as etapas do ensino e da aprendizagem enquanto elemento significativo para todos, inclusive como forma de dinamizar as estratégias metodológicas e combater a concepção bancária e domesticadora de educação.

Em relação a **fala**, não poderemos aprofundarmos nas questões fonoaudiológicas propriamente ditas, mas elencar algumas dificuldades percebidas, tais quais, omissão de determinados sons da fala, trocas fonéticas significativas, e fala infantilizada. Estas dificuldades podem ser associadas ao período de isolamento, não apenas devido à limitação na própria socialização, tema que falaremos mais a frente, mas devido à falta de estímulos adequados e brincadeiras, que perderam espaço para jogos no celular, *tablet* e tv. A ausência efetiva da escola presencial trouxe implicações na fala das crianças menores que podem perdurar por muito tempo ainda, tendo em vista que o atendimento fonoaudiológico oferecido pelo sistema público de saúde já não comportava a demanda de casos encaminhados, mesmo antes da pandemia. Embora a escola não seja a instituição responsável por sanar esta dificuldade, sabemos que geralmente é no contato com a escola que as alterações e dificuldades na fala são mais facilmente identificadas e é por meio da escola que a família é orientada a buscar avaliação e atendimento especializados. Neste sentido, não fosse a pandemia e conseqüente afastamento de alunos e professores do ambiente escolar, muitas destas crianças já estariam em fase de tratamento ou no mínimo nas filas de espera para o atendimento, visto que o diagnóstico e intervenção precoce nestes casos de atraso de fala, são fundamentais para reversão dos mesmos e prevenção de novos entraves para a aprendizagem escolar. Esta dificuldade tem desdobramentos em diversos aspectos da aprendizagem e desenvolvimento infantil, entre estes na apropriação da leitura e da escrita e conseqüentemente na alfabetização, já que a criança tende a ter dificuldades mais acentuadas em compreender a relação letra-som, identificar e nomear letras do alfabeto, expressar por meio da linguagem suas ideias, sentimentos, conhecimentos, relatar fatos e histórias, elaborar frases e ampliar vocabulário.

Não enfrentar estas dificuldades de forma efetiva é o mesmo que causar um impedimento, não apenas da própria fala do aluno, mas negar-lhe o direito de dizer a palavra verdadeira, o que é para Freire (2020c) transformar o mundo. É ainda, ponto estratégico para a humanização (ou desumanização) dos sujeitos. Dizer a palavra implica tomar as rédeas da própria existência, fazer e refazer a história agindo concreta e conscientemente no mundo e sobre ele. Ferramenta de desmanche, inclusive da própria concepção bancária de educação. Neste sentido a fala enquanto linguagem e meio de dizer a palavra tem peso indiscutível para uma

educação libertadora. Não podendo a escola, permitir que as dificuldades na fala dos alunos que retornam seja mais uma barreira para a aprendizagem significativa, cabe à educação como um todo buscar, exigir, que estas dificuldades sejam assistidas e não ignoradas pelas políticas públicas de educação e saúde.

A fala enquanto linguagem, não qualquer linguagem, mas na perspectiva de Freire aquela que expressa o conhecimento produzido pelo homem em sua relação com o mundo e com outros homens e que, portanto, é carregada de relações de poder e historicidade, precisa ser elevada a tal profundidade que possa refletir no desenvolvimento de uma consciência transitivo-crítica em contraposição à consciência ingênua, que a educação bancária produz e alimenta. Precisamos relacionar experiências e ideias da realidade do aluno com a palavra, problematizando a fim de que possam dar sentido a ela, abrindo assim espaço cada vez mais fértil ao diálogo. Ocorre que os problemas de ordem fonoaudiológica, apesar de não influenciarem propriamente o pensamento, sua capacidade de reflexão, crítica, e de vivências, influenciam sim o comportamento dos alunos, suas formas de expressão, de enfrentamento das dificuldades e conseqüentemente suas interações e linguagem. Por isso a necessidade de diagnóstico precoce, mas também de uma mudança de postura do educador diante da relação com os educandos. É que, para além das questões fonoaudiológicas, a de se lidar com um aspecto da educação bancária do qual ainda necessitamos falar, a cultura do silêncio, cujo cerne está na educação. É basicamente o resultado de ações político-culturais de classes dominantes com o intuito de impedir que o oprimido se reconheça como sujeito capaz de agir e transformar suas condições de existência. Silenciar, é talvez a forma mais eficaz de manter e criar dispositivos de manutenção da relação opressora, sem que haja interferências. Esta forma de dominação perpassa o convívio familiar, o trabalho, a religião e principalmente a educação. Freire (1996), ao falar sobre as competências de quem deseja ensinar, reforça a importância de saber escutar, para ambos, educador e educando. O silêncio é necessário, mas nesta educação problematizadora o silêncio deve ser concebido como parte do processo de escutar, a fim de dar voz, para compreender e falar *com*, nunca de calar. A cultura do silêncio faz dos sujeitos objetos, coisas, e ao mesmo tempo que cerceia sua liberdade lhes oferece estrategicamente a possibilidade de não se responsabilizar pelos rumos de sua sociedade, em outras palavras, de não se envolver naquilo que considera difícil, complexo, inalcançável, imutável, cujo

entendimento pertence aos que mandam, subordinam, conhecem. E aqui, no tocante aos que conhecem está, entre outros, o professor, que na educação bancária é quem detém o poder do conhecimento, com o qual domina à medida que tenta transmitir tal conhecimento como algo acabado, já pensado e organizado, depositando-o no aluno como mero expectador e receptor de ideias previamente concebidas. Além da possibilidade de criação e liberdade, o educando se desvencilha da responsabilidade sobre seu próprio aprender. Esta forma de ensinar e de aprender convenientes à cultura do silêncio acabam por legitimar uma ideia equivocada do educador bancário de que os alunos não são capazes de reflexão sobre assuntos mais complexos e de abstração de conceitos. Os desdobramentos dos problemas de fala e de linguagem como um todo, nos fornecem inúmeras possibilidades de discussão, já que para Freire a linguagem tem papel central na educação libertadora, porém há outro aspecto que, entrelaçado à fala, é relevante para continuidade do tema.

O desenvolvimento das **habilidades de socialização** também é outro aspecto das interações escolares que foi adiado pelo isolamento social. Sabe-se do importante papel das interações sociais para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, e do papel da escola no aprimoramento das habilidades de socialização. Durante o período em que o aluno esteve em casa seu contexto de interações foi reduzido ao ambiente familiar, que não necessariamente é estimulante e desafiador o suficiente para a criação de importantes requisitos das habilidades sociais, como por exemplo, respeito a individualidade e diversidade, estratégias para resolução de conflitos, normas de convivência e organização do espaço escolar, identidade e autonomia, regras de jogos e brincadeiras, diferentes fontes de pesquisa, expressão de sentimentos que vivencia e reconhece no outro, entre outras tantas oportunidades de sociabilidade que o ambiente escolar proporciona. O desenvolvimento destas habilidades de socialização se mostrou uma tarefa difícil no retorno das aulas, pois junto à inexperiência no que se refere às interações os alunos e professores têm de lidar ainda com regras e protocolos sanitários que previnem a proliferação do vírus. O contato e a proximidade física, sobretudo às crianças menores, têm um valor inestimável ante às interações, adaptação escolar e principalmente na relação entre aluno e professor. É importante pontuar aqui, tema que retomaremos mais a frente, referente às agruras do professor neste retorno, entre elas: é preciso acalantar o choro sem tocar, atender ao chamado de inúmeras

crianças ao mesmo tempo tendo como guia apenas a audição, sem ver o movimento dos lábios, adaptar brincadeiras e jogos para que o distanciamento seja mantido, estar em estado de atenção absoluta para qualquer quebra de protocolo, pausas recorrentes para higienização de mãos, troca de máscaras, medo do contágio, carga de trabalho maior devido ao rodízio de crianças, já que é preciso adaptar as atividades para os que estão em casa ou em isolamento, além de planejar, elaborar, avaliar, reavaliar, trocar e pesquisar ideias, registrar, etc. Diante de tantas demandas para o professor e de tantas defasagens na aprendizagem, em que lugar na pauta de prioridades se encontra o desenvolvimento das habilidades sociais? Quanto do saber depende destas habilidades? E quanto da humanização? Em *Educação e mudança* (2013), Freire nos dá subsídios, assim como em outros tantos escritos, para o entendimento de que a necessidade de inter-relacionamento é condição para a humanização, mas é nesta que ele insiste que na busca do ser mais

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objetos de outras. Seria 'coisificar' as consciências. (FREIRE, 2013, p. 23)

Se pudermos transportar esta ideia para a situação atual concreta apresentada veremos que atropelar a urgência das necessidades interpessoais de alunos e também de professores, em nome de saberes desconectados da realidade e eleitos de forma arbitrária (porque feito sem participação do educando) significa em outras palavras, corroborar para a desumanização e conseqüente manutenção da educação bancária. Neste sentido um agir solidário com a educação para libertação, com as necessidades humanamente sociais dos educandos, que em verdade são de todos nós, é agir em prol de ressignificar ou mesmo significar as relações sociais no interior da escola e fora dela. Jaspers estabelece "Eu sou na medida que os outros também são" (apud FREIRE, 2013, p.23). É nas relações com o mundo e com os homens que o homem se faz homem, e tendo a escola o papel primordial da humanização cabe a ela proporcionar vivências, conteúdos, oportunidades para um terreno frutífero de relações, em se tratando de crianças pequenas, desenvolver as habilidades de socialização é o mesmo que as

instrumentalizar para a problematização, ação, reflexão sobre a ação e por conseguinte para a aprendizagem mais significativa.

Uma aprendizagem significativa, que extrapole inclusive os saberes acadêmicos envolve, como já vimos, a participação, e mais do que isso, a interferência efetiva dos educandos no próprio processo de ensino e aprendizagem. Acontece que as dificuldades descritas acima acabam por se tornar entraves para a **aprendizagem escolar**, mas se levarmos em conta um modelo de educação bancário, nos deteremos à mera transmissão de conteúdos, tentando sanar as defasagens com repetição e intensificação da carga de estudo dos alunos, o que não garante a superação do atraso na aprendizagem, e pode ainda agravar os problemas já instaurados. O que nos sugere uma urgente necessidade de reavaliação nos modos de ensinar, de avaliar e de conduzir a vida escolar. Sabemos que a escola é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade, sendo assim as mudanças estruturais emergentes em nossa sociedade também a afetam e por meio dela, em certa medida se nutrem. A escola então não pode mudar tudo sozinha, mas também não está em total dependência.

É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mais é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica. (FREIRE, 1996, p. 79, grifo do autor).

Estamos considerando aqui, que a escola problematizadora, feita por homens em busca do ser mais, que embora datados não se deixam determinar pela história, é também espaço de possibilidades, de emancipação, de conscientização. Não o único, mas talvez o mais propício. Freire (1996), diz que não é só na escola que podemos aprender, mas em outros espaços, e ainda com as experiências informais, que são carregadas de significados. Em *Pedagogia da autonomia* (1996), Freire fala sobre a negligência em relação ao que há de informal na experiência escolar, e adverte que é um tema do qual seria necessário refletirmos seriamente. Mas diferente de outros autores, como Ivan Illich¹³, ele viu esperança, e grande

13 Ivan Illich publicou o livro *Sociedade sem escolas*, em que além da crítica da escola tradicional, apontou o pessimismo em relação ao futuro desta instituição e defendeu a desescolarização da sociedade.

potencial de mudança nos rumos da escola, desde que seja ao mesmo tempo política e pedagógica, e é claro, para todos e de qualidade.

Ainda que de forma inesperada, a escola se provou capaz de mudanças em meio à pandemia, e não foram poucas, se levarmos em conta os recursos que mobilizou para alcançar os alunos durante o período de atividades remotas, e ainda a reinvenção diante das ferramentas tecnológicas que antes eram difundidas apenas em menor escala. Sabemos que estas mudanças não foram suficientes para afetar mais profundamente a estrutura educacional bancária, que ainda insiste em manter os moldes, principalmente no que tange aos conteúdos, ou melhor dizendo, na transmissão destes. Mas se a escola foi capaz de mudar, ainda que um pouco e aprender com a mudança, o que os educandos aprenderam? Cremos que é preciso mais do que nunca, ouvi-los, entender suas demandas e próprios desafios para poder falar com eles, entendendo que na dor e sofrimento, já sugeriu Rorty (2007), somos todos um nós, e temos visto que nestes momentos em que a solidariedade é potencializadora de mudança reside a aprendizagem.

2.4.2.2 O Educador e a Exploração do Trabalho Docente

Queremos voltar à um ponto que não pode ser ignorado, e que concerne ao tema da dor e do sofrimento, mas agora do educador mais especificamente, que decorre da exploração da força de trabalho docente, e por que não dizer, da coisificação do professor. Assim entendemos o motivo pelo qual os professores, ao contrário do que muitos podem pensar, tiveram sua carga de trabalho sobrecarregada no período de atividades remotas, situação que perdurou também durante o retorno progressivo das aulas presenciais já que no primeiro momento parte dos alunos foram mantidos em isolamento necessitando ainda de atendimentos e atividades adaptadas. Apesar do reconhecimento da importância da escola por parte da população que se viu de mãos atadas diante das crianças e adolescentes em casa, este período evidenciou ainda a desvalorização cada vez mais acentuada dos profissionais da educação, sobretudo dos professores. Evidenciou também a coisificação do professor e de seu trabalho, pois à medida em que adoção do teletrabalho se tornou real, o professor deixou de ter papel ativo e

participação nas decisões da educação¹⁴, que passaram a ser majoritariamente dos gestores municipais, estaduais e federais. Não fomos incluídos nas estratégias de implantação, execução, avaliação, enfim, em nenhuma etapa do processo tivemos participação ou poder de escolha. Podemos então inferir, que o teletrabalho, entre outras coisas, na situação concreta da pandemia, se fez de forma antidialógica, antidemocrática e opressora (de educadores e educandos). Reduziu o educador à condição de coisa, objeto de dominação, a serviço do capital. Em *COVID-19 e os abutres do setor educacional: A superexploração da força de trabalho escancarada*, de Junia de Mattos Zaidan e Ana Carolina Galvão, as autoras falam sobre esta superexploração da qual fomos submetidos e dos interesses que regem as políticas adotadas. Acontece que o incentivo insistente para a ampliação das formas de escolarização não presenciais procede de interesses obscuros

[...] é uma projeção não só plausível, mas necessária nos marcos do padrão contemporâneo de acumulação, cada vez mais calcado no rentismo, sobretudo considerando que, a despeito de sua insuficiência para constituir exclusivo mecanismo de transformação social, a educação escolar, presencial, mantém-se como esfera em que se gesta o pensamento crítico e criativo e em que as camadas populares se encontram e potencialmente percebem-se como classe explorada. É preciso, portanto, arrasar a educação de todas as formas, se possível, capitalizando sobre ela. Note-se que, se por um lado, a educação privada constitui um mercado, em que, ao fim e ao cabo, o que interessa mesmo é o lucro; por sua vez, a educação pública – neste caso, a Educação Básica – se tornou também arena de disputa de conglomerados empresariais de educação a distância ávidos por abocanhar fatias de um mercado promissor, os quais cooptam secretarias de educação de prefeituras e governos estaduais por todo lado, vendendo suas plataformas e programas de educação a distância. Assim, a perspectiva de educação como serviço se sobrepõe aquela que deveríamos ter e que nunca foi alcançada, que expressasse inegociavelmente os interesses da classe trabalhadora. (ZAIDAN; GALVÃO, 2020, p. 265-266).

Manter o professor nesta posição de objeto, em outras palavras abre margem para uma abordagem educacional cada vez mais comercial, e quem sabe para uma educação bancária ainda mais forte no sentido da força de massificação. Não sabemos o que Freire diria sobre o teletrabalho em si, mas podemos inferir com base em sua obra o que para ele não seria aceitável nesta situação. Freire (1996) afirmou que ensinar exige humildade, tolerância, mas também luta em defesa dos

14 Com esta afirmação não estamos assumindo que antes do teletrabalho os educadores detinham total participação na tomada de decisões, na verdade esta é uma luta constante, com avanços e retrocessos.

direitos dos educadores. E neste sentido, lutar por condições de trabalho mais humanas e democráticas, também significa ser solidário com nossa busca por uma educação problematizadora e de libertação. Disse “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética.” (FREIRE, 1996, p.66). Seria inclusive incoerente com tudo o que vínhamos refletindo até aqui sobre solidariedade, dialogicidade, humanização, se desconsiderássemos esta face da educação, que se refere à exploração do trabalho docente e que tanto tem a ver com desumanização e manipulação da via educacional em prol da manutenção do poder e do capital.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de podermos concluir de fato nossas indagações e discussões sobre o tema da solidariedade, visto que é muito vasto, repleto de possibilidades de investigação, o que podemos até o momento é pontuar algumas considerações.

Tendo em vista o problema de pesquisa, compreender em que consiste e qual o papel da solidariedade na educação para libertação, destacamos que foi possível perceber alguns avanços para a compreensão do conceito. Sendo assim, recuperando os principais objetivos elencados, podemos afirmar que foram atingidos da seguinte forma: no primeiro capítulo, cujo principal objetivo era contextualizar o período de pandemia e identificar a solidariedade neste cenário geral e educacional, foi possível delinear as características destacadas da crise observando que ela é causa, mas também e principalmente, efeito, de outras crises já em andamento, como ambiental, econômica, política, institucional, o que concluímos com base nas discussões do item 2.1 UM ENCONTRO DE CRISES.

Enquanto no item 2.2 A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO (BANCÁRIA) NO BRASIL, situamos a solidariedade como ponto de partida para a possibilidade de mudanças estruturais no âmbito educacional, entre estas aquela que se refere mais propriamente às relações entre educador e educando, no sentido de romper com a ideia bancária de educação em que o educador é o detentor e transmissor do saber e o educando mero receptor. Além disso percebemos que este é um momento em que a educação passa por constante revisão, o que de um lado promove melhorias como a ampliação do acesso às tecnologias, e de outro, agrava as desigualdades à medida em que o acesso às tecnologias, assim como aos demais recursos, não atinge todas as camadas da população. Se a educação, na perspectiva bancária, já era apontada por Freire como principal meio de conformação do homem em outros tempos, identificamos que durante o período de isolamento e de atividades remotas marcado pela massiva entrega de conteúdos e de transmissão-recepção, este modelo se aprofundou.

No item 2.3 SOLIDARIEDADE EM TEMPOS DE ISOLAMENTO, podemos apontar um avanço importante no entendimento do conceito à medida em que o distanciamos da ideia que ganhou notoriedade no período de pandemia, que em nada se assemelha à efetiva solidariedade que buscamos compreender, pois que

aquela se baseia em mera ajuda ou esmola. A prova disto é que esta não altera as condições desiguais, mas pelo contrário, as mantém e por vezes até as aprofunda por alienar e desresponsabilizar. As discussões neste item nos levaram ao entendimento de que era necessário aprofundarmos no tema da dialogicidade como característica indispensável para a solidariedade autêntica. E ainda nos chamou atenção para o componente da identificação como outro aspecto importante na construção do conceito, e que merece um estudo mais aprofundado.

No segundo capítulo tínhamos como objetivo principal entender como se daria uma solidariedade autêntica, coerente com a educação para liberdade na perspectiva freiriana. A nosso ver esse objetivo só poderia ser atendido após a compreensão das disposições históricas que nos levaram às formas não autênticas de solidariedade, o que fizemos em 3.1 SOLIDARIEDADE E ASPECTOS HISTÓRICOS. E avançamos, no sentido de que foi possível identificar aspectos importantes do percurso histórico brasileiro no que tange à construção das formas desiguais de existência entre oprimidos e opressores produzindo barreiras para a solidariedade à medida que condicionam o homem. Entre estes aspectos estão, a exploração do homem e da terra, as formas não democráticas de governo que por sua vez geram ajustamento, acomodação, e não integração, além da “coisificação” ou objetificação do homem, entre outros aspectos que corroboraram para a não concretização da solidariedade.

No item 3.2 SOLIDARIEDADE E DIALOGICIDADE, a historicização se faz presente, mas aqui como ação, em forma de dialogicidade, já que é por meio do diálogo que o homem se faz homem e toma as rédeas do caminho de sua própria história, e assim também da humanidade, compreendendo sim que é condicionado, porém não determinado pelas condições históricas. Entendemos que avançamos na compreensão da viabilidade da solidariedade ao associarmos esta ao conceito de dialogicidade, uma vez que o diálogo não apenas proporciona a integração, mas se contrapõe a tática da prescrição que ocorre do opressor para o oprimido. Por meio da experiência de Angicos, exemplificamos o poder de transformação de práticas educativas dialógicas.

Em 3.2.1 Assistencialização, Antidialogicidade e Solidariedade, retomamos aspectos históricos que colaboraram para práticas assistencialistas que perduram até hoje e ajudam a manter os alicerces das desigualdades entre oprimido e opressor. E neste item ainda, identificamos que se para a solidariedade não

possuímos experiências históricas sólidas que atinjam o patamar político, para o assistencialismo não faltam predisposições. Sendo ainda esta forma de manipulação não raras vezes confundida com solidariedade, ou melhor dizendo, disfarçada de solidariedade, a esta nomeamos de solidariedade inautêntica e constatamos que seu principal componente estrutural é a antidualogicidade. Sugerimos que esta falsa solidariedade está presente em maior ou menor grau em todas as características descritas por Freire em sua teoria da ação antidualógica e destacamos a presença da solidariedade inautêntica na *manipulação* como a forma mais cruel de opressão, porque ao menor sinal de reação do povo destrói-se as possibilidades de transformação, utilizando por exemplo, os pactos, como forma de simular falsos diálogos entre a massa oprimida e as classes dominantes.

No item 3.2.2 Dialogicidade e Solidariedade Autêntica, buscamos na teoria da ação dialógica subsídios para a efetivação da solidariedade e progredimos no entendimento à medida em que contrapomos estas características àquelas abordadas no item anterior, pois também é possível relacionar a solidariedade, e o próprio Freire o fez em certos momentos, com as estratégias da ação dialógica, como já dissemos, dialogicidade e solidariedade caminham de mãos dadas, e foi o que pudemos evidenciar com mais precisão neste item.

Avançando para o terceiro capítulo cujo objetivo era apontar contribuições de Freire para as problemáticas deste período de pandemia frente às dificuldades encontradas no retorno progressivo das aulas presenciais, tendo em vista a incorporação da solidariedade no contexto educacional. Apontamos avanços significativos no item 4.1 SOLIDARIEDADE: ENTRE O ENSINAR E O APRENDER, em que buscamos estabelecer relações entre a aprendizagem e a solidariedade e, neste sentido, traçamos uma definição possível para a solidariedade na educação como a abertura do sujeito em se dispor a enxergar o mundo com outros sujeitos e agir sobre ele alterando-o conscientemente em prol da liberdade de cada um. Esta seria então a solidariedade de que necessitamos para uma transformação nas formas de ensinar e aprender, e principalmente na relação entre educador e educando. Este item se desdobra no próximo, 4.1.1 A Solidariedade no Currículo Escolar, pois identificamos que é preciso que haja mudanças mais concretas nas formas de conceber e constituir o currículo da escola como forma de integrar os educandos na tarefa de seleção dos saberes que lhes são relevantes não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas para a busca do ser mais, da liberdade, da práxis

pedagógica transformadora.

Em 4.2 O RETORNO À ESCOLA E SEUS DESAFIOS, elencamos os problemas concretos identificados no retorno das atividades escolares presenciais, por meio dos quais foi possível identificar o agravamento de dificuldades que já existiam antes da pandemia, mas também outras questões que merecem destaque, como o trabalho docente, que demandam um novo olhar para a educação onde a solidariedade poderá ter papel significativo. No item 4.2.1 Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil que trata das dificuldades e desafios relacionados mais especificamente aos alunos, principalmente os de menor idade, a discussão apontou aspectos que devem ser foco de maiores discussões e estudos no decorrer dos próximos anos, entre estes: desenvolvimento motor, fala, habilidades de socialização e a própria aprendizagem acadêmica. Em todos estes já podemos ver defasagens significativas que carecem de cuidado e principalmente de mudança de olhar, de quebra com o modelo bancário de educação e de efetivas políticas educacionais para o enfrentamento das novas demandas. E por fim, no item 4.2.2 O Educador e a Exploração do Trabalho Docente, abordamos sobre um desafio que o professor tem enfrentado diante da exploração e desvalorização de sua força de trabalho e nos deparamos com a coisificação do educador. Entendimento que se fez mais claro no período de teletrabalho, o que não quer dizer, que esta situação seja recente ou fruto exclusivo dos tempos de pandemia, mas que teve um agravamento.

Para além dos objetivos almejados em cada capítulo da pesquisa, queremos pontuar ainda alguns avanços gerais que se sobressaem às discussões realizadas em consonância com as vivências e reflexões feitas até aqui. Solidariedade predispõe, ou caminha lado a lado com a experiência democrática e com o diálogo (autêntico), e sua função primordial deve ser a libertação do oprimido em relação ao opressor. A solidariedade que se dá puramente para amenizar demandas imediatas, sobretudo aquelas que se detém ao plano do recurso material, não possui a potência de mudança, e desta forma, não rompe com os padrões pré-estabelecidos das relações de poder, e pior, corrobora para sua ampliação, ainda que objetive o contrário. A solidariedade que circula exclusivamente no âmbito dos recursos materiais não leva à mudança, mas conserva as condições já postas, essas desiguais e alienantes.

Solidariedade implica experiência e historicidade. Mas, considerando

o homem em sua tarefa de busca do ser mais, a solidariedade, embora condicionada, não é, e não pode estar determinada pelas condições político-sociais estabelecidas. Ela está circunscrita no reconhecimento do homem de seu inacabamento, mas principalmente nas condições concretas da realidade, que longe de serem imutáveis, ainda que complexas, são de responsabilidade e comprometimento do homem no esforço de libertação. Acreditamos, como Freire, que a solidariedade se faz no âmbito das coisas concretas, tangíveis, no caminho, no próprio inacabamento, pois se ela implica experiência, não encontraremos as condições ideais para que ela aconteça em um momento e espaço específicos. Em outras palavras, solidariedade se faz fazendo, e sempre e tanto, ao ponto de que faça parte de nossas vidas, corpos, história e busca.

Podemos ainda dizer, com base no contexto histórico em que vivemos de distribuição desigual de renda, recursos, poderes, que sim, precisamos de solidariedade. E como a educação, a escola, os educadores e educandos não estão alheios à sociedade. Ademais, sendo as questões educacionais entendidas como causa e efeito de desigualdades, não se eximem desta problemática. Sim, temos a necessidade de uma educação para solidariedade, ou ainda, de solidariedade na educação. E ousamos dizer, que na perspectiva freiriana de solidariedade, é preciso que haja solidariedade para haver educação, mas também, é preciso que haja educação para haver solidariedade, não podendo admitir-se, neste caso, as dicotomias.

Outra consideração importante é a de que Freire se faz ainda extremamente pertinente, para os tempos em que vivemos. As contribuições de sua obra atemporal, para o tema da solidariedade e trato das questões educacionais, nos mostram o quanto ainda podemos apreender de sua pedagogia a fim de reelaborarmos a nossa práxis, enquanto educadores.

Sabemos que as considerações tecidas aqui não são suficientes para esgotar o tema. Que alguns dos assuntos tratados carecem de estudos mais aprofundados no que concerne à solidariedade no contexto escolar e fora dele, como por exemplo, a questão da exploração do trabalho docente, as formas de concepção do currículo escolar e as possibilidades da presença mais efetiva da solidariedade enquanto saber e prática no âmbito da escola.

Outro aspecto que merece mais estudos é a questão da identificação como componente essencial, ou não, para a solidariedade entre os

sujeitos. Neste sentido, há possibilidade de a dor e o sofrimento, indicados por Rorty, serem elementos motivadores para a promoção desta identificação? Esta é uma possibilidade de análise entre outras tantas que podem surgir a partir das reflexões tratadas.

Em relação ao objetivo geral deste trabalho de pesquisa, que foi desde o início, aprofundarmos o conceito de solidariedade e estabelecermos relações deste com a educação, segundo a perspectiva freiriana, devemos insistir que foi realizado, mas de forma alguma esgotado, pois assim como foi importante resgatar este conceito, levando em consideração a notoriedade que ganhou nos últimos tempos implicando no seu papel e contribuição para a formação humana, ainda é imprescindível que seja mais estudado e difundido ao ponto de que para além de iniciativas empreendidas em menor escala, a solidariedade possa ser incorporada à educação, contanto que contribuamos, como pesquisadores, a dotar o mundo com seres melhor educados e humanizados.

REFERÊNCIAS

ASSAI, Henrique S. Crítica e normatividade; Considerações acerca da solidariedade política e do orçamento participativo. **Civitas**, Porto Alegre, v.18, n.3, p. 718-730, 2018.

BÁEZ, Fernando. **História universal da destruição dos livros**; Das tábuas sumérias à guerra do Iraque. Tradução de Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. Acesso em: 19 jul. 2021. Disponível em: <http://www.uel.br/cc/dap/wp-content/uploads/2017/05/Hist%C3%B3ria-Universal-daDestrui%C3%A7%C3%A3o-dos-Livros-Fernando-Baez.pdf>

BAUMAN, Zygmunt; RAUD, Rein. **A individualidade numa época de incertezas**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Ed. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BOTO, Carlota. A educação e a escola em tempos de coronavírus. **Jornal da USP**, São Paulo, 08 abr. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

CASSOL, Claudionei V. **Ambivalência, solidariedade e educação: entre o indivíduo e o social**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, RS.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v.35, n.73, p. 161-180, 2019.

DEMO, Pedro. **Solidariedade como efeito de poder**. Ed. 6. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Solidariedade pelo avesso**: Pedagogia como efeito de poder. Acesso em: 09 jul. 2021. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/545/465#:~:text=%C3%89%20preciso%2C%20por%20isso%2C%20vituperar,e%20insidiosa%20de%20aliciamento%20subalterno.>>

DEVIN, Guillaume. As solidariedades transnacionais, fenômeno social de escala mundial; a perspectiva europeia. **Civitas**, Porto Alegre, v.16, n.3, p. 363-376, 2016.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4ª. Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. Ed. 2. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana**. Tradução Luiz João Gaio. Edições Loyola, São Paulo, 1977.

_____. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, et al. Editora Vozes, Petrópolis, 2000.

FAJARDO, Vanessa. Como o analfabetismo funcional influencia a relação com as redes sociais no Brasil. **BBC News – Brasil**, São Paulo, 12 nov. 2018. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46177957#orb-banner>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: Perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educ. Soc.**, Campinas, v.37, n.135, p. 481-496, 2016.

FILHO, Porfírio A. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.27, n.02, p.41-72, ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ij/edur/a/y3T733NVhcgHXnnJgHx8kth/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2021

FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter F. **Pedagogia da solidariedade: América Latina e educação popular**. Ed. 1. São Paulo: Villa das Letras, 2009.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Ed. 46. São Paulo: Paz e Terra, 2020.a

_____. **Educação e atualidade brasileira**. Ed. 3. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Ed. 27. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.b

_____. **Pedagogia do oprimido.** 73^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.c

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, Maria. A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do Pibid/CAPES. **Educar em Revista**, Curitiba, n.53, p.149-167, 2014.

GOMES, Lívia; JÚNIOR, Nelson. **Experimentação Política da Amizade: Alteridade e Solidariedade nas Classes Populares.** Psicologia: Teoria e **Pesquisa**, Brasília, v.23, n.2, p. 149-158, 2007.

HENNING, L. M. P. A educação na contra-mão da criticidade. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 14, p. 01-13, 2015.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: Uma biografia filosófica.** Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, José R. "Exclusão social" e controle social: Estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. **Psicologia & Sociedade**, v.18, n.2, p.13-24, 2006.

MELO, D. E. **Educação à distância, educação Online e Atividades remotas.** Londrina, 2020.

OLIVEIRA, Paulo. O processo de socialização e a solidariedade. **Psicologia USP**, São Paulo, v.24, n.2, p. 303-326, 2013.

OSORIO, Jorge M. Pedagogia, solidariedade e transformação social. **Educar em Revista**, Curitiba, n.53, p. 59-74, 2014.

PAIVA, Carlos H. A. Solidariedade, Política e Poder: o desafio às Políticas Sociais. **Physis: Ver. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p. 9-26, 2000.

PAUGAM, Serge. **Durkheim e o vínculo aos grupos**: uma teoria social inacabada. **Sociologias**, Porto Alegre, v.19, n.44, p. 128-160, 2017.

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2007.

ROMÃO, José E. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Ed. 3. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003, p. XIII-XLVIII.

SANTANA, C. L. S. e; BORGES SALES, K. M. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 75–92, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTOS, Boaventura de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almedina, Coimbra, 2020.

SELLI, L.; GARRAFA, V.: Solidariedade crítica e voluntariado orgânico: outra possibilidade de intervenção societária. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 13, n. 2, p. 239-51, 2006.

STRECK, Danilo R. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. **Educar em Revista**, v. 33, p. 189-202, 2017

_____.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TAVARES, Marialva. et al. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p. 186-210, 2016.

TOGNETA, Luciene; ASSIS, Orly. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 49-66, 2006.

VASCONCELOS, F. Fome, solidariedade e ética: uma análise do discurso da Ação da Cidadania contra a fome, a Miséria e pela Vida. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v.11, n.2, p. 259-77, 2004.

VYGOTSKI L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WESTPHAL, Vera H. Diferentes matizes da idéia de solidariedade. **Revista Katál**, Florianópolis, v.11, n.1, p. 43-52, 2008.

Z Aidan, Júnia de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dultra dos (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.