

Revista de  
**CIÊNCIAS**  
da **EDUCAÇÃO**



# Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,  
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XXI no 44 out. 2019

ISSN versão eletrônica 2317-6091

CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - [www.base-search.net](http://www.base-search.net)

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/>

IRESIE/Universidad Autónoma de México - <http://iresie.unam.mx>

EZB - <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/>

ULRICH'S - <http://www.ulrichsweb.com>

Google Acadêmico - [scholar.google.com.br](http://scholar.google.com.br)

REDIB - <https://www.redib.org>

Scirus/Elsevier - [www.scirus.com](http://www.scirus.com)

New Jour/Georgetown University - [gulib.georgetown.edu](http://gulib.georgetown.edu)

Index Copernicus - [www.indexcopernicus.com](http://www.indexcopernicus.com)

Public Knowledge Project - [pkp.sfu.ca](http://pkp.sfu.ca)

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Edubase - <http://143.106.58.49/fae/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <http://www.ibict.br/>

Diadorim/IBICT - [diadorim.ibict.br](http://diadorim.ibict.br)

LivRe! - [livre.cnen.gov.br](http://livre.cnen.gov.br)

Sumários de Revistas Brasileiras - [www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)

Catálogo elaborado por Mariana de Matos - CRB8 89075

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.  
Programa de Mestrado em Educação - Americana, SP, n. 44 (2019) -

Ano XXI no 44 out. 2019

Quadrimestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

**Chanceler:** Pe. Justo Ernesto Piccinini

**Reitor:** Pe. Eduardo Capucho

**Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação:** Profa. Dra. Eliana Rodrigues

**Pró-Reitor Administrativo:** Prof. Me. Nilson Leis

**Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral:** Prof. Dr. Antonio Wardison C. Silva

**Secretária-Geral:** Valquíria Vieira

**Procuradora Institucional:** Regina Maria Matos

### **Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora**

**Presidente:** Pe. Luis Otavio Botasso

### **Comissão Editorial**

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Francisco Evangelista – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Jorge Luis Mialhe – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – UNISAL/Americana-SP – Brasil

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – UFSM/Santa Maria-RS – Brasil

Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Profa. Dra. Bendita Donaciano Lopes – Universidade Pedagógica de Moçambique

Prof. Dr. Erik Jon Byker – UNC Charlotte/College of Education – Estados Unidos da América do Norte

Profa. Dra. Francisca Maciel – UFMG/Minas Gerais-MG – Brasil

Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasília-DF – Brasil

Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi – Univesidad Salesiana – Argentina

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP – Brasil

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra – Portugal

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar/São Carlos-SP – Brasil

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – Brasil

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UCDB/Campo Grande-MS – Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM/Maringá-PR – Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG/Ponta Grossa-PR – Brasil

Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez – Universidad Pontificia de Salamanca – Espanha

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/São Paulo-SP – Brasil

**Editor Responsável:** Prof. Dr. Francisco Evangelista  
**Organização do Dossiê:** Prof. Dr. José Renato Polli  
**Assessoria Técnica:** Ricardo Corrêa dos Santos  
**Tradutora responsável pelas directrices para autores:** Profa Ms Lilian de Souza  
**Tradutor responsável pelas guidelines for authors:** Renata Pereira Calixto  
**Projeto gráfico de capa:** Camila Martinelli Rocha  
**Revisor de português:** Paulo César Borgi Franco (pborgfranco@gmail.com)  
**Editoração:** Borgi Editora

## Editorial

Caro leitor,

A presente edição da Revista Ciências da Educação tem como objetivo apresentar o Dossiê sobre Paulo Freire, partindo das relações institucionais e da partilha existente entre pesquisadores brasileiros e portugueses acerca da obra do educador e pensador brasileiro. Neste sentido, justifica-se o título da presente edição: “Paulo Freire: vozes do Brasil e de Portugal”.

Professores do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, entre os quais o professor Francisco Evangelista, têm realizado eventos acadêmicos em Portugal em torno das contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira e portuguesa, ressaltando a importância e a atualidade do pensamento desse autor para as práticas pedagógicas realizadas nos dois países.

Em torno da obra de Freire, é apresentada, nesta edição, o diálogo e a partilha de pesquisadores brasileiros e portugueses de diversas universidades dos dois países, um mosaico interessante e preciso das contribuições do pensamento e das práticas do pensador latino-americano para a educação universal. Os autores deste Dossiê nos convidam a uma reflexão sobre a pertinência e necessidade da obra freireana na atualidade.

A teoria educacional de Paulo Freire tem sido estudada e pesquisada por universidades do mundo todo, não apenas no Brasil ou na América Latina, evidenciando sua vitalidade e criatividade para as práticas desenvolvidas na educação formal e não formal, em ambientes da educação escolar e não escolar. Passados 22 anos de sua morte, sua obra tem mantido o frescor revolucionário das ideias iniciais mundialmente conhecidas no livro “Pedagogia do Oprimido”.

A obra freireana nos ajuda a refletir sobre os impactos do atual sistema econômico, político e social na vida das pessoas, sobretudo naqueles

oriundos das classes populares, sendo um convite para práticas libertárias e emancipadoras nos espaços de formação das crianças, dos jovens e dos adultos. É o convite à efetivação do diálogo como ferramenta de humanização do sujeito em contínua construção.

Nas propostas de Freire, temos a afirmação da humanização por meio da educação, em que a cultura se apresenta como possibilidade de construção da cidadania, portanto da inclusão social, mediante a participação ativa dos sujeitos sociais em formação na construção conjunta de práticas libertadoras e emancipadoras. Daí vem a importância da educação popular como proposta concreta e eficaz para a promoção da dignidade humana de todos, sobretudo das pessoas que estão à margem da vida social.

Agradecimento especial ao Prof. Dr. José Renato Polli e ao Prof. Dr. Luís Alcoforado, pela contribuição para que esta edição chegue aos leitores da Revista Ciências da Educação.

Boa leitura!!

Comissão Editorial

# Sumário

Apresentação do Dossiê - Paulo Freire: vozes do Brasil e de Portugal

JOSÉ RENATO POLLI..... 13

## SEÇÃO ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

*SECTION CONTINUOUS DEMAND ARTICLES*

*SECCIÓN ARTÍCULOS DE DEMANDA CONTINUA*

A minha leitura de Educação como  
Prática da Liberdade

*My reading of Education as a Practice of Freedom*  
*Mi lectura de La Educación como Práctica de Libertad*

ALBERTO MELO ..... 21

Pela urgência de voltar a “andar  
espantado de existir”: a escola como  
lugar da cidadania ativa

*Due to the urgency to return to “walking astonished  
to exist”: the school as a place of active citizenship*  
*Debido a la urgencia de volver a “caminar  
asombrado de existir”: la escuela como un lugar de  
ciudadanía activa*

MARIA JORGE RAMA FERRO ..... 31

Paulo Freire: etnoconhecimento,  
interculturalidade e emancipação na  
teoria e na prática educativas

*Paulo Freire: ethnocognition, interculturality and  
emancipation in educational theory and practice*  
*Paulo Freire: etnoconocimiento, interculturalidad y  
emancipación en teoría y práctica educativas*

ANTÓNIO JOAQUIM SEVERINO ..... 53

Paulo Freire e a retomada orgânica da luta social e política para conquistar o direito à educação na perspectiva da legitimação jurídica e pedagógica da educação como direito

*Paulo Freire and the organic resumption of the social and political struggle to conquer the right to education from the perspective of the legal and pedagogical legitimation of education as a right*  
*Paulo Freire y la reanudación orgánica de la lucha social y política para conquistar el derecho a la educación desde la perspectiva de la legitimación legal y pedagógica de la educación como derecho*

CÉSAR NUNES..... 67

A antropologia reversa de Paulo Freire: um ensaio na lâmina do microscópio

*Paulo Freire's reverse anthropology: an essay on the microscope slide*  
*Antropología inversa de Paulo Freire: un ensayo sobre el portaobjetos del microscópio*

MARCOS CEZAR DE FREITAS..... 109

Desvendando a pedagogia da libertação em Portugal: inspirações e transformações

*Unraveling the pedagogy of liberation in Portugal: inspirations and transformations*  
*Desentrañando la pedagogía de la liberación en Portugal: inspiraciones y transformaciones*

JOSÉ RENATO POLLI..... 125

Pensando na atualidade da educação brasileira com Freire

*Thinking about brazilian education with Freire*  
*Pensando en la educación brasileña actual con Freire*

ASCÍSIO DOS REIS PEREIRA E LUCIANA RODRIGUES VIEIRA ..... 143

Do lugar de fala à consciência crítica: categorias da educação social para a liberdade

*From place of speech to critical awareness: categories of social education for freedom*  
*Del lugar del discurso a la conciencia crítica: categorías de educación social para la libertad*

VÂNIA GOMES..... 159

Paulo Freire e a atualidade da relação  
“opressor-oprimido” na sua pedagogia de  
libertação

*Paulo Freire and the relevance of the “oppressor-  
oppressed” relationship in his pedagogy of  
liberation*

*Paulo Freire y la relevancia de la relación  
“opresor-oprimido” en su pedagogía de la  
liberación*

GABRIEL HUMBERTO MUÑOZ PALAFOX .....

173

Educação como conscientização em Paulo  
Freire

*Education as awareness in Paulo Freire*

*La educación como conciencia en Paulo Freire*

SÍLVIO CÉSAR MORAL MARQUES E MÂRCUS RAFAEL RODRIGUES.....

197



# **Apresentação do Dossiê - Paulo Freire: vozes do Brasil e de Portugal**

---

JOSÉ RENATO POLLI

---

Em 2018, houve um grande fluxo de pesquisadores brasileiros em Portugal, alguns para desenvolverem pesquisas de pós-doutoramento, outros para participarem de eventos importantes nas áreas de educação e direitos humanos. Entre os integrantes do Dossiê “Paulo Freire: vozes do Brasil e de Portugal” estão alguns desses pesquisadores.

Uma rede de relações institucionais tem sido estabelecida entre universidades dos dois países, levando à aproximação entre as pesquisas de brasileiros e portugueses. O professor Francisco Evangelista foi o grande responsável pela proposta, na medida em que sua presença em Portugal, em diversos projetos, levou-o a ajudar a tecer esses laços de amizade e de seriedade acadêmica.

Como organizador deste Dossiê, estive também naquele país em três momentos distintos. Dois deles como participante do Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra em 2018 e 2019 e outro como pesquisador de pós-doutorado, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Meu contato com alguns dos renomados professores de universidades portuguesas ajudou a consolidar este projeto em conjunto com o professor Francisco Evangelista. Entre os educadores com os quais conversei, alguns pessoalmente e outros por meios eletrônicos, estão Rui Trindade, Ariana Cosme e Luísa Cortesão (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto), Luís Alcoforado e António Gomes Ferreira (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra), Alberto Melo (Universidade de Algarve, ex-professor das Universidades de Paris

IX e Southampton, ex-diretor-geral de educação do governo português, ex-consultor da OCDE e ex-conselheiro da UNESCO), Antonio Teodoro (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa) e Licínio Lima (Universidade do Minho).

O retorno desses pesquisadores foi imediato. Minha pesquisa se concentrava na avaliação da presença do pensamento de Paulo Freire em Portugal, e os dados, as informações e as referências que me proporcionaram, juntos, levaram à elaboração de vários projetos de trabalho, e um deles é este Dossiê.

Pesquisadores brasileiros que desenvolviam seus projetos de pesquisa em Portugal, como é o caso do professor Ascísio dos Reis Pereira (Universidade de Santa Maria) e do professor Gabriel Humberto Muñoz Palafox (Universidade de Uberlândia), proporcionaram outros importantes momentos de reflexão ao nos acompanharem em atividades acadêmicas como as aulas magistrais do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, ministradas no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Um dos últimos livros de Sousa Santos (“O fim do império cognitivo”) contempla um capítulo sobre a teoria educacional de Paulo Freire.

O professor Luís Alcoforado teve importante papel na construção deste projeto, ajudando a concebê-lo e nos indicando o trabalho da professora Maria Jorge Rama Ferro, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Ele próprio tem desenvolvido vários trabalhos sobre o pensamento de Paulo Freire, entre os quais a obra “Diálogos freireanos”, com participação de dezenas de pesquisadores brasileiros e portugueses.

No retorno ao Brasil, nossos esforços para a realização do projeto do Dossiê levaram a estabelecer contatos com renomados educadores brasileiros como Antonio Joaquim Severino (professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE), César Nunes (professor titular da Faculdade de Educação da UNICAMP), Marcos Cezar de Freitas (Universidade Federal de São Paulo), Sílvio César Moral Marques (UFSCar-Sorocaba) e Vânia Gomes (Instituto Federal de São Paulo-Salto). Alguns desses educadores apresentaram seus textos com parceiros de pesquisa. Severino teve rico contato com Paulo Freire; César Nunes foi aluno de Freire no mestrado em Educação na UNICAMP.

O projeto do Dossiê surgiu em um contexto de avanço de forças conservadoras que, se não impedem, ao menos atrapalham o desenvolvimento do debate em torno de uma educação humanizadora e emancipatória. Paulo Freire é uma das vozes que compõe a tendência da “educação como direito” e vem sendo atacado por essas forças, com impressões que não correspondem ao seu real perfil, tentando macular o seu legado e a ele atribuindo responsabilidades sobre o “fracasso” da educação brasileira.

A organização deste Dossiê, no entanto, contribui significativamente para reforçar a grandeza das teorias educacionais de Freire e dirimir a dinâmica dos ataques à obra do patrono da educação brasileira e a propagação dos “lugares comuns” que compõem tais ataques. Os textos que fazem parte deste Dossiê ressaltam alguns dos conceitos centrais do pensamento paulofreireano, diversas dimensões de sua produção intelectual, a amplitude de sua influência internacional, especialmente em Portugal, demonstrando cabalmente a praticidade e a aplicabilidade das ideias de Freire nos contextos de educação formal e informal, ajudando a conscientizar politicamente e a formar para a vida prática e consolidando valores éticos universais.

Alberto Melo analisa, a partir de sua experiência como diretor-geral de educação do governo pós-revolucionário em Portugal, os impactos positivos que a visão freireana de educação provocou nas políticas de educação de adultos no país, ressaltando a perspectiva humanizadora da pedagogia de Freire, em especial por dinamizar processos de conscientização e desalienação.

Maria Jorge Rama Ferro relata uma experiência de conscientização, por meio de uma intervenção para um estudo-piloto no ano letivo 2018/19, em uma escola secundária da cidade de Coimbra, envolvendo cerca de 900 estudantes, para eleição da Direção da Associação de Estudantes (DAE), ressaltando a importância do diálogo nesse processo, categoria central no pensamento de Paulo Freire.

Antonio Joaquim Severino busca demonstrar, a partir da aproximação entre a filosofia educacional de Paulo Freire e a filosofia da libertação de Enrique Dussel, a contribuição de Freire para os processos emancipatórios em construção, por meio das práticas educativas que levam em conta as relações de diálogo interculturais e as condições históricas objetivas.

César Nunes trata do direito à educação e da educação como direito a partir do referencial teórico do educador Paulo Freire, na perspectiva

da legitimação de uma nova ordem jurídica e pedagógica que reforce os princípios da humanização e da cidadania cultural em contraposição a tendências tecnicistas e reducionistas da prática social da educação.

Marcos Cezar de Freitas analisa como a troca de ideias entre Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto permitiu ao primeiro elaborar uma antropologia educacional que reconhecia os saberes implícitos à experiência laboral dos chamados homens simples, ajudando a demonstrar a importância da educação popular como mecanismo de promoção da dignidade de pessoas excluídas socialmente.

José Renato Polli faz uma análise sobre a presença e a influência do pensamento de Paulo Freire na elaboração e implementação de políticas de educação em Portugal, com o objetivo de desmistificar as compreensões equivocadas acerca da “não praticidade” das ideias de Freire e de sua “não aplicabilidade” na educação formal. Trata-se de parte dos resultados de estágio pós-doutoral realizado em Portugal e desdobramento de pesquisas anteriores em âmbito de doutorado.

Ascísio dos Reis Pereira e Luciana Rodrigues Vieira identificam, na perspectiva da dialogicidade proposta por Paulo Freire, um dos caminhos possíveis para que a democracia e a emancipação ocorram. Pereira dedicou-se recentemente a uma pesquisa de pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e vem se dedicando a estudos sobre Paulo Freire na Universidade de Santa Maria.

Vânia Gomes promove uma aproximação entre as categorias de consciência crítica e lugar de fala nos contextos das primeiras elaborações educativas de Paulo Freire, com o objetivo de colher elementos para uma práxis transformadora no campo da educação. Gomes participou recentemente do Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra e de outros eventos na cidade de Santarém.

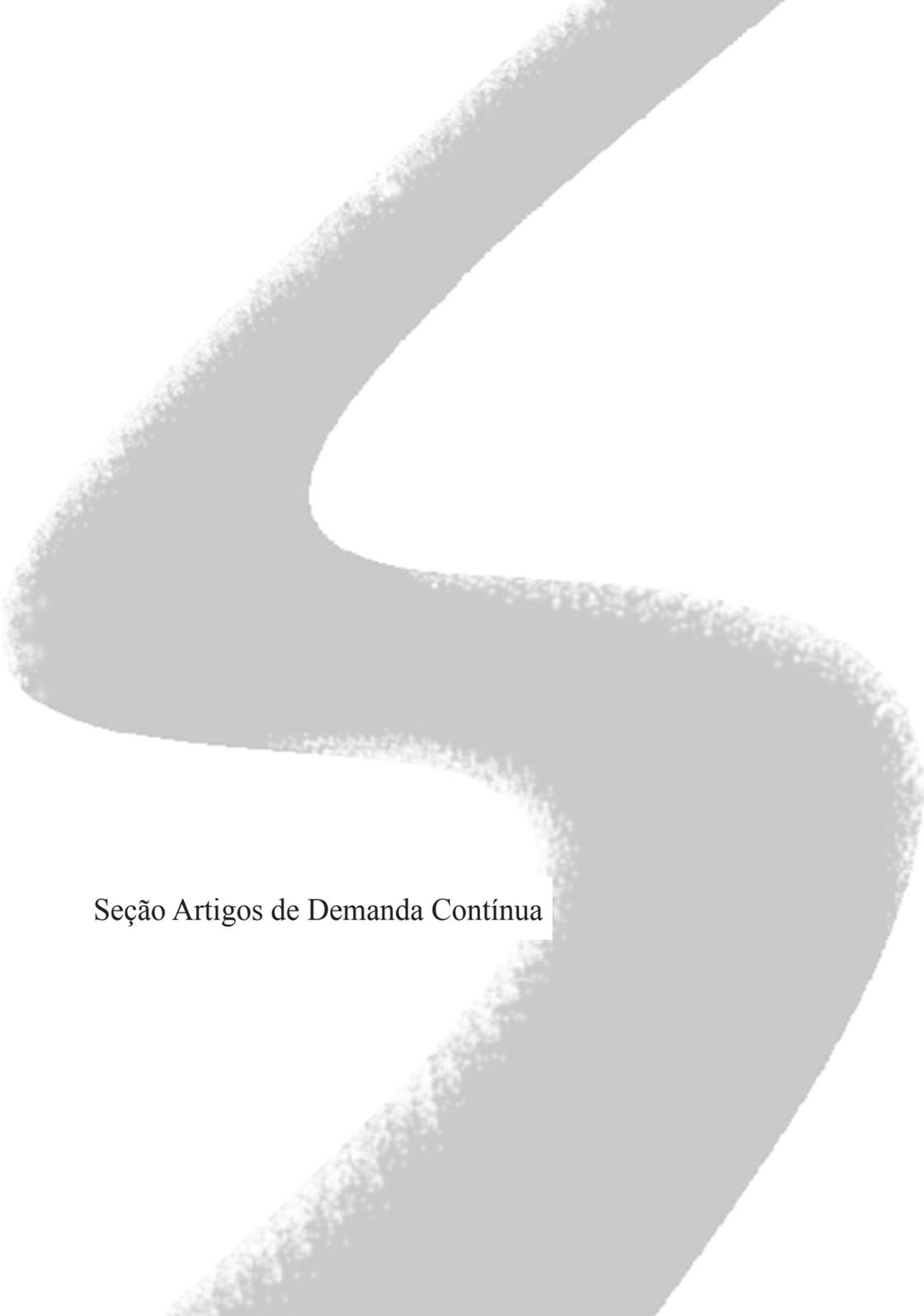
Gabriel Humberto Muñoz Palafox procura demonstrar elementos que comprovam a atualidade do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, sobretudo a atualidade da relação oprimido-opressor. Como experiente professor da área de educação, Palafox desenvolveu boa parte de seus estudos de pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Silvio César Moral Marques e Marcus Rafael Rodrigues analisam o conceito de consciência na pedagogia de Paulo Freire a partir das influências de autores como Ortega Y Gasset e Sartre, notadamente as cons-

ciências intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. Os autores são destacados pesquisadores vinculados à Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

Este conjunto de conhecimentos contribui significativamente para ampliar os debates em torno da importância e aplicabilidade das ideias de Paulo Freire nas lutas por consolidação de uma educação como direito e pelo direito à educação, em um processo contínuo de disputas entre uma educação humanizadora e para a cidadania, bem como uma tendência educacional centrada na priorização de técnicas desvinculadas da formação integral, política, emancipatória e crítica.





Seção Artigos de Demanda Contínua



# A minha leitura de Educação como Prática da Liberdade

---

ALBERTO MELO<sup>1</sup>

---

## Resumo

Este artigo é um relato de experiência sobre a relação do autor com a obra de Paulo Freire em Portugal, especialmente a partir da leitura de educação como prática da liberdade. Trata-se de uma gama de situações e experiências do autor enquanto diretor de educação de adultos do governo português após o processo revolucionário de 25 de abril de 1974. Os referenciais freireanos se tornaram uma das influências na elaboração de políticas públicas de educação em Portugal até o presente momento, constituindo-se como fonte inspiradora para a elaboração dessas políticas até o momento presente.

Palavras-chave: Liberdade. Autonomia. Participação.

## My reading of Education as a Practice of Freedom

### Abstract

This article is an experience report on the author's relationship with the work of Paulo Freire in Portugal, especially from reading education as a practice of freedom. It is a range of situations and experiences of the author as director of adult education of the Portuguese government after the revolutionary process of April 25, 1974. Freirean references became one of the influences in the elaboration of public education policies in Portugal until the present moment, constituting an inspiring source for the elaboration of these policies until the present moment.

Keywords: Freedom. Autonomy. Participation.

# Mi lectura de La Educación como Práctica de Libertad

## Resumen

Este artículo es un informe de experiencia sobre la relación del autor con el trabajo de Paulo Freire en Portugal, especialmente de la educación en lectura como una práctica de libertad. Es una variedad de situaciones y experiencias del autor como director de educación de adultos del gobierno portugués después del proceso revolucionario del 25 de abril de 1974. Las referencias freireanas se convirtieron en una de las influencias en la elaboración de políticas de educación pública en Portugal hasta el momento presente, constituyendo una fuente inspiradora para la elaboración de estas políticas hasta el momento presente.

Palabras clave: Libertad. Autonomía Participación.

Entre meados das décadas de 1960 e de 1970, na situação de exilado político, trabalhei no âmbito de um organismo internacional (OCDE), em Paris, e, seguidamente, em uma universidade inglesa. Foi aqui que, pela primeira vez, ouvi falar de Paulo Freire e li algumas referências muito admirativas à sua pessoa, aos seus escritos e às suas atividades. Não tive, porém, ocasião de acompanhar mais de perto o seu trabalho nem o impacto que teria tido em Portugal, então “país amordaçado”. Quando regresssei à terra natal após abril de 1974 e tive oportunidade de coordenar, durante uns nove meses, o setor da educação de adultos dentro do Ministério da Educação, foi então possível lançar uma série de iniciativas, ditas de “educação popular”, as quais procuravam reformar radicalmente os conteúdos e, sobretudo, os processos de educação para as pessoas adultas, em uma estratégia de parceria ativa com a sociedade civil organizada. Peritos portugueses, e até suecos, que nos ajudavam a definir e aplicar os novos instrumentos, mencionavam amiúde a ligação estreita entre tais medidas e o pensamento de Paulo Freire. Pessoalmente, devo confessar que procurei, em partilha com as pessoas que me apoiavam, ajudar a construir uma nova educação de adultos para um país em vias de democratização, uma educação feita com os próprios cidadãos e visando à sua gradual autonomia, assente em pensamento crítico e em uma intervenção ativa e consciente. Só uns anos mais tarde, pela mão de um grande amigo – Ettore Gelpi, então responsável pela Unidade de Educação Permanente, na UNESCO –, tive o feliz ensejo de conhecer e de trocar umas palavras com Paulo Freire, primeiro em Paris, em um colóquio da UNESCO, e, mais tarde, em Genebra, na casa de uma filha sua.

Em um período de vida em que não já carrego responsabilidades de coordenação política nesse setor, senti-me mais liberto para me dedicar a algumas leituras de Paulo Freire. Assim, só recentemente li, do princípio ao fim, “Educação como Prática da Liberdade”, livro com mais de 50 anos, graças ao qual vi de certo modo “legitimado” o trabalho que realizei nos domínios de educação e formação de adultos. Trata-se de um ensaio em que Paulo Freire expõe “as linhas mestras da sua visão pedagógica e do seu método de ensino”, nas palavras de Francisco Weffort, que, em um profundo e fundamentado texto de 26 páginas (“Educação e Política”), nos introduz essa obra do mestre. Aqui ficamos a saber que o livro foi escrito depois do golpe de Estado que, em 1964, depôs o governo eleito de Goulart para instalar a violenta ditadura militar que pretendeu, tal como a de Salazar em Portugal, “travar os ventos da História”. É um trabalho escrito nos intervalos das prisões e já concluído no exílio. O “Esclarecimento” preliminar, que o autor nos oferece à guisa de prefácio, tem data da primavera de 1965 e localiza-se já em Santiago do Chile.

Em poucas palavras, o argumento do livro processa-se da seguinte forma. Cada pessoa possui a capacidade (logo, a necessidade) de atingir um nível de autonomia que lhe permita ser “sujeito”, e não “objeto”, da sua própria história. Na linha do pensamento de Baruch Espinoza, Paulo Freire vê nesse processo fundamentalmente uma interação, uma comunicação entre cada pessoa e o mundo, tanto físico como social. Para que isso aconteça e para que as pessoas se tornem cada vez mais pessoas, “subindo” à condição de sujeitos – de cidadãos, diríamos nós agora –, há, antes de tudo, que ultrapassar barreiras, geralmente colocadas por quem pretende conservar privilégios, assentes precisamente no fato de uma grande parte da população mundial não ser efetivamente sujeito da sua vida e da sua história. Não será, contudo, de uma forma automática que todos assumirão essa tarefa, sempre penosa, de responsabilização pessoal, isto é, da conquista dos direitos-deveres de participar ativamente na construção da própria vida e das diferentes comunidades e sociedades em que se inserem. Torna-se, portanto, necessário iniciar/reforçar um processo de intervenção no sentido de sensibilizar todas as pessoas para os “horizontes por descobrir” e de capacitá-las para uma participação informada e confiante nessa descoberta e na transformação dos atuais (curtos) horizontes. É aqui que se torna imprescindível a edu-

cação, mas determinada forma de educação: a que vise à libertação, e não a uma pretensa “educação” direcionada apenas para o conformismo e o ajustamento ao *status quo* existente e dominante.

Paulo Freire começa por sublinhar a necessidade que todos sentimos de “existir” e nos diz que “existir ultrapassa viver, porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele [...] Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir” (1967, p. 40-41). Assim, descobrimos a nossa temporalidade: “atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (1967, p. 41).

[...] a posição normal do homem no mundo [...] não se esgota em mera passividade. [...] Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo aos seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (1967, p. 41).

Para o autor, é a integração no seu contexto, mas uma real integração, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, que nos enraíza. “A sua grande luta [do ser humano] vem sendo, através dos tempos, a de superar os factores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta pela sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão” (1967, p. 42).

Essa opressão assenta sempre na violência, cuja brutalidade ganha formas diferentes, consoante as épocas e as sociedades: algumas vezes com expressão física, outras com um teor mais marcadamente psicológico ou de aparência “cultural”. Escreve Paulo Freire, a esse propósito:

Uma das grandes, se não a maior, tragédias do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas do seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva, seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto (1967, p. 43).

Paulo Freire escreve na sombra de um regime de violenta opressão, assente no aprisionamento arbitrário, na tortura e no assassinato. Todavia, em sua análise, já ultrapassa essa circunstância, de forma a torná-la aplicável a muitas outras situações opressoras, tal como o totalitarismo suave (pelo menos para as maiorias “conformadas e acomodadas” do hemisfério ocidental) que hoje nos condena à dominação mundial liderada pela finança globalizada.

Em sociedades em transição, rápida e radical, como foi o Brasil nos anos 1960 – e como foi Portugal após 1974, e como são ainda hoje esses dois países –, se o cidadão não tiver, como nos diz esse pensador,

[...] a capacidade [...] de captar criticamente os seus temas, de conhecer para interferir, é levado pelo jogo das próprias mudanças e manipulado pelas já referidas prescrições que lhes são impostas [...]. Percebe apenas que os tempos mudam, mas não percebe a significação dramática da passagem, se bem que a sofra. Está mais imerso que emerso (1967, p. 45).

O choque é dramático quando as necessidades de toda a ordem, que brotam de uma sociedade em transição, exigem uma grande abertura à novidade e à criatividade, mas deparam com a natureza “fechada” da sociedade em questão, que encerra as portas a qualquer sugestão ou iniciativa de mudança, dada a possibilidade de se porem em causa privilégios adquiridos e ciosamente defendidos por alguns ao longo de décadas. Daí a emergência da crise que sempre surge, como observava Antonio Gramsci, “quando morre o velho e o novo hesita em nascer”. Por isso, nas fases de “trânsito”, a educação torna-se uma “tarefa altamente importante” (1967, p. 47), que é incumbência sobremaneira de “pessoas radicais”. Estas tentam sempre convencer, mas nunca esmagar o oponente. Contudo, Paulo Freire observa que no Brasil dos anos 1960, ainda “sociedade fechada”, os brasileiros em geral,

[...] e até as suas elites, vinham descambando para a sectarização e não para soluções radicais. E a sectarização é arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reaccionária, seja assumida por direita [...] ou esquerdista (1967, p. 49-50).

O autor vê no sectário alguém que “se põe diante da história como o seu único fazedor, como seu proprietário” (1967, p. 50-51). Daí que os sectários reduzam o povo à massa.

O povo não conta [...] a não ser como suporte para seus fins. [...] Não pensa. Pensam por ele e é na condição de protegido, de menor de idade, que é visto pelo sectário, que jamais fará uma revolução verdadeiramente libertadora, precisamente porque também não é livre (1967, p. 51).

Quanto ao radical, este “reconhece [...] que não se pode deter nem antecipar [relativamente à História]; pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir” (1967, p. 51). É óbvio, portanto, que os sectários sempre se oporão a qualquer forma de uma real educação de adultos, até porque consideram as demais pessoas como “menores de idade”, enquanto para os radicais ela será um instrumento essencial para uma transformação libertadora das sociedades. Dado o desinteresse, se não hostilidade, de sucessivos governos portugueses perante uma política pública, integrada e abrangente, para a educação de adultos, não nos custa concluir que a nossa classe política, tanto “direitista como esquerdista”, terá sido maioritariamente composta de sectários do que por radicais. Tanto mais que Paulo Freire nos chama a atenção para o fato de o “[...] senso de responsabilidade de verdadeiros representantes das elites dirigentes” os levar cada vez mais a “[...] se identificarem com o povo, a comunicar-se com ele pelo seu testemunho e pela ação educativa” (1967, p. 53).

Paulo Freire fala do Brasil como uma “sociedade alienada”, considerando que aí

[...] as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança. Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto. São assim utopicamente idealistas, para depois se fazerem pessimistas e desesperançosas (1967, p. 52).

Também aqui vemos sintomas que aproximam estreitamente essa sua análise da sociedade portuguesa. As elites que pretendem conservar a sociedade fechada e alienada não recorrem à educação do povo para a crítica e a autonomia, mas passam a intervir em uma perspectiva “assistencialista”.

“No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem” (1967, p. 57). Os verdadeiros representantes políticos, na opinião de Paulo Freire, deverão

[...] ir ao encontro desse povo [...] e ajudá-lo a inserir-se no processo [de transição] criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem [...] [só poderá ser feita] por uma educação [...] corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre o seu tempo, sobre as suas responsabilidades, sobre o seu papel no novo clima cultural da época de transição (1967, p. 57).

É que, sem um processo de educação crítica, em um contexto de responsabilização e participação crescentes,

[...] a consciência transitivo-ingênua, [própria de uma sociedade alienada em transição, em vez de] evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade legitimamente democrática, [vai] destorcer-se para [uma] forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada, característica da massificação (1967, p. 62).

Referindo-se à experiência democrática do governo Goulart, nos primeiros anos da década de 1960, Paulo Freire apresenta uma análise que assenta quase “como uma luva” no nosso Portugal pós-74.

Importávamos o estado democrático, não apenas quando não tínhamos nenhuma experiência de autogoverno [...] mas também e sobretudo quando não tínhamos ainda condições capazes de oferecer ao “povo” inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas. Superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem vivia vencido, esmagado e “mudo”, uma forma política e social cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade política e social (1967, p. 79-80).

Em uma tal conjuntura, teria sido imprescindível encontrar uma resposta (também) no campo da pedagogia

[...] que levasse em consideração o problema do desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de “democratização fundamental” [...] que não descursasse as marcas da nossa inexperiência democrática (1967, p. 85).

Na verdade, como adianta Paulo Freire, “grande parte do povo, emergente mas desorganizado, ingênuo e despreparado, com fortes índices de analfabetismo e semi-analfabetismo, passava a joguete dos irracionalismos” (1967, p. 87-88).

Uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas [...] necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo [...]. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.

[...]

Sentíamos que estava a nossa democracia em aprendizagem [...] que não lhe daria [ao cidadão] a convicção de que participava das mudanças da sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia.

Duplamente importante se nos apresentava o esforço de reformulação do nosso agir educativo, no sentido da autêntica democracia. Agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturais da nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e sobretudo as condições novas da atualidade (1967, p. 88-91).

Uma participação cívica real e, em paralelo, um forte investimento em uma educação para todos, crítica e capacitadora (isto é, geradora de empowerment), são os dois pilares de uma estratégia que pretenda gerir positivamente essa transição de uma sociedade pouco desenvolvida, fechada e alienada para uma sociedade em progressão, em abertura e em libertação. Como nos diz Paulo Freire:

Cada vez mais nos convencíamos [...] e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro [leia-se também “o cidadão e a cidadã em Portugal”] de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo [vivencian-

do] essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do sindicato. Da sua empresa [...] na vida do seu bairro, da sua igreja [...] da sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes (1967, p. 92).

E acrescenta, em uma sintonia perfeita com a situação portuguesa, “O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática” (1967, p. 94).

Recebido em: 08/08/2019

Revisado em: 12/09/2019

Aprovado em: 29/10/2019

## Nota

1 Professor da Universidade do Algarve. Diretor da revista “Aprender ao Longo da Vida” e reputado perito em associativismo voluntário e em educação de adultos. Formou-se e lecionou na Inglaterra e na França. Tem extensa colaboração naquelas duas áreas com alguns dos principais organismos nacionais e internacionais: Comissão Europeia, UNESCO, OCDE, Estado português etc. Foi diretor-geral da educação permanente do Ministério da Educação em 1975-76. Foi cofundador da Associação In Loco (Faro/Tavira) e da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local (ANIMAR) e mentor da MANIFesta – Assembleia, Feira e Festa do Desenvolvimento Local e da Cidadania Activa (criada em 1994). É vice-presidente da Association Européenne pour l’Information sur le Développement e membro da Active Citizenship Network, rede associativa europeia que colabora com a Comissão Europeia nos projectos “Rethinking the Subsidiarity Principle” e “The New European Citizens”. E-mail: almelo@sapo.pt

## Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1967.



# Pela urgência de voltar a “andar espantado de existir”: a escola como lugar da cidadania ativa

MARIA JORGE RAMA FERRO<sup>1</sup>

## Resumo

Inspirada pela possibilidade de começar na escola a conscientização das novas gerações, foi planejada uma intervenção para um estudo-piloto, no ano letivo 2018/19, em uma escola secundária (com 3º ciclo) da cidade de Coimbra, envolvendo cerca de 900 estudantes (de 1.017 inscritos) a propósito da eleição para a Direção da Associação de Estudantes (DAE). Os estudantes foram divididos em dois grandes grupos para reunião de apresentação do projeto de mudança e de reflexão (primeiramente, o 3º ciclo, estudantes mais novos; em seguida, o secundário, estudantes mais velhos e mais ligados aos processos de candidatura e esquemas de campanha). Da estranheza e rejeição iniciais, os estudantes perceberam as implicações da tarefa de candidatura como procedimento de apresentação de um pensamento para o coletivo e assumiram a alteração de comportamentos. No novo ano letivo, espera-se que a apresentação de listas candidatas decorra dentro do padrão de respeito pelos princípios de cidadania e de efetiva apresentação de ideias e de estratégias de contato e comunicação com os colegas de escola, potenciais eleitores. A importância do diálogo, do debate de ideias, do pensamento de cidadania construído a partir dos quadros de referência dos sujeitos é a grande conclusão deste projeto.

Palavras-chave: Cidadania ativa. Ser político. Associação de estudantes. Conscientização. Compreensão do mundo.

## Due to the urgency to return to “walking astonished to exist”: the school as a place of active citizenship

## Abstract

Aimed by the idea of improving awareness and civic consciousness at schools, a pilot study (about the way a campaign for the student association occur in

schools) took place in a secondary school at Coimbra (during last school year 2018/19). We've planned an intervention that reached about 900 students (from 1017 enrolled). Students were divided into two large groups for the meeting in which the project was launched (one group was constituted by 3rd cycle students; followed by the secondary students' group, that are older and much more linked to election processes and campaign strategies). From reactions of strangeness and rejection of the project evidenced at first, students realized that possible gains would take place when they made their own voices heard by others. In this new school year, it is expected that submission of new candidates lists will follow standards of respect for citizenship, democracy, and fairness. It is expected that ideas will be debated and not only demands of leisure time. Not only the importance of dialogue, brainstorming, and citizenship, but also the crucial mindset shift about schools as places to discuss and learn about politics and democracy are main conclusions of this action research project.

Keywords: Active citizenship. Being political. Student association. Awareness. Understanding of the world.

## **Debido a la urgencia de volver a “caminar asombrado de existir”: la escuela como un lugar de ciudadanía activa**

### **Resumen**

Inspirada en la posibilidad de iniciar la sensibilización de las nuevas generaciones en la escuela, se planificó una intervención para un estudio piloto, en el año académico 2018/19, en una escuela secundaria (con un tercer ciclo) en la ciudad de Coimbra que involucró a alrededor de 900 estudiantes (de 1,017 inscritos) con respecto a la elección a la Dirección de la Asociación de Estudiantes (DAE). Los estudiantes se dividieron en dos grandes grupos para una reunión para presentar el proyecto de cambio y reflexión (primero, el 3er ciclo, estudiantes más jóvenes; luego los estudiantes secundarios, más viejos y más conectados a los procesos de solicitud y esquemas de campaña) . A partir de la extrañeza inicial y el rechazo, los estudiantes se dieron cuenta de las implicaciones de la tarea de aplicación como un procedimiento para presentar un pensamiento al colectivo y asumieron el cambio de comportamiento. En el nuevo año académico, se espera que la presentación de las listas de candidatos siga el patrón de respeto por los principios de ciudadanía y la presentación efectiva de ideas y estrategias para el contacto y la comunicación con los compañeros de escuela, posibles votantes. La importancia del diálogo, el debate de ideas, el pensamiento de ciudadanía construido a partir de los marcos de referencia de los sujetos es la gran conclusión de este proyecto.

Palabras clave: Ciudadanía activa. Ser político. Asociación de Estudiantes. Conciencia. Entendiendo el mundo

## Introdução

Em 2018, assinalaram-se 50 anos da 1ª edição de “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire. Fazendo uma conta simples de subtração, logo percebemos que essa obra chegou à rua e às mãos de quem quis (e pôde) lê-la, precisamente, no ano em que a autora desta reflexão nasceu (1968). O tempo, esse meio século, parece não ter passado. Algo nas mentalidades, nos modos de ser, estar e agir, pensaríamos nós, devia ter seguido o caminho de uma humanidade expressa em tudo quanto existe; em vez disso, a desumanização parece estar a ganhar terreno. É preciso travá-la (SEN, 2018). Onde perdemos a mão? Só na educação poderemos encontrar saídas (VAN HIEL *et al.*, 2018).

Se as datas só são memoráveis, como tudo na vida, quando lhes atribuímos significado, também o sentido de todas as coisas só é reconhecido por quem o quer encontrar. Vivemos agora – talvez como sempre – em um tempo controverso em que tudo podia ser melhor, mas tudo parece, em vez de melhorar, degradar-se: a relação entre as pessoas, as condições laborais (depois de um reconhecido melhoramento ao longo de décadas), as impossibilidades de encontro e diálogo – ainda que vivamos a era das tecnologias e do “estar sempre conectado” –, diversas e complexas formas de domínios e dominações, de abusos de poder, de busca desenfreada pelo lucro imediato, de desrespeito, de... se tentarmos elencar todos os problemas da contemporaneidade, não temos como dar a tarefa por concluída, porque, de fato, há problemas em tudo.

Se da crise pode nascer a solução, então que seja tempo de esta se encontrar, definir, organizar, fazer valer. É com esse intuito que este texto se desenrolará.

De novo as datas, como marcas do tempo, garantem-nos uma linha guia de vida. Garantem uma possibilidade de organização do trabalho, do fluir dos projetos, da preparação de quem se é e de quem se quer vir a ser. Contudo, o tempo por si mesmo não parece servir para nada de bom nas vidas: quanto mais velhos, mais jovens desejávamos ser; quanto mais razoavelmente conscientes de quem somos e de como se escreve a história da humanidade, menos parecemos conseguir perceber como se deu essa inversão do que podia ser um modo de vida justo, livre, igualitário, equilibrado e quantos outros (humanamente vitais) adjetivos pudéssemos aqui escrever.

Vivemos em um tempo de urgência, parece certo, por isso o título deste trabalho faz uso de um pedaço de frase de José Gomes Ferreira (2005, p. 12): “É proibida a entrada a quem não andar espantado de existir”. Mais uma vez recorremos às datas e, desta feita, ao reconhecimento das décadas, que também já se contam desde a primeira edição dessa história, desse autor português: levado a público em 1963, o livro conta as aventuras de um João, sem medo, um João que se atreve e se espanta. Ou que se atreve porque andava já antes espantado? Espantado por existir. Espantado de existir. Espantado pelo espanto que a vida tem de ser, isso é certo, chegamos todos a este lado da luz, este “lado” em que nos obrigam desde cedo a compreender que nascemos para nos limitarem. E aceitamos. Aceitamos que somos e temos limitações. E isso não está errado: de fato somos e temos limitações. Contudo, vivemos os nossos medos como mortais e aspiramos aos nossos desejos como se fossemos invencíveis. Não era já assim que Séneca nos descrevia? Então, se aspiramos como imortais, talvez seja possível transcendermo-nos, não será assim? Devia ser.

Ser capaz de definir metas, saber aonde se deseja chegar, saber com quem se deseja fazer tal viagem, respeitar ritmos e caminhos, fruir o tempo de vida que esse traçado há de implicar e se pôr em movimento. Esse seria o esboço de uma qualquer vida. Plena. O esboço de uma vida plena, equilibrada, amparada e com sentido. “Com sentido”, seja então esse o cerne de toda a reflexão: ao sabermos bem qual o sentido que nos sustenta, todo o caminho estaria suficientemente iluminado e todos os esforços teriam nele o seu fulcro.

Sabemos, porém, da dificuldade de que se reveste a questão do sentido da vida. Em todas as idades, esse é um tema complexo, e, em alguns momentos do desenvolvimento, complexidade ou mesmo impressão de profundas dúvidas acerca dos sentidos (da vida, das escolhas, das possibilidades), é quase convicção. Falamos da adolescência ou da relação construída entre tarefas de desenvolvimento e aprendizagens escolares. Referimo-nos, por exemplo, à importância de reconhecer nos professores aquelas pessoas que podem ser guias, referenciais imprescindíveis para a construção da identidade de seus estudantes.

Vivemos em um tempo de urgência (disse-se antes já neste texto), uma urgência de certezas e objetivos, de sucesso e reconhecimento; parece, pelo modo como tantas vidas se vêm organizando, enfocando exclusivamente o ter e o conseguir, a ser assim: diremos que o que urge vivermos será antes uma urgência de humanidade.

Há uma variedade enorme de estudos assentes na neuroimagem, nas neurociências, na fisiologia do cérebro, para procurar compreender o que se passa e de que modo tanto dos problemas de uma pessoa e/ou de um conjunto de pessoas, de uma comunidade, do globo, deve-se a uma qualquer disfunção ou a uma patologia, por que não, localizável algures em uma área cerebral. São estudos preciosos, certamente; mas, como toda a ciência de minúcia, levam tempo, um tempo que, dada a urgência que experimentamos, não nos podem descansar e deixar em espera das suas respostas. Podemos, de imediato, assumir uma afirmação de uma das mais conceituadas cientistas portuguesas da atualidade, Diana Prata (2018, s/p), que afirma “a empatia é uma vantagem evolutiva, não convém nada perdê-la”. O dilema surge quase em simultâneo; sendo assim, frequentemente nos perguntamos como o mundo tem vindo a tornar-se um lugar tão desigual.

Creemos que é na educação que tudo se joga. Que é pela educação que o humano se humaniza, isso já sabíamos – se desde Piaget (1959), para não ir mais longe, reconhecemos que o desenvolvimento é radicalmente a forma de dominar os instintos pela cultura.

Caminhamos, em Portugal, por exemplo, com as palavras de Almada Negreiros (1993, p. 13): “quando eu nasci, as frases que hão-de salvar a humanidade já estavam todas escritas, só faltava uma coisa – salvar a humanidade”, mas, em nome de “salvar a humanidade”, a quantidade de abusos contra ela tem sido dramaticamente frequentes (ECO, 2011). Como sempre, cada vez que a humanidade se vê arriscada em processos de desumanização, também outros escritos se debruçam sobre a possibilidade de encontro de novos destinos, como é o caso de Nussbaum (2010), em que um cenário preocupante é abordado com um rigor esperançoso. Será seguro lembrar que esse era também o tom de Paulo Freire (1977, 2018), o tom para a vida espelhado no seu método. Escutar O Outro, reconhecer n’O Outro toda a humanidade, é certamente a maior inspiração que podemos ter como fonte desse incontornável autor.

Ainda que usualmente reconhecido como um pensamento e uma metodologia em educação de adultos, Paulo Freire e o seu método parecem-nos ser um alicerce de rigor para a intervenção em escolas e com adolescentes. Partindo das anteriores considerações, será agora o momento para descrever um processo de conscientização de uma escola acerca da importância do processo de escolha da lista vencedora a partir das candidaturas à Direção da Associação de Estudantes (DAE).

## Uma proposta de intervenção ou um estudo-piloto

Em Portugal, as escolas contam com uma Associação de Estudantes (AE) que é constituída de jovens que estudam naquele estabelecimento de ensino e conhecem, por isso, por meio dos seus olhos e dos seus contatos entre colegas, a realidade da escola a partir de um quadro de leitura distinto daquele que é a visão de professores, funcionários ou famílias. A AE é eleita segundo um princípio democrático de apresentação de listas constituídas por jovens da escola, os quais se apresentam a votos depois de terem podido levar aos eleitores (todos os estudantes em condições de exercer o seu direito de voto na escola) as suas ideias e propostas de trabalho para o ano letivo em curso.

A escola que nos recebeu, com vista ao acompanhamento desse processo, é um estabelecimento de ensino secundário com 3º ciclo, isto é, é uma escola com estudantes a terminar o ensino obrigatório (o secundário) e um outro grupo de estudantes a frequentar ainda o ensino básico (3º ciclo).

É permitido votar, mesmo sem a autorização expressa de pais ou encarregados de educação, a partir dos 15 anos, mas todos os outros indivíduos, para poderem contribuir com o seu voto para a eleição da lista escolhida, só o podem fazer mediante apresentação do consentimento assinado por quem detém a função de encarregado de educação desse estudante. Essa regra deve-se a regulamentos que parecem assegurar a responsabilidade das famílias sobre a educação cívica de crianças e adolescentes. Porém, podemos pensar que isso acaba por se configurar como uma medida de ligação das famílias à escola e do interesse/mobilização de cada jovem votante à sua própria figura responsável pela educação familiar: se pedir a autorização e esta lhe for reconhecida, pode votar; se não o fizer, fica impedido de participar na eleição. Anualmente, nem todos os que desejam votar se encontram em condições de o fazer, mas, pior que esses casos, serão todos os outros que nem sequer desejam fazê-lo por não reconhecerem importância desse procedimento.

Julgamos importante estudar esse fenômeno e pensamos ser fundamental começar a formação cívica e estimular o desejo de participação cívica desde cedo, por essa razão também levamos à escola um projeto de intervenção sobre a escolha da DAE.

Assim, no ano letivo 2018/19, tivemos a oportunidade de nos envolvermos no processo de apresentação de listas candidatas à DAE de

uma escola secundária com 3º ciclo da cidade de Coimbra. É um estabelecimento de ensino conceituado pelos resultados escolares dos seus estudantes ao longo dos anos, uma das escolas mais bem posicionadas nos rankings de classificações que todos os anos são trazidos a público e ordenam estabelecimentos de ensino público e privados como se tratasse de uma competição (REPÚBLICA PORTUGUESA, s/d).

Assumimos que o ensino secundário é um lugar ótimo para a preparação integral de cada estudante para a cidadania ativa, e, portanto, tal tarefa perpassa por aspectos ligados ao ser e estar enquanto agente de construção e mudança social (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004). As campanhas para as DAE, chamando às escolas diferentes figuras do panorama lúdico nacional (isto é, youtubers ou influencers que em nada têm ligação ao espaço em que se apresentam) em detrimento da apresentação de ideias e propostas concretas das listas candidatas, merecem-nos uma atenção crítica que procuramos compreender com essa investigação em uma escola de Coimbra e contando com o apoio da direção do estabelecimento que desejava também promover a responsabilidade cívica da sua população estudantil.

Definimos três objetivos gerais:

- 1) Propor a mudança de paradigma no que respeita ao reconhecimento da importância da AE.
- 2) Compreender e descrever as motivações para a DAE em uma escola secundária (com 3º ciclo).
- 3) Propor a alteração das estratégias de apresentação das listas e de modalidades de campanha.

Usamos uma metodologia de investigação-ação com quatro momentos distintos:

- (M1) reunião com a totalidade dos estudantes (reunião com o secundário e reunião com o 3º ciclo).
- (M2) sessão de formação com as listas candidatas.
- (M3) roda de conversa com membros da DAE e outros.
- (M4) acompanhamento e avaliação do impacto da ação.

Os resultados dessa intervenção podem resumir-se em breves linhas: (M1), diferença entre estudantes do secundário e estudantes do 3º ciclo – maioritariamente rejeição das propostas pelos primeiros; (M2), da

incredulidade à preocupação foi a avaliação feita pelos grupos candidatos; (M3), narrativas importantes que ajudam a descrever as dimensões em jogo nesses processos e na possível mudança acerca da importância do trabalho para e em comunidade, tal como serão apresentadas neste texto; (M4), espera-se uma marca na construção da identidade de cada envolvido, bem como na identidade da própria escola, aferidas por análise de entrevistas com os estudantes e a direção da escola.

Em termos muito sucintos, podemos assim reconhecer que: essa ação perspectivou os estudantes enquanto cidadãos e cidadãs de pleno direito e em plena assunção de responsabilidades cívicas. Até ao final do ano letivo 2018/19, foram realizadas sessões com diferentes grupos de estudantes e professores da direção da escola, de modo a poder compreender os ganhos e as alterações necessárias para a seriedade com que a ação humana (como ação política) poderia ser desenvolvida na escola. No ano letivo 2019/20, a intervenção continua, e o projeto de alargamento deste estudo a outras escolas estará em curso.

## **Intervenção ou investigação-ação na escola**

As escolas como espaços formais de educação estão sob escrutínio social sempre que os aspectos de aquisição de conhecimentos se equacionam. Os níveis de proficiência dos estudantes, nas áreas basilares da língua materna, da matemática, das ciências e tecnologias, da língua estrangeira (quase sempre o inglês ou agora também o espanhol, em Portugal), do desporto e, com menos celeuma social, mas forte impacto humano, da filosofia, da história e das artes, são regularmente aferidos pelas classificações e médias de indivíduos e estabelecimentos de ensino (CARINI; KUH; KLEIN, 2006; TROWLER; TROWLER, 2010). Os níveis de satisfação, de bem-estar e de empenho da classe docente são assuntos mais ou menos regulares das discussões políticas e da crítica social. As preocupações acerca da renovação do parque escolar, com obras de recuperação, reconversão, aumento e atualização dos edifícios, dos materiais, de laboratórios e ginásios, enfim, da escola enquanto espaço de trabalho, também fazem parte das agendas políticas e das preocupações das entidades responsáveis por esses estabelecimentos que são, em última análise, o espaço crucial onde a história da humanidade se constrói e se conta. Curiosamente, é sobre esta possibilidade, da escola como espaço onde se conta o que

é de mais especificamente humano, que raramente se ouvem relatos ou se preparam discussões alargadas de modo a aferir o que se faz, como se faz, por que é de um modo, e não de outros, que a vida nas escolas se escreve.

Se não perdermos de vista que toda ação humana é ação política, não há temas que não possam ser abordados na escola e não há questões que se possam separar da vida tal como plenamente desejamos que todas as pessoas a possam fruir. A escola como espaço de construção de cidadania falta concretizar, porque se tem mantido afastada de aspectos fulcrais de preparação de crianças e adolescentes para o sentido pleno do ser humano: capaz de ação consciente e de escolhas humanamente alicerçadas. A existência de associações de estudantes, enquanto organismos vivos que garantem a representação de um coletivo com seus parceiros de ação (como, no caso das escolas, serão os professores, a direção do estabelecimento, as famílias – representadas pela figura da Associação de Pais e Encarregados de Educação, ou outros adultos de contato como funcionários ou outros técnicos que na escola desenvolvam as suas atividades profissionais), tem de ser compreendida como uma possibilidade muito forte de treino para a experiência de cidadania plena que nos discursos vemos dirigir aos jovens, mas com os quais não se tem trabalhado com o rigor que uma dimensão como essa deve merecer.

## O plano de ação

Foi proposta à escola que procedesse a uma intervenção com vistas a reduzir as atividades de estrita diversão – música nos pátios, convidados DJs a animar os intervalos, alimentos fast-food oferecidos pelas listas, esferográficas alusivas à letra ou sigla de identificação de listas e outros objetos com o mesmo fim, mas nenhum elemento de apresentação de propostas, além da sessão de debate entre concorrentes em dia, hora e local definido para o efeito pela direção da escola e, normalmente, fora do horário letivo habitual, ou seja, em um momento em que muitos dos estudantes podem já não estar sequer na escola –, da campanha eleitoral para a AE e de revisão do que é – e tem de ser – esse tempo de apresentação de ideias e propostas de estudantes para estudantes.

A escola, com um século de história, frequentada por mais de 1.000 estudantes (aproximadamente tantos indivíduos do sexo masculino quanto do sexo feminino, 510 e 507, respetivamente), com 92 docentes (dos

quais 61 pertencem ao quadro da própria escola), 2 técnicos superiores (uma psicóloga e uma assistente social) e mais de 30 outros funcionários, é uma das mais conceituadas estruturas de ensino da cidade de Coimbra. Historicamente é, portanto, uma escola na qual as rotinas das atividades dos estudantes têm lugar como em todas as outras escolas, mas é também, por ser a escola que é, uma instituição com a obrigação de se renovar e atualizar de modo a cumprir a vanguarda que dela se espera.

Com uma direção empossada em 2018, tínhamos nesse estabelecimento a possibilidade de apresentar propostas de intervenção, com vistas a cuidar da dimensão cívica e política dos adolescentes na escola, de modo concertado.

Uma equipe constituída de uma investigadora (que se responsabilizaria pelas sessões de palestra/esclarecimento/debate) e três jovens estudantes (de mestrado em Psicologia, que procederiam à observação naturalista em três posições em treliça que permitissem varrer todo o grupo participante) dirigiu-se à escola e definiu com os membros da direção quais os momentos e o local em que a intervenção teria lugar.

À direção da escola coube a tarefa de contato com toda a equipe docente no sentido de garantir a presença de todos os estudantes no local e hora em que a proposta de revisão das atividades de campanha eleitoral teria lugar: pediu-se a cada professor que na manhã escolhida para o encontro se dirigisse ao anfiteatro exterior da escola com a sua turma, dispensando a aula que nesse horário se cumpriria.

Primeiramente, a reunião devia acontecer com os estudantes do 3º ciclo (maioritariamente constituído de adolescentes com idades entre os 12 e os 14 anos), que só podem exercer o seu direito de voto mediante consentimento prévio de um encarregado de educação, por assinatura de documento, que deve ser feito chegar à escola. Grande parte desses estudantes estava naquela escola pelo primeiro ano e seria, portanto, a primeira vez que poderia experimentar uma campanha dirigida àquela comunidade educativa. Por comparação com os colegas mais velhos e mais avançados na escolaridade, esse grupo de jovens não estaria tão “rotinado” nos usos e costumes daquele estabelecimento de ensino, aquando da semana de apresentação de novos concorrentes à representação dos seus pares pela formação de listas à AE.

Apesar de a maioria dos professores ter deixado as turmas escolherem onde desejavam sentar-se e onde poderiam dispersar por entre colegas e amigos de outros grupos, os mais de 300 jovens que se reu-

niram para uma primeira abordagem ao tema escutaram com atenção as ideias apresentadas, colocaram questões importantes acerca da relevância de que, para si mesmos, reveste-se o fato de “poderem exercer o seu direito de voto” e mantiveram posturas de atenção, compreensão e tranquilidade na aceitação do que lhes era comunicado. Simplesmente, uma campanha de apresentação pública de um grupo de estudantes que visa assumir-se como representante da comunidade estudantil de uma escola deve ser capaz de fazer chegar à mesma comunidade as ideias, os projetos, as preocupações e as soluções que preconiza como modos de superação de dificuldades ou de solução de problemas que a todos (ou grande parte dessa mesma comunidade) possam afetar. Essa apresentação de ideias deve ser levada a cabo de forma séria e comprometida. A presença constante de convidados externos à escola e meros animadores de intervalos (como era o caso de youtubers e/ou influencers) no espaço dos recreios, sabendo que tal presença resulta mais como oportunidade para se publicitarem do que para, de algum modo, contribuírem para a discussão de ideias ou sugestão de soluções, não seria mais admitida, muito menos bem-vinda.

A segunda reunião, com estudantes do ensino secundário, teve lugar assim que se deu por encerrada a anteriormente referida e reuniu os cerca de 500 estudantes desse nível de ensino. Esse novo grupo, do qual saem os elementos que constituem as listas candidatas, não aceitou placidamente o que era proposto: assim que foi sugerido que se deslocassem ao centro do “palco” e, usando o microfone para se conseguirem fazer ouvir por todos, dissessem as suas dúvidas e reações às propostas de alteração de comportamentos (isto é, acabava de ser comunicado que não se aceitariam mais convidados externos à escola, faltas às aulas por motivos de campanha, objetos de campanha produzidos com verbas de origem desconhecida, ofertas de objetos e/ou alimentos que acabavam deixados como lixo pelos espaços da escola, barulho de colunas de som durante todos os intervalos dos dias de campanha etc.), um grupo crescente de estudantes perfilou-se e dirigiu-se ao auditório expondo as razões das suas dúvidas e a irritação provocada pela imposição de uma mudança de atitudes.

Fizeram uso desse espaço de tomada da palavra um grupo heterogêneo de estudantes dos três anos de escolaridade (do 10º ao 12º), com presença e sem presença na escola nos anos anteriores, com lugar nas

potenciais listas candidatas ou meros apoiantes de uma ou outra lista, adolescentes estudantes e jovens trabalhadores-estudantes (portanto maiores de 18 anos, mas ainda a estudar no secundário). Um estudante assumido como “famoso” e um estudante que se apresentou como admirador do anteriormente referido também usaram da palavra e explicaram as razões que os levavam a não concordar com a mudança ali apresentada. Desse momento em diante, mais vozes se escutaram, e mesmo muitos que não quiseram dirigir-se ao coletivo, a partir dos seus lugares sentados, mostraram a discordância e a revolta que podia ter começado a formar-se.

Foram escutados os estudantes que pediram a palavra. Aqueles que se dirigiram ao grupo afirmaram não perceber a necessidade de mudar de hábitos: consideravam que as animações faziam todo o sentido e que as prováveis listas concorrentes tinham já iniciado contatos com algumas formações musicais para virem a atuar na escola. Por outro lado, ter “convidados” vinha sendo indicador do poder das listas, e não poder recebê-los significaria uma perda de ascendente que as potenciais formações concorrentes não queriam aceitar. O grande grupo expressou o apoio ao que ia sendo comunicado por aplausos e afirmações espaçadas de “muito bem” ou “é isso mesmo”: os estudantes reivindicavam o direito à presença de grupos musicais nos intervalos em nome da lista que os contratasse, e os colegas pareciam desejar essas presenças alegando ser o único momento em que poderiam de forma tão próxima estar com “artistas famosos”.

Afirmadas tais explicações sobre as estratégias de campanha, questionamos os grupos acerca do grau de profundidade de apresentação de ideias a partir de tais modalidades de diversão. Como seria que os grupos, externos à escola e que levavam aos palcos improvisados dos espaços de recreio as suas músicas, contribuiriam para a auscultação de problemas, desejos, dúvidas da comunidade estudantil? Aspectos como gadgets (objetos identificadores de cada lista) e comida contariam com que financiamento para arcar com as despesas inerentes a tais ofertas? Quem se responsabilizaria pelos níveis de ruído e “destroços de campanha” (isto é, o lixo nos corredores e chão dos pátios após sessões de campanha)? Nenhuma dessas questões foi cabalmente respondida por ninguém, e, por isso, talvez, a ideia de se seguir a intervenção no formato de reuniões com os estudantes das listas candidatas foi finalmente aceite e assumido como passo seguinte a levar avante com o comprometimento de todos (CHOMSKY, 2017).

## Rodas de conversa

Em uma sala com condições de conforto, lugares para sentar, boa acústica, temperatura agradável e em um horário passível de ser aproveitado por todos os envolvidos na constituição de listas e colaboradores, reunimos para uma conversa que decorreria com algumas questões norteadoras e ideias – inspiradas em Foucault (2008) – que pautaram o diálogo. Precisávamos (re)conhecer o pensamento e as motivações daqueles estudantes que se propunham vir a ser dirigentes estudantis. Concordamos com a formulação de Sen (2018, p. 15) quando escreve: “para tomar decisões sociais adequadas em nome do grupo como um todo, a sociedade deve adquirir um sério conhecimento das visões e dos interesses das pessoas”. Qualquer decisão em nome do grupo de estudantes, da comunidade estudantil de uma escola, deve acontecer, então, por parte dos seus representantes, em respeito daquilo que possa ser considerado o sentir ou o pensamento do grupo, e, sabemos, esse reconhecimento da “palavra” ou da “escolha” do grupo é uma tarefa tão mais complexa quanto mais heterogênea possa ser a constituição do próprio grupo.

### Primeiro encontro para conversar

Nesse primeiro contato com os grupos que se assumiam como concorrentes, estiveram presentes três jovens do sexo masculino que seriam “cabeça de lista” de três formações e apenas uma jovem do sexo feminino com igual enquadramento na sua lista. Participaram também vários outros jovens, membros efetivos das potenciais listas ou colaboradores de alguma delas. A sala teve 23 estudantes sempre presentes, e foram circulando alguns outros adolescentes que vinham demonstrar a sua solidariedade para com os candidatos que julgavam estar a negociar o regresso dos planos de campanha anteriores (isto é, sem apresentação dos programas de ação em caso de eleição, mas com eventos de animação de intervalos que continuavam a parecer ser o que interessava a candidatos e eleitores.).

Começamos por querer ouvir razões e significações atribuídas às candidaturas, às estratégias de campanha e à vontade de vir a ser direção da AE. Escutamos e colocamos questões para que nos esclarecessem acerca de quaisquer sentidos que não conseguíssemos imediatamente captar. Percebemos o quadro de referência a que se reportavam e compreendemos

a dificuldade que os estudantes do secundário sentiam sob a proposta de alteração de procedimentos: se, desde o 7º ano de escolaridade, tudo tinha sido como até ao momento em que lhes cabia assumir a liderança do procedimento, por que haveria agora de se dar essa radical alteração? Como julgávamos ser possível atrair votantes se não se lhes oferecia material de campanha? Como convencer e levar a votar os mais jovens se não se lhes desse a ter por perto (à distância de um aceno) um “artista da moda”? Como fazer campanha assente nas “ideias”? Como assentar em ideias de um grupo, se todos só querem atentar às suas próprias ideias? De que ideias estaríamos a falar cada vez que se mencionava tal conceito? O que é “ter ideias” e como se poderá fazer passar as “ideias” à população eleitora quando se julga essa população perfeitamente desligada da questão das “ideias (para a escola, no caso)”, mas muito mais interessada no eventual encontro com um famoso? O que importava seria, pelo menos, uma selfie com alguém “que aparece”...

A proposta considerada mais “atrevida”, mais radical, foi precisamente a consideração acerca da organização de ideias que se assumissem como o motor, o coração, a chave da candidatura: a razão de ser daquela lista, constituída por aquele grupo de pessoas, com aquele pensamento acerca dos temas incontornáveis que importam para uma AE. A proposta imediatamente a seguir e considerada altamente preocupante foi a que se faz sentir sobre os materiais de campanha: de recusa de desperdício, de zanga em caso de materiais perdidos ou esquecidos após sessões de apresentação de projetos. Que projetos? “Historicamente” sempre aparecia uma “lista de brincadeira” que assegurava a chacota em relação a todo o processo e que, diziam, tentava pôr a nu aspectos pouco éticos e alguns claramente não isentos, não dignos de muitos dos tradicionais candidatos e/ou formações. Nessa reunião também estiveram presentes alguns possíveis membros da “lista de brincar”, mas não afirmaram ser apenas para brincar que se reuniam; pelo contrário, disseram que levavam muito seriamente todo o processo e que pretendiam entregar a lista candidata a tempo de concorrer. Van Hiel *et al.* (2018) afirmam a ligação entre a educação e a evolução política dos países. Neste nosso trabalho é com essa consciência que consideramos que tem de ser recuperada, nas escolas em pleno século XXI, a perspectiva de escolas como lugares de formação integral dos indivíduos, todos eles com as suas idiossincrasias e que, por isso, exigem de quem os acolhe e com eles vai trabalhar a capacidade de, pelo menos,

escutá-los e escutar as suas razões. Foi o que procuramos fazer também no encontro com “as listas”. Na sala estavam, além dos adolescentes da escola, a investigadora e três observadores participantes que, posicionados, mais uma vez, de modo a poder tomar nota de todas as conversas paralelas durante o encontro, deviam também intervir sempre que julgassem necessário para a otimização do tempo e da discussão. Depois de explicada a necessidade de mudança de comportamentos a propósito das candidaturas, que havia partido da direção da escola, a maior preocupação dos presentes voltava-se para o que os adultos diziam ser a importância de apresentação das ideias do coletivo. Que ideias, perguntavam? Parecia que serem candidatos à organização que representaria os estudantes daquele estabelecimento de ensino era passível de se desligar de um pensamento para o coletivo. Também as formas de chegar ao público eleitor, de dar a conhecer as listas parecia separado do que e de quem compunha essas mesmas listas para se basear apenas na presença de convidados externos a todo o processo, mas que têm presença nas redes sociais e nos encontros de festas patrocinados por diferentes entidades e/ou marcas e que atraem multidões. Como se votar fosse alinhar pela presença de “um alguém” que “aparece” sem sequer reconhecer o que pensa em qualquer tema esse mesmo “alguém”.

O que se propunha era, nesse enquadramento, algo radical. Depois de muito se discutir sobre a seriedade que devia merecer um qualquer processo democrático, de se refletir acerca da justificação para as despesas financiadas a partir de festas para a mera realização de mais mini-festas (como seriam as animações musicais de intervalos), tudo isso em detrimento de uma ação cívica, os grupos acabaram por aceitar a ideia de alteração de estratégias e assumir a importância de trazer aos colegas as suas propostas de colaboração para a escola enquanto representantes da população que é, nem mais nem menos, a razão de ser da própria escola: os estudantes.

No final do encontro, os estudantes que se tinham assumido como fomentadores da lista para brincar (uma lista sem vontade de chegar a ser eleita, criada apenas para zoar com o processo) resolveram apresentar um projeto de candidatura com programa eleitoral concertado, no prazo estipulado pela direção da escola. O que mais tarde vieram a fazer, mas acabaram por não levar avante essa mesma candidatura. Duas outras listas resolveram coligar-se e uma terceira seguiu como candidata. Ficaram as-

sim, apenas, duas listas em processo de concorrência, que se envolveram na preparação de materiais de campanha e prepararam discursos e ações para chegar aos eleitores.

Houve festa, mas promovida pelos próprios estudantes da e na escola. Houve oferta de materiais de campanha, mas financiados pelos trabalhos e esforços dos elementos e colaboradores das listas, e não houve lixo nem excessos de comidas trazidas apenas para impressionar e deixar que se estragassem de seguida. Houve, mais importante que tudo, tempo de escuta (por parte de candidatos) daquilo que eram os anseios dos jovens colegas, bem como debate de ideias e de propostas de trabalho para e na escola.

No dia da eleição, o número de votantes não foi inferior ao dos anos anteriores, e aqueles que votaram, como os que gostariam de o fazer, mas por algum motivo não o puderam concretizar, estavam contentes com o processo e mostraram perceber a importância de lidar com seriedade em um acontecimento que em tudo se inspira nos procedimentos eleitorais dos adultos, dos quais, em alguns anos, espera-se que venham a participar.

## Segundo encontro para conversar

O processo de apresentação de candidaturas inicia-se pouco depois do começo do ano letivo, as listas preparam as ações de campanha que devem decorrer durante o mês de outubro, e a tomada de posse da eleita só pode dar-se na presença da direção cessante, o que, no ano letivo em que este estudo se efetuou, só veio a acontecer já no final do primeiro período de aulas. A reunião com os envolvidos acabou, por isso, por ter lugar no final de fevereiro de 2019. Previa-se uma duração previsível de 1h30 ou, no máximo de 2h. Compareceram todos os seis membros da DAE e quatro colaboradores. O convite, também dirigido a membros das listas opositoras, foi declinado com a justificação de impossibilidade de participação por motivos de agenda pessoal. A reunião tinha sido previamente alvo de explicação e administração de um documento de consentimento informado que dava a saber dos procedimentos a levar a cabo e que obrigava os encarregados de educação (apenas dois estudantes eram, na data, maiores de idade) e cada participante a assinar. Todos sabiam que podiam abandonar a reunião em qualquer momento e sem qualquer prejuízo pessoal, por isso todos tinham a garantia de que o que dissessem seria única

e exclusivamente considerado para fins da investigação e, como era desejável, passível de discussão e contraponto construtivo aquando do diálogo estabelecido ao longo da conversa.

O encontro foi gravado e transcrito, e a sessão contou assim com dez participantes e três investigadores (dois que ocuparam o papel de observadores participantes e um dinamizador das trocas entre todos).

A preocupação com os exames finais, a mudança de nível de escolaridade, a iminente passagem para o ensino superior, as condições de negociação com as famílias a propósito do processo de candidatura e o assumir a direção como equipe eleita foram tópicos iniciais da conversa. A espontaneidade diferente das estudantes do sexo feminino (seis), em comparação aos estudantes do sexo masculino, foi evidente, e, por isso, no começo foi preciso dirigirmo-nos a cada um deles (quatro) de forma individual. Quebrada a inibição da partida para a tarefa de análise das atividades, enfocamos a atenção dos intervenientes por momentos:

- Acerca da fase de apresentação da mudança de paradigma.
- A campanha propriamente dita.
- O assumir da DAE e da efetivação das propostas que os tinham feito ganhar.
- Expectativas e ligação à escola (colegas, professores, direção).
- Avaliação da investigação em curso como convite à reflexão acerca do projeto, bem como da ideia de cidadania comprometida que pretendíamos testar na escola.

Naquela altura do ano letivo, a grande preocupação, partilhada por todos os presentes, centrava-se na atenção que continuavam a dispensar aos estudantes mais jovens: o fato de se terem apresentado publicamente como responsáveis ou próximos dos membros da lista candidata (e que acabou por vencer) tornou-os conhecidos por toda a escola, e, por isso, depois dos dias de campanha, em que haviam estado em contato com todos os jovens estudantes daquele estabelecimento de ensino, não podiam agora deixar de estar ao dispor das dúvidas ou solicitações dos seus colegas/eleitores. Esta terá sido a mais radical mudança percebida: terem apresentado quem são e terem se sujeitado à exposição pública das suas ideias (o que justifica a candidatura que assumiram) vincula-os a essas mesmas ideias e propostas, e esse vínculo não cessa assim que a eleição se dá; pelo contrário, acentua-se e, portanto, torna-se mais sério.

Em fevereiro (época em que teve lugar a roda de conversa) estavam comprometidos com o contato próximo com os colegas, queriam levar a cabo todos os projetos de melhoramento de espaços da escola dedicados ao convívio de estudantes, pensavam construir estantes e organizar salas para jogos e encontros, seriam ainda responsáveis por encontros desportivos intra e extraescola, preparariam o baile de final de ano. Contudo, o que mais os mobilizava para o encontro com o grupo gerador da intervenção era a mudança que tinham percebido possível e a manutenção dos laços criados na comunidade escolar aquando dos dias de campanha. Esperavam poder ver o resultado do risco que afirmavam ter assumido quando se atreveram a avançar com a apresentação de ideias, e não com a promoção de um ícone ou figura da moda como até aí tinham visto fazer. Estavam, em certa medida, gratos por isso e queriam ver nos mais jovens o procedimento a acontecer.

## Reflexão final

Neste texto fazemos apenas o relato menos superficial dos momentos de intervenção propriamente ditos; não tratamos aqui os dados recolhidos ou as discussões mais aprofundadas a partir desses dados. Refere-se ao relato de experiência, e parece-nos ser importante contar que a ação pela cidadania plena e, portanto, pela cidadania consciente e assumida de indivíduos formados com consciência social, de liberdade, de direitos e deveres, é uma possibilidade, uma urgência a que podemos dar resposta (BAUMAN, 2017).

Com esse tipo de intervenção, pretendemos conseguir o acesso ao sentido do mundo, ao sentido que atribuímos às circunstâncias, ao que vivemos e como vivemos no mundo. Por isso, é necessário ter em conta os discursos, os significados e as subjetividades que são a base psicológica dos posicionamentos de cada um. Por ser um estudo-piloto, as estratégias de contato foram todas assentes em uma metodologia colaborativa inspirada pelas etapas do método freireano. Primeiramente, a investigação: encontrar os temas mais significativos e os aspectos mais críticos dentro do universo das modalidades de apresentação das candidaturas (atendendo a formas e condições de levar à escola os projetos concorrentes); em seguida, a etapa de tematização: quando propusemos uma reunião para a tomada de consciência do plano da escola enquanto palco de uma eleição

e de como essa atividade se assemelha ao “mundo real” do combate político e das relações de cidadania em liberdade que se procura garantir para a vida de todos; finalmente, a etapa de problematização: configurada pelo desafio deixado de cada grupo se superar, atrever-se a fazer uma apresentação séria e refletida daquelas que seriam as ideias-chave de cada lista, as propostas viáveis de intervenção na escola, de colaboração entre docentes e discentes, de diálogo construtivo porque assente em uma perspectiva conscientizada da realidade e das possibilidades de fato de melhoria da vida comum.

Dizer que valeu a pena é pouco. Falta ainda um aspecto do trabalho que é, apesar de tudo, o mais difícil de concretizar: conseguir levar a equipe docente a confiar que o diálogo e o respeito mútuo se coconstroem e que só por meio do contato com adultos conscientizados mais rapidamente teremos jovens capazes de assumir que a mudança pela humanização do mundo está em suas mãos. Porque temos de voltar a andar espantados de existir, em um “espanto” que seja de humanas possibilidades.

Recebido em: 10/08/2019

Revisado em: 06/09/2019

Aprovado em: 29/10/2019

## Notas

1 Professora auxiliar e investigadora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. E-mail: mariajorgef@fpce.uc.pt

## Referências

ALMADA NEGREIROS, José. **A invenção do dia claro**. Sintra: Colares Editora, 1993.

APPLETON, James; CHRISTENSON, Sandra; FURLONG, Michael. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 5, p. 369-386, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/15206807/2008/45/5>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Cambridge: Polity Press, 2017

CARINI, Robert; KUH, George; KLEIN, Stephen. Student engagement and student learning: Testing the linkages. **Research in Higher Education**, n. 47, v. 1, p. 1-32, 2006

CHOMSKY, Noam. **Quem governa o mundo?** Tradução Manuel Alberto Vieira. Lisboa: Editorial Presença, 2017.

ECO, Umberto. **Construir o inimigo e outros escritos ocasionais.** Tradução Jorge Vaz de Carvalho. Lisboa: Gradiva, 2011.

FERREIRA, José Gomes. **As Aventuras de João Sem Medo:** Panfleto mágico em forma de romance. Lisboa: Publicações D. Quixote, 2005.

FOUCAULT, Michel. **The birth of biopolitics:** lectures at the Collège de France, 1978-79. Tradução Graham Burchell. London: Palgrave Macmillan, 2008.

FREDRICKS, Jennifer; BLUMENFELD, Phyllis; PARIS, Alison. School engagement: Potential of the concept, State of the evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.3102%2F00346543074001059>. Acesso em: 7 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a libertação e outros escritos.** Lisboa: Moraes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Porto: Edições Afrontamento, 2018.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Estatísticas do ensino básico e secundário. **Info Escolas**, [s.d.]. Disponível em: <http://infoescolas.mec.pt>. Acesso em: 3 jul. 2019.

NUSSBAUM, Martha. **Not for Profit.** Why democracy needs the humanities. New Jersey: Princeton University Press, 2010.

NUSSBAUM, Martha. **Educação e justiça social.** Tradução Graça Lami. Mangualde: Edições Pedagogo, 2014.

NYGAARD, Claus. **Student engagement:** Identity, motivation and community. Faringdon: Libre Publishing, 2013

PIAGET, Jean. **The child's conception of the World.** Totowa: Littlefield, Adams & Co., 1959.

PRATA, Diana. “A empatia é uma vantagem evolutiva, não convém nada perdê-la”. [Entrevista]. **DN Life**, 23 nov. 2018 Disponível em: <https://life.dn.pt/diana-prata-neurociencia-oxitocina-empatia-comportamento-social/>. Acesso em: 3 jul. 2019.

SEN, Amartya. **Escolha coletiva e Bem-estar social**. Tradução Ana Nereu Reis. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

TROWLER, Vicki; TROWLER, Paul. **Student engagement evidence summary**. Lancaster: University of Lancaster, 2010.

VAN HIEL, Alain *et al.* Can education change the world? Education amplifies differences in liberalization values and innovation between developed and developing countries. **PLoS ONE**, v. 13, n. 6, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199560>. Acesso em: 21 jul. 2019.

VEIGA, Feliciano Henriques. Assessing student engagement in school: development and validation of a four-dimensional scale. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 217, p. 813-819, 2016.



# Paulo Freire: etnoconhecimento, interculturalidade e emancipação na teoria e na prática educativas

---

ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO<sup>1</sup>

---

## Resumo

O artigo visa mostrar que o pensamento freiriano é pioneiro na adoção da perspectiva decolonizante e intercultural na abordagem filosófica da educação, constituindo-se em uma prática de etnoconhecimento e de interculturalidade. Como tal, posiciona-se como precursor do movimento de decolonização do pensamento latino-americano, em uma nova perspectiva epistemológica, que busca dar voz aos povos colonizados oprimidos, convergindo particularmente para a filosofia da libertação, conceituada por Enrique Dussel. Paulo Freire pensa na educação como prática e diálogo interculturais, comprometendo-se com a proposta de libertação, entendida como emancipação humana.

Palavras-chave: Paulo Freire. Enrique Dussel. Filosofia da libertação. Interculturalidade. Emancipação.

## Paulo Freire: ethnocognition, interculturality and emancipation in educational theory and practice

### Abstract

The essay aims to show that Freirian thought is a pioneer in adopting the decolonizing and intercultural perspective in the philosophical approach to education, constituting itself as a practice of ethnocognition and interculturality. As such, it positions itself as a precursor to the movement to decolonize Latin American thought, in a new epistemological perspective, which seeks to give voice to oppressed colonized peoples, converging particularly with the philosophy of liberation, conceptualized by Enrique Dussel. Paulo Freire thinks and practices

education as intercultural practice and dialogue, committing himself to the liberation proposal, understood as human emancipation.

Keywords: Paulo Freire. Enrique Dussel. Philosophy of liberation. Interculturality. Emancipation.

## **Paulo Freire: etnoconocimiento, interculturalidad y emancipación en teoría y práctica educativas**

### **Resumen**

El ensayo pretende mostrar que el pensamiento freiriano es pionero en adoptar la perspectiva descolonizadora y intercultural en el enfoque filosófico de la educación, constituyéndose como una práctica de etnoconocimiento e interculturalidad. Como tal, se posiciona como un precursor del movimiento para descolonizar el pensamiento latinoamericano, en una nueva perspectiva epistemológica, que busca dar voz a los pueblos colonizados oprimidos, convergiendo particularmente con la filosofía de la liberación, conceptualizada por Enrique Dussel. Paulo Freire piensa y practica la educación como práctica intercultural y diálogo, comprometiéndose con la propuesta de liberación, entendida como emancipación humana. Palabras clave: Paulo Freire. Enrique Dussel. Filosofía de la liberación. Interculturalidad. Emancipación.

### **Introdução**

Quando se revisita, no contexto cultural brasileiro, a experiência do pensamento filosófico, em geral, e do pensamento filosófico-educacional, em particular, constata-se que essas formas de pensar pura e simplesmente retomam as matrizes epistemológicas geradas na cultura europeia (SEVERINO, 1994; DOMINGUES, 2017; MARGUTTI, 2013).

O que ocorreu com a prática da filosofia no Brasil, bem como com a prática da filosofia da educação, ao longo dos seus 500 anos de existência histórica, desvela claramente esse processo de mera transposição cultural. A produção filosófica brasileira, de modo geral, em sua forma hegemônica, deu-se como retomada dos paradigmas filosóficos centro-europeus, inicialmente, e anglo-saxônicos, posteriormente, importados como qualquer outro produto fabricado no exterior. Isso quer dizer que a experiência filosófica brasileira não ocorreu nem vem ocorrendo como uma experiência etnofilosófica.

Isso significa que esse pensar tem ignorado o seu enraizamento sociocultural. Ao impor, em conjunto com seus instrumentos técnicos, seus procedimentos econômicos, suas instâncias políticas de poder e sua cultura metropolitana, o colonizador não respeitou nem resguardou, muito menos estimulou, os elementos culturais das populações nativas (SEVERINO; MARCONDES, 2019). Essa atitude vem sendo considerada hoje como um epistemicídio, conceito criado por Sousa Santos e Menezes (2010) para designar o sufocamento de culturas locais, nas sociedades colonizadas, particularmente de sua expressão propriamente epistêmica, ocorrendo a desqualificação, a negação, quando não a destruição das manifestações dos saberes locais. Assim sendo, além de frequentes e violentos etnocídios, da extorsão econômica e da opressão política, as sociedades periféricas colonizadas sofreram também a inviabilização de sua produção subjetiva. Essa categoria expressa bem o que ocorreu com a cultura, em geral, e com a filosofia, em particular, na história do Brasil.

## **O contexto político-social do Brasil**

Na esfera do desenvolvimento político e econômico, do período colonial aos dias de hoje, o que ocorreu no Brasil foi a implantação do capitalismo monopolista, que levou a uma organização econômica, de lastro capitalista, sob um clima político de mandonismo interno das elites nacionais e da dominação externa dos grupos internacionais (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007).

A configuração da realidade histórico-social do atual contexto brasileiro é aquela de um consolidado modelo neoliberal no plano econômico e político, sustentado, no plano ideológico, pelo neoliberalismo. Isso impôs ao país uma configuração socioeconômica na qual as condições de vida da imensa maioria da população continuam extremamente precárias. Na verdade, o aclamado processo de globalização da economia parece universalizar as vantagens do capital produtivo e as desvantagens do trabalho assalariado. O raio X da realidade social brasileira mostra o quanto a vida da maioria da população é ainda degradada nas relações de trabalho, o quanto é oprimida nas relações sociais e o quanto é alienada nas suas relações com o universo simbólico da cultura (SEVERINO, 1986, 2001).

Por neoliberalismo entende-se, neste artigo, uma abrangente expressão ideológica articulada a um complexo conjunto de dimensões econô-

micas, políticas, sociais e culturais. Trata-se, com efeito, daquele conteúdo de pensamento que visa dar sustentação e legitimação teóricas às práticas efetivamente implementadas na condução da vida real das sociedades que vivem sob o modo de produção capitalista, ainda hegemônico nos dias atuais, e que passa por intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural. Assim, o neoliberalismo, como construção ideológica, vincula-se intimamente ao capitalismo, em sua realidade globalizante atual, de perfil prioritariamente financeiro. Apresenta-se então como uma teoria da economia política de acordo com a qual o melhor desenvolvimento humano, tanto no âmbito coletivo como no plano individual, é aquele que se daria mediante a plena liberação da capacidade das pessoas para conduzir todas suas iniciativas, guiando-se tão somente pelas leis do mercado, quaisquer que sejam as esferas das condutas. Por isso mesmo, a vida das sociedades deve regular-se pelas injunções do mercado, cujas mãos invisíveis seriam mais que suficientes para a condução da história humana. Em decorrência dessa autonomia do mercado (instância econômica), o Estado (instância política) deve dedicar-se exclusivamente a garantir condições objetivas para o melhor funcionamento do referido mercado, abdicando-se, no entanto, de intervir nele, seja por não possuir todas as informações sobre ele, seja porque sua intervenção poder introduzir distorções indevidas que perturbariam seu funcionamento (TEODORO, 2011).

Em sua expressão ideológica, o neoliberalismo apresenta-se como força de convencimento de todas as sociedades históricas e de todas as pessoas de que tal entendimento da realidade humana é o único possível e, portanto, o único verdadeiro, não havendo outro caminho para a condução da história humana. Por isso, ao mesmo tempo que seus agentes hegemônicos vão impondo práticas socioeconômicas, políticas e mesmo culturais estreitamente moldadas por essas características, seus defensores intelectuais estimulam e divulgam justificações teóricas que legitimam essa opção. Tais justificativas apresentam princípios supostamente universais, como se fossem válidos e inquestionáveis, únicos caminhos de sobrevivência da humanidade.

Respalda essa legitimação o significativo desenvolvimento tecnológico que alavanca a produção de bens e serviços, bem como assegura a superação dos limites de tempo e espaço, levando à ruptura de todas as fronteiras entre as comunidades humanas da atualidade. Estaríamos vivendo um momento de plena revolução tecnológica, capaz de lidar com a produção e

transmissão de informações em extraordinária velocidade, em um processo de globalização não só da cultura, mas também da economia e da política. Trata-se de um momento marcado pelo privilegiamento da iniciativa privada, pela minimalização da ingerência do Estado nos negócios humanos, pela maximalização das leis do mercado, pela ruptura de todas as fronteiras.

No entanto, esse modo de ver e existir atuais, assim de perfil assumidamente neoliberal, com suas decorrências e expressões no plano cultural, com sua exacerbação do individualismo, do produtivismo, do consumismo, da indústria cultural, da mercadorização até mesmo dos bens simbólicos, não representa transformação substantiva da realidade histórico-social. Com efeito, o que está de fato acontecendo é a plena maturação das premissas e promessas do capitalismo liberal instaurado na modernidade. O que se tem, de fato, é a expansão e a consolidação do capitalismo, em volta em uma aura ideológica de liberalismo extremado; a tecnicização de toda a capacidade produtiva dos homens viabilizou-se pela revolução informacional, então o individualismo egoísta se reforça.

Dada essa situação, o conhecimento, em geral, e a educação, em particular, são interpelados com relação a seu papel histórico. Foi a tomada de uma intensa consciência do caráter opressor dessa situação, da condição alienada em que se encontrava a maioria da população latino-americana que suscitou em Paulo Freire o compromisso com a exigência de uma prática libertadora.

## **A perspectiva filosófico-educacional de Paulo Freire**

O investimento teórico e prático de Paulo Freire, todo ao longo de sua vida dedicada à educação, implicou uma permanente crítica e rejeição a essa situação, uma vez que avaliava não ser possível a existência de sujeitos autônomos, emancipados e livres, se suas vidas continuassem submetidas às injunções desse contexto. Por isso, seu pensamento e sua prática envolveram sempre um exigente compromisso com a emancipação.

Por isso mesmo, quando se fala de emancipação, no contexto da filosofia da educação latino-americana, logo se destaca o nome de Paulo Freire como um dos instauradores da filosofia da libertação. Seu pensamento é marcado por significativa autonomia diante dos paradigmas da filosofia eurocêntrica que, desde os tempos coloniais, vinha influenciando o modo de pensar dos povos latino-americanos. Em decorrência desse seu posiciona-

mento, tornou-se uma das principais referências dos que buscam entender o conhecimento como ferramenta de emancipação das pessoas. Paulo Freire é bem reconhecido como grande educador no seio da comunidade acadêmica e das instituições culturais, não só do Brasil e da América Latina, mas de todo o mundo, embora, no contexto nacional, não seja comum incluí-lo no rol dos filósofos da educação (SEVERINO; ROMÃO, 2019).

Tornou-se, assim, um dos pioneiros da prática etnofilosófica e intercultural no Brasil, postura essa imprescindível para sustentar uma educação emancipadora.

Com efeito, para levar adiante o seu mister histórico de construir um sentido para a educação a ser praticada no contexto da sociedade, a filosofia da educação precisa tornar-se expressão de uma modalidade de etnoconhecimento e como diálogo intercultural e, conseqüentemente, assumir compromisso com a luta teórica e prática pela libertação humana. O seu filosofar deve ser compromissado com a proposta da libertação, entendida como emancipação humana. Trata-se, para um filosofar autêntico, de assumir um compromisso denso com a causa da emancipação, articulando suas dimensões ética e política, não só no posicionamento prático do filósofo como pessoa, mas também no seu discurso teórico (SEVERINO; MARCONDES, 2019).

No que concerne à experiência latino-americana, a filosofia da libertação nasce do reconhecimento, por parte de pensadores dessa região, da condição de dominação pelo colonizador metropolitano, condição que incluiu a imposição também de um pensamento filosófico, fundado na logosfera europeia, que sufoca e desqualifica o pensamento local, operando um verdadeiro epistemicídio do pensamento nativo. Para se libertar, para se emancipar, os povos oprimidos precisam também libertar seu pensamento das malhas do pensamento dos dominadores. Precisam evitar todas as formas do epistemicídio que acompanhou o processo da colonização.

Por tudo isso, sob sua tríplice dimensão (epistemológica, axiológica e antropológica), essa nova perspectiva filosófica implica igualmente um compromisso especificamente político-pedagógico por parte do pensamento filosófico-educacional. A destinação da filosofia, em sua dimensão educativa, criticamente concebida e praticada, não pode ser outra a não ser a de contribuir para subsidiar as novas gerações, às quais cabe construir uma civilização mais feliz. E ela só poderá fazer isso se vier a se compromissar com um processo pedagógico e político de emancipação

dos homens historicamente situados, daí o compromisso de se engajar em uma tarefa educacional e política consistente, compartilhando o projeto de assumir a complexidade da condição humana, propondo a se praticar como sustentadora de uma modalidade de etnoconhecimento e como uma abordagem intercultural do conhecimento.

Paulo Freire, partindo da mesma condição de dominação em que se encontram os sujeitos latino-americanos, menos preocupado em criticar a filosofia ocidental eurocêntrica, explora suas contribuições afirmativas, colocando-as a serviço da elaboração de uma proposta educativa emancipadora. Recolhe inspirações humanísticas da fenomenologia, do existencialismo, do personalismo, do hegelianismo, do marxismo e da teoria crítica da sociedade (POLLI, 2012). Sem dúvida, procura exorcizar o idealismo que espreita essa tradição da cultura filosófica europeia. Sua proposta também é eminentemente pedagógica no sentido de que, mediante uma ação cultural para a libertação, pode levar a consciência do oprimido ao nível da criticidade. Mas essa consciência crítica não pode existir de forma intelectualista, puramente teórica; ela precisa enraizar-se na práxis, sendo ação-reflexão. Demanda de compromisso político-social, de engajamento histórico. Consciência de classe não é só sensibilidade de classe. Só que o conhecimento não se dá espontaneamente, naturalmente; ele é resultante de um processo de interação social, o que lhe coloca em uma perspectiva de interculturalidade (FORNET-BETANCOURT, 1994).

Daí a extrema importância da educação como prática sociocultural, como interação permanente entre os sujeitos. Seu pensamento libertador implica um método aplicado de ação emancipatória, um método de libertação popular, cuja característica fundamental é a dialogicidade educador-educando, mediada pelo conhecimento que ambos podem desenvolver enquanto sujeitos livres e que é problematizador por excelência. Paulo Freire vê sua metodologia pedagógica como uma mediação para o compartilhamento de uma intencionalidade. A pedagogia do oprimido deve colocar educadores e educandos em processo de conhecimento da realidade, de forma desveladora e crítica, e de frente às perspectivas de um projeto emancipatório (FREIRE, 1987, 2011; ANDREOLA, 2010; POLLI, 2012).

Trata-se de uma aguda sensibilidade problematizadora, que se expressa mediante o questionamento do sentido do humano, em sua relação com o mundo, que se dá pelo conhecer e pelo agir. O filósofo é aquele sujeito cujo pensamento nasce e se desenvolve movido por uma inexo-

rável indagação a respeito da condição humana. É unicamente sob esse aspecto que se pode caracterizar a filosofia como uma *démarche* universal, na medida em que ela se põe ao espírito independentemente de suas coordenadas concretas, de tempo e de espaço. O que cabe afirmar então é que universal é a problematização filosófica, enquanto a resposta que o filósofo pretende lhe dar precisa ser necessariamente particular.

Assim, mobilizar-se pela busca do sentido do existir – preocupação ontoantropológica –, pela busca das vias de acesso a esse sentido – preocupação com o conhecimento (dimensão epistemológica) – e pela legitimação do agir – preocupação com os fundamentos da prática (dimensão axiológica) – constitui os próprios pilares estruturais do filosofar. E a compreensão do sentido da educação, a ser buscado pela filosofia da educação, coloca-se nessa mesma trajetória, situando à luz do sentido da pessoa humana (SEVERINO, 2001)

Mas, obviamente, não há como abordar o homem, seu conhecimento e sua ação, buscando desvendar o seu sentido – situação vista como se fosse uma dimensão transcendente –, sem considerar sua imanência radical nas coordenadas do espaço e do tempo. Espaço social e tempo histórico. Nas malhas do social, na temporalidade histórica, na praxidade real. Na profunda encarnação do existir humano. Sem essa adequação, o pensamento filosófico não iria além de uma formulação abstrata, apriorística e idealista, situações que mostram que não faltam numerosos exemplos na história da filosofia.

Foram a opção e a trilha seguidas por Paulo Freire. Suas obras expressam uma profunda sensibilidade ao humano, cobrando um compromisso de emancipação diante de todas as formas de sua degradação; uma vigilante atenção aos processos de conhecimento, seja na busca de seus caminhos, seja na denúncia de seus desvios ideológicos. E o que não dizer de suas exigentes buscas de coerência entre a prática e os valores éticos e políticos que a devem presidir!

Pode-se então compreender seu pensamento como

resultado de sua posição humanista, conectiva, enquanto busca constante da superação das estruturas de dominação e que, por essa razão, resulta da atitude dialógica, base fundamental das experiências vividas, fruto de um modelo de racionalidade fundado na cooperação e na busca de um entendimento intersubjetivo (POLLI, 2012, p. 88).

## Caminhando com a filosofia da libertação de Enrique Dussel

Quando se fala de libertação, no contexto da filosofia da educação latino-americana, os nomes de dois grandes pensadores da educação se destacam: Enrique Dussel e Paulo Freire. No contexto da cultura filosófica relacionada à educação na América Latina, despontam como significativos instauradores de uma perspectiva explícita da libertação. Por isso, seus pensamentos são marcados por significativa autonomia em relação aos paradigmas da filosofia eurocêntrica que, desde os tempos coloniais, vinha influenciando o modo de pensar dos povos latino-americanos. Em decorrência desse seu posicionamento, tornaram-se referências fundamentais para os que buscam entender o conhecimento como ferramenta de emancipação das pessoas. Daí suas perspectivas etnofilosóficas e interculturais, com significativo papel germinal na construção da proposta decolonizante do pensamento latino-americano.

Embora trabalhando com posturas teórico-metodológicas diferentes, eles se encontram irmanados em uma mesma tarefa. Daí a identificação de uma forte convergência entre as duas propostas filosófico-educacionais, na medida em que se nutrem de experiências humanas históricas comuns, além de se abastecerem em referências teóricas próximas. Ambas têm um mesmo ponto de partida: a condição histórico-social do povo latino-americano enquanto inserido na periferia do centro dominador do conjunto civilizatório ocidental. Trata-se da mesma referência histórico-antropológica. A libertação é pensada e proposta com o reconhecimento e a afirmação dessa inserção umbilical. Tanto assim que não negam a tradição filosófica europeia, e, embora ambas as propostas envolvam uma crítica que implica uma superação, os pressupostos fundantes encontram nutrientes nessa mesma tradição.

Igualmente compartilham o alicerce comum que dá construção do edifício de seus pensamentos: a concepção humanista que surgiu e se consolidou na tradição filosófica ocidental, em que pesem os compromissos perturbadores que obscureceram o reconhecimento da dignidade humana em questão e todas as críticas que a filosofia contemporânea tem dirigido ao humanismo, em geral, e ao humanismo de Paulo Freire, em particular (BRAYNER, 2017).

No entanto, a retomada desse vínculo é feita de maneira diferenciada. Enquanto Dussel, de forma mais sistemática, busca realizar um confronto

teórico mais direto com essa tradição, em um certo sentido voltando a suas raízes, como que buscando uma reorientação, uma reconstituição de caminhos, Paulo Freire, mais sensibilizado aos desafios da prática, busca desvendar os meandros, as nervuras concretas da dominação, busca operar o processo emancipatório em ato. Daí a razão pela qual seu método de incursão histórica se realiza fundamentalmente pela mediação da educação como prática da liberdade (CINTRA, 1998; GADOTTI, 1996).

Enrique Dussel, para fazer a crítica radical à cultura filosófica ocidental, ataca o que considera seu cerne, a categoria da totalidade da qual, na sua leitura, nem mesmo o método dialético deu conta de fazer o necessário exorcismo. Por isso, propõe sua analética, de acordo com a qual um projeto de libertação não é a prolongação do sistema unívoco, mas a recriação a partir da revelação e do reconhecimento do excluído. A dialética da totalidade acaba expressando um movimento de imposição, de dominação do todo sobre as partes, enquanto a analética leva ao justo crescimento da totalidade, mas sempre desde um outro, que é o destino do serviço criativo.

Por isso mesmo, a categoria fecundante é a da exterioridade, da alteridade, que permanentemente relança a totalidade a um busca de um novo fundamento. A presença permanente da alteridade questiona, a cada momento, o absolutismo da totalidade. Dussel, sensibilizado eticamente pela condição de dominação que sufoca historicamente o outro, defende que o filósofo precisa compromissar-se com sua libertação, fazendo de seu pensar uma analética pedagógica de libertação. Assim, o que se espera de toda filosofia é a doação da palavra a todo ser a quem é negada a autonomia, viabilizando sua condição de sujeito; ela é um permanente pôr em crise o seu discípulo, explicitando-lhe as amarras da dominação e indicando-lhe o valor de seus gestos reinstauradores. Nesse sentido, Dussel entende a filosofia como fundamentalmente magistério, ou seja, exercício de uma função crítico-libertadora, e não tomada e exercício do poder político. Distingue claramente as duas funções, reconhecendo ambas como necessárias, mas sempre cumprindo papéis distintos (DUSSEL, 1977; SCHNORR, 2006; POLLI, 2012).

Inspirado conceitualmente pelas teorias da pedagogia da libertação, da filosofia da libertação e da teologia da libertação e pelas experiências libertadoras,

Freire construiu uma pedagogia em bases antropológicas, um humanismo pedagógico, colocando, na autonomia do sujeito e na sua relação de diálogo com os outros, o meio para a sua realização pessoal e para a tomada de consciência frente ao mundo (POLLI, 2012, p. 89).

Nas bases da proposta de construção de sua ética universal do ser humano, que articula liberdade, autonomia e justiça, emerge uma intencionalidade imprescindível, “a transformação das realidades opressoras, a partir de uma solidariedade intersubjetiva, oposta diametralmente às formas de individualização da vida” (POLLI, 2012, p. 91).

## Considerações finais

Tanto em Enrique Dussel como em Paulo Freire, encontram-se três dimensões, integradas entre si, que constituem os pilares dessa atividade subjetiva que é tida, culturalmente, como filosófica. Em primeiro lugar, está em pauta uma aguda sensibilidade problematizadora, que se expressa mediante o questionamento do sentido do humano, em sua relação com o mundo problemático da existência, que interpela incessantemente o sujeito cognoscente encarnado na imanência.

Mas, para mobilizar-se pela busca do sentido do existir (preocupação ontoantropológica), é preciso que o filósofo se assegure da pertinência, da consistência e da coerência das estratégias subjetivas postas em atividade para acessar esse sentido. É a permanente inter-pelação epistemológica, preocupação com a possibilidade e alcance do conhecimento humano.

Além disso, é preciso ainda se ocupar da legitimação do agir, preocupar-se com os fundamentos da prática. Esta dimensão axiológica, a da sensibilidade aos valores, está sob a premissa de que não se pode construir a humanidade do homem, atribuir-lhe um sentido se não se pautar também por uma sensibilidade eminentemente ético-política que possa sustentar uma praxidade emancipatória no processo educativo.

Ora, não há como negar a presença dessa articulação nas obras de Enrique Dussel e de Paulo Freire, o que os legitima como autênticos praticantes da filosofia. As teorias da aprendizagem que subjazem a suas metodologias pedagógicas implicam uma sólida teoria do conhecimento. Toda teoria da aprendizagem se sustenta em uma teoria do conhecimento.

A transformação social possível advém da intenção humanizadora, a partir do ato coletivo de promoção da conscientização. Essa conscientização, tomada como ação cultural para a liberdade, pode promover a emancipação gradual, na medida em que comporta tanto a capacidade de compreensão teórica sobre a realidade, quanto a ação mobilizadora para a transformação (POLLI, 2012, p. 97).

Mas todo esse encaminhamento não se faz no abstrato. Está em pauta a condição de um ser humano historicamente situado, o homem latino-americano, de aqui e agora, envolto em desafios histórico-sociais bem concretos.

A posição teórica de Paulo Freire, a sustentar sua descrição da condição do oprimido, bem como sua proposta de emancipação deste, mediante uma prática pedagógica conscientizadora, não nega, em absoluto, a realidade da dominação de classe social. Ao contrário, ela a pressupõe, reconhecendo sua absoluta presença histórica, que não pode ser desconhecida nem negada pelo mais ferrenho idealismo. Sem adotar a exata nomenclatura da análise marxista, Freire descreve o efetivo resultado da opressão das classes sociais tal como ele manifesta em sua expressão real mais concreta, ao impregnar a vida cotidiana das pessoas oprimidas.

Recebido em: 12/08/2019

Revisado em: 06/09/2019

Aprovado em: 29/10/2019

## Notas

1 Professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE. E-mail: ajsev@uol.com.br

## Referências

ANDREOLA, Balduino; HENZ, Celso Ilgo; KRONBAUER, Luiz Gilberto. Paulo Freire e o pensamento latino-americano. In: STRECK, Danilo *et al.* (org.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 39-56

BRAYNER, Flávio. “Paulofreireanismo”: instituindo uma teologia laica? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 851-872jul./set. 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una deversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CINTRA, Benedito. **Paulo Freire entre o grego e o semita**: educação, filosofia e comunhão. Porto Alegre: EDPUCRS, 1998. (Coleção Filosofia, 83).

DOMINGUES, Ivan. **Filosofia no Brasil**: legados e perspectivas – ensaios metafilosóficos. São Paulo: Editora UNESP, 2017

DUSSEL, Enrique. **Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana**. Cidade do México: Editorial Extemporâneos, 1977.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/IPF/UNESCO, 1996.

MARGUTTI, Paulo. **História da Filosofia no Brasil**. vol. 1. O período colonial (1500-1822). São Paulo: Loyola, 2013.

POLLI, José. **Freire, Habermas e o horizonte da emancipação**. Jundiá: In House, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SCHNORR, Giselle M. **Filosofia no ensino médio**: reflexões a partir de uma experiência filosófica libertadora. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim; MARCONDES, Ofélia Maria. **Filosofia da Educação na América Latina**: aproximações, diálogos, perspectivas. São Paulo: Cartago Editorial, 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim; ROMÃO, Natatcha. Posições decolonizantes no pensamento filosófico-educacional no Brasil. *In*: SEVERINO, Antonio Joaquim; MARCONDES, Ofélia Maria. **Filosofia da Educação na América Latina**: aproximações, diálogos, perspectivas. São Paulo: Cartago Editorial, 2019. p. 202-236.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**. Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livros, 2011.

# Paulo Freire e a retomada orgânica da luta social e política para conquistar o direito à educação na perspectiva da legitimação jurídica e pedagógica da educação como direito

---

CÉSAR NUNES<sup>1</sup>

---

## Resumo

Este artigo tem como finalidade apresentar os pressupostos da educação como direito social e subjetivo a partir de uma das linhas de pensamento pedagógico que sustentam o pensamento do educador Paulo Freire. Procura demonstrar as articulações entre a pedagogia freireana e os movimentos sociais, sua base no movimento popular e o fato de se constituir em uma das fontes de inspiração para resistências e defesas da educação como direito social e subjetivo.

Palavras-chave: Educação como direito. Direito à educação. Educação popular.

## Paulo Freire and the organic resumption of the social and political struggle to conquer the right to education from the perspective of the legal and pedagogical legitimation of education as a right

## Abstract

This article aims to present the assumptions of education as a social and subjective right from one of the lines of pedagogical thought that support it, the thought of educator Paulo Freire. It seeks to demonstrate the links between Freire's pedagogy and social movements, its basis in the popular movement and the fact that it constitutes one of the sources of inspiration for resistances and defenses of education as a social and subjective right.

Keywords: Education as a right. Right to education. Popular education.

# Paulo Freire y la reanudación orgánica de la lucha social y política para conquistar el derecho a la educación desde la perspectiva de la legitimación legal y pedagógica de la educación como derecho

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los supuestos de la educación como un derecho social y subjetivo desde una de las líneas de pensamiento pedagógico que lo sustentan, el pensamiento del educador Paulo Freire. Busca demostrar los vínculos entre la pedagogía de Freire y los movimientos sociales, su base en el movimiento popular y el hecho de que constituye una de las fuentes de inspiración para las resistencias y defensas de la educación como un derecho social y subjetivo.

Palabras clave: La educación como derecho. Derecho a la educación. Educación popular.

## Introdução

Nesta conjuntura difícil, na qual estamos submergidos pelas condições objetivas, um dos momentos mais destacados, de esperança e de conforto, para nossa luta pessoal e coletiva como educadores, deu-se por ocasião da celebração do descerramento de uma placa comemorativa que consagrava o prédio da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP) ao dar-lhe o nome de Professor Paulo Freire<sup>2</sup>. Pudemos participar dessa cerimônia que finalizava uma justa homenagem, aprovada por todos os órgãos colegiados da FE-UNICAMP, ao mestre Paulo Freire (1921-1997), o qual foi efetivamente professor dessa faculdade e universidade entre os anos de 1981 a 1988. Era uma comemoração reparadora, em vista da grandeza da atuação de Paulo Freire na educação, com o admirável alcance de sua obra nas mais destacadas dimensões mundiais, e a oportunidade de reiterar sua docência na universidade pública que o acolheu, por ocasião do regresso do triste exílio.

Paulo Freire engendrou, pela sua vida de militante, pesquisador, estudioso e intérprete de interesses das classes sociais oprimidas, determinada concepção, teórica e prática, de educação, coerente com uma visão de mundo, ciência, humanidade e sociedade. Mais de duas décadas depois de sua morte, dois cenários apontam complexos desafios para nossa análise:

por um lado, Paulo Freire é reconhecido como um dos maiores intelectuais das ciências humanas e sociais, no mundo todo, pelo elevado número de citações e de produções de estudos que partem de suas obras, a ponto de ter recebido o título de Patrono da Educação Brasileira pela presidenta Dilma Rousseff em 2012; por outro, é vítima de uma campanha sem precedentes de estigmatização, ódio, calúnias e mentiras sobre sua vida, obra e pessoa, notadamente no cenário de acirramento político que se estabeleceu no Brasil nos anos de 2014 a 2018.

Podemos indagar: quais seriam as premissas políticas e filosóficas do pensamento de Paulo Freire que ainda guardam atualidade e vitalidade para as lutas de defesa da democracia, da educação e do Estado de direito, da cultura popular e dos interesses dos oprimidos, na conjuntura atual? Essa foi a intencionalidade que nos moveu a escrever este ensaio reflexivo para a presente Revista.

Para nossa concepção de mundo e de sociedade, a educação é sempre uma parte estrutural da prática política. No tocante ao nosso universo histórico, podemos considerar que a educação brasileira tem as mesmas características históricas e culturais da formação da sociedade brasileira. Vivemos sob uma matriz escravocrata e colonial, fundamentada no patriarcalismo, no latifúndio e nas relações mercantilistas e exploratórias por três séculos. Depois vivemos uma experiência anacrônica de um império escravista. A República tardia foi dominada por uma concepção burguesa, individualista e tutelar de cidadania. Nessas condições econômicas e políticas, não havia espaço para uma proposta de educação leiga, gratuita, universal, pública, estatal e obrigatória, tal como logrou conceber a sociedade moderna, notadamente a partir da experiência política da França.

Dessa forma, podemos afirmar, sem errar, que o nosso precário sistema educacional é inorgânico, desarticulado, retrógrado, ineficiente, injusto e desarticulado. A educação e a escola brasileira ainda são, juntas, o maior símbolo de nosso apartheid social; há escolas para ricos, de um lado, e escolas para pobres, de outro. Temos a esperança de que possamos produzir as condições históricas e políticas para o rompimento do nó górdio dessa tradição de engodo e de improvisação, e que a política pública de educação, como direito humano e social, possa ser o suporte de um novo ciclo econômico, constitua o substrato de uma nova revolução política e aponte para um novo modelo de sociedade, que dê sustentáculo a uma nova proposta educacional, consolidada a partir de uma nova prática

pedagógica que inclua o giro político efetuado pelos movimentos sociais e pela tentativa de reinvenção do Estado, constituído a partir das mudanças orgânicas operadas pelas vanguardas dos movimentos sociais no Brasil nas décadas recentes.

Como vencer e superar a diversidade das políticas educacionais e das práticas que impactam as escolas brasileiras atuais, públicas e particulares? Não há como separar, pois são duas faces de um mesmo sistema, radicalmente injusto, patentemente desarticulado e estruturalmente ineficiente. As políticas educacionais públicas são marcadamente assistencialistas na dimensão da educação básica e altamente elitizadas na educação superior. As políticas sociais educacionais privadas apresentam-se altamente mercantilizadas na educação básica e amplamente mercadorizadas no nível superior. São duas faces de um trágico quadro de seleção social, de cultura da continuidade da meritocracia, de cultivo à superficialidade e de desarticulação analítica. A educação brasileira precisa urgentemente de marcos regulatórios e legais universalistas, democráticos, orgânicos e eficientes, que emergjam de um projeto nacional de educação e da concepção de uma escola unitária, de base comum nacional, interligada à riqueza e à diversidade de nossa gente, cultura e sociedade.

No caso brasileiro, em tempos de ultraliberalismo como os que estamos vivendo, os movimentos sociais se distinguem dos formatos dos movimentos nos anos 1970, 1980, 1990 e dos modelos em que se constituíram como processos reivindicativos nas duas décadas deste terceiro milênio. Nos anos 1980, os movimentos advinham de bases populares, que reivindicavam melhorias urbanas em articulação com as Igrejas, e de grupos políticos de oposição ao Estado militar. Embora alguns movimentos atuais (século XXI) tenham uma herança dos movimentos que o antecederam, diz Gohn (2010a, p. 66-67):

[...] houve uma ampliação dos sujeitos sociopolíticos em cena (protagonistas de ações coletivas); alterações na forma de mobilização (dos grupos organizados para a sociedade civil, de baixo para cima; atualmente, temos formas de mobilização de cima para baixo; alterações também na forma de atuação: agora em redes. Observa-se ainda o alargamento das fronteiras dos conflitos e tensões sociais em função da nova geopolítica que a globalização econômica e cultural tem gerado. Devem-se elencar ainda outras alterações como: a difusão do uso de novas tecnologias e a

expansão dos meios de comunicação, os conflitos étnicos provocados pelos processos migratórios e pelos deslocamentos migratórios no interior das nações, as novas políticas sociais de caráter compensatório dos governos – central e local –, as demandas multi e interculturais. Tudo isso tem refletido na conjuntura sociopolítica onde atuam os movimentos, no associativismo existente etc.

A discussão sobre os movimentos sociais e a educação traz para o foco questões como a da cidadania, da participação e da gestão participativa, apontando para o cenário da escola e da sociedade mais ampla. Demanda uma discussão mais próxima das estruturas de participação no contexto escolar, relacionada ao processo histórico brasileiro. Para Gohn (2005a), a questão remete à análise acurada sobre a identidade dos movimentos sociais, sobre o próprio conceito de cidadania e sobre a compreensão do que seja a educação, sendo importante efetuar uma atualização semiológica e política, bem como uma apreciação hermenêutica sobre tais categorias.

## **Movimentos sociais, cidadania, educação e emancipação**

A questão da cidadania sempre esteve associada a diversos interesses ao longo da história e, por vezes, relacionada à ideia de ter direitos. No liberalismo, esse era o tom, porém cidadão “[...] era o homem suficientemente esclarecido para escolher seus representantes, com conhecimento de causa, independente das pressões: e era ainda, acima de tudo, um proprietário (de terras e imóveis)” (GOHN, 2005, p. 11). No nascimento da sociedade moderna originaram-se o conceito e o estatuto real do cidadão político burguês, ligado à classe emergente das relações feudais e propositora das novas relações políticas burguesas. Essa dialética entre cidadania e direitos (a proposta de ter direitos) marcou também a trajetória dos movimentos sociais e a educação. A ideia da propriedade associada à do exercício da cidadania (plena liberdade e plena cidadania) teve origem nesse contexto. A pesquisadora Gohn (2005a, p. 12) ainda nos ajuda nessa compreensão ao afirmar: “[...] A educação para a cidadania não faria parte do universo da classe trabalhadora, porque ela não seria cidadã. A igualdade natural, inata entre os homens, seria desfeita no plano da sociedade real”.

No século XVIII, as concepções precisavam ser alteradas, com o advento das ideias do racionalismo ilustrado, para o qual a razão e a história

eram responsáveis pela evolução do espírito e pela autonomia da razão, propondo a modificação da ordem social e política por meio da consciência e da instrução. Acentuemos que esses pressupostos, de séculos anteriores, ainda persistem, com alguma ressonância, na contemporaneidade. Diz ainda Gohn (2005a, p. 13): “[...] A questão da cidadania se resumiria a uma questão educativa. Dentro desta questão estavam várias tarefas eminentemente pedagógicas. As diferenças sociais eram vistas como diferenças de capacidade”.

O fortalecimento do capitalismo nos séculos seguintes também traria mudanças no conceito das lutas sociais, que ampliavam seu espectro, da ordem da subsistência, para o campo dos direitos civis e sociais, sendo a educação um instrumento de controle social para as classes privilegiadas, pois, ainda de acordo com a autora:

[...] povo instruído seria ordeiro, obediente a seus superiores e não presa de crendices e superstições religiosas e místicas, manejado através da idéia de uma cidadania passiva, perpassada pela racionalização da vida econômica, da produção, do tempo, da disciplina. A educação era a formação e produção da mercadoria para o trabalho (GOHN, 2005a, p. 14).

Dessa concepção originária de cidadania como propriedade, passamos à compreensão da cidadania como questão educativa, chegando a ponto de alinhar a conceituação de cidadania à sua compreensão como domesticação e cooperação para o bem comum, longe de sua versão clássica (direitos e liberdade). Assim conclui essa destacada autora e interlocutora:

[...] A cidadania do século XIX, ao contrário dos séculos anteriores, se dirige a todos, inclui as massas, mas para discriminá-las e domesticá-las. Espera-se que os membros do tecido social, através da educação, participem do convívio social de forma harmoniosa. Os direitos sociais não são conquistados. São outorgados pelo Estado. [...] a educação tem destaque, a prática pedagógica enfatiza as estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização de cada futuro cidadão (GOHN, 2005a, p. 14).

No século XX, a cidadania ganharia outros contornos dentro do projeto burguês triunfante: o eixo acentuaria os direitos dos indivíduos, mais como deveres sociais do que efetivamente como direitos. O Estado

assumiria o papel de regulamentador dos direitos dos cidadãos, e a cidadania se regulamentaria e inscreveria como competência do Estado, seu fundante e interlocutor. Essa concepção de cidadania é exposta por Gohn (2005a, p. 15) nesta direção:

[...] O cidadão é o homem civilizado, participante de uma comunidade de interesses, solidário com seus pares. [...] a noção de educação é bastante conservadora: educar para a cooperação geral. A escola tem um papel fundamental neste processo, no qual as condições concretas vivenciadas não são as fontes alimentadoras do processo de aprendizado, mas sim uma visão romântica, idílica, estigmatizada, da vida no campo, das relações diretas, primárias, da pequena comunidade. O livro didático é o representante máximo deste processo. [...] existe uma terceira acepção do conceito de cidadania, elaborada a partir de grupos organizados da sociedade civil, através de movimentos. Trata-se da cidadania coletiva.

É nesse cenário que se circunscrevem os movimentos sociais como sujeitos históricos e agentes de mobilizações e pressões por mudanças, por meio de um cidadão coletivo “[...] presente nos movimentos sociais [que] reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas” (GOHN, 2005a, p. 16). São os movimentos de mulheres nas lutas pelas creches, os favelados nas lutas pela terra, os pobres nas lutas pela moradia. Essas demandas populares de forte conteúdo social (espoliação, exploração e ausência de direitos sociais básicos) se unem a outras demandas, de grupos que detêm outras formas de sobrevivência, mas lutam por seus direitos humanos, ainda que cerceados em seus direitos civis (liberdade, igualdade, justiça, legislação). Nas lutas pelo pleno exercício da cidadania, estão os grupos étnicos, os negros, os homossexuais, as mulheres, os que lutam pela paz, os movimentos ecológicos. Nesse contexto de uma cidadania coletiva, a educação tem destaque, porque:

[...] ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram (GOHN, 2005a, p. 16-17).

Depois de uma ocupação política do Estado, galvanizada pela eleição de Luis Inácio Lula da Silva (2001-2008) e de Dilma Rousseff (2009-2016), esta última tirada da presidência por um pérfido golpe jurídico-parlamentar em 2016, com a covarde conivência de seu vice-presidente, Michel Temer (2016-2018), que acabou por jogar o Brasil em uma nefasta eleição que alçou ao poder o inexpressivo deputado Jair Bolsonaro, com uma mensagem de ódio, de negação e aviltamento dos direitos civis e destruição do direitos sociais tão duramente conquistados amiúde, temos o dever de perguntar: quais seriam as formas de recomposição das forças sociais e populares para a garantia, defesa e manutenção dos direitos civis, sociais e humanos já reconhecidos e juridicamente firmados? E qual seria o legado dessa relação entre os movimentos sociais populares e a educação nesta marcha recente e efêmera? Quais seriam as possíveis contribuições dos movimentos sociais para a educação, em sentido lato, e para a escola, em particular, na direção de manter os protocolos jurídicos conquistados e efetivar a sua prática social? Que educação se relacionaria a esse novo conceito de cidadania e de emancipação, vivenciados nesta década de participação orgânica nas políticas públicas de educação? Para nossa abordagem, esse também é um processo educativo, uma forma nova de constituição de sujeitos históricos e políticos, nessa experiência pela via dos movimentos sociais. Ainda Gohn (2005a, p. 17) advoga que:

[...] Falar da existência de um processo educativo no interior de processos de que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos, transmitidos através de técnicas e de instrumentos do processo pedagógico.

Na mesma acepção que já firmamos em tempos anteriores (NUNES, 2001), assim como com a interlocução de Mészáros (2004) e de Melo Neto (2006), consideramos que essa relação exige uma concepção ampla de educação como formação humana, como campo da ação humana, para além de escolarização ou de instrução, embora se relacione também aos processos escolares. Melo Neto (2006) argumenta que os movimentos sociais são organizações da sociedade civil que disputam e constroem hegemonia a partir de traços definidores, tais como: explicitação de sua identidade em construção; empenho nas conquistas dos objetivos; ca-

pacidade de conhecer as forças sociais aliadas e as adversárias; capacidade de estratégia organizacional; plano de mobilização para atingir suas metas. Os conceitos de movimentos sociais e de cidadania precisam necessariamente ser ressignificados nessa conjuntura de refluxo político, de reação social e de possíveis perdas jurídicas e institucionais.

Entendemos que há diversas teorias de identificação dos movimentos sociais. Em algumas delas entende-se que os movimentos se organizam em diferentes tipos: movimentos sociais das forças dominantes; movimentos sociais reivindicativos (ou de interesse imediato ou com projetos alternativos de sociedade); movimentos sociais do campo e movimentos sociais urbanos; movimentos sociais sindicais; movimentos sociais populares; movimentos sociais temáticos. Em cada um desses tipos de movimento, há diferentes processos educativos, em seus embates em direção às lutas e às conquistas, para a construção e o efetivo exercício da cidadania e da emancipação.

## Educação popular, o coração dos movimentos sociais

No processo de construção dessas relações entre movimentos sociais populares, seu processo educativo se expressa na organicidade das lutas sociais – também cabe um recorte específico de educação que tenha objetivos próximos aos desses movimentos. Nessa tarefa educativa, de surpreendente atualidade para nossa conjuntura de reestruturação conceitual, mobilizatória e organizacional, encontramos, na categoria original e fundante das práticas revolucionárias políticas, a concepção de educação popular<sup>3</sup> (EP), conforme Melo Neto (2006, p. 2, grifos nossos):

[...] Experiências e formulações teóricas nos abalizam a buscar a definição de Educação Popular como um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionadas entre si e ordenados segundo princípios e experiências que, por sua vez, formam um todo ou uma unidade. Mesmo expressando uma unidade, contudo, é um sistema aberto que relaciona ambiente de aprendizagem e sociedade, a educação e o popular e vice-versa. É um sistema aberto de trabalho educacional detentor de uma **filosofia** que, por sua vez, pressupõe uma **teoria do conhecimento, metodologias dessa produção de conhecimento, conteúdos, e técnicas de avaliação**, sustentada por uma **base política**.

A educação popular, necessária aos movimentos, deve contribuir para a compreensão de aspectos como: a atual conjuntura; o protagonismo dos movimentos sociais; a relação entre movimentos sociais e Estado; o aprimoramento da capacidade da formação omnilateral; o ensaio de uma agenda alternativa; o lugar da produção de uma subjetividade consequente; o papel da mística revolucionária; voltar-se para si para melhor conhecer-se e organizar-se; voltar-se para fora de si para melhor compreender a conjuntura e decidir sua atuação. Uma educação popular, assim posta, com destaque para os movimentos sociais populares, organiza-se a partir da realização de processos educativos que alimentem uma teoria pedagógica, cujos vetores político-humanistas estejam voltados para a conquista coletiva da emancipação, liberdade, igualdade, justiça e felicidade, ou para a manutenção dos protocolos conquistados, que geralmente são atacados e sofrem ameaças de serem negados, dizimados ou revogados.

As interlocuções com Mészáros<sup>4</sup> (1995, 2004, 2005) são cruciais neste ensaio sobre o caráter educativo dos movimentos sociais, por ser esse um autor marxista que não se funda no determinismo econômico como veio explicativo das possibilidades de transformação social. Esse autor aponta as necessidades de expansão do capital como suas próprias contradições, mas o faz ao enxergar que os níveis de agudização do capital criam as condições para que as classes trabalhadoras se organizem em torno das lutas por uma sociabilidade mais própria das exigências do século XXI e de seus acúmulos históricos. Suas críticas à constituição do Estado burguês acentuam que essa instituição prossegue em suas intenções de privilegiar a burguesia, ao assegurar os elementos desse sistema – a propriedade, o direito formal e o individualismo –, porém se caracteriza como instância entrelaçada organicamente ao sistema capitalista.

Mészáros (1995) nos adverte sobre o engodo de nosso idealismo reformista. Seu pensamento acentua as preocupações sobre as possibilidades de relações que os movimentos sociais devam desenvolver com o Estado, para que não assumam as causas reformistas como única forma de ação no contexto atual, o que nos interessa muitíssimo:

[...] investir energias de um movimento social em tentar reformar um sistema substancialmente incontrolável, é um trabalho muito mais fútil que aquele de Sísifo, já que a viabilidade da reforma, mesmo a mais limitada, é inconcebível

vel sem a habilidade de se exercer o controle sobre aqueles aspectos ou dimensões do complexo social que se tenta reformar (MÉSZÁROS, 1995, p. 713).

Leher (200-) aponta a necessidade de se retomar alguns estudos de Antonio Gramsci para recolocar o papel da educação integral no processo de emancipação humana, explicitando essa direção da escola e da cultura no conjunto estratégico de ponderação desse pensador marxista italiano:

[...] Pensada como aparelho de hegemonia, Gramsci situa a escola nas trincheiras da sociedade civil, ao mesmo tempo vinculada e desvinculada do Estado. As lutas de classes é que fazem avançar o seu caráter universal, pois o esforço estratégico na sociedade civil é lutar contra o particularismo burguês. Isso requer a crítica radical ao modo de vida e aos fundamentos contidos no bloco histórico que está sendo combatido e, ao mesmo tempo, um consistente trabalho de organização da cultura e da escola que forjam o porvir da sociedade do futuro, expressa pelo novo bloco histórico. Por isso a centralidade da função educadora (LEHER, 200-, p. 9).

Esses aspectos estão presentes fortemente nos movimentos populares brasileiros, marcados pelas ações populistas, pelo viés idealista, pela contraditória ação nos nichos de pobreza e pelas ações integracionistas no contexto neoliberal. O Estado, como enfatizamos, é um dos nexos desta análise teórica, sendo importante pensar nas possibilidades emancipatórias do fazer político, por meio de uma nova racionalidade para o Estado brasileiro. Tais proposições devem nascer das lutas populares, pois o Estado sempre foi o lugar do exercício da hegemonia dominante entre nós, o que exige a defesa de um conceito de sociedade civil que não seja liberal, constituindo-se na própria materialização da sociedade política (GRAMSCI, 1984). É bem verdade que a tradição marxista não escreveu uma teoria propriamente dita sobre os movimentos sociais, mas Marx (2009) sistematizou suas reflexões sobre a luta de classes e a revolução – esta sim uma categoria estrutural para explicar o movimento, pois, para ele, o processo histórico tem como motor o desenvolvimento das forças produtivas.

Assim, para Marx (2009), é o desenvolvimento dessas forças produtivas que move a história, fundada na luta de classes, e são os momentos dessas rupturas (transformações/revoluções) que correspondem aos

movimentos. O ápice do movimento para o marxismo se dá pelas revoluções. Discutir sobre as possibilidades de emancipação humana<sup>5</sup>, por meio da perspectiva do movimento social, requer explicitar as ideias em torno do projeto de libertação humana, o que se inscreve na perspectiva do materialismo histórico e dialético, sendo a liberdade uma luta pela humanização e hominização e contra a coisificação e alienação permanente e crônica do capital e de seus tentáculos.

Afirmamos nossa convicção no materialismo histórico e dialético como filosofia que propicia instrumentais teórico-metodológicos para a compreensão da sociedade em transformação e para as prementes demandas humanas emancipatórias, já que traz em si o viés humanista, ideológico e político dentro de uma concepção de liberdade para todos, na perspectiva da construção de novas estruturas sociopolíticas, como já apontamos em obras anteriores:

[...] Todavia, a despeito do despropósito ideológico e de má-fé dos pseudocríticos de plantão, os referenciais do marxismo já sofreram, como dissemos, uma crítica teórica e uma crítica histórica. A tradição dialética mesma nos lembra que uma visão e uma concepção teórico-política só encontra superação pela sua plena realização e não pela sua frustração, como querem fazer crer os recentes discursos neoliberais. [...] **Hoje, o encerramento do grande ciclo socialista (1890-1990), ainda por ser mais profundamente avaliado, nos permite dizer que, para além das pretensões de uma concepção infalível da história e libertos da teoria doutrinária dos Estados-partidos, temos razões para retomar a efusiva veia teórica do marxismo, capaz de nos desafiar para a tarefa sempre coletiva de reformular conceitos e reordenar práticas de crítica filosófica e de organização de novas utopias** (NUNES, 2003, p. 90-94, grifos nossos).

Insistir no projeto socialista, nas utopias e nos projetos não apenas reformistas, mas de caráter emancipatório e estruturante, parece inserir a defesa contundente das teses gramscianas. É preciso ainda adotar a categoria da contemporaneidade expressa por Gramsci (1984, p. 19), buscando “[...] fixar os problemas novos e atuais ou a colocação atual dos velhos problemas”, o que nos direciona a pensar acerca das referências teóricas e do marxismo que buscamos eleger como instrumental de análise.

Na produção brasileira, Scherer-Warren (1987) articula o entendimento de movimento social ao conjunto das relações sociais capacitadas por uma dialética de opressão e libertação, considerando que a reação à opressão é fenômeno humano constante. Sua contribuição aparece na análise da dialética que existe entre a opressão e a libertação (que podem ser também denominadas de autonomia ou emancipação), reconhecendo os diferentes graus e dimensões dessa relação e afirmando sua orientação teórica em favor das lutas pela emancipação dos grupos subalternos. Sua análise avança na direção de explicar, por meio da teoria sociológica, a produção da sociedade por ela mesma, a ação dos movimentos sociais com vistas às liberdades sociais, tomando como norte as teses de Marx (2009) e de marxistas clássicos como Lenin (1998), Lukács (2001) e Gramsci (1984), que se detiveram sobre a ação política e a organização social para a emancipação humana. Scherer-Warren (1987) reforça a tese da atualidade dos movimentos sociais e seu caráter de resistência, por representar forças sociais organizadas que congregam pessoas, em campos de atividades e experiências sociais criativas e inovadoras. A memória histórica das lutas do passado também potencializa as lutas do presente, reafirmando as contribuições de Touraine (1978) quanto aos movimentos sociais serem o coração que faz pulsar as sociedades, tal como buscaremos elucidar nos itens posteriores do presente ensaio.

Enfatiza Scherer-Warren (1987) as diversas expressões dos movimentos sociais: nem todos têm o objetivo reivindicatório; existem os movimentos sociais conservadores que querem impor seus interesses pessoais à força, contra os projetos emancipatórios. Nesse espaço atuam os movimentos religiosos/fanáticos, os nacionalistas xenófobos, entre outros. Nossa conjuntura atual tem uma gama de exemplos desse fanatismo miliciano, religioso e moralista, voltado contra os direitos sociais emancipatórios e democráticos, entendendo ser contra tudo o que não é de suas próprias características de mundo.

Os protagonistas dos atuais movimentos sociais<sup>6</sup> têm sido as classes sociais, formadas por grupos de diversas etnias, regiões e partidos, sendo que seus sujeitos sociais advêm de inúmeros espaços. Existem, portanto, movimentos sociais e movimentos sociais populares, ou, em uma acepção clássica, os movimentos da classe dominante e da classe subalterna ou dominada, embora os sujeitos coletivos nem sempre representem as classes

sociais a que se vinculam. A intensificação do processo de globalização e a eficiente implantação de políticas neoliberais trouxeram exigências organizativas, em ações diretas contra a pressão econômica, sem necessariamente serem movimentos sociais (lutas de aposentados e pensionistas, movimento contra a fome, de mulheres, os movimentos de emancipação sexual dos homossexuais e afro-brasileiros, grupos de jovens), mas acabaram intensificando redes contra a discriminação e pela conquista de direitos.

## **A pá e a espada: resistir, defender e continuar a caminhada histórica**

A pá tem sido assumida como símbolo de construção, como a continuidade de uma obra, até sua conclusão. Essa metáfora alude à necessidade de continuação da construção de políticas públicas democráticas, universalistas, reparadoras, integradoras e inclusivas. A espada é a metáfora da necessidade de defender o que já construímos, já fizemos inscrever na gama de direitos sociais e civis, mas que ainda precisam de prática social de consolidação e de reconhecimento. Vivemos em tempos de necessidades de manejar esses dois símbolos com maestria e esclarecimento.

Considerando que a globalização<sup>7</sup> é constituinte do modo de produção capitalista e precisa atingir diferentes áreas geográficas e que, na atualidade (séculos XX e XXI), ocorre o processo de extensão desse fenômeno, trazendo transformações no processo do trabalho, cotidiano e valores dos sujeitos, como podem os movimentos sociais populares potencializar um projeto emancipatório? Que etapas avançamos nas conquistas protagonizadas nos governos populares recentes e quais seriam os componentes das etapas de resistência e de defesa das conquistas ali engendradas? Escrevemos já algumas linhas sobre essas dialéticas condições, asseverando que esse processo se constitui:

[...] Através do acesso aos bens culturais, um dos elementos apontados por Gramsci para a elevação intelectual das camadas subalternas, ao mesmo tempo, um dos campos primordiais de atuação dos educadores - o campo da cultura, sendo eixo da educação omnilateral. A educação omnilateral privilegia o desenvolvimento do valor estético dos objetos para o humano, à medida que os indivíduos sociais apropriam-se das coisas e com elas se relacionam (NUNES; FEITOZA, 2008, p. 83).

Como vimos no apanhado histórico sobre a categoria, o conceito “movimento social” apresenta contornos da trajetória histórica da sociedade civil nas sociedades contemporâneas. Prosseguindo, aprofundemos os vieses postos por Gohn (2005a), sobre o caráter educativo dos movimentos sociais, nessa direção. Partindo de uma concepção ampla de educação, esse caráter educativo pode observado por meio de diferentes planos e dimensões, considerando alguns eixos como a dimensão da organização política, a dimensão da cultura política, a dimensão espacial-temporal:

[...] A dimensão da organização política. A consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre quais são os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade hoje, em determinadas questões por que se luta, leva concomitantemente à organização do grupo. Este processo não se dá espontaneamente e dele participam vários agentes. [...] A identificação dos interesses opostos ao movimento é outra dimensão do processo. A construção da cidadania coletiva se realiza quando, identificados os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes. Este momento demarca uma ruptura com a postura tradicional de mandatários de bens de consumo coletivo: não se espera o cumprimento de promessas, organizam-se táticas e estratégias para a obtenção do bem por ser um direito social. [...] No plano do discurso, a lei se apresenta igual para todos. A dimensão da cultura política. O exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado e no presente para a construção do futuro. [...] e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. É interessante atentarmos para esta dimensão educativa dos movimentos sociais porque observamos que certas atitudes tidas como conservadoras, por certos analistas pretensamente revolucionários, nada mais são do que parte do processo pedagógico vivenciado pelo movimento. O importante é estar junto, a construção é coletiva. A dimensão espacial-temporal. A consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas de população, no presen-

te e no passado. As categorias tempo e espaço são muito importantes no imaginário popular [...] são representantes fortes na mentalidade coletiva popular. [...] podemos dizer que a dimensão espaço-tempo resgata elementos da consciência fragmentada das classes populares, ajudando sua articulação, no sentido gramsciano da construção de pontos de resistência à hegemonia dominante, construindo lentamente a contra-hegemonia popular (GOHN, 2005a, p. 27).

Três aspectos parecem prevalecer para a compreensão dessa relação: a necessidade de clareza sobre a concepção de movimentos sociais populares; a questão da cidadania; e a questão da educação em um sentido amplo, voltada para os fundamentos da educação popular.

O saber que é gerado no interior dos movimentos sociais populares gera mobilizações e inquietações que desconfortam o poder instituído, mesmo em administrações de base popular, e esse produto da prática organizatória traz as suas contradições por meio das resistências ao saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas. Isso porque abre possibilidades para participações em espaços estatais, em conselhos. E essa ideia ameaça porque:

[...] o saber popular estaria invadindo o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e da vida social [...] observa-se a tentativa [...] de delimitar aquele poder ao aspecto consultivo [...] legitimam os processos de dominação [...] sem colocar em risco sua estrutura e organização (GOHN, 2005b, p. 52-53).

A prática cotidiana dos movimentos populares produz alterações na natureza das relações sociais (GOHN, 2005b), não apenas como aprendizagem individual, em um processo de politização dos sujeitos, mas do desenvolvimento de uma consciência individual, com o seu dado mais importante no plano coletivo. As práticas de reivindicações contribuem para a clareza sobre as demandas e mudanças necessárias, bem como “[...] passam por processos de transformação, na estrutura das máquinas burocráticas estatais e nos próprios movimentos sociais. [...] o caráter educativo é duplo: para o mandatários e para o agente governamental” (GOHN, 2005b, p. 52).

Os movimentos sociais e as iniciativas em educação popular foram “o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade

civil obteve” (GOHN, 2005b) nos anos 1980, reorientando relações sociais tecnocráticas e autoritárias para formas de menor coerção. Contudo, a qualidade e o sentido dessas mudanças ocorreram de várias formas, na interação movimento-poder governamental, porque:

[...] o processo é permeado por lutas constantes, divergências de grupos com interesses conflitantes. [...] os efeitos educativos nas massas e nos dirigentes defensores das classes dominantes são também diversos. O efeito educativo para esses traduziu-se num conhecimento dos sentimentos e das aspirações populares, conhecimento este que serviu de base para a rearticulação da hegemonia das classes dominantes, em crise desde o final dos anos 1970. [...] para continuar a ter o mesmo peso nas relações sociais em andamento, nas questões que dizem respeito às demandas sociais populares, os movimentos populares necessitam elaborar novas políticas e novas estratégias, que certamente redundarão em novas fontes educativas, gerando caminhos de alterações nas relações sociais vigentes. **E, para nós, este caminho é dado por uma volta, um retorno à sociedade civil, um recuo estratégico para reorganizar a contra-hegemonia popular** (GOHN, 2005b, p. 53, grifos nossos).

Sobre esse retorno e essa reorientação estratégica para a retomada das relações entre movimento social popular, educação popular e as perspectivas educativas e pedagógicas dessa relação, Gohn (2005a) apresenta um apanhado histórico. Enfatiza que, nos anos 1960, havia sonhos e utopias na direção de uma sociedade justa, igualitária e solidária; os anos 1970 foram marcados por lutas e resistências coletivas, pelo resgate de direitos de uma cidadania cassada, pelo Estado autoritário. Nos anos 1980, houve negociações, alianças, pactos para a construção do processo de transição, que não foi em direção aos objetivos plenos dos anos 1960 ou dos anos 1970, mas culminou com as contradições dos anos 1990.

[...] As bandeiras reivindicatórias coletivas de grupos progressistas foram apropriadas pelos conservadores. A força do coletivo se esvaziou. A solidariedade foi se tornando uma canção distante. A luta imediata é pela sobrevivência física: o emprego, a fuga aos efeitos da recessão; o medo da volta ao autoritarismo etc. Companheiros que lutaram

juntos durante décadas hoje competem entre si, em rixas e querelas secundárias, na defesa de redutos e propostas político-eleitorais, deslumbrados e ofuscados pelo poder local. [...] As franjas, as rebarbas deste poder foram ocupadas por grupos que estão, em muitos casos, reproduzindo em novas versões o que tanto repudiávamos no passado. E agora... Que fazer? Bater em retirada. Reorganizar a sociedade civil de uma forma diferente. Não mais em cima da utopia de um coletivo abstrato, organizado pelas palavras de ordem de minorias com sede de poder, ainda que um poder mais democrático. Organizar a resistência a partir dos indivíduos, de suas singularidades, de seus desejos e aspirações. Da felicidade construir a utopia. O que importa é ser feliz numa sociedade mais justa. Novos projetos precisam ser construídos, novas esperanças gestadas. [...] Temos incertezas quanto aos caminhos a percorrer na construção da nova utopia. Mas temos a certeza de que ela deve ser de caráter novo, dadas a articulação de desejos e aspirações racionais e não racionais dos indivíduos, com a lógica objetiva das ações coletivas que autodeterminam tarefas e caminhos a percorrer. [...] a tarefa da sociedade civil é dar meia volta-volver, para que se reencontre. É chegada a hora dos movimentos e da educação popular se reconciliarem (GOHN, 2005b, p. 54-55).

Tais matrizes nos ajudam a compreender o liame sociológico e político que há entre as lutas assumidas nas décadas de resistência à ditadura militar (1964-1985), na qual o protagonismo da obra e da atuação de Paulo Freire se destacava, integrando suas pautas com demandas e desafios da conjuntura desta agônica segunda década do terceiro milênio.

## **Paulo Freire e a educação dos oprimidos: uma genuína educação popular**

Freire e Nogueira (1993, p. 19) reforçam essa tese ao relacionar educação e organização popular como princípios básicos, intimamente ligados à prática política: “[...] Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, de organização e de capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica”. É nesse cenário controverso que se torna crucial recuperarmos o sentido amplo da educação, enquanto produção social de

homens e mulheres, e o sentido restrito, como escolarização e letramento (NUNES, 1999). Esses elementos podem qualificar a educação popular, nesse reencontro com os movimentos, na proposição de Gohn (2005a), reconhecendo que não cabe à educação propagar a emancipação humana, mas potencializar espaços, revitalizar práticas, desencadear experiências para o exercício das ideias e das vivências emancipatórias, que podem contribuir para a organização dos grupos em sua práxis revolucionária. Assim, as várias interlocuções apontam para a constituição de sociedades democráticas – base da emancipação e como um dos caminhos para a emancipação plena. Em que sentido a educação popular pode ser emancipatória e contribuir para o processo de hominização, como prática de resistência e emancipação, diante do mundo excludente e globalizado? Retomamos o que já apontávamos antes, para explicitar essas possibilidades:

[...] A educação popular não pode aceitar a lógica do mundo globalizado [...] tem que continuar como um núcleo sadio de resistência política, de ampliação da participação cultural, coletiva, de recuperação da fala autêntica, relações de respeito, familiaridade e diálogo. [...] promover a decisão coletiva sem clientelismo e assistencialismo. Responsabilidade no que decide, solidariedade orgânica e afetiva, fraternidade, consciência crítica, palavra autêntica e coração solidário [...] são estas categorias que a educação popular precisa para que o núcleo popular venha a ser um dia o modelo hegemônico (NUNES, 1999, p. 7-8).

Pensamos que a educação popular se tornará hegemônica se forem se construindo, no âmbito da sociedade, novas relações econômicas, sociais e culturais que assumam essas categorias como foco. Se ela não pode alterar concretamente a natureza de classe do Estado, em que direção pode fomentar a emancipação humana e a aproximação do reino da liberdade? Cabe esperarmos a revolução, ou a organização popular e a educação crítica podem alinhar um projeto emancipatório? Gramsci (1984) recomendava o instruir, agitar e organizar como eixos dessa luta.

No tempo trágico do neoliberalismo, acentuado por essa retomada do Estado e essa autoritária e perversa política de reformas, trabalhista e previdenciária, o conceito de cidadania se reduz cada vez mais, parecendo constituir-se somente na identidade do consumo. Cidadania, nessa redução tutelada e individualista, prende-se ao campo do direito, em sentido

contrário à emancipação. O autor situa como se definem os “complexos valorativos na sociabilidade burguesa” (GRAMSCI, 1982, p. 5), problemas para a moral (necessidades ligadas ao individualismo burguês) e a ética (valores singulares para a generalidade humana). A moral burguesa evoca a cidadania para justificar os direitos do indivíduo proprietário privado, porém é ontologicamente impossível a ética valorar a vida social no capitalismo, conforme descreve Lessa (2002, p. 108):

[...] o desenvolvimento do capitalismo coloca a humanidade frente a necessidades e possibilidades que são efetivamente ético-genéricas, contudo, enquanto perdurar a regência do capital estas mesmas necessidades e possibilidades só podem comparecer na reprodução social pela mediação das relações de mercado. [...] A vida burguesa cria as bases materiais indispensáveis à gênese de valores éticos [...] ontologicamente incompatível com a vigência cotidiana desses mesmos valores.

A educação popular tem a vida, a existência concreta como norte e compromisso, e se relaciona ao conceito de autonomia, amadurecimento, plenitude educacional, cultural, ética, estética, política e pedagógica das pessoas (NUNES, 2003). Buscando prosseguir nessa direção, explicitaremos a concepção de movimento social popular que esposamos: aquela que objetiva o empoderamento dos grupos populares, na acepção posta por Calado (2004) e Freire (1980), considerando que há diversas roupagens de movimentos sociais urbanos e rurais, de caráter não popular, em disputa por espaço no âmago da tessitura social. Os movimentos sociais populares mantêm como eixo as lutas gerais, o caráter de classe social, e criticam a atomização pela perda da centralidade dos objetivos. É importante delinear ainda a compreensão de que os movimentos sociais populares se configuram, neste século XXI, como um espaço autêntico da organização e das lutas populares, em torno de objetivos que têm como norte a emancipação humana. Portanto, pensando em termos da relação educação popular e movimentos sociais, podemos inferir, como já tínhamos percebido tempos atrás, que:

[...] qualquer observador atento haverá de perceber a pluralidade de discursos messiânicos sobre a função social da educação, sobretudo nessa estéril conjuntura mundial, e os múltiplos

tipos posicionamentos políticos diante do tema. Entre as variadas prescrições receituárias, recentemente revitalizadas, encontra-se a anúnciação da questão da revolução educacional. O que podemos entender desse conceito e sua potencialidade política? A resposta a essa questão tem que ser dada frente aos fatos sociais, aos movimentos e universos políticos que a condensam de sentido. [...] Assim, para a compreensão da potencialidade política e fecundidade epistemológica e didática da proposição de um reconhecimento revolucionário na dinâmica da educação requer-se novamente o retorno à política e filosofia. [...] A questão que nos move nos permite perguntar se esse ideal de considerar a educação a grande revolução possível, aparentemente uma unanimidade nacional, seria forte o suficiente para superar a arraigada e eficiente tradição político-pedagógica e teórico-metodológica autoritária que engendra o núcleo de nossa formação política e cultural (NUNES; FEITOZA, 2008, p. 72).

É importante demarcarmos como Saviani (2007) nossa crença de que, na história da educação brasileira, sempre houve momentos de resistência, períodos de lutas “contra-hegemônicas”, considerando as tendências ou as perspectivas que levam à emancipação ou à conservação, sendo importante avaliar a justa relação entre o que é predominância emancipatória, o que se relaciona às origens das experiências e o que é episódico, ocasional e relacionado às conjunturas de cada modelo. Desse modo, defendemos um projeto educativo na dimensão posta por Marx (2009), por meio das iniciativas suscitadas pelos sujeitos emancipadores, relacionando as conquistas no campo da cidadania jurídica e da participação política, mas tecendo críticas aos seus limites, como atestava Marx (2004, s/p): “[...] porque a emancipação política não é o modo radical e isento de contradições da emancipação humana”. Uma educação para a emancipação, portanto, exige a articulação entre teoria, reflexão e práxis, intencionalidade e direção, objetivando partir do núcleo autêntico de uma educação de base popular e seus complexos valorativos, considerando, como propusemos em estudos anteriores, que a emancipação enseja:

[...] produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais,

culturais e políticos [...] significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas (NUNES, 2003, p. 35-36).

Em que sentido as ações em educação podem ensejar oportunidades históricas de humanização, de formação qualificada, e pautar suas intervenções nos valores clássicos da educação popular, qualificando o modelo de escola por meio da intransigente defesa da escola pública socialmente referenciada e a humanização como horizonte de todas as nossas mobilizações? Quais as possibilidades de a educação popular contribuir com seu núcleo autêntico, por intermédio de valores e processos pedagógico-culturais para um *ethos*<sup>8</sup> que advém dessa intenção humanizadora, para o delineamento de uma igualmente ética humanizadora para a educação escolar, na dimensão emancipadora?

Temos visto que a educação brasileira caminha, em sua história e matrizes, distante da dimensão emancipadora que ensinamos, pois o modelo hegemônico de escola tem sido aquele centrado nos eixos do capitalismo: o lucro, os índices quantitativos, o eixo compensatório. A despeito de genuínas experiências de educação para a humanização, a predominância é de uma escola modeladora, separada das dimensões emancipadoras humanas. A educação como produção social do homem e como processo de hominização, tomada em seu sentido lato, orienta-nos a pensar nos espaços de atuação dos movimentos sociais organizados, tendo a educação humanizadora como horizonte, mas a educação escolar, em sua constituição formal, não pode ser descartada, mas retomada como meta, entendida em seu sentido restrito, como escolarização, espaço institucional produzido pelos homens para a transmissão de sua cultura e legado.

O que cabe aos movimentos sociais populares, em geral, e aos processos e lutas de demanda por educação, em específico, para a conquista das perspectivas emancipadoras? Que contribuições os movimentos têm ao seu encargo nas lutas pelos direitos? Aqui voltamos às questões sobre a concepção de emancipação: é essa uma possibilidade plena em uma sociedade de classes, marcada pela exploração do homem pelo homem? Ou há espaços no campo da cidadania que sinalizam para a emancipação?

O *ethos* da educação popular, ocupando a escola formal, poderia advir desses pressupostos: ter o ser humano como nexos da ação pedagógica, diferentemente do que vem acontecendo com a escola formal, na qual há lugar

para os problemas técnico-pedagógicos, escamoteando-se o ser sujeito para o qual a escola deve existir. Ter o humano como centro requer o trato com os conteúdos, o respeito à sua formação, o bem ensinar e a centralidade no cerne da escola, que é a instrução. A deserção das causas coletivas, a atomização dos movimentos sociais, o isolamento social, o culto ao hedonismo nos parecem incompatíveis com as dimensões humanas plenas, ensejadas pelas experiências dos movimentos aqui elencados. E o que cabe à educação nesse contexto? Se pautada nos valores do capitalismo, cabe instrumentalizar as pessoas para a competição, bem ao gosto das determinações do ajuste neoliberal. Somente uma ação que parta da dialética, contrapondo-se às concepções históricas e às ciladas pós-modernas, situadas na lógica individual, pode contribuir para os caminhos emancipadores na educação, por meio da recuperação dos “ideais de natureza social e coletiva, fundamentais para a vida feliz de todos” (GOERGEN, 2005, p. 92).

A tarefa da educação emancipadora é a da resistência, contribuindo para o processo de hominização por intermédio da valorização das categorias do núcleo popular, na disputa pela hegemonia. Esse é um exemplo de que o projeto de escola que serve aos interesses do capital vem mudando na superfície apenas porque o desenvolvimento capitalista assim exige, mas sua base continua sendo a exploração do homem pelo homem. E essas reformas/mudanças ocorrem em função das metamorfoses do capital, afetando nossas vidas particulares, o projeto de educação geral e a educação escolar em especial, qualificando a escola como espaço de internalização pelos indivíduos das regras do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Entendemos que a escola precisa partir da universalização da educação e da concepção de trabalho como princípio educativo, enfrentando e extinguindo os processos sociais e econômicos que geram o analfabetismo, investindo em níveis elevados de pesquisa científica, formando bem seus professores, congregando os princípios da educação omnilateral, superando a igualdade formal pela igualdade real, pela defesa de uma nova ordem social, garantindo a sustentabilidade e as condições de qualidade de vida humana, estendendo-se para toda a vida, respeitando as fases e exigências da vida humana. Já apontávamos, acentuadamente, as mesmas questões nessa dimensão:

[...] Florestan Fernandes escreveu uma vez que “educar consiste em inventar e reinventar a civilização sem bar-

bárie”. Trata-se de uma definição paradigmática, daquelas que permanecem vivas em nossa memória e cultura. Pois a educação deveria exatamente constituir-se numa elevação da condição humana, numa altruísta prática de inserção de todas as crianças, adolescentes e jovens no mundo da cultura, da política e do trabalho, aqui tomado em sua concepção antropológica e filosófica, como a expressão da protoforma humana. Educar deveria ser o processo pelo qual cada ser humano apropria-se da cultura e identidade humana já vivida e acumulada e nele esse novo ser é chamado a dar sua palavra, sua identidade, ampliando essa apropriação pela riqueza subjetiva que cada pessoa encerra. Temos afirmado repetidas vezes que a principal tarefa da educação consiste em humanizar, constituir complexos de valores que impulsionem, de dentro para fora, nosso agir moral, social e político. Quando consideramos a identidade da escola pública em nossa sociedade e tradição política percebemos o quanto essa escola esteve longe desse ideal humanizador. A escola brasileira, em sua larga trajetória institucional e histórica, sempre se traduziu em agência de aculturação dominante, seja na proposta religiosa, seja na função atribuída pelo estado, seja pela concepção hegemônica em nossa cultura e realidade. Prevalece a ideia e representação da escola como instituição preparatória para o trabalho, como agência de treinamento para a qualificação usual necessária para se integrar, como mão de obra disponível, o mercado do trabalho. Processos sociais e debates acalorados sobre a educação no Brasil não foram suficientes para superar essa premissa comum: escola é agência de preparação para o sucesso no trabalho. Mesmo na atual realidade das corridas internacionais pela apropriação tecnológica de ponta, requeenta-se a tese de que as escolas e institutos tecnológicos, preparatórios ou de aperfeiçoamento, trazem consigo a redenção do subdesenvolvimento e a resolução das mazelas sociais. Todavia, cumpre destacar, não tem sido assim nas sociedades que fizeram radicais revoluções e transformações de base. O sistema educacional, sobretudo sua constituição basilar, tem sido considerado como tempo de humanização, cuidado, assistência e dedicação à infância, à adolescência e juventude. Esses grupos sociais de distinção etária receberiam, pelo Estado e com a gestão da sociedade, as condições institucionais, culturais, educacionais e afetivas para se desenvolver como sujeitos humanos, numa escola e educação voltada para a potencialização dessa condição

humana coletivamente. Sobretudo numa sociedade como a nossa, que atravessa um processo crítico, ético e político, seria muito oportuno o estudo e proposição de novos modelos pedagógicos e novas finalidades sociais para a educação e a escola. O cuidado para com a infância, adolescência e juventude, esse é o nosso penhor para o futuro (NUNES; FEITOZA, 2008, p. 87-88).

Consideramos necessário o reconhecimento das condições políticas que construíram essa trajetória para os movimentos sociais populares no Brasil, sendo urgente a construção do sujeito histórico. Temos apontado que as conjunturas recentes da conquista e ocupação do Estado, após a Constituição Federal de 1988, tinham sido o espaço de lenta ocupação e esclarecida produção de novos direitos civis e de empoderamento de novos sujeitos sociais, tais como:

[...] outros sujeitos coletivos na sociedade civil brasileira, na recuperação do conceito de “sociedade civil” a partir da significação posta em Gramsci (1982) e a escola que quiser ser humanizada e humanizadora, tem que enxertar nesta marcha histórica o seu projeto pedagógico. Num país que nunca respeitou as crianças [...] buscamos produzir uma nova identidade com a produção do Estatuto da Criança e do Adolescente, marco jurídico da defesa da condição de cuidado ao adolescente e à criança, embora talvez levemente mais algumas décadas para praticá-la e socializá-la organicamente. Num país que nunca respeitou a mulher [...] há que se considerar a penosa e corajosa produção de redes de cuidado, defesa e assistência à mulher, desde a organização das delegacias de defesa da mulher, casas de abrigo para assisti-las, estruturas de emancipação, pesquisas de gênero, coordenadorias da mulher em prefeituras e governos estaduais. [...] Num país que nunca respeitou o negro, fizemos leis antidiscriminatórias e leis de integração – emergenciais, algumas – fizemos políticas de reparação e cotas, promovemos o debate, ainda que saibamos da exiguidade das políticas de integração. Num país que nunca respeitou o portador de necessidades especiais, criamos comissões de defesa, grupos de inclusão no trabalho, equipes multidisciplinares atuantes, e uma política de inclusão na escola. [...] Num país que destruiu o meio-ambiente, destruiu as florestas e poluiu rios, em sua matriz econômica dominante temos que regis-

trar que fizemos a Eco-92, o Código Ambiental Brasileiro, construímos comissões, acionamos o Ministério Público, os Conselhos municipais, estaduais e federal, demarcamos terras indígenas, áreas de desenvolvimento sustentável, áreas de proteção a mananciais. [...] Num país que pouco respeitou o idoso [...] fez-se o Estatuto do Idoso, o que é um avanço em termos culturais e jurídicos modernos. [...] Num país de violência e discriminação sexual vimos nascer uma nova cultura dos direitos sexuais, da orientação sexual como direito humano inalienável, da participação de formas de viver e amar com os mesmos direitos tanto para os heterossexuais quanto para os homossexuais e outros sujeitos e formas de expressão e vivência de sua sexualidade. Cultura e legislação avançam nesses campos nos últimos anos (NUNES; FEITOZA, 2008, p. 88-90).

Um dos constitutivos básicos em Paulo Freire é o diálogo, a ênfase nos processos comunicativos, a pedagogia do diálogo, que “redefiniu a relação professor/aluno, educador/educando. O professor é visto como alguém ao lado do aluno [...] o aluno passa a ser o sujeito das ações educativas” (NUNES, 2008, p. 35). O constitutivo **conscientização** é compreendido como “um processo construído por momentos onde se caminha do nível espontâneo e ingênuo, que ocorre quando a pessoa se aproxima da realidade, para uma tomada de consciência” (NUNES, 2008, p. 35). A consciência se constrói na práxis (ato ação-reflexão), sendo a educação um ato educativo de conhecimento e como prática da liberdade-conscientização. Como situa Melo Neto (2006, p. 3), o pensamento de Paulo Freire:

[...] Inserido numa tradição que empreende a superação da separação teoria e prática, a pedagogia de Freire atrela-se a uma compreensão de mundo que apreende a teoria e a prática como uma unidade, sob o primado da prática, existencialmente definida por um processo histórico e dialético. Estabelece a dimensão de práxis, como processo social global da afirmação humana da vida, tanto na natureza como na história. A teoria se torna reflexo da realidade material, mas é parte desta realidade. É tanto determinada pela prática como determinante para a práxis humana, em consonância com as leis da realidade. A prática se define como referencial para a verdade teórica, enquanto que a teoria se

torna instrumento útil de orientação da práxis. Todavia, na sua pedagogia, a compreensão filosófica fundamental é de que a teoria e a prática são mediatizadas por meio e no plano do homem, manifestando-se como o objeto mesmo da educação. O conceito de homem não o coloca como algo que se faz por si mesmo. Ele está sendo sempre não um ser, mas um vir a ser permeado de suas intersubjetividades.

Freire (1981) constata a existência de uma relação desigual estabelecida pela não realização do diálogo intersubjetivo na sociedade. Mostra como a opressão faz surgir uma outra dimensão cultural, que é a transformação do homem em um ser que não atua no mundo, transformando-o em objeto nesse mesmo mundo, desenvolvendo a cultura do silêncio. A força da opressão enfatiza o processo de dominação e se efetiva pela negação da existência do outro que é o dominado e extraindo dele o direito à sua própria palavra. Essa negação é a concretização da não existência do outro, a ausência de um outro ser. Com a negação da história ao outro, também lhe é expropriado o seu ser mais, provocando a existência de um ser menos, levando-o à alienação de si mesmo.

Sem história, o ser humano se transforma em algo não produtor de cultura, desumanizante e passivo diante do mundo. Resta-lhe a superação dessa situação pela sua herança cultural, visando ao aprofundamento da compreensão do mundo. O homem, de posse de sua herança cultural e pela experiência adquirida, por meio da linguagem, torna-se capaz de criar e recriar seus novos contextos. Pode responder aos desafios que lhe são apresentados, dominando a sua história e recriando a sua cultura, elaborando a sua própria identidade. Mas a chegada ao mundo e o movimento de se apoderar dele, no sentido da cultura, não serão possíveis por meio de qualquer mecanismo que não pela consciência crítica (MELO NETO, 2006).

Freire insiste na necessidade de que ao processo da “domesticação”, desenvolvido pela ausência do diálogo, seja contraposto o processo de “conscientização”, que significa a aquisição de uma postura crítica diante dos problemas do mundo. Esse processo só se torna possível com a imersão no mundo daqueles que estão fora do processo da produção da cultura. É necessário haver ajuda para aqueles inserirem-se no processo de forma crítica. Um processo que não pode se realizar pela força, pelo engodo, pelo medo ou mesmo pela coerção. Em Freire (1983, p. 53), esse processo só se realiza:

[...] Por uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.

Pelo pensar crítico, resultante da consciência crítica, supera-se aquele pensar ingênuo e nada promotor da ação do homem na natureza, pon-do fim a todo tipo de mistificação do conhecimento e das explicações de mundo. Consciência crítica que só constrói, pelo processo da conscientização educativa, relações intersubjetivas, possibilitando a aproximação entre dois ou mais indivíduos. Uma ação educativa<sup>9</sup> que não tem receio dos riscos do mundo dos outros, porém incentiva um consenso construtor da ação subjetiva por meio do diálogo, e este se torna a concretização do próprio exercício para a liberdade.

A ação educativa inicia-se com o seu denominado “método” de alfabetização, expressão que o próprio Paulo Freire insistia em buscar superar, avançando para o “círculo de cultura”, e se apresenta como momento de criação e de recriação de mundos pelos falantes e ouvintes presentes. Há coordenadores e orientadores dos processos educativos, tanto na alfabetização como no círculo de cultura, sem haver as relações de poder, pois a dinâmica do grupo procura reduzir ao mínimo a sua intervenção, à medida que avança para a intersubjetividade, por meio do diálogo. Pelo diálogo<sup>10</sup>, todos iniciam sua entrada no mundo comum a todos. Adquire-se aqui uma característica peculiar que é admitir que cada um constrói seu próprio caminho e, com isso, abre-se às divergências no próprio ato de se comunicar, de dialogar.

Esses pressupostos tiveram grande influência na educação popular dos anos 1960/1970, quando ela “se tornou sinônimo de movimento social popular” (GOHN, 2013, p. 35), considerando as relações entre prática política e processos de aprendizagem, sendo a educação popular vista como “[...] parte integrante do processo organizativo das classes populares e camadas populares” (GOHN, 2013, p. 36), tendo como objetivos: desenvolver capacidades para a sobrevivência das classes populares ou para viver de modo produtivo, sendo fundamental o processo de alfabetização, com uma dimensão política, na dimensão do proposto por Freire. Para prosseguir nessa discussão sobre a educação popular, parece crucial retomarmos conceitos como o de Souza (2007, p. 81):

[...] A Educação Popular, tanto na visão da escolarização de pobres quanto na concepção que foi adquirindo, na América Latina, a partir da década de 1960, é invenção, resultado do encontro de intelectuais críticos com camponeses, indígenas, operários, donas de casa, negras/os. Não surge de uma única vertente. Resultado das contradições históricas trabalhadas, por diversas cabeças e mãos em condições diferentes, diversas perspectivas políticas e racionalidades distintas.

Freire (2003) reforça a tese da estreita relação da educação popular com a vida política, com a prática política, em graus diferentes de apresentação. É nesse momento que a educação popular incorpora a educação de adultos, transformando suas dimensões pelos desafios da realidade:

[...] A Educação de Adultos se tornou mais abrangente em sua ação pedagógica; certos programas como alfabetização, pós-alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária, são programas reconhecidos como importantes, mas são apenas uma parte do trabalho mais amplo que é a Educação Popular. Educadores e grupos populares descobriram que a Educação Popular é o processo permanente de refletir a militância, refletir, portanto, a sua capacidade de se mobilizar em direção a objetivos próprios. O trabalho pedagógico é menos escolarizante e mais politizante (FREIRE, 2003, p. 16).

Os autores demarcam a ideia da educação popular como práxis que engloba também as demandas de formação crítica, criativa, cidadã e emancipatória dos grupos populares, na medida em que a valorização do saber popular é crucial, o conhecimento é percebido como forma de possibilitar a organização, a consciência sobre o mundo, o engajamento e as perspectivas de transformação, que incorporam a tomada de poder. No contexto dos anos 1960/1970, a educação popular teve um sentido de resistência e de luta pela contra-hegemonia, como ressalta Torres (1994, p. 251-256):

[...] os movimentos de educação popular fazem parte de uma subversão discreta (e frequentemente aberta), que tem sido e – eu receio – continuará a ser confrontada na América Latina não somente com ideologias alternativas mas também com força e repressão [...] o fracasso evidente de muitos programas de educação popular em alcançar a sua

meta final de organização, participação e conscientização dos despossuídos da América Latina não pode ser inteiramente atribuída às falhas endógenas. [...] Muitas vezes era também o resultado de intervenções violentas “externas” por parte do Estado [...] fim dos experimentos com o método Paulo Freire no Brasil e a repressão aos educadores populares após a queda de Goulart em 1964.

Contudo, as diretrizes antropológicas da pedagogia de Paulo Freire prosseguem atuais, mesmo 22 anos após a sua morte, seja pela importância de sua abordagem sobre a cidadania, seja sobre a questão da qualidade da educação para todos, em uma dimensão ético-política. Nos anos 1990, um dos eixos de discussão tratou das subjetividades, o que foi incorporado pelas obras de Freire, abordando o pensamento crítico, o processo de conscientização, para que sujeitos e grupos pudessem vislumbrar “um mundo com liberdade, justiça e igualdade” (GOHN, 2013, p. 37).

Os pressupostos da pedagogia de Freire ressaltam a ideia de que a desigualdade não é um processo natural; portanto, desigualdades criadas no interior de um sistema de opressão podem ser socialmente modificáveis por meio de uma nova racionalidade fundada na solidariedade e na afetividade. Nos anos 1990<sup>11</sup>, o eixo tratado por Paulo Freire destacou a “[...] dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional” (GOHN, 2013, p. 37), salientando a importância das “múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática” (GOHN, 2013, p. 38) e de uma “ética e de uma cultura da diversidade. O tema da diversidade cultural ganharia relevância na sua obra, assim como o da interculturalidade” (GOHN, 2013, p. 38).

Sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire, assim acentua Gohn (2013, p. 38-39):

[...] Paulo Freire soube acompanhar as mudanças nos processos tecnológicos e seus impactos no processo educacional, sem abrir mão de seus valores e premissas fundamentais. Os ambientes interativos, preconizados desde os tempos de sua atuação no Nordeste do Brasil, passaram a ser reforçados nos anos 90, desde que fossem utilizados de forma crítica. Aspecto relevante da obra de Paulo Freire é a sua utilização junto aos movimentos sociais em geral e aos populares em particular.

Gohn (2013) destaca ainda os eixos da pedagogia de Freire presentes nos movimentos:

1. A continuidade do uso da teoria/prática de Paulo Freire nos movimentos populares urbanos que sobreviveram dos anos 1980, especialmente na luta pela moradia.
2. A continuidade do uso de sua concepção de ensino e aprendizagem na área da educação, não apenas nos programas de alfabetização de adultos desenvolvidos por entidades do terceiro setor e por programas oficiais nacionais, mas também na área da educação não formal, em trabalhos com crianças e jovens adolescentes em situação de risco.
3. O uso dos seus conceitos e categorias em programas sobre o meio ambiente, nas escolas e com as comunidades.
4. A grande importância da utilização da teoria da educação freireana em programas de grupos de mulheres e a utilização dos ensinamentos de Freire sobre gênero nas escolas, e conceitos de autonomia e de humanização.
5. O uso ou a aplicação ou readaptação dos seus textos e categorias pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (em trabalhos também de educação escolar, na alfabetização e no ensino fundamental de crianças), em cursos e atividades de formação de lideranças e organização do trabalho nas cooperativas (na espera da luta).

Acerca especificamente da educação popular a partir dos anos 1990, é importante acentuarmos as considerações de Gohn (2013, p. 42-43):

[...] A mudança operada na metodologia desenvolvida pela EP nos anos 1990 passou, na atuação em periferias carentes das grandes cidades, de áreas problemas para áreas temáticas específicas. Nos anos 1970/1980, a EP atuava sobre um leque enorme de demandas dado pelos problemas de moradia/favelas e loteamentos clandestinos; falta de creches e escolas fundamentais; [...] Nos anos 1990, a atuação da EP concentrou-se em áreas temáticas específicas; produção cooperada, educação infantil, escolar, saúde das mulheres, proteção do meio ambiente, cultura local, tradições culturais, lazer e esporte para jovens e adolescentes, programas educativos para crianças fora do horário escolar, apoio escolar, etc. [...] Essa mudança alterou o sentido

da ação social coletiva. [...] A não horizontalidade estava basicamente entre os que programavam as ações e os que executavam na base. [...] Nos anos 1990, em geral, predominou um estilo de atuação da EP em que as ações são instrumentalizadas/suportadas/estimuladas pelos educadores da EP (com seus projetos), pelas políticas públicas (com suas diretrizes e programas) e pelos organismos financiadores internacionais (que exigem percentuais ou cotas de aplicação dos empréstimos, em projetos sociais, etc.) [...] todos tiveram que reorientar suas atividades no sentido ativo/propositivo, pois aqueles (as) que não o fizeram (ou não o fazem) simplesmente deixam de existir. A causa é uma só: acesso às verbas, aos fundos de financiamento públicos (os principais) e a alguns privados.

Esses novos formatos dos anos 1990 e início dos anos 2000 articulam-se às transformações do mundo do trabalho e às reformas educacionais no contexto neoliberal. No campo dos movimentos sociais populares, há um novo cenário: “novos tipos de movimentos, novas demandas, novas identidades, novos repertórios. Proliferaram movimentos multi e pluriclasses” (GOHN, 2013, p. 43) que passam a atuar em redes, pelo uso da internet, e-mails, celulares, “novidades que alteraram as formas de associativismo existentes” (GOHN, 2013, p. 43). Gohn (2013, p. 44-45) analisa sob essa perspectiva:

[...] esta forma de movimento constitui a grande novidade deste novo milênio e elas foram estruturadas ao longo dos anos 1990. Na década de 1980, esses movimentos estavam ainda embrionários, configurados enquanto formas de redes sociais e locais e nacionais de luta com pautas e demandas mais circunscritas territorialmente. A partir dos anos 1990, várias lutas sociais se internacionalizaram rapidamente. Novos conflitos sociais eclodiram, abrangendo temáticas que vão da biodiversidade, biopoder, lutas e demandas étnicas até as lutas religiosas de diferentes seitas e crenças. [...] Movimentos com demandas seculares como a terra, para produzir (MST) ou para viver seu modo de vida (índigenas). Movimentos identitários, reivindicatórios, de direitos culturais que lutam pelas diferenças: étnicas, culturais, religiosas, nacionalidades, etc., se expandiram. [...] Surgiram novos movimentos comunitaristas, organizados de cima para baixo, em função de programas e projetos sociais es-

estimulados por políticas sociais governamentais. [...] As políticas neoliberais desorganizaram os antigos movimentos e propiciaram arranjos para o surgimento de novos atores, organizados em ONGs, associações ou organizações do terceiro setor. [...] De um lado observa-se que este fato foi uma vitória porque se reconheceu como direito demandas anteriores, inscrevendo-as em práticas da gestão pública. [...] As novas políticas do Estado globalizado priorizam os processos de inclusão social. Nos anos 1980-1990 se falava muito em cidadania; progressivamente, o termo foi sendo substituído por inclusão/exclusão. Vemos que as categorias que nomeiam os problemas sociais também se alteram ao longo da história. [...] A educação formal passou a ser um requisito classificatório das pessoas ao mundo do trabalho, e a educação não formal [...] um complemento na vida dos cidadãos. [...] A partir do governo do ex-presidente Lula, as conferências nacionais tornaram-se a forma principal de articular a participação da sociedade civil e, ao mesmo tempo, estabelecer acordos e marcos regulatórios. As conferências se transformaram no suporte para dar legitimidade às políticas públicas no campo social.

O que podemos concluir é que as práticas de lutas que se estabeleceram nos movimentos sociais protagonizados por Paulo Freire nos anos de chumbo, seus temas, suas reivindicações e suas demandas tornaram-se a cerne de muitas das políticas públicas engendradas nos governos democráticos e populares de Luis Inácio Lula da Silva (2002-2008) e de Dilma Rousseff (2009-2016), estruturando e pautando as recentes conquistas sociais, jurídicas e educacionais. Esse é o corolário de nosso esforço interpretativo no presente ensaio, de modo a reconhecer a linha orgânica que fundamenta a plataforma política de reconhecimento da necessidade de retorno aos movimentos sociais, de recomposição de forças e de explicitação de bandeiras e de prioridades, na direção de encetar novos enfrentamentos, produzir pressão social e sustentar pautas de defesa e de avanços em todos os campos dos direitos civis, sociais e humanos.

## Considerações finais

Precisamos compreender que hoje o pensamento de Paulo Freire continua mais atual do que nunca. Suas premissas humanistas e dialógicas

são ainda orientações seguras para nossa atuação de resistência e de enfrentamento, tanto no campo da luta política quanto na defesa da concepção de educação que assumimos. A confusão que tivemos com a onda de manifestações sociais conservadoras recentes não nos pode intimidar nem fazer arrefecer nossas forças. A transformação das relações sociais será obra dos próprios movimentos populares. A nova forma de manifestação trouxe preocupações para os analistas dos movimentos sociais, considerando a fragilidade da organização que supúnhamos ter construído, a relativa ausência de rumos, de planos, a confusão de projetos e a possibilidade de o movimento ser apropriado por forças conservadoras, resultando, em alguns casos, no processo de criminalização dos manifestantes. A ideia de descaracterização da legitimidade do movimento traduz-se em fazer com que a sociedade tema os movimentos, considerando-os como conflitos, trazendo para o foco a necessária discussão sobre o conteúdo da democracia. Para Gohn (2005c, p. 111), está posto o desafio da compreensão dessa nova forma de organização – a democracia analógica, a geração digital, que “[...] poderá combinar a democracia representativa com a democracia via on-line. Os coletivos são grandes laboratórios de experimentação sobre novas formas de operar a política”. Sobre isso temos ainda pouca reflexão e raras informações.

O que nos parece ser fundamental hoje é assegurar que a estratégia de retorno aos movimentos sociais pode ser nossa melhor escolha política. Buscar reconhecer os trabalhadores, os grupos sociais marginalizados, na dinâmica de sua atuação e de sua resistência, colocando-os como protagonistas e sujeitos de sua emancipação. O paradigma de Paulo Freire ainda é orgânico e potencialmente revolucionário – o oprimido – como categoria social e política dissolvente das contradições da história. Este tem sido o escopo do presente ensaio, reconhecer que fizemos avanços e conquistamos algumas grandiosas expressões jurídicas nos limites da democracia burguesa. Manter o Estado de direito e nele exercer nossa autonomia, nossa soberania e nossa forma de ver e de sobreviver no mundo tem sido nossa bandeira e nosso propósito. Para essa disposição política, a assertiva escola política de Paulo Freire de atuar com os movimentos sociais, aprendendo com eles, pode ser o recomeço essencial de nossas utopias materiais emergentes. A educação popular, política e pedagógica pode ser a nossa tática: transformar os direitos firmados e conquistados em prática social.

Temos como horizonte a superação desse momento histórico e desse patente refluxo político. Esta tarefa é urgente: promover a resistência e reunir as forças de superação – ao redor da categoria da luta de classes – para encaminhar as possibilidades políticas e culturais de retomada de nossas marchas e de nossos projetos populares, democráticos e inclusivos. Assim como nos adverte Mészáros (2005, p. 76-77):

A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, uma tarefa de transformação social ampla e emancipadora. Nenhuma das duas partes pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical e requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas.

Paulo Freire e seu pensamento crítico-humanista, suas categorias de profunda significação para com os oprimidos e os subalternizados, sua esperança revolucionária e sua historicidade viva devem ser nossas senhas para essa retomada estratégica.

Recebido em: 08/08/2019

Revisado em: 06/09/2019

Aprovado em: 29/10/2019

## Notas

1 Professor titular de Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: cnunes@unicamp.br

2 Em setembro de 2019, a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) descerrou uma placa comemorativa denominando o prédio principal dessa instituição como Prédio Professor Paulo Freire, registrando o fato de Paulo Freire ter sido professor-associado ali durante a década de 1980. Foi a primeira homenagem da UNICAMP ao educador Paulo Freire.

3 O conceito de educação popular exige a compreensão de destacados fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos. Como teoria do conhecimento, entendemos a edu-

cação popular como atitude na qual a busca por conhecimento vai no sentido do fazer história. Para Paulo Freire (1980, p. 49): “também se faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos”. A educação popular é um trabalho humano que se dá em e pela prática do indivíduo, enquanto humaniza a natureza e naturaliza a dimensão de ser humano. Precisa mostrar a sua verdade, qual seja: “para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática”. Metodologia: “a possibilidade de serem protagonistas do processo de sistematização, reorganização e reelaboração do conhecimento, e que possam caminhar para estabelecer uma nova síntese entre o chamado conhecimento científico e o saber que provém de sua própria prática coletiva de classe; a possibilidade para desenvolverem as seguintes habilidades e atitudes: orientar, dirigir e organizar debates e reuniões, sistematizar e expressar idéias e opiniões; reunir, criticar e sintetizar informações; perceberem a importância e a necessidade da organização e da troca de informações entre os próprios trabalhadores. Conteúdo e avaliação: O conteúdo vem da própria realidade, adquirindo diferenciadas modalidades de trabalho pedagógico, pois ele está dirigido e dirigindo para os moradores de periferias de cidades, aos camponeses e a todas as outras categorias de pequenos produtores rurais de trabalho direto, incluindo a educação indígena, não seriada. Exige-se pensar que tudo está em movimento, inclusive esse ato pedagógico. Recorre-se à análise do processo e em movimento. Essa análise avaliativa exige como se está desenvolvendo a consciência crítica dos participantes desse processo educativo, bem como o tempo em que estão se processando as atividades. A avaliação dos conteúdos da educação popular conduz à análise organizativa de todo processo educativo em desenvolvimento. Base política: promotora da superação do silêncio imposto em cada um; preparação intelectual dos trabalhadores; construção moral dessa classe; exercício dos trabalhadores na capacidade de direção política (querer o poder); resistência a uma ética do toma lá dá cá (a ética do meu pirão primeiro); promotora da liberdade, justiça e igualdade. Penso que a liberdade, como gesto necessário, como impulso fundamental, como expressão de vida, como anseio quando castrada, como ódio quando explosão de busca, nos vem acompanhando ao longo da história. Sem ela, ou melhor, sem luta por ela, não é possível criação, invenção, risco, existência humana” (FREIRE, 1980, p. 49).

4 Em um estudo sobre o autor, Lessa (1998, p. 142, grifos nossos) atribui a novidade à sua concepção da relação Estado-capital como indissociáveis: “[...] Se Mészáros tiver razão, contudo, o Estado seria um elemento estrutural da própria reprodução ampliada do capital. Como vimos uma autêntica causa sui que impõe ao metabolismo social a sua qualidade específica. Com essa leitura de Marx, Mészáros propõe uma abordagem que supera tanto as concepções dicotômicas, dualistas, que entendem capital e Estado como duas esferas mais ou menos independentes; como também aquelas que tendem a reduzir o Estado a mero comitê executivo das classes dominantes. **Nem o Estado é independente do capital, nem representa direta e exclusivamente os interesses da classe dominante: ele expressa as necessidades globais da manutenção da reprodução do metabolismo social regido pelo capital**”.

5 Seremos, portanto, alçados ao reino concreto da liberdade quando os meios de produção se tornarem propriedade social e os homens e mulheres dominarem a natureza,

assenhorando-se desta e de si próprios, o que traz vinculação direta ao projeto emancipatório. Conforme situou Engels (2005), a humanidade procederá ao salto do reino da necessidade ao reino da liberdade, pelo conhecimento e domínio das necessidades da natureza, contrariando o pensamento kantiano, para o qual não haveria liberdade enquanto estivéssemos submetidos à necessidade.

6 Para Gohn (2003a), no Brasil e na América Latina, destacam-se os movimentos sociais nas décadas de 1970-1980 como movimentos populares de oposição ao Estado militar, vinculados à igreja católica e à teologia da libertação. Com o novo cenário dos anos 1980-1990, as manifestações populares recrudesceram, sendo reconhecidos os feitos dessas experiências nas décadas anteriores para a conquista de direitos sociais básicos. O surgimento de outros espaços organizativos e de mobilização, como os fóruns governamentais e não governamentais, trouxe as parcerias entre sociedade civil e poder público, tendo ainda como marco no período a criação da Central de Movimentos Populares (CMP). Na década de 1990 também surgiram movimentos pela “Ética na Política” e um movimento estudantil com novo perfil, atuando na deposição do presidente Collor (1992).

7 Globalização ou mundialização pode ser definida como uma das estratégias de expansão do capitalismo e suas dimensões imperialistas, tendo contornos diferentes, de acordo com a luta de classes em cada lugar em que se impõe. É um fenômeno antigo, vinculado às necessidades de interação entre os lugares, com roupagem nova, nos tempos modernos, por associação ao capitalismo (AMIN, 2001). Os argumentos de Ianni (2002, p. 29-33) explicitam a compreensão que será adotada em nossas análises: “[...] Dada a intensa e generalizada transnacionalização das atividades econômicas, políticas e culturais [...] sociais em sentido amplo, modificam-se as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais; os territórios e as fronteiras adquirem outros significados; as condições da soberania nacional estão ameaçadas e as possibilidades de construção de hegemonias alternativas tornam-se não só diferentes, mas também difíceis. [...] O novo mapa do mundo no qual se movem indivíduos e coletividades não está nem estará nunca fechado, mesmo porque é produto e condição das atividades de uns e outros, em todo o mundo, sempre expressando as configurações e movimentos da história”.

8 Tomamos aqui o conceito clássico do termo *ethos* (originário e originante), advindo da filosofia e da paideia grega ateniense, na acepção de morada humana, abrigo, proteção, forma de viver no mundo, hábitos e costumes construídos socialmente.

9 A tradição dos processos educativos tem sido o monólogo dos sujeitos. A construção da consciência crítica promove não a negação do homem, resultante de processo monológico, mas busca a imediatez intersubjetiva das consciências, revigorada pelas condições do diálogo. Os dialogantes avançam para admiração do mesmo mundo. Podem afastar-se desse mundo ou coincidem com ele. Apresentam-se no mundo da vida ou se opõem a ele. O diálogo vai se estabelecendo e se constituindo, mas não como produto histórico. Ele é a própria historicização do mundo, expressão da intersubjetividade, ao conscientizar o dialogante como autor de sua própria história. Há nesse processo o ato da fala, e esta instaura o mundo do homem, pois ela não é só expressão significativa do mundo ou expressão de pensamento, mas é a práxis humana. Práxis que se realiza pela comunicação, sendo esta, essencialmente, o próprio diálogo, o qual externa palavra de pensamento e ação sobre o mundo. Ação intersubjetiva de busca de autenticidade, de validação assegurada pelo outro e pelo reconhecimento do outro como o

reconhecimento de si no outro, colaborando para a construção de um mundo comum. Portanto, o reconhecimento da situação de inconsciência pela situação dialógica é o assumir a sua própria palavra, a construção de um mundo novo (MELO NETO, 2006).

10 A pedagogia de Freire, ao assumir a construção do mundo novo pelo indivíduo – o oprimido –, define-se pela dimensão política que atravessa toda a fundamentação social e psicossocial de sua ação educativa. A educação e a pedagogia de Freire mantêm busca permanente pela consciência crítica, sem deixar de priorizar o ato de conhecimento que se efetua via diálogo. Um diálogo entendido como ação entre iguais e entre diferentes, em que se admitem relações dialógicas mesmo quando as relações de poder são assimétricas.

11 Nos anos 1990, Paulo Freire contemplaria em sua obra questões como a ecologia ou uma pedagogia sustentável, o que Moacir Gadotti intitulou de copedagogia, pautada na ideia de uma cidadania ambiental sustentada por uma ética integral do respeito a todos os seres humanos, o que posteriormente culminou na “Carta da Terra”, por meio dos seus discípulos e continuadores. No que concerne à escola, durante os anos 1990, Freire (1996, p. 38) “destacou que ela deve preparar seus alunos (as) para serem cidadãos de uma sociedade planetária. [...] tem que ser global, no sentido de ser internacional e ter um caráter intercultural, em seu ponto de chegada, no resultado de seu processo de formação”.

## Referências

AMIN, Samir. **Las luchas campesinas y obreras frente a los desafíos del siglo XXI**. Madrid: El Viejo Topo, 2005.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Encruzilhada Brasil: dilemas, apostas e responsabilidades**. 2004. (mimeo).

ENGELS, Friedrich. **A condição da classe operária na Inglaterra**. São Paulo: Populares Edit, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**. Teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1993.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 79).

GOHN, Maria da Glória. **Reivindicações populares urbanas**. São Paulo: Cortez, 1982.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e lutas pela moradia**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Sem-terra, ONGs e cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003b.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**. A construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 2003c.

GOHN, Maria da Glória (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2003d.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005b.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005c.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007a.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792008000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300003), Acesso em: 20 jun. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010a.

GOHN, Maria da Glória (org.) **Movimentos sociais no início do século XXI**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010b.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular e movimentos sociais. *In*: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação popular: lugar de construção coletiva**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002.

LEHER, Roberto. **O público como expressão das lutas e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública**. [S. l.: s. n], 200-.

LESSA, Sérgio. Resenha de: MÉSZÁROS, István. *Beyond capital*. London: Merlin Press, 1995. **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v.1, n. 6, p. 139-148, 1998.

LESSA, Sérgio. Marxismo e ética. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 14, p. 104-110, 2002. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/debate33debate2.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/debate33debate2.pdf). Acesso em: 9 jul. 2019.

LENIN, Vladimir. **O estado e a revolução**. São Paulo, Boitempo Editorial, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (org.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

MARX, Karl. A questão judaica. **Arquivo Marxista na Internet**, 10 nov. 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm>. Acesso em: 6 jul. 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MELO NETO, José Francisco de. **O diálogo como matriz pedagógica da Educação Popular**: uma visão freireana. Manaus, UFAM, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial, 1995.

MÉSZÁROS, István. Ideologia e emancipação. *In*: MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

NUNES, César. Matrizes e perspectivas históricas da educação popular no Brasil: práticas de resistências e emancipação frente ao processo de exclusão do mundo globalizado. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR DO AMAZONAS, 2, 1997, Manaus. **Anais...** Manaus: UFAM, 1999.

NUNES, César. Filosofia, educação e emancipação: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira do século XXI. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 1-26, nov. 2001.

NUNES, César. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

NUNES, César. A educação como trincheira da emancipação política e cultural. *In*: SEMINÁRIO ESTADUAL, 1, 2006, Manaus. **Anais...** Manaus: UFAM, 2006a. Tema: Movimentos sociais, educação de pessoas jovens e adultos e emancipação: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas.

NUNES, César. Economia, educação e sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da administração escolar no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 36-53, ago. 2006b. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4914/art6\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4914/art6_22e.pdf). Acesso em: 3 jul. 2019.

NUNES, César; FEITOZA, Ronney. Os movimentos sociais e as políticas educacionais diante da questão da emancipação humana: as tendências reais e as novas ilusões repostas. **Quaestio**, Sorocaba, v. 10, n. 1/2, p. 71-94, maio/nov. 2008.

NUNES, Cesar; GOMES, Catarina. **Direitos humanos, educação e democracia**. Campinas: Editora Brasílica, 2018.

NUNES, Cesar; POLLI, José Renato. **Educação, humanização e cidadania**: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. Campinas: Ed. Brasílica, 2018.

NUNES, Cesar; POLLI, José Renato. **Educação e direitos humanos**: uma perspectiva crítica. Campinas: Editora Brasílica, Editora Fibra e Edições Brasil, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais**. Florianópolis: UFSC, 1987.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.). **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995.

SOUZA, Antônio Carlos de. **Fundamentos da ética marxista**: a crítica radical da sociedade capitalista e as mediações políticas para a construção da emancipação humana. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

# A antropologia reversa de Paulo Freire: um ensaio na lâmina do microscópio

---

MARCOS CEZAR DE FREITAS<sup>1</sup>

---

## Resumo

Este artigo analisa como a troca de ideias entre Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto permitiu ao primeiro elaborar uma antropologia educacional que reconhecia os saberes implícitos na experiência laboral dos chamados homens simples.

Palavras-chave: Antropologia. Realismo. Genealogias. Homem rústico.

## Paulo Freire's reverse anthropology: an essay on the microscope slide

## Abstract

This article analyzes how the exchange of ideas between Paulo Freire and Álvaro Vieira Pinto allowed to Freire to develop an educational anthropology that recognized the knowledge implicit in the work experience of so-called simple men.

Keywords: Anthropology. Realism. Genealogies. Rustic man.

## Antropología inversa de Paulo Freire: un ensayo sobre el portaobjetos del microscópio

## Resumen

Este artículo analiza cómo el intercambio de ideas entre Paulo Freire y Álvaro Vieira Pinto permitió a los primeros elaborar una antropología educativa que reconociera el conocimiento implícito en la experiencia laboral de los llamados hombres simples.

Palabras clave: Antropología. Realismo. Genealogías. Hombre rústico.

## Introdução

No transcorrer do tumultuado e sangrento século XX, alguns intelectuais dedicaram parte de seus esforços analíticos ao enfrentamento das convicções, científicas ou não, com as quais o chamado “homem rústico” era permanentemente descrito com representações de inferioridade intelectual.

Rústico é uma adjetivação consideravelmente imprecisa, mas que dizia respeito à quantidade exuberante de exemplos que circulavam desde o século XIX, por meio dos quais a situação de povos subjugados, escravizados, colonizados era descrita como se “decorresse” da penúria intelectual do “homem da terra”, homem não urbano.

Claude Lévi-Strauss (2000), por exemplo, escreveu sobre o “pensamento selvagem”, e Serge Moscovici (1999), uma das referências fundamentais para o uso da categoria “representação social”, concluiu seu clássico estudo dedicando generoso espaço para analisar o quanto a noção de “mentalidade primitiva”, formulada por Lévy-Bruhl (2000), estava presente nas hipóteses iniciais de Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Cada qual a seu modo, e muitos reverberando as preocupações iniciais de Franz Boas (2001), cuidou de indagar a respeito dos “modos de pensar” daqueles que se tornaram exemplos vivos do quanto as populações não são intelectualmente homogêneas.

Na gigantesca obra de Lévi-Strauss, o chamado homem selvagem é reconhecido como “outro”, não como “menos”; é percebido em sua diferença, sem deixar de ser “o mesmo”, mas em outra perspectiva.

No Brasil, um argumento antropológico denso estruturou-se no coração da obra de Paulo Freire e edificou reconhecida Pedagogia, com p maiúsculo mesmo.

O homem rústico foi percebido em uma espécie de “episteme das mãos” e, com sofisticada apreensão, foi descrito como articulador de uma sabedoria própria, mas somente reconhecível, porém, se antes fosse compreendida a experiência das mãos como experiência intelectual.

A perspectiva antropológica de Paulo Freire é um ponto de inflexão em relação ao modo como, no Brasil, a noção de realidade era historicamente utilizada para “demonstrar” como o homem rústico, visto de perto, demonstrava a menoridade intelectual do chamado “homem simples”.

Em outras palavras, se internacionalmente algumas obras se agigantavam com a recusa de inferioridades natas, no Brasil tínhamos uma bem

estabelecida linhagem que, desde o século XIX, cumulativamente afirmava que educação escolar se destinava a “outro homem” que não fosse aquele se encontrava “próximo do chão”.

Paulo Freire propôs uma aproximação do olhar para que a realidade vista de perto fosse percebida em sua grandeza, não em sua insuficiência intelectual. Essa aproximação conduzia o olhar até a escala reticular do mapa social, ou seja, até tão perto que a dinâmica micro se mostrava tão estruturante quanto a dinâmica macro, e o “lugar de cada um” se tornava analisável com a mediação da “lente do microscópio”.

A expressão lente do microscópio era usada como metáfora da aproximação social por aqueles que passaram pelos cursos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, fundado na passagem de 1955 para 1956 no Rio de Janeiro.

A lâmina do microscópio era aquele ponto em que a mão rústica se encontrava com o chão, e o pé descalço, com a palavrção do mundo.

Este artigo apresentará duas genealogias: a primeira recuperará brevemente a linhagem argumentativa que estabeleceu que a realidade mais pobre do Brasil era incompatível com a formação escolar; a outra, a de Paulo Freire, que se contrapôs à primeira, tornando-se, a seu modo, uma erudita alternativa para se pensar na educação do “homem rústico” admitindo seu protagonismo.

## **A realidade e a tradição depreciativa do homem simples**

Ocorreu comigo uma longa e lenta evolução. Apesar disso é superficial criticar meu trabalho denunciando os elementos idealistas de meus livros sem considerar este partir da linguagem do povo, dos valores do povo, de sua concepção do mundo. É necessário percebê-lo como um elemento prenunciador de minha nova posição. [...] [Nesse sentido] A recusa da cartilha é mais importante do que possa parecer à primeira vista. Se a alfabetização deve começar pelas palavras do povo, pelo seu universo vocabular, é para que o povo possa analisar suas próprias palavras, criar e recriar sua própria linguagem. As cartilhas levam ao contrário de tudo isso. Mesmo quando se parte da hipótese mais otimista, isto é, aquela das cartilhas extraídas [...] não das palavras do educador, mas de um conhecimento prévio da linguagem popular, o problema permanece inteiro. Com efeito, quando o autor de uma

cartilha decompõe as palavras em sílabas e recompõe com essas sílabas novas palavras e novas frases, ele está outra vez dando novas palavras e novas frases aos alunos. Esta doação é uma imposição, uma inculcação ideológica. É isso que eu não queria aceitar. É preciso ser coerente com o princípio de evitar imposição. É aos analfabetos que compete decompor e recompor suas próprias palavras. Somente eles podem utilizá-las como instrumento de recriação de sua linguagem e, assim, por esse meio, tomar consciência de sua situação real (FREIRE, 1972, p.18-19).

Essa reflexão que Paulo Freire fez a respeito de seu próprio percurso ajuda a localizar a tradição da qual ele tomava distância.

As cartilhas que não reconheciam as “palavras do povo” repercutiam a seu modo um viés interpretativo que tomava por ponto de partida a noção de que alfabetizar não tinha conexão com refletir sobre si.

A imposição que Paulo Freire identificava e rejeitava era a essência de um modo de pensar que permanentemente lamentava a configuração populacional do país com base na miscigenação e na intensa mistura. A linguagem popular, nessa linhagem com a qual Freire se incompatibilizaria, era para ser destruída com a alfabetização, e não considerada mediadora da consciência crítica, como o educador pernambucano enunciava em seu modo de conceber “a importância do ato de ler”. Freire se distanciava de uma tradição que estava presente desde o século XIX.

Sobre a realidade brasileira, Alberto Torres, autor citado quatro vezes no Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, já no início do século XX havia exposto seu autoritarismo ao afirmar que o país era um “Estado que não era uma nacionalidade, um país que não era uma sociedade, com uma gente que não era um povo” (TORRES, 1933, p. 297).

Entre 1916 e 1920, um forte movimento sanitário ocupou o debate intelectual brasileiro. O saneamento do interior – dos sertões – ajudava a dar visibilidade ao argumento médico como argumento de salvação. Carlos Chagas e Miguel Pereira propunham ações importantíssimas no âmbito da saúde e educação sanitária, mas não deixavam de admitir que estavam realizando um trabalho de civilização do homem rude.

Quem era o homem rude? Trata-se de questão longa.

A realidade nacional e seu povo rude foram descritos como tragédias nas obras de Paulino Soares José de Souza, o Visconde do Uruguai,

Silvio Romero, Alberto Torres e Francisco José de Oliveira Vianna, este, a despeito de seu assumido autoritarismo e racismo, foi um dos intelectuais mais aclamados da Era Vargas, com grande influência na organização de muitos documentos jurídicos, constitucionais e trabalhistas.

O Visconde do Uruguai afirmou que

Quando uma nação tem instituições administrativas conformes com os bons princípios, úteis, protetoras, arraigadas nos hábitos da população, os novos governos, dada uma mudança política, servem-se delas; apenas modificam uma ou outra base, um ou outro princípio, mas não as destroem, nem podem destruir. Servem contudo de garantias. Quando o país não tem essas instituições, ou as tem mal concebidas, mal assentadas, mal desenvolvidas, cada mudança política traz completa mudança administrativa, e o arbítrio revolucionário não encontra empecilho algum. [...] A administração é a força viva que torna a lei ativa e sensível. É o instrumento organizado que dá à lei o poder exterior, e que imprime o movimento nos negócios públicos (SOUZA 1862, p. 27-31 *apud* CARVALHO, 1998, p. 208-209).

Essa argumentação está na origem dos debates que desde o século XIX afirmaram que o país não deveria supor que, aqui, com a população que se tinha, grandes avanços seriam possíveis. A lógica do argumento era a de que, antes de se ter um povo escolarizado, era preciso ter um povo disciplinado.

Silvio Romero continuou essa argumentação anos depois, associando-a aos chamados “problemas da mestiçagem”, modo de pensar que tantos preconceitos alimentou (CANDIDO, 1988, p. 43). Chegou a propor dividir o país em zonas para conhecer as várias “classes de população” e, assim, permitir ao Estado agir conforme as “capacidades locais” (ROMERO, 1910 *apud* MENEZES, 1998, p. 215-221).

Silvio Romero apresentava uma análise ambígua: ao mesmo tempo que criticava os que tinham vergonha da miscigenação, argumentava de modo condescendente em relação aos que falavam do “branqueamento” da sociedade”, reforçando imagens de que o componente “não branco” representava problemas para o progresso.

Silvio Romero (1881, p. 232-233) assinalou o “caráter inautêntico da cultura brasileira” e, por isso, quis evitar a adoção de categorias estrangeiras, pois, no seu entender, “todo brasileiro é um mestiço, quando não no sangue, nas ideias”.

## Nas palavras do próprio autor:

Quando falo no mestiço não quero me referir somente ao mestiço fisiológico – o mulato; refiro-me a todos os filhos da colônia, todos os crioulos, que o eram num sentido lato; porquanto ainda, que nascessem de raças puras, o eram no sentido moral. Eu me explico. Tomem os leitores uma fazenda, um engenho do primeiro século, e apreciem as circunstâncias desta espécie de mestiçagem moral... Os filhos do senhor de engenho eram de certo limpos de tez; mas gostando muito de ir às senzalas a conversar e brincar com os moleques, as pretas e as caboclas velhas, saíam no fim de contas uns portuguesesitos, é verdade, mas uns tais, que distavam dos pais, como a água do vinho, pela intuição e pela face moral ... Por outro lado, os filhos dos escravos, os filhos dos pretos e dos índios, perdiam a língua do senhor; eram cristianizados e aprendiam umas tantas coisas que só os brancos sabiam... Eis aí o que eu chamo de mestiçagem moral (ROMERO, 1888, p. 171-172).

Não se deve esquecer de que a sombra de Raimundo Nina Rodrigues pairava sobre essas análises. Com facilidade se defendia o argumento de que a “ciência comprovava a inferioridade” de certas pessoas.

Alberto Torres (1938b, p. 214), já mencionado, analisava a realidade brasileira com os seguintes pressupostos:

O desequilíbrio das sociedades modernas resulta, principalmente, da deslocação constante das populações das zonas rurais para as indústrias, do esforço produtivo para as manufaturas e para o comércio. O Brasil tem por destino evidente ser um país agrícola: toda a ação que tenda a desviá-lo desse destino é um crime contra sua natureza e contra os interesses humanos [...]. No estado de desequilíbrio entre a distribuição das populações e o aproveitamento das terras, que caracteriza uma das faces mais graves do problema mundial, o destino do Brasil não pode ser o de oferecer novas regiões a explorar e novas riquezas às ambições imediatas dos povos superpovoados ou excessivamente ricos, mas o de ir realizando, à medida que o estudo dos problemas da sua natureza permitir, com a instalação quase patriarcal a princípio dos colonos, e com o estabelecimento agrícola de caráter mais industrial, depois, a solução do problema

fundamental da sociedade contemporânea que consiste em fazer regressar o homem ao trabalho da produção – as indústrias da terra.

Alberto Torres (1938a, p. 144) considerava necessário formar a nação “de cima para baixo” e, do ponto de vista pedagógico, concluía: “A obra educadora do nosso tempo terá de fazer nestas inteligências um trabalho de sapa, que não é ousado equiparar ao da civilização dos selvagens”.

E sua plataforma educacional era: “[...] demos terras a todos os homens válidos; instrução primária a todos os que podem ver e ouvir; instrução secundária e superior a todos os que são capazes, não dando a nenhum que não o seja” (TORRES, 1938a, p. 173).

Francisco José de Oliveira Vianna foi um continuador da obra de Alberto Torres. “Evolução do povo brasileiro” e “Populações meridionais no Brasil” foram aclamados como “sínteses do Brasil”. Para o autor, a democracia era incompatível com o Brasil, um país formado por clãs:

O erro dos nosso reformadores políticos tem sido querer realizar aqui – no meio desses nossos rudimentarismos de estrutura e de cultura política – uma democracia de tipo inglês. Porque sejam quais forem as combinações a arranjos constitucionais que engenharem, seja qual for a pregação dos novos Rui do futuro, estaremos condenados a jamais ser ingleses (VIANNA, 1974, p. 131, v. II).

E completava:

[...] o sufrágio universal e o sufrágio igual é anticientífico, quando aplicado sistematicamente a nosso povo. Pela pluralidade de sua estrutura cultural e pela diversidade de sua estrutura ecológica, o nosso povo está exigindo também uma pluralidade de sistemas eleitorais ou, mais exatamente – uma pluralidade de eleitorados (VIANNA, 1974, p. 156, v. II).

Era um dos intelectuais que propunha o “governo dos melhores”:

O nosso grande problema, como já disse alhures, não é acabar com as oligarquias; é transformá-las, fazendo-as passar de sua atual condição de oligarquias brancas para uma nova condição – de oligarquias esclarecidas. Estas oligarquias es-

clarecidas seriam, então, realmente, a expressão da única forma de democracia possível no Brasil; porque realizada na sua forma genuína, isto é, no sentido ateniense – governo dos melhores (VIANNA, 1974, p. 150, v. II).

O conceito básico com o qual trabalhava todas essas ideias era o de “realismo”, a partir do qual descrevia o quanto o país era “atrapalhado por seu povo rústico”, o quanto, no seu entender, o “homem do chão” dependia de ser conduzido por não ter “nenhum conteúdo”.

Esse modo de conduzir a análise vinha desde o século XIX insistindo que o chamado “homem do povo” brasileiro, visto de perto, revelava sua incapacidade atávica.

Nesse sentido, a percepção de homem do povo e de cultura popular elaborada por Paulo Freire contém um deslocamento epistemológico expressivo. Isso se dá porque a mesma representação, o realismo, o mesmo movimento interpretativo, a aproximação em relação ao objeto configuraram resultados radicalmente opostos.

Para Paulo Freire, a realidade vista de perto revelava a potência transformadora não da cultura do chão, mas da cultura no chão, ou seja, Freire reconheceu uma visão de mundo expressa no próprio lidar com a realidade.

Como essa perspectiva tornou-se sua?

Pensador erudito e leitor incansável, é possível indicar muitas fontes que colaboraram para que Paulo Freire chegasse à originalidade de seu modo de pensar.

Aqui, quero chamar atenção para o modo como a dialética hegeliana lhe suscitou uma originalíssima percepção sobre o uso das mãos e sobre como aspectos do existencialismo contribuíram para que sua noção de uso das mãos edificasse sua perspectiva de “experiência”.

## O legado de Álvaro Vieira Pinto

Paulo Freire herdou a antropologia das mãos de Álvaro Vieira Pinto, a quem chamava de “mestre”. Com esse legado e com base em sua própria perspicácia analítica, tornou-se uma espécie de “antídoto” contra os efeitos da violentíssima tradição realista – violenta porque se fez com base na depreciação dos chamados “homens rústicos”.

Vale lembrar que antes de escrever sua obra, ainda na década de 1950, Paulo Freire prestou muita atenção aos pronunciamentos de Abdias do Nascimento, com seu Teatro Experimental do Negro. Freire se encantava com a perspectiva teatral que tomava a praça pública como instância de ensino e partilha de conteúdos.

Naquele contexto, a circulação dos textos de Jacques Maritain, Emmanuel Mounier e Alberto Guerreiro Ramos alimentavam um repertório analítico que tecia críticas contundentes ao “analista de gabinete”. A sociedade brasileira procurava pelo chão: da escola, da fábrica, da praça, das comunidades.

Álvaro Vieira Pinto emergiu com sua obra nesse contexto. A sociedade civil, no seu entender, era a mais privilegiada instância de ensino em qualquer realidade. Ele definia a “experiência de chão” como “cultura autêntica”. Diante dessa autenticidade, ser letrado ou iletrado não era uma diferença tão relevante diante da possibilidade de se expressar uma “consciência crítica”.

Álvaro Vieira Pinto indicou para Paulo Freire que, em termos antropológicos, o analfabetismo “não existia”. Registrava a presença de múltiplas linguagens, articuladas como “alfabetos paralelos”, e nesse caleidoscópio a chamada cultura popular armazenava a memória social do trabalho.

A aquisição da habilidade de leitura e escrita deveria ser pensada levando em consideração a diferença entre a falta de escolarização e a falta de alfabetização.

Álvaro Vieira Pinto hegelianamente entendia o alfabeto como uma “escala cultural”. Se essa escala fosse representada de zero a dez, seria possível reconhecer que a desigualdade social justapõe pessoas em diferentes pontos da “mesma escala”. Assim, propunha que se pensasse na pessoa que não sabe ler e escrever como um alfabetizado “em escala zero”, ontologicamente diferente do analfabeto; alguém que está “excluído desde dentro da sociedade”, expressão que parece antecipar a imagem dos “excluídos no interior” de Pierre Bourdieu (2005).

Dependendo da circunstância histórica, o alfabetizado em escala zero poderia portar uma consciência mais crítica do que o alfabetizado em escala oito ou nove. Isso porque o não manuseio das ferramentas do alfabeto não significava inaptidão para o “manuseio” da realidade que circunda a existência de cada um; uma realidade que está sempre “à mão” de quem trabalha:

O trabalho que as massas executam funda sua visão de mundo. Nas formas inferiores, exploradas, humildes, o trabalhador não chega a ter senão uma noção sensível de sua realidade, e, ainda que deseje modificá-la, não alcança compreender como isso seria possível. Ao progredir nas formas de produção, se criam formas superiores de trabalho, realizado por um volume cada vez maior de pessoas, as quais pela necessidade de fazê-lo bem, têm que possuir conhecimentos amplos. Precisam de instrução técnica e uma formação cultural que tende sempre a crescer, sem possibilidade de que interesses na execução do trabalho possam fixar-lhe um limite. A consciência do trabalhador, uma vez despertada, se descobre como um processo individual sempre mais independente. Com isso, sua percepção de realidade se engrandece, e aprofunda o conhecimento das causas de sua situação; e assim o indivíduo é levado a uma interpretação de si mesmo, de seu papel no mundo e na sociedade (PINTO, 1973, p. 244-245).

As conclusões pedagógicas desse modo de pensar se mostram naquilo que o filósofo recusava, isto é, o debate educacional que

[...] não percebe que o povo está sempre educado na espécie e no grau de educação que lhe permitem as condições da realidade onde vive. Julga que a educação, como ideal e sistema, precede o processo real e o deve conduzir. Mas em vez de considerá-la como efetiva inserção do indivíduo nesse processo, considera-a como iluminação intelectual, necessária para adquirir idéias e hábitos, a impor em seguir à comunidade atrasada (PINTO, 1960a, p. 381-382, v. II).

Paulo Freire assumiu a necessidade de formular um método que fosse extraído da própria rusticidade, e não para ela ou contra sua manifestação. Percebeu a oportunidade de oferecer ao chamado homem iletrado a oportunidade de interferir na organização de seu próprio processo de alfabetização. Concebeu um dispositivo de utilização de suas “próprias” palavras geradoras. A base epistemológica desse processo derivou da apropriação freireana do conceito de “amanualidade”, que permeou a elaboração de um dos dispositivos mais interessantes de seu método que eram as “fichas de cultura”.

## As mãos no mundo, as mãos do mundo

Amanualidade é um conceito originado nas filosofias existencialistas europeias. Álvaro Vieira Pinto o utilizou direta e indiretamente em muitos de seus escritos, mas foi em “Consciência e Realidade Nacional” que sua utilização ganhou um cuidado argumentativo que seria valorizado por Paulo Freire.

Esse conceito, retomado em outra circunstância, aproximou ainda mais Vieira Pinto de Paulo Freire. Este o recebeu no exílio no Chile e intercedeu para que o Centro Latino-Americano e Caribenho de Demografia (CELADE) o contratasse.

O CELADE pediu que Álvaro Vieira Pinto escrevesse um tratado antropológico sobre o sentido social da demografia, e ele realizou prodigiosamente essa tarefa com base no potencial pedagógico do conceito de amannualidade:

Uma coisa é mexer-se um pouco de barro, outra é segurar uma vasilha para beber, e outra ainda é tomá-la nas mãos para apreciar a beleza dos desenhos e do colorido que lhe foi dado pela arte cerâmica. Nos três casos imaginados como exemplo temos a mesma matéria, mas três graus diferentes de manuseio, representados por três modalidades de ser, com tudo quanto há de significado particular para cada um; e o que determina a diferenciação entre estes três modos é a operação do trabalhador, que imprime em cada caso à substância bruta original propriedades que condicionam as diferentes possibilidades de manuseio. Com efeito, é o trabalho que eleva a realidade a um outro grau de amannualidade. E com essa elevação surgem concomitantemente novas características do objeto (PINTO, 1960a, p. 69, v. I).

Tanto para Vieira Pinto quanto para Paulo Freire a passagem do subdesenvolvimento para o desenvolvimento dependia da troca na relação “de amannualidade” entre o homem e o mundo, ou seja, dependia da possibilidade de manusear a realidade com recursos cada vez mais elaborados. “Dever fazer” era uma manifestação de consciência que se expandia com processos educativos, quando aquele que aprende percebe que está juntando dedução e indução.

Paulo Freire traduziu isso quando explicou que aquele que precisa mudar o mundo descobre o “porquê” no mesmo momento em que descobre o “como” transformar a realidade.

É por isso que não existe incultura, e o analfabetismo não é um dado da essência do chamado homem inculto, mas sim um grau do próprio alfabetismo. Em outras palavras, se existem pessoas plenamente alfabetizadas, existem também aquelas que estão “alfabetizadas em escala zero”.

Quanto mais a consciência crítica conseguisse se estabelecer, ou seja, quanto mais a pessoa recebesse condições mais elaboradas para se apropriar do trabalho que já realizava, mais as transformações se acelerariam.

A categoria “homem-em-situação” selou a comunhão epistemológica de ambos e foi a principal referência de Freire para referir-se a Vieira Pinto como mestre, pois o homem-em-situação só se revelava na observação de seu “grau de amaturalidade” (PINTO, 1973). Quando o trabalho constitui o homem, a realidade constitui a sua situação. Nesta última estão presentes as suas reais possibilidades de comunicação:

O primeiro passo para a constituição da autoconsciência crítica do trabalhador, da qual decorre necessariamente a aquisição da linguagem escrita, está em fazê-lo tornar-se observador consciente de sua realidade; destacar-se dela para refletir sobre ela, deixando de ser apenas participante inconsciente dela (e por isso incapaz de discuti-la). Tecnicamente, esse resultado é alcançado mediante a apresentação ao educando adulto de imagens de seu próprio meio de vida, de seus costumes, suas crenças, práticas sociais, atitudes de seu grupo etc. Com isso, o alfabetizando se torna espectador e pode discutir sua realidade, o que significa abrir o caminho para o começo da reflexão crítica, do surgimento de sua autoconsciência. A alfabetização decorre como consequência imediata da visão da realidade, associando-se a imagem da palavra à imagem de uma situação concreta. Posteriormente, a decomposição da palavra em seus elementos fonéticos e a recomposição destes em outras palavras se faz sem nenhuma dificuldade e é um produto da criação intelectual do próprio educando (e não uma sugestão externa que lhe é imposta pelo professor) (PINTO, 1991, p. 99).

A citação anterior revela que a utilização dos conceitos de amaneirado e de homem-em-situação, na década de 1970, inverteu a percepção de influência intelectual que ambos os intelectuais tinham um em relação ao outro.

O exílio exigiu de Álvaro Vieira Pinto o envolvimento com o tema educação de adultos, e, como a citação demonstra, esse homem em sua situação não hesitou em afirmar: “sobre educação Paulo Freire é meu mestre”.

Esse reconhecimento recíproco é base da antropologia das mãos referidas no início, uma antropologia reversa se contraposta a uma certa herança intelectual do século XIX e início do século XX.

## Considerações finais

A grandeza da obra educacional e filosófica de Paulo Freire poucas vezes é analisada considerando os processos que contribuíram para que, por dentro de sua visão de mundo, fosse estabelecida uma concepção antropológica de sujeito da educação.

A pergunta básica da antropologia, ainda que não exista “uma” antropologia, nem “a” antropologia, é: qual o sentido que isso adquiriu na experiência? Em outras palavras, o que isso significa para ele/a?

Paulo Freire escreveu o antídoto contra a tradição realista que acumulava, desde o século XIX, argumentos contra o povo brasileiro, especificamente contra aqueles que eram identificados com os “efeitos da miscigenação”, contra os chamados “homens rústicos”.

Edificou uma Pedagogia de amplíssimo alcance, estabelecendo uma antropologia reversa, cuja base significativa e simbólica era o reconhecimento do quanto cada pessoa já sabe no bojo de sua experiência e o que pode fazer com a ampliação de sua consciência crítica, reconhecendo que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Este artigo não quis retomar o tema das influências teóricas ou intelectuais de Paulo Freire. Um autor tão erudito tem, simultaneamente, autores de referência e produção autônoma (PAIVA, 1986; RODRIGO, 1988; ROUX, 1990; TOLEDO, 1982, 1986).

O que se pretendeu foi lembrar que na genealogia de suas ideias estavam presentes conceitos de corte antropológico que permitiram confrontar outra linhagem argumentativa de perfil acentuadamente autoritário, reivindicando o protagonismo intelectual de pessoas historicamente subjugadas.

Paulo Freire aproximou a lente e enxergou a lâmina no microscópio social, apreendendo na leitura do mundo aquilo que cada um(a) já possui em termos de conteúdo, sob as camadas do manuseio da realidade que funda a visão de mundo de cada um(a).

Isso ele aprendeu com Álvaro Vieira Pinto, seu mestre, que se tornou seu discípulo quando se fez educador de adultos.

Recebido em: 20/08/2019

Revisado em: 15/09/2019

Aprovado em: 29/10/2019

## Notas

1 Professor livre-docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: marcos.cezar@unifesp.br

## Referências

BOAS, Franz. **A mente do ser humano primitivo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CANDIDO, Antonio. **O método crítico em Silvio Romero**. São Paulo: EDUSP, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

DUARTE, Nestor. **A ordem privada e a organização nacional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

FREIRE, Paulo. “Entrevista a Walter José Evangelista”. *In*: BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1972.

LAMBERT, Jacques. **Os dois brasis**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

- LÉVY-BRUHL, Lucien. **A mentalidade primitiva**. São Paulo: Editora Paulus, 2000.
- MENEZES, Djacir (org.). **O Brasil no pensamento brasileiro**. Brasília: Senado Federal, 1998.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- PINTO, Álvaro Vieira. **El pensamiento critico en demografia**. Santiago: CELADE, 1973.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Textos selecionados para o ensino**. Rio de Janeiro: ISEB, [1959?]. Mimeografado.
- PINTO, Álvaro Vieira. Indicações metodológicas para a definição do subdesenvolvimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, v. III, n. 2, p. 252-279, jul. 1963.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960a. 2 v.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960b.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Por que os ricos não fazem greve?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. (Cadernos do Povo Brasileiro, v. 4).
- PINTO, Álvaro Vieira. **Questão da universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.
- RODRIGO, Lidia Maria. **O nacionalismo no pensamento filosófico**. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.
- ROMERO, Silvio. **Introdução à história da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Tipografia da Revista Brasileira, 1881.
- ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1888.

ROMERO, Silvio. **Realidade e ilusões no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.

ROMERO, Silvio. Provocações e debates. *In*: MENEZES, Djacir (org.). **O Brasil no pensamento brasileiro**. Brasília: Senado Federal, 1998.

ROUX, Jorge. **Álvaro Vieira Pinto: nacionalismo e Terceiro Mundo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

SOUZA, Paulino José Soares. **Ensaio sobre o direito administrativo**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1960. (Edição fac-similar de 1861)

TOLEDO, Caio Navarro de. **ISEB: fábrica de ideologias**. São Paulo: Ática, 1982.

TOLEDO, Caio Navarro de. Teoria e ideologia na perspectiva do ISEB. *In*: MORAES, Reginaldo *et al.* (org.). **Inteligência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 224-256.

TORRES, Alberto. **A organização nacional**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1933.

TORRES, Alberto. **A organização nacional**. São Paulo: Editora Nacional, 1938a.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**. São Paulo: Editora Nacional, 1938b.

TORRES, Alberto. **As fontes da vida no Brasil**. Rio de Janeiro: Papeleria Brasil, 1915.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Raça e assimilação**. São Paulo: Editora Nacional, 1934.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. São Paulo: Editora Nacional, 1938.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Instituições políticas brasileiras**. Rio de Janeiro: Record, 1974. 2 v.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1982.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Ensaios inéditos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

# Desvendando a pedagogia da libertação em Portugal: inspirações e transformações

---

JOSÉ RENATO POLLI<sup>1</sup>

---

## Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa de pós-doutoramento realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio complementar desenvolvido na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal. Trata-se de uma análise parcial sobre a presença e a influência do pensamento de Paulo Freire na elaboração e implementação de políticas de educação naquele país, na intenção de contribuir para o debate sobre a importância da filosofia educacional de Freire na dinâmica prática da vida social mais ampla e das escolas. Um dos objetivos é desmistificar as compreensões equivocadas acerca da “não praticidade” das ideias de Freire e de sua “não aplicabilidade” na educação formal.

Palavras-chave: Pensamento freireano. Educação libertadora. Educação portuguesa.

## Unraveling the pedagogy of liberation in Portugal: inspirations and transformations

### Abstract

This article is the result of a post-doctoral research conducted at the Faculty of Education at Unicamp and with a complementary internship developed at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto, in Portugal. This is a partial analysis of the presence and influence of Paulo Freire's thinking in the development and implementation of education policies in that country, with the intention of contributing to the debate on the importance of Freire's educational philosophy in the practical dynamics of life wider social environment

and schools. One of the goals is to demystify the misunderstandings about the “impracticality” of Freire’s ideas and their “non-applicability” in formal education. Keywords: Freirean thinking. Liberating education. Portuguese education.

## **Desentrañando la pedagogía de la liberación en Portugal: inspiraciones y transformaciones**

### **Resumen**

Este artículo es el resultado de una investigación posdoctoral realizada en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), con una pasantía complementaria desarrollada en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto, en Portugal. Este es un análisis parcial de la presencia e influencia del pensamiento de Paulo Freire en el desarrollo e implementación de políticas educativas en ese país, con la intención de contribuir al debate sobre la importancia de la filosofía educativa de Freire en la dinámica práctica de la vida social y escuelas. Uno de los objetivos es desmitificar los malentendidos sobre la “impracticabilidad” de las ideas de Freire y su “no aplicabilidad” en la educación formal.

Palabras clave: Pensamiento freireano. Educación liberadora. Educación portuguesa.

### **Introdução**

Entre março e maio de 2019, desenvolvemos estudos em Portugal dentro do estágio pós-doutoral realizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tivemos a contribuição e cossupervisão do professor Rui Trindade, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Um dos objetivos fundamentais de nossa pesquisa foi constatar em terras portuguesas a presença e a influência do pensamento de Paulo Freire em políticas educacionais daquele país. Nosso plano de trabalho consistiu em um levantamento bibliográfico e de autores que estudam o pensamento freireano em Portugal, além da participação em eventos e da realização de entrevistas com esses principais autores.

Em um primeiro momento, mantivemos contato com a professora doutora Luiza Cortesão, catedrática emérita da mesma Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e diretora-geral do Instituto Paulo Freire de Portugal, entidade que realiza seus

projetos vinculados à universidade, especialmente coordenando o Centro de Referência Paulo Freire e participando das atividades do Centro de Investigação e Intervenção Educativas. É autora do prefácio da mais recente edição da “Pedagogia do Oprimido” em Portugal. Foi realizada uma entrevista com essa educadora no dia 8 de abril de 2019, quando ela nos indicou uma série de possibilidades para contatos e estudo de obras portuguesas que tratam da presença de Paulo Freire em ações culturais e educativas de Portugal.

Indicou-nos o livro “Confronto – memória de uma cooperativa cultural” (2010), de Mário Brochado Coelho, advogado e militante político, que trata da experiência de uma cooperativa cultural. Nessa obra, Brochado se inspira nas ideias de Paulo Freire para realizar os trabalhos da cooperativa. No prefácio da “Pedagogia do Oprimido”, em sua 3ª edição pela Editora Afrontamento, em 2018, que marcou a celebração dos 50 anos da obra, Luiza Cortesão destaca, a partir do livro de Brochado, as múltiplas relações existentes entre grupos e pessoas em Portugal no contexto da transição para a democracia. Diz que, nesse livro,

[...] podem encontrar-se várias referências a este interesse, através de notícias de múltiplas e diversificadas atividades que foram sendo organizadas, tais como reuniões, debates, conferências, mesmo atividades de alfabetização, realizadas, por exemplo, pelo Grupo de Alfabetização do Porto (1969). É de salientar que do registro de atividades da cooperativa Confronto constam tentativas de estabelecimento de relações com entidades nacionais e estrangeiras, com características muito diversificadas, como por exemplo a Obra Diocesana, o GEPAE do ministério da Educação e até com elementos do Partido Comunista. Destes registros, consta ainda uma carta que António Melo, da Confronto, escreveu em 21 de junho de 1971 a Paulo Freire, que estava na Suíça, propondo uma reunião, com ele, de um grupo de trabalho. E, num registro de 1 de janeiro de 1972, há mesmo referência a outra carta, também de António Melo, sobre a questão da publicação do livro “A Pedagogia do Oprimido” pela Afrontamento, publicação esta que terá acontecido neste mesmo ano. O texto impresso da Pedagogia do Oprimido, considerado perigoso pelo regime de então, por constituir um risco de “mentalização do povo para uma revolução social” (Ofício 56 DGI/S), estava, finalmente, entre nós (CORTESÃO, 2018, p. 10).

Ainda nesse prefácio, Cortesão ressalta que grupos precursores da revolução de 25 de abril se organizavam para contribuir para o aprimoramento da consciência política, inclusive por meio dos trabalhos de alfabetização:

Nesta fase da ditadura, se ainda prevaleciam a censura e a repressão (talvez menos violentas que antigamente), se é verdade que a mediocridade predominava, também é verdade que existiam já múltiplos e diversificados sinais de uma inquietação que se percebe agora eram precursores do 25 de abril. Grupos políticos e/ou religiosos tinham-se organizado em instituições várias, em associações e cooperativas, e iam progressivamente surgindo iniciativas várias: aconteciam reuniões, colóquios, exposições, cursos, debates vários, até espetáculos, atentamente vigiados pela polícia. Em algumas destas iniciativas, crescia o interesse pela educação popular e pela alfabetização. Nestes contextos, como é natural, crescia o interesse pelo trabalho de alfabetização e conscientização de Freire. E esse interesse concretizava-se não só pelo estudo de seus trabalhos, mas também em iniciativas concretas de educação popular e alfabetização de que há várias notícias de intervenção realizadas, por exemplo, na zona de Coimbra, no Alentejo e no Porto (CORTEÃO, 2018, p. 9).

Esse trabalho realizado em Coimbra foi depois estudado pelo professor Luis Alcoforado, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Mas se sabe de antemão que foi inspirado em Paulo Freire, já que se faziam o levantamento temático e a escolha de palavras-chave e se imaginava a superação de problemas de camponeses, concretamente. O trabalho do GRAAL em Coimbra, um grupo católico de estudantes, destinou-se à alfabetização de mulheres camponesas nas aldeias da região. Paulo Freire relata na “Pedagogia da Esperança” ter recebido em Genebra, em 1969, bilhetes carinhosos de mulheres alfabetizadas pelo movimento GRAAL e que se encontrou com algumas delas quando foi a Portugal após a Revolução dos Cravos.

A segunda sugestão de Luiza Cortesão foi participar de uma conferência com Alberto Melo, professor aposentado da Universidade de Algarve. Melo licenciou-se em Direito em 1963, na Universidade de Lisboa, e concluiu em 1971, na Universidade de Manchester, uma pós-graduação em Educação de Adultos.

Integrou a Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Faro em dezembro de 1983, ficando desde então ligado ao Instituto Politécnico de Faro e à Universidade do Algarve, onde lecionou e coordenou o Gabinete dos Programas Europeus. Entre 1986 e 1998, dirigiu uma associação de desenvolvimento local, *in loco*, com intervenção no interior rural do Algarve.

Antes disso, havia trabalhado na França: primeiro, como consultor na OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; mais tarde, como Conselheiro na Delegação Permanente de Portugal na UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; por fim, como professor na Universidade de Paris IX. Também residiu na Inglaterra, onde foi docente na Open University e na Universidade de Southampton.

Foi responsável por diversas missões e estudos, nacionais e internacionais, em áreas como desenvolvimento local integrado, iniciativas locais de emprego, cidadania ativa, democracia participativa, educação e formação de adultos.

Relativamente a este último setor, foi por duas vezes responsável pela elaboração e implementação da política pública de educação de adultos no Ministério da Educação, primeiro como diretor-geral de Educação Permanente (1975-1976) e, mais tarde, como encarregado de missão do grupo do projeto de sociedade SABER+ (1997-1999), que esteve na origem de medidas como os Cursos de Educação e Formação de Adultos, os Cursos Saber+ e o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A conferência, ministrada no dia 16 de abril de 2019, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, cujo título foi “Recortes de uma vida de intervenção inspirada em Paulo Freire”, dentro do ciclo de conferências sobre políticas educativas, literacia e diversidade, foi organizada pelo Instituto Paulo Freire e pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas da universidade. Melo fez sua apresentação analisando três períodos da história da alfabetização de adultos em Portugal, inspirando-se na ideia de inacabamento de Paulo Freire. O primeiro período, que vai de 1975 a 1976, foi caracterizado pelo suporte nas ideias da educação libertadora de Freire, especialmente a consciência do potencial humano de construção e reconstrução da realidade e enfoque na necessidade de metodologias novas a partir do conhecimento sobre a

realidade. Trata-se do momento em que Melo esteve à frente da direção-geral de Educação Permanente do primeiro governo pós-revolucionário.

Nesse período, um decreto-lei foi promulgado em 20 de maio de 1976, estabelecendo o papel da educação de adultos em Portugal, com apoios materiais que vieram do governo da Suécia para a produção de outros novos a partir de entrevistas orais realizadas com os educandos. É um momento de interlocução da sociedade com o Estado para definir a elaboração de políticas. Houve avanços no modo de avaliar, com a perspectiva de mais aquisição de conhecimentos para compreensão de problemas, enaltecimento da comunicação e resolução desses problemas, por meio de dossiês de trabalho para apreciar a evolução da aprendizagem, em que os adultos passaram a ter confiança no trabalho realizado e consciência de sua evolução. Isso durou até 1987.

No segundo período, que foi de 1985 a 1997, houve uma continuidade na inspiração em Freire, a partir de reuniões gerais com a população das aldeias, buscando apoios como o da Fundação Bernard Van Lier. Os instrumentos e métodos levavam mais à reflexão e a uma rejeição ao ativismo, em uma perspectiva de ação-reflexão, na escuta da experiência dos educandos. Aos poucos, houve a introdução de conhecimentos técnicos nas atividades dos educandos (especialmente na tecelagem e no cultivo de ervas aromáticas), com a conscientização da necessidade de geração de renda, do cálculo e da escrita básicos e do custo da produção como formas de aprendizagens integradas. Também havia a preocupação com a questão da prevenção à saúde, energia solar, criação de animais (cabras), tecnologia alimentar, destilaria, em um processo de criação de situações educativas em grupos dinâmicos, com todos os conhecimentos voltados para a intervenção local nos aspectos sociais, culturais e econômicos.

Não se tratava de apenas ensinar técnicas, mas do entendimento de educação como processo lento e não mensurável, associando o local ao universal e às preocupações éticas e políticas de uma educação emancipatória e crítica.

No terceiro período, que teve início em 1997, realizaram-se várias modificações, com a ainda participação de Melo na coordenação de renovação da educação de adultos, em conjunto com uma equipe de vários educadores, chamada grupo de missão. Em setembro de 1999, criou-se a NEFA, uma agência de educação de adultos com o propósito de associar o conhecimento técnico ao teórico e ao popular. Com a criação de centros,

surgiu o Saber+, curso rápido de cerca de 50 horas, depois legalmente validado, para aprimorar esse processo. Também foram criadas uma revista de educação de adultos e várias bibliotecas.

Todo esse processo, que, no início da década de 2000, foi interrompido pelos novos governos, fundamentava-se no conceito de Freire de leitura de mundo, de que há saberes já existentes a valorizar na experiência dos educandos. A partir de uma nova retomada do campo da esquerda na esfera política, atualmente se vê um retorno às inspirações freireanas como fundamento das políticas de educação em Portugal. Inúmeros problemas persistem como a questão da necessidade da chamada inovação (aprimoramento teórico-metodológico), da subcertificação dos conhecimentos dos educandos (equivalência de diplomas) e da necessidade de garantir a participação de todos. As condições atuais são favoráveis, segundo Melo, a que a escola se torne mais alegre, fraterna e democrática.

Em seu livro “Educação Popular em Portugal (1974-1976)”, Melo e Benavente fazem uma análise das condições históricas, econômicas e sociais de Portugal que ensejavam a necessidade de um trabalho educativo com adultos de maior efetividade. Mencionam ao menos sete ações realizadas em Portugal, na área da educação popular e de adultos, que foram desenvolvidas com inspirações no método de alfabetização de Paulo Freire.

Uma segunda indicação de Luiza Cortesão foi a do professor Luis Alcoforado, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Estivemos com Alcoforado em dois momentos: um no dia 12 de abril e outro no dia 10 de maio de 2019, neste segundo com a presença do professor Antonio Gomes, diretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Alcoforado é doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra e investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE), do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX), uma unidade de investigação da Universidade de Coimbra e da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Foi coordenador do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária (2012-2018) e é membro da Comissão de Coordenação do Doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Como professor e investigador está ligado às temáticas de educação e formação de adultos, educação, formação e trabalho, e planeamento, desenvolvimento e avaliação de políticas locais de educação e

formação. Participou em diversos projetos de investigação e intervenção, financiados pela FCT, Comissão Europeia e Programas Grundtvig, POAT e POPH, tendo coordenado alguns deles. Publicou, em autoria e coautoria, mais de uma centena de trabalhos escritos. Apresentou várias dezenas de trabalhos em encontros científicos, nacionais e internacionais, tendo organizado diretamente mais de 20 eventos. Foi membro da Comissão de Autoavaliação de Agrupamentos de Escolas Básicas e Secundárias. Participou e participa de grupos de trabalho nacionais e internacionais sobre políticas e práticas educativas. Foi técnico superior e gestor público dos serviços públicos de emprego e formação profissional. Criou e desenvolveu vários projetos culturais e desportivos.

Entre as mais interessantes produções de Alcoforado está a organização, com Marcia Regina Barbosa e Denise Aparecida Brito Barreto, do livro “Diálogos freireanos: a educação e a formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil”, um conjunto de 32 textos que gravitam em torno das ideias de Paulo Freire.

Em seu texto específico, Alcoforado, em coautoria com Ferreira, apresenta e avalia a experiência realizada pelo grupo de estudantes do movimento católico GRAAL em Coimbra, alfabetizando e conscientizando mulheres camponesas no contexto da Revolução dos Cravos (ALCOFORADO; FERREIRA, 2018).

Na universidade de Coimbra, estivemos em dois encontros promovidos pelo CES (Centro de Estudos Sociais) com as chamadas aulas magistrais do sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Uma delas no dia 12 de abril de 2019, com o tema “Metodologias pós-abissais: luta, experiência, corpo e autoria”. Nesse dia, houve o lançamento de seu livro “O fim do império cognitivo”. Apresentou sua já conhecida teoria das epistemologias do sul, defendendo a existência de uma linha abissal que divide o norte e o sul em relação à emancipação. Ele dá a conhecer as características dos dois lados, o norte e o sul, indicando sua opinião sobre o “eurocentrismo” do norte, que, segundo ele, não “capta” a falta nas experiências sociais (SOUSA SANTOS, 2018). Conforme o autor, as metodologias hegemônicas, derivadas das experiências do norte, não ajudam as sociologias das emergências (SOUSA SANTOS, 2018).

Sousa Santos (2018), dessa forma, supõe que experiências coletivas e participativas criam mais confiança. As epistemologias do sul partem de contextos de luta que procuram transformar o mínimo de liberdade

em libertação. Continua sua exposição abordando os conceitos de experiência, corpo, autoria e artesanato do saber. No livro lançado nesse dia, há um capítulo dedicado à obra de Paulo Freire, apresentada como uma das formas de epistemologias do sul, que partem da realidade social e da experiência dos oprimidos (SOUSA SANTOS, 2018). Na segunda exposição, no dia 10 de maio, Sousa Santos abordou sua visão sobre as possibilidades nas lutas em defesa dos direitos humanos.

Ainda em Coimbra, participamos de um projeto de visitação a espaços de memória que remetem à Revolução dos Cravos, coordenado pelo pesquisador Pierre Marie, autor de um trabalho na Revista de História da Sociedade e da Cultura, do Centro de História, da Sociedade e da Cultura da Universidade de Coimbra, cujo título é “Revolução dos Cravos e educação popular: as associações de educação popular em Portugal (1974-1986)”. No artigo, Marie (2017) faz uma análise do processo de implantação de novas políticas de educação em Portugal, das organizações e dos projetos desenvolvidos no transcurso da passagem da ditadura para a nova república portuguesa, em grande medida reforçando o que vimos nos estudos de Alberto Melo e Luis Alcoforado.

Retornando à cidade do Porto, participamos de outra conferência, dessa vez com o tema “Currículo e gestão curricular como oportunidade para igualdade de oportunidades”, no dia 30 de abril de 2019. O evento foi organizado pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e fez parte do VIII ciclo de debates sobre “Desafios da autonomia e flexibilidade curricular: refletindo sobre as políticas para a igualdade de oportunidades”. Na ocasião, o debate foi conduzido pela professora Ariana Cosme, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenadora do OBVIE – Observatório da Vida das Escolas – e consultora do processo de acompanhamento e monitorização do Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), a convite do Ministério da Educação de Portugal. Também participaram da mesa o professor José Carlos Morgado (Universidade do Minho) e a professora Maria de Jesus Carvalho, diretora de agrupamento escolar na cidade de Guimarães.

Em conversas com o professor Rui Trindade, houve a indicação do nome do professor Licínio Lima, outro grande estudioso de Paulo Freire em Portugal. Lima é doutor em Educação, na especialidade de Organização e Administração Escolar, e agregado em Sociologia da Educação

e Administração Educacional pela Universidade do Minho, onde leciona desde 1981. É, desde 1998, professor catedrático do Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, tendo sido diretor de departamento (1991-2005) e dirigido a unidade de Educação de Adultos (1984-2004), o Centro de Investigação em Educação e Psicologia (1994-1997), o curso de Mestrado em Educação (2003-2006) e o doutoramento em Ciências da Educação (2010-2013). Atualmente, é coordenador do curso de Mestrado na área de especialização em Administração Educacional e é ainda membro do Conselho Geral da Universidade do Minho. Tem lecionado disciplinas dos domínios da Sociologia das Organizações Educativas, Administração Educacional, Métodos de Investigação e Políticas de Educação de Adultos, tendo sido professor convidado e dirigido cursos e seminários em universidades portuguesas e em várias universidades da Alemanha, Brasil, Espanha, França, Holanda e Reino Unido. Pertence a várias associações científicas e educativas, nacionais e internacionais, e foi membro fundador do Fórum Mundial de Educação, da Sociedade Europeia de Investigação em Educação de Adultos, do Instituto Paulo Freire de Portugal, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e do Fórum Português de Administração Educacional. Integra os corpos editoriais de mais de duas dezenas de revistas académicas, portuguesas e estrangeiras. Em 1993, foi-lhe atribuído o Prémio Rui Grácio, instituído pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, com o patrocínio da Fundação Calouste Gulbenkian. Publicou diversos estudos a pedido do Ministério da Educação, da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e do Conselho Nacional de Educação, e desempenhou várias funções científicas e de avaliação por nomeação ministerial. Dirigiu várias equipas de investigação, no âmbito de projetos desenvolvidos em Portugal e no exterior, e orientou mais de meia centena de estudantes de mestrado, de doutorado e de pós-doutorado de diversos países. É autor, coautor e editor de uma centena e meia de obras, incluindo mais de 30 livros, publicadas em 13 países e em seis distintas línguas.

Fizemos contato com Licínio Lima e encaminhamos algumas questões por escrito sobre a sua relação com o trabalho de Paulo Freire. Um de seus livros, publicado no Brasil, cujo título é “Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública”, de 2002, faz uma análise dos conceitos freireanos aplicados à gestão escolar e à elaboração de políticas públicas de educação.

No percurso final de nossa pesquisa em Portugal, estivemos em Lisboa, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, para entrevistar o professor catedrático António Teodoro, um dos fundadores do Instituto Paulo Freire de Portugal. Teodoro é doutor em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa e realizou provas de Agregação em Educação Comparada (livre-docência). É professor de Sociologia da Educação e Educação Comparada e diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da Universidade Lusófona. Além disso, foi vice-presidente do Comitê de Investigação de Sociologia da Educação da Associação Internacional de Sociologia (2006-2014), é cofundador do Instituto Paulo Freire de Portugal, coordenador da Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas de Educação (RIAIPE) e fundador da Seção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Educação Comparada (SEC-SPCE). Foi membro fundador do movimento sindical docente, presidente da direção do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (1979-1989) e secretário-geral da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) (1983-1994). Foi membro do Comitê Europeu da Confederação Mundial das Organizações da Profissão Docente (CMOPE/WCOTP) (1988-1992) e do Comitê Europeu da Internacional de Educação (1993-1994). Além disso, foi inspetor-chefe do Ensino Primário (1974-1975), membro do Conselho Nacional de Educação (1988-1994) e consultor do Conselho de Ministros para os Assuntos da Educação, Formação, Cultura e Ciência (1995-1999). Também foi diretor da Revista Lusófona de Educação e membro do Conselho Editorial de dezenas de revistas em Portugal, Brasil, Estados Unidos e França. É autor de uma vasta obra científica e de intervenção no campo da educação, publicada em português, inglês, espanhol e francês.

Em sua longa experiência como educador, Teodoro adquiriu uma compreensão global sobre o fenômeno educativo em Portugal e em vários países, tendo inclusive trabalhado no Brasil. Descreveu-nos o processo de relações entre educadores portugueses e Paulo Freire, a fundação do Instituto Paulo Freire de Portugal e as redes de relacionamento com educadores de outros países da Europa, especialmente da Espanha, que trabalham com o pensamento de Paulo Freire.

Teodoro tem se dedicado ao debate sobre o que de fato torna um processo educativo emancipatório, com base em parte nos estudos de Hannah Arendt, pensando nos processos de ação que levam à construção da justiça social. Preocupa-se fundamentalmente com o debate sobre o que as

teorias não respondem em relação aos problemas educativos. Suas orientações foram de grande importância, sobretudo para estabelecer contatos futuros com pesquisadores espanhóis e construir um arcabouço histórico do processo educacional em Portugal a partir da Primeira República.

Em conversas com o professor Rui Trindade, pudemos perceber que há uma dinâmica nos vários estudos sobre educação, de diferentes campos teóricos, seja dos seguidores do MEM e de Sérgio Niza, seja dos educadores inspirados em Paulo Freire, quanto à necessidade de vinculação entre as inspirações e a prática educativa. Essa preocupação foi percebida nas abordagens de todos os educadores com quem conversamos. Há em Portugal, hoje, um amplo debate pela ressignificação das práticas educativas, para que sejam mais efetivas e redimensionadas a partir de pressupostos democráticos e humanizadores. Isso se traduz no amplo debate que as políticas de Estado atuais têm promovido em torno da autonomia da gestão escolar e do redimensionamento da organização do sistema educativo português.

## Considerações finais

Ao longo do desenvolvimento do estágio pós-doutoral, procuramos reforçar os elementos de compreensão sobre a atualidade de uma educação emancipatória em Paulo Freire, fruto de suas preocupações ético-políticas.

A confluência das perspectivas acadêmicas que reforçam a importância do legado de Paulo Freire no Brasil e em Portugal levou-nos a contribuir para com as desmistificações em torno da obra do educador brasileiro.

Tentamos, com os dados obtidos em estudos já realizados e as análises e informações colhidas em Portugal, reforçar a importância do legado de Paulo Freire, em relação aos lugares-comuns, fruto de desinformação e má-fé, promovidos em grande medida por interesses de grupos conservadores organizados, mas sem capacidade crítica.

As constatações parciais de nossa pesquisa, abertas a novos aprofundamentos e estudos, indicam que há uma enorme rede de pesquisadores em todo o mundo, de experiências práticas, políticas públicas e inspirações e projetos organizacionais em torno do pensamento de Paulo Freire, o que comprova sua atualidade e importância para o Brasil e para o mundo. Um cidadão do mundo que, por um desvio histórico momentâneo, tem seu nome colocado em dúvida por grupos conservadores sem a menor capacidade de compreensão de sua importância.

Recebido em: 08/08/2019  
Revisado em: 15/09/2019  
Aprovado em: 29/10/2019

## Notas

1 Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Professor visitante e pesquisador colaborador do Departamento de Filosofia e História da Educação da FE-UNICAMP. E-mail: jpolli@unicamp.br

## Referências

ALCOFORADO; Luís; FERREIRA, Sónia Maria Ferreira. Paulo Freire na Universidade de Coimbra: memórias e significações de um tempo de fé e ação. *In*: ALCOFORADO, Luis; BARBOSA, Marcia Regina; BARRETO, Denise Aparecida Brito (org.). **Diálogos freireanos**: a educação e a formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil. Coimbra: Universidade de Coimbra; Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

ALCOFORADO, Luis; BARBOSA, Marcia Regina; BARRETO, Denise Aparecida Brito (org.). **Diálogos freireanos**: a educação e a formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil. Coimbra: Universidade de Coimbra; Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

AHLERT, Alvori. Interdependências entre educação, ética e cidadania para uma formação emancipadora e libertadora. **Diálogos Latinoamericanos**, v. 8, n. 12, p. 1-21, 2007.

ANDREOLA, Balduino. Atualidade de Paulo Freire. **Revista Educação OnLine**, n. 14, p. 89-104, ago./dez. 2013.

ANDREOLA, Balduino; RIBEIRO, Mario Bueno. Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra. **Revista Estudos Teológicos**, v. 45, n. 2, p. 107-116, 2005.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1989.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: MEC/Fundação Joaquim Nabuco/FNDE, 2010.

CASALI, Alípio. Ética y educación: referências críticas. **Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire**, ano 6, n. 4, p. 23-39, abr. 2007.

COELHO, Mário Brochado. **Confronto** - memória de uma cooperativa cultural. Porto: Afrontamento, 2010.

CONTRERAS, Rolando Pinto. Más de medio siglo de conversaciones con Paulo Freire. **Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire**, ano 15, n. 17, p. 1-30, jan./jun. 2017.

CORTESÃO, Luiza. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Porto: Afrontamento: 2018.

COSTA, Camila. Brasil nunca aplicou Paulo Freire, diz pesquisador. Entrevistado: José Eustáquio Romão. **BBC Brasil**, 24 jul. 2015. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719\\_entrevista\\_romao\\_paulofreire\\_cc](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc). Acesso em: 20 jul. 2019.

DEMO, Pedro. Conhecimento e aprendizagem: atualidade de Paulo Freire. *In*: TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

FAUNDEZ, Antonio. Paulo Freire e sua influência na América Latina e na África. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 593-611, maio/ago. 2012.

FLECHA, Ramon. Por que Paulo Freire é o principal pedagogo na atual sociedade da informação? *In*: FREIRE, Ana Maria (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire** – uma história de vida. In: daíatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização** – teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001a.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2001b.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 2 v.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire e o papel das Agências de Cooperação Europeias no apoio à Educação Popular no Brasil. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 123-141, set./dez. 2014.

JEFFREY, Débora Cristina; SMOLKA, Ana Luiza; ALMEIDA, Ana Maria (org.). Dossiê Paulo Freire e o debate educacional contemporâneo. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 23-43, set./dez. 2014.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Venício. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. Brasília: UNB/Fundação Perseu Abramo, 2011.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1992.

MÉSZÁROS, István. Ideologia e emancipação. *In*: MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MELO, Alberto; BENAVENTE, Ana. **Educação popular em Portugal (1974-1976)**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MAGENDZO, Abraham. Pedagogía crítica y educación em derechos humanos. **Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire**, ano 2, n. 2, p. 19-27, dez. 2003.

MARIE, Pierre. Revolução dos Cravos e educação popular: as associações de educação popular em Portugal (1974-1986). **Revista da História da Sociedade e da Cultura**, Universidade de Coimbra, n. 17, p. 371-390, 2017.

MAYO, Peter L'eredità politica e pedagogica di Paulo Freire oggi, in Europa e nel Bacino del Mediterraneo. *In*: SCETTINO, Bruno; TORIELLO, Filippo. **Paulo Freire**: Educazione etica politica - Per una pedagogia del Mediterraneo. Napoli: Luciano Editore, 2008.

MENEZES, Marília Gabriela de. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014.

MORAIS, Clodomir Santos de. **Cenários da libertação**: Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade. Porto Velho: Edufro, 2009.

NETTO, José Paulo; BEHRING, Elaine. A emancipação política e a defesa de direitos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, jun. 2007.

NOVOA, Antonio (org). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.

NOVOA, Antonio; MARCELINO, Francisco, RAMOS DO Ó, Jorge. Sérgio Niza. **Escritos sobre educação**. 2. ed. Lisboa: Tinta da China, 2015.

NUNES, César. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

NUNES, César; POLLI, José Renato. **Educação, humanização e cidadania**. Fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. Jundiaí/Campinas: In House/Brasília, 2018.

RAMALHOSO, Wellington. Paulo Freire criticou socialistas e era contra doutrinação, diz biógrafo. Entrevistado: Sérgio Haddad. **UOL**, São Paulo, 22 dez. 2018. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/12/22/paulo-freire-doutrinação-escola-sem-partido-educacao-biografia-socialistas.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo**. Coimbra: Almedina, 2018.



# Pensando na atualidade da educação brasileira com Freire

ASCÍSIO DOS REIS PEREIRA<sup>1</sup>

LUCIANA RODRIGUES VIEIRA<sup>2</sup>

## Resumo

Adorno afirma que uma sociedade democrática só pode ser imaginada como aquela composta de indivíduos emancipados. No entanto, os meios disponíveis para atingir esse fim na realidade brasileira caminham em descompasso com a premissa apresentada por ele, especialmente em uma conjuntura em que se retiram direitos fundamentais da classe trabalhadora e a educação é relegada à miséria, situação essa que se reflete por meio das políticas de governo atuais. Nesse passo, é demasiadamente complexo falar em uma educação libertadora, pois esta, nesse momento particular, caminha na contramão das propostas de políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas e aprovadas no Brasil, sobretudo desde o ano de 2016. Pensar criticamente concede ao indivíduo a possibilidade de olhar para o todo de algo e, ao mesmo tempo, condiciona-o a identificar cada parte que conforma esse todo. É a partir daí que o sujeito assume um lugar: um ponto de vista, segundo Paulo Freire. É nesse processo que a democracia encontra seu fundamento, na diversidade de pontos de vista e na possibilidade de assumir este ou aquele “lugar” depois de criticamente examinar os pensamentos anteriores. Como dito inicialmente, a emancipação é *conditio sine qua non* para que esse processo aconteça. Ocorre que é por meio da educação que se coletam os elementos para que a constituição emancipatória seja possível. Nessa trilha, encontra-se, na dialogicidade trazida por Paulo Freire, um dos caminhos possíveis para que a democracia opere conforme seu conceito (meio) e a educação atue na direção e com vistas à emancipação (fim). Este trabalho ocupa-se em pensar na educação libertadora e emancipatória sob a luz do pensamento de Paulo Freire no contexto educacional hodierno.

Palavras-chave: Paulo Freire. Democracia. Educação libertadora. Consciência crítica.

## Thinking about brazilian education with Freire

### Abstract

Adorno states that a democratic society can only be imagined as one composed of emancipated individuals. However, the means available to achieve this end in the Brazilian reality go out of step with the premise presented by him. Especially in an environment in which fundamental rights of the working class are withdrawn and education is relegated to misery, a situation that is reflected in current government policies. At this stage, it is too complex to speak of a liberating education, because this, at this particular moment, goes against the proposals of public policies that have been developed and approved in Brazil, especially since 2016. Critical thinking gives the individual the possibility to look at the whole of something and, at the same time, condition it to identify each part that makes up that whole. It is from there that the subject assumes a place: a point of view, according to Paulo Freire. It is in this process that democracy finds its foundation in the diversity of viewpoints and the possibility of assuming this or that “place” after critically examining previous thoughts. As stated initially, emancipation is *conditio sine qua non* for this process to happen. It turns out that it is through education that we gather the elements to make our emancipatory constitution possible. In this trail, we find in the dialogicity brought by Paulo Freire, one of the possible ways for democracy to operate according to its concept (environment) and education to act towards emancipation (end). This work focuses on thinking liberating and emancipatory education in the light of Paulo Freire’s thought in today’s educational context

Keywords: Paulo Freire. Democracy. Liberating education. Critical conscience.

## Pensando en la educación brasileña actual con Freire

### Resumen

Adorno afirma que una sociedad democrática solo se puede imaginar como una formada por individuos emancipados. Sin embargo, los medios disponibles para lograr este fin en la realidad brasileña están fuera de sintonía con la premisa presentada por él, especialmente en una situación en la que los derechos fundamentales de la clase trabajadora se eliminan y la educación se relega a la pobreza, una situación que se refleja en políticas gubernamentales actuales. En este paso, es demasiado complejo hablar de una educación liberadora, ya que esto, en este momento en particular, va en contra de las propuestas de políticas públicas que se han desarrollado y aprobado en Brasil, especialmente desde 2016. Pensar críticamente le brinda al individuo la posibilidad de mirar el conjunto de algo y, al mismo tiempo, te condiciona a identificar cada parte que conforma ese conjunto.

Es a partir de ahí que el sujeto asume un lugar: un punto de vista, según Paulo Freire. Es en este proceso que la democracia encuentra su fundamento, en la diversidad de puntos de vista y en la posibilidad de asumir este o aquel “lugar” después de examinar críticamente los pensamientos anteriores. Como se indicó inicialmente, la emancipación es condición *sine qua non* para que este proceso suceda. Sucede que es a través de la educación que se recopilan los elementos para que sea posible la constitución emancipadora. A lo largo de este camino, uno encuentra, en la dialogicidad traída por Paulo Freire, una de las formas posibles para que la democracia opere de acuerdo con su concepto (medios) y la educación para actuar en la dirección y con vistas a la emancipación (fin). Este trabajo tiene que ver con pensar en una educación liberadora y emancipadora a la luz del pensamiento de Paulo Freire en el contexto educativo actual.

Palabras clave: Paulo Freire. Democracia Educación liberadora. Conciencia crítica.

## Introdução

Paulo Freire é marcado pela natureza política de seu pensamento. Isso se deve ao fato de sua proposta educativa estar baseada justamente na intencionalidade política, quando escreve que “Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política” (FREIRE, 2016, p. 96).

É por meio da educação que se forja o futuro de um país. A escola, por sua vez, ao receber os estudantes, recebe simultaneamente a esperança de um mundo melhor (FREIRE, 2000). Por esse motivo, as instituições de ensino público traduzem-se em entidades importantes e indispensáveis na luta por uma sociedade cada vez menos desigual. Refere-se aqui à luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas e como seres para si. Essa luta encontra seu significado na aceitação da desumanização como distorção possível no decorrer dos tempos, e não como vocação histórica (FREIRE, 2013) e, por isso, pode e deve ser transformada.

Como dito, a obra de Freire admite a educação como fonte legítima de luta ante as diferenças de classe, pois é na escola que os estudantes se deparam com outras realidades, muitas vezes distintas daquelas vivenciadas fora da escola. A partir desse novo contato, que une o conhecimento prévio do estudante com o conhecimento científico, que o caminho à consciência crítica é aberto.

Para muitos, a conduta crítica é concebida como perigosa. “A consciência crítica (dizem) é anárquica” (FREIRE, 2013, p. 31). Embora a sociedade ainda continue percebendo o indócil e o rebelde como alguém inadequado, a pedagogia freireana enxerga tal condição no sujeito como o ímpeto criador presente em cada homem e em cada mulher. Quanto mais rebeldia e “inadaptação”, mais criador é esse homem (FREIRE, 2011). “A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva” (FREIRE, 2011, p. 41). Do contrário, caminha-se ao encontro da domesticação, que inibe a criatividade e tolhe o educando não só do processo criativo, mas também da oportunidade de ser ele mesmo (FREIRE, 2011). “Isto significa, tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente” (FREIRE, 2011, p. 41). Busca-se destacar aqui que o comportamento crítico dos indivíduos é o elemento essencial do processo de transformação da sociedade e também o caminho para a autoemancipação.

## **Pensar em ideias e refletir com Freire**

Na atualidade, as políticas de governo do Brasil têm como pano de fundo a retirada de direitos fundamentais dos cidadãos e cidadãs. Ou melhor, a lógica empreendida no processo de aprovação da maioria das políticas é orientada para o atendimento de necessidades que não são as dos povos latino-americanos. Configura-se o que Paulo Freire denomina sociedades “seres para outro”. Essa lógica chancela a economia periférica, dependente e exportadora (FREIRE, 2011).

Para além dessa realidade e, em tese, “legitimada” sob a ótica do judiciário, outras forças atuantes para o cerceamento de direitos (inclui-se aqui, principalmente, o direito à educação) continuam a operar. “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2016, p. 37). Pode-se dizer que a frase anterior, escrita no ano de 1996, reflete, exemplificativamente, os discursos e as publicações de ódio massivamente presentes nas redes sociais. Infelizmente, isso não acontece apenas nos ciberespaços, pois se descolam destes e surtem efeitos na vida real, contribuindo, sobremaneira, para que a violência dos opressores persista e ainda mais para a efetivação do “ser menos” (FREIRE, 2016). Diante disso,

cumpra aqui uma indagação: considerando o panorama atual, como deve caminhar a educação para o desenvolvimento do comportamento crítico nos estudantes?

Adorno (1995, p. 141) afirma que uma “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”, ou seja, a democracia só é compreendida como tal se houver o requisito essencial: a emancipação dos sujeitos. Isso evita que as pessoas golpeiem para qualquer lado sem refletir sobre si mesmos e sobre suas práticas (ADORNO, 1995). Não somente dentro da perspectiva adorniana, mas também para Freire, ambos sustentam que a emancipação palpável acontece nos espaços em que a educação é orientada para a contradição e para a resistência, ou seja, voltada para o desenvolvimento de consciências críticas. É por meio desse processo que a emancipação é possível e, somente assim, o ideal democrático acontece, não apenas em nível discursivo, mas também no nível prático.

Freire, ao tratar da educação e do processo de mudança social na obra “Educação e Mudança” (2011), no ponto em que escreve sobre a consciência e seus estados, expressa que à medida que o homem conhece a sua própria realidade, tende a comprometer-se com ela. Porém, admitindo a coexistência entre a consciência ingênua e a consciência crítica, o compromisso com a realidade em cada uma delas é percebido de maneira distinta.

Antes de verificar as características dos estados da consciência, é importante fazer algumas ponderações sobre o compromisso do profissional com a sociedade ou com a sua realidade, já que é a partir do reconhecimento desta que o comprometimento individual para com a coletividade se torna possível.

Ao tratar especificamente dessa análise, Paulo Freire (2011) sinaliza para o reconhecimento prioritário de que o homem, antes de ser um profissional, é homem e, por si mesmo, está inserido em um contexto histórico-social em que constrói o seu eu. Seu compromisso verdadeiro é com o mundo e com os homens “[...] que é a solidariedade com eles para a incessante procura da humanização [...]” (FREIRE, 2011, p. 24). Somativamente ao compromisso como ser humano, é construído o seu compromisso como profissional, que é atributo do humano. Portanto, quando se exerce o compromisso profissional, não se pode negar o sentido original, qual seja, o compromisso como ser humano. Nesse sentido, Freire (2011, p. 25), ao explicar o compromisso profissional, ensina:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta a minha responsabilidade com os homens. Não posso por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolorosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem (FREIRE, 2011, p. 25).

Por isso, a validade do compromisso reside no seu caráter humanista e na possibilidade de ação e reflexão sobre a realidade: a práxis. O verdadeiro compromisso não pode ser passivo, pois requer a inserção do indivíduo na realidade, que não é estática, e sim mutante. O compromisso não é autêntico quando eivado de especialismos, ou seja, quando se busca, sob o falso compromisso, atuar sobre as partes, pensando que assim a realidade é transformada (FREIRE, 2011). O compromisso verdadeiro busca a transformação concreta da totalidade para a transformação das partes, e, por isso, a transformação não pode acontecer quando se tem presente uma consciência ingênua da realidade.

Na consciência ingênua, para a qual se busca a superação, há quase um compromisso com a realidade. Está presente, segundo Paulo Freire, a intransitividade. Esta, primeiro estágio da consciência, “resulta de um estado de estreitamento no poder de captação da consciência. [...] Quanto mais se distancia da captação da realidade, mais se aproxima da captação mágica ou supersticiosa da realidade” (FREIRE, 2011, p. 51). O estado ingênuo, intransitivo, é automático. Porém, avançar para um compromisso, no sentido definido aqui, quer dizer partir para a consciência crítica. Não é um processo espontâneo ou automatizado, é um passo que “[...] somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica” (FREIRE, 2011, p. 51), sob pena de recair a um estado de consciência fanático, próprio do ser humano massificado.

A prática da educação libertadora é aquela em que propicia ao estudante espaços e condições para que a consciência ingênua avance para a consciência crítica. Esta, por sua vez, é indispensável para a emancipação dos indivíduos. É a partir do avanço para a consciência crítica que homens e mulheres podem conhecer as suas realidades e, aí sim, comprometerem-se com estas. Por isso, Paulo Freire defende a educação como um instrumento de luta no processo de emancipação do indivíduo e pelo seu

caráter transformador, não apenas do todo, que é a sociedade, mas das consciências, ou seja, das partes que formam o todo. Tanto a consciência ingênua como a consciência crítica possuem características. Freire (2011) as define da seguinte forma:

- Consciência ingênua: encara os problemas de maneira simplista; considera o passado como melhor; aceita formas de comportamento massificadas; subestima o homem simples; satisfaz-se com explicações mágicas e não aceita investigações; parte do princípio que sabe tudo; interessa-se pela polêmica, e não pelo esclarecimento; impõe a verdade, e não a procura; briga mais para ganhar mais; concebe a realidade como algo imutável.
- Consciência crítica: analisa os problemas profundamente; reconhece-se desprovida, muitas vezes, para analisar ou resolver um problema; reconhece o caráter dinâmico da realidade; substitui a mágica com princípios autênticos de causalidade; está sempre disposta a revisar e testar as descobertas; faz o possível para livrar-se de preconceitos; é inquieta, indagadora, forte e chocante; nutre-se do diálogo e aceita o velho e o novo na medida de sua validade.

Embora haja uma diferença entre o estado da ingenuidade e o da criticidade, não existe, entre ambas, separação, quebra ou ruptura, mas sim uma superação a partir da crítica da realidade percebida. Essencialmente, derivam da mesma origem, e o conhecimento do senso comum cede lugar à curiosidade epistemológica (FREIRE, 2016). Como referido antes, a superação não ocorre automaticamente.

Por esse emotivo que “[...] a prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2016, p. 33). Pelo que se pode perceber, a lógica político-educacional operada caminha em descompasso com a educação libertadora quando amesquinha o ensino a mero adestramento para atender ao mercado, que não chega nem a ser o nacional, mas sim o internacional.

Na discussão de uma educação para a liberdade, para a emancipação do indivíduo, que são condições para o acesso efetivo à democracia, o diálogo apresenta-se como um elemento essencial na luta contra os irracionalismos gerados pelo abuso da racionalidade (FREIRE, 2016). “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento (FREIRE,

2000, p. 120). O diálogo, principalmente entre professores e alunos, criticado pelos mais autoritários, não tem caráter nivelador e não reduz um em relação ao outro. Essa prática reflete a posição democrática entre os agentes, seus pontos de vista, seus seres no mundo e não os torna iguais. “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 2000, p. 118). À medida que o sujeito se abre à relação dialógica, ele reafirma, a partir da curiosidade, seu movimento na história e conseqüente inconclusão (FREIRE, 2016). Verifica-se que, além do seu caráter essencialmente democrático, o diálogo reafirma a condição de inacabamento do indivíduo.

Retomando a ideia central deste trabalho, a perspectiva educacional emancipatória em Freire advoga em favor de uma educação no sentido de superação das desigualdades sociais, ou seja, parte do pressuposto do reconhecimento da existência de uma “ordem” injusta, resultante de um processo de distorção da vocação histórica do homem. Admite a humanização como vocação histórica, e a desumanização, que caminha tenuamente ao lado da humanização, como distorção. Nessa esteira é que a manutenção da “ordem” injusta, fonte geradora da desumanização, manifesta-se, permitindo a distorção da vocação para o ser mais: gerando a vocação para o ser menos. Isso ocorre não apenas na pessoa dos oprimidos, mas também leva o opressor a desumanizar-se, especialmente quando este assume uma postura falsamente generosa (FREIRE, 2013), muito corriqueira.

A generosidade falsa, situação verificada desde os tempos pretéritos como será visto, quando o tema gira na órbita das políticas públicas, especialmente naquelas em que visem “atender” às camadas mais pobres da sociedade, sempre recebe ampla difusão dos meios de comunicação. Isso converge para um objetivo, didaticamente descrito por Paulo Freire (2013, p. 41-42) como:

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

A frase de São Gregório de Nissa (330-395), citada por Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido”, não deixa de ser atual quando questio-

na, no Sermão contra os usurários, “De que vale consolar um pobre se tu fazes outros cem?” (NISSA *apud* FREIRE, 2013, p. 42). No entendimento freireano, a ação desesperada que emana da “generosidade” milita a favor da manutenção da “ordem”, na qual, lembrando, historicamente, estão os opressores investidos.

No entanto, mesmo investido de poder, o opressor não detém o condão de libertar os oprimidos, muito menos a si próprios, pois “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (FREIRE, 2013, p. 41), vindo a constituir-se o referido processo na pedagogia do oprimido, que: “[...] tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2013, p. 43), e pelo desaparecimento das razões que nutrem o falso amor.

Quanto à verdadeira generosidade, esta deve partir dos menos favorecidos nessa luta, dos “esfarrapados do mundo”, dos que sentem na pele o significado da sociedade que oprime e daqueles que se solidarizam com eles. Essa luta tem como objeto a restauração da humanidade tanto dos oprimidos como também dos opressores e, inobstante, a restauração da generosidade verdadeira. A luta pela humanização encontra na educação, em todos seus espaços, o terreno favorável para a construção de cada vez mais mãos transformadoras da realidade atual (FREIRE, 2013). Vale lembrar que o contrário também pode acontecer nesses espaços, e os reflexos são: o alargamento das diferenças sociais e o consequente cerceamento de direitos, como continua sendo o caso do Brasil.

A repetição das várias mazelas sociais pela qual se perpassa deve e pode ser enfrentada por meio de uma educação que tenha como pauta o cumprimento do chamado à pedagogia da libertação. Tal afirmação sobre o dever e a possibilidade de mudança ancora-se na aceitação da desumanização como distorção histórica, trazida antes. A pedagogia do oprimido manifesta-se como um instrumento de “[...] descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização” (FREIRE, 2013, p. 43). Essa é a primeira concepção que deve permear a mente daqueles que vão participar da pedagogia da sua própria libertação, sob pena de não recair na atitude de “aderência” ao opressor ou de “imersão” dominadora, que seria o contrário da prática libertadora (FREIRE, 2013).

Mais do que nunca, a superação da condição opressora que assola a população brasileira é necessária, e o caminho para tanto “[...] implica no reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (FREIRE, 2013, p. 46).

Ocorre que o reconhecimento do primado da pedagogia da libertação não concentra exclusivamente em si a força prática da mudança social. A compreensão deve ser seguida pela única forma de submissão aqui permitida e pretendida: a práxis libertadora, admitida como “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 52). É importante reinsistir que tanto no cerne da consciência ingênua quanto no da consciência crítica reside a curiosidade, que de ingênua pode vir a ser crítica um dia. Assim, é a práxis (reflexão sobre a prática) voltada para a promoção da criticidade que deve superar a consciência ingênua.

Ainda quanto à prática educativa, Freire (2016, p. 40) considera a reflexão crítica sobre a prática como o ponto fundamental da formação de professores, uma vez que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Todavia, temáticas como respeito à moral e bons costumes surgem como “legitimadores” de muitas das ações políticas realizadas na educação hoje. As questões emergentes das relações de gênero e ação pedagógica neutra são um exemplo. Entre outras destacam-se as áreas da Filosofia e da Sociologia como dispensáveis. Sem contar, na desvalorização dos estudos mais que indispensáveis para a compreensão enquanto gente, que são as matrizes indígenas e africanas. Esse conjunto, além de amesquinhar a educação pública, elevada à categoria de direito social pela Constituição Cidadã de 1988, em seu capítulo II, artigo 6<sup>o</sup>, fere diretamente o respeito à autonomia do ser do educando.

Na obra “Pedagogia da Esperança”, Freire (2000, p. 78) alerta sobre o verdadeiro respeito:

Respeitar os educandos, porém, não significa mentir a eles sobre meus sonhos, dizer-lhes com palavras ou gestos ou práticas que o espaço da escola é um lugar “sagrado” onde apenas se estuda e estudar não tem nada que ver com o que se passa no mundo lá fora; esconder deles minhas opções, como se fosse “pecado” preferir, optar, romper, decidir, sonhar. Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a

eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê.

Notadamente o pensamento de Paulo Freire transcende a barreira do tempo e se amálgama na realidade brasileira atual. Hoje o respeito aos estudantes, de acordo com o entendimento anterior, é falsamente interpretado, não raras vezes, como um “pecado” pela novel ordem política, com esta se apropriando de preceitos que ultrapassam a laicidade do Estado brasileiro, em flagrante infringência ao princípio da legalidade<sup>4</sup>. Por isso, dito de outra forma no início deste texto, que o exercício de direitos está sendo prejudicado em máximo grau desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, a práxis libertadora e a luta pela reestruturação da humanidade dos homens encontram na educação as suas condições de ação e transformação, já que “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 2000, p. 100).

A transformação da sociedade não pode acontecer em um contexto em que se desrespeitam os educandos, boicotando os conhecimentos que lhes permitiriam fazer a leitura do mundo. Esse paradigma não pode mais ser repetido nem por iniciativa das políticas de governo, nem por parte dos professores em suas práticas docentes. Deve-se ser diligente para consigo mesmo, enquanto cidadãos e educadores que:

[...] o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2016, p. 59).

É fundamental compreender que a curiosidade e a inquietação vindas do educando são justamente os facilitadores do processo dialógico abordado aqui no início. A partir da dialogicidade e do conhecimento, a curiosidade ingênua vai transformando-se em curiosidade epistemológica, permitindo ao estudante fazer a leitura do mundo, abrindo espaço para o

seu comprometimento com a realidade. Para Freire (2000, p. 79), quando escreve sobre a alfabetização de adultos, “o ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga”, ou seja, culmina em um analfabetismo crítico.

A ação docente deve estar alerta para o momento em que a prática pedagógica interfere na capacidade criadora, indagadora e formuladora do estudante de maneira restritiva. Sendo assim, resta concluir que essa prática foi convertida em manipulação e autoritarismo (FREIRE, 2000), postura presente em muitos que se dizem progressistas. Atentar também para aquelas aulas em que anulam ou obstaculizam a capacidade crítica de pensar dos estudantes, domesticando-os com uma prática que se assemelha mais a uma canção para dormir (FREIRE, 2000).

É importante destacar que não se trata de simplesmente assumir esta ou aquela concepção pedagógica, no caso aqui se falou em uma educação como prática da liberdade. Paulo Freire (2000, p. 79) escreve que é imprescindível ao educador progressista “[...] viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática”. Isso requer do educador a corporificação das palavras pelo exemplo, pois pensar certo é incoerente com a pergunta que muitas vezes ouvimos em espaços de educação: você sabe com quem está falando? Uma atitude assim expõe o desconhecimento da inconclusão do indivíduo pelo fato de o agente assumir-se em posição superior à do estudante:

O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente, não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância (FREIRE, 2016, p. 36).

É no debate e na dialogicidade que o estudante se constrói como sujeito da história e luta para não ser apenas objeto. “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere” (FREIRE, 2016, p. 53). Por isso, o papel do educador está umbilicalmente conectado com os acontecimentos sociológicos. Uma sociedade em transição pode passar de fechada a aberta. Em Freire (2011), esta última começa a se abrir à medida que vai ocorrendo o processo de surgimento de

novos valores perpassados pelo crivo da desalienação, desembaçando os movimentos das massas populares que passam a exigir sua presença no processo: é o processo de democratização fundamental.

Nesse ponto, as massas veem a educação com outros olhos. Exigem mais escolas e creem nelas como promotoras de um novo *status* na descoberta da educação como outra perspectiva possível:

Começam a exigir e a criar problemas para as elites. Estas agem torpemente, esmagando as massas e **acusando-as de comunismo**. [...] As elites acham que isso é um absurdo e criam instituições de assistência social para domesticá-las. Não prestam serviços, atuam paternalisticamente [...] (FREIRE, 2011, p. 48, grifos nossos).

Como já referido, a atitude indócil, crítica, inquieta e curiosa é reduzida frequente e hegemonicamente pelos governos e pelas elites como correlata ao comunismo. É aí que a ideia de domesticação das massas encontra seu espírito.

Desse modo, a educação deve ser pautada pelas condições que tenham o condão de oportunizar as massas a terem opções, “[...] não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas” (FREIRE, 2011, p. 49), oriunda das classes populares. Com isso, com novos valores em pauta, é possível redesenhar uma ordem verdadeiramente justa e coerente com o ideal democrático: indivíduos libertos e emancipados por meio de uma educação voltada para a superação da consciência ingênua.

## Palavras finais

Pensar com Freire de forma crítica é levar a sério a formação humana contida em suas ideias. Para além de ser um pensador da educação, ele foi, sobretudo, um pensador do ser humano no mundo e com o mundo, perspectiva cara a Freire como sujeito de seu tempo e para além do tempo atual. Ainda que faça duas décadas de sua partida, reler seus textos, hoje, parece um diálogo atual com confuso instante, inseguro, incerto e amedrontador momento de ausência de diálogos e de acirrada intolerância, tempos difíceis, incompreensíveis sem as profundas análises críticas do saudoso mestre. Assim, retornar a Freire é condição para respirar, pensar e manter esperanças,

sustentadas por suas críticas e francas observações sobre uma educação dialógica à deriva em um mar de falta de civilidade mínima para o diálogo.

O mestre de terras sofridas do lindo Nordeste brasileiro tinha muita consciência do pensar ao falar em crítica e trazia em mente as três clássicas críticas de Kant, a saber: crítica da razão pura, crítica da razão prática e crítica da faculdade do juízo. Sabia muito bem Hegel, Marx e a filosofia alemã do século XIX, assim como não ignorava a distância abissal que o Brasil dista de tal pensamento. Pensar no saber clássico era, para ele, condição fundamental ao diálogo com as classes populares, pois almejava sempre a ética do ser mais, e não há como ser mais se não com a profundidade do conhecimento humano em sua generalidade.

Refletir aqui sobre a generosidade de Freire é lembrar que um guerreiro com seu tamanho pode ser muito combatido, porém jamais vencido. Não se critica quem não tem o que dizer ou nada significa; critica-se quem incomoda, pois ideias permanecem para além do espaço temporal dos grandes gênios como foi o mestre Freire. Por isso, articular ideias para refletir sobre um pensamento autêntico e problematizador torna-se para hoje um prazer e um luxo. Sim, Paulo Freire é um presente absoluto e uma contribuição original e necessária à sociedade brasileira e ao mundo. Ler e reler Freire constitui-se quase que em ato obrigatório não só para o Brasil, mas também a todo o mundo atual. Para dialogar sobre os caminhos humanos em uma cultura de compreensão e de paz, o grande mestre segue sendo fundamental, como o que falava Walter Benjamin: “onde se ausenta a cultura, impera a barbárie!” Com diálogos, círculos de cultura e educação popular, viva mestre Freire e tantas e tantos seres atuantes nesses princípios pedagógicos resistentes e na crença do ser mais e na construção da cultura superadora do obscurantismo do mundo.

Recebido em: 02/08/2019

Revisado em: 09/09/2019

Aprovado em: 29/10/2019

## Notas

1 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor-associado ao Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: ascisio@gmail.com

2 Graduada em Direito. Advogada. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: lucianarodriguesvieirajc@gmail.com

3 “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, s/p).

4 “Art. 5º [...] II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; [...]” (BRASIL, 1988, s/p).

## Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 22 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.



# Do lugar de fala à consciência crítica: categorias da educação social para a liberdade

VÂNIA GOMES<sup>1</sup>

## Resumo

Neste artigo, realiza-se uma aproximação entre as categorias “consciência crítica” e “lugar de fala” no contexto das primeiras elaborações educativas de Paulo Freire, com o objetivo de colher elementos para uma práxis transformadora no campo da educação. Para tanto, como breve genealogia dessas categorias, que principia na categoria de classe e de consciência de classe, considera-se, inicialmente, uma aproximação da categoria “lugar de fala”, originada da teoria feminista, evidenciando sua potencialidade crítica, bem como os equívocos possíveis, para, em seguida, aproximar-se da categoria “consciência crítica”, presente no pensamento freireano. Conclui-se que, embora originadas de contextos e matrizes diversas, essas categorias se remetem às condições de práxis dos grupos oprimidos – a multiplicidade de condições que compõem o lugar de fala –, as quais constituem o elemento de reflexão da consciência crítica. A aplicação cuidadosa de ambas as categorias responde às necessidades urgentes de educação no século XXI.

Palavras-chave: Lugar de fala. Consciência crítica. Educação.

## From place of speech to critical awareness: categories of social education for freedom

## Abstract

In this article we approximate the categories of critical consciousness and place of speech in the context of Paulo Freire’s first educational elaborations. We aim to gather elements for a transformative praxis in the field of education. Our journey as a short genealogy of these categories starts in the category of class and class consciousness. At first, we considered an approximation of the category place of speech,

which originated in the feminist theory, considering its critical potential and possible misconceptions, to then turn to the category of critical consciousness present in Freire's theory. We concluded that even though these categories originated in different contexts and places, both refer to conditions of praxis in oppressed groups - the multiple conditions that compose the place of speech - and which constitute the element of reflection of critical consciousness. Careful application of both categories answers the urgent needs of education in the twenty-first century.

Keywords: Place of speech. Critical awareness. Education.

## **Del lugar del discurso a la conciencia crítica: categorías de educación social para la libertad**

### **Resumen**

En este artículo, se realiza una aproximación entre las categorías “conciencia crítica” y “lugar de expresión” en el contexto de las primeras elaboraciones educativas de Paulo Freire, con el objetivo de reunir elementos para una praxis transformadora en el campo de la educación. Por lo tanto, como una breve genealogía de estas categorías, que comienza en la categoría de clase y conciencia de clase, se considera, inicialmente, una aproximación de la categoría “lugar de discurso”, originada a partir de la teoría feminista, que evidencia su potencial crítico, así como el potencial crítico. posibles errores, para luego acercarse a la categoría de “conciencia crítica”, presente en el pensamiento de Freire. Se concluye que, aunque se originó a partir de diversos contextos y matrices, estas categorías se refieren a las condiciones de praxis de los grupos oprimidos, la multiplicidad de condiciones que conforman el lugar del discurso, que constituyen el elemento de reflexión de la conciencia crítica. La aplicación cuidadosa de ambas categorías responde a las necesidades urgentes de educación en el siglo XXI.

Palabras-clave: Lugar de discurso. Conciencia crítica. Educación.

### **Introdução**

Um dos objetivos do processo educacional é a educação de sujeitos individuais e coletivos para a ação social, o que se diz, em termos de objetivos educacionais, educar para o mundo do trabalho e para a cidadania.

Duas categorias utilizadas por Paulo Freire se destacam nesse tema: “oprimido” e “consciência crítica”, esta última herdada da obra de Álvaro Vieira Pinto. É possível resumir a educação para a liberdade de Paulo Freire como o processo histórico-social de educação pelo qual o “oprimido” se liberta da opressão, sendo a consciência crítica elemento-chave desse

processo, em que a pessoa toma consciência de si, de sua condição, de sua classe, de seu mundo, para então poder transformar-se e, com outros sujeitos coletivos, transformá-lo em direção à liberdade.

Desse modo, a categoria “prática de liberdade” se torna a resposta à tensão entre a condição de oprimido e o clamor de liberdade de sua consciência crítica.

Ao longo do tempo, a categoria “oprimido” foi sendo renomeada. Fundiu-se com “marginalizado” e separou-se dele, transmutou-se em “excluído”, em “situação de vulnerabilidade”, em “grupos não hegemônicos” e tantas outras que, enfatizando um ou outro aspecto, remeteram com melhor ou pior aproximação às condições sociais e pessoais desses grupos, mantendo, contudo, uma predominância no aspecto individual da educação para uma “melhoria de vida”, “redução de risco social” ou “libertação”, com as adequações ideológicas correspondentes. Contudo, por mais reduzida que possa ter sido conforme a denominação adotada, não foi possível fazer o apagamento dessa categoria, fosse qual fosse o nome usado para referir-se a ela, dado que se trata de uma condição histórica, e não de um elemento ideal.

De sua parte, a categoria “consciência crítica” sofreu bem mais ajustes conforme o viés ideológico que dela se apropriou. Assim, pôde, por exemplo, ser reduzida a “sujeito do conhecimento”, para permanecer apenas nas habilidades cognitivas; aos “saberes cotidianos”, para evidenciar uma valorização da “cor local” da cultura, de modo a conservá-la; a uma lista genérica de “competências e habilidades”, para descrever tecnicamente um “perfil profissional”. Por ser o elemento transformador na pessoa com o qual ela adere à prática de liberdade e ao sujeito coletivo, nota-se uma necessidade histórica das ciências da educação de desconstruir a categoria “consciência crítica”, por ameaçar o *status* de autoridade do educador, embora, no discurso pedagógico, a “formação de um sujeito participativo e crítico” apareça inúmeras vezes em políticas educacionais e projetos pedagógicos, mas de modo idealista, como boa intenção pedagógica que flutua à margem da história.

Seria possível esperar que a “consciência crítica” sucumbisse como mais um modismo pedagógico, não fosse o seu caráter também histórico de necessidade dessa categoria: mantidas as condições de opressão, mantêm-se as necessidades de prática de liberdade, sob qualquer nome que se dê às categorias que as representam.

Desse modo, o desmonte da “consciência crítica” não pôde ocorrer diretamente: foi preciso recorrer a diversas “teorias de educação” para que

fossem criados discursos acadêmicos e narrativas de processos educacionais que permitissem continuar a falar de consciência crítica como uma ideia, e não como práxis social. Para isso, recorreu-se à universalização da consciência crítica: ela seria uma condição de um sujeito universal e abstrato, profundamente democrático, pois seria o mesmo e igual para todos. O idealismo que não diz o próprio nome reze, assim, a possibilidade de se falar sem transformar; de descrever o problema social da opressão sem a necessidade de resolvê-lo ou mesmo negar a hipótese de resolvê-lo.

Contudo, são os processos históricos que instituem o que se chama, por isso mesmo, de “instituições”, e não o contrário. A prática de apagamento da presença, da fala e da ação coletiva dos grupos sociais oprimidos não foi suficiente para apagar as relações sociais concretas de violência contra esses grupos. A democracia baseada na igualdade epistemológica de todos os sujeitos universais não foi suficiente para eliminar as desigualdades e assimetrias de justiça da prática das democracias históricas.

Com a permanência das condições e das práticas de opressão e com a diluição idealizante da proposta da consciência crítica em uma igualdade epistemológica, os grupos sociais oprimidos recuperaram a precedência no dizer sua própria realidade social por meio de outras categorias como o “lugar de fala”, expressão derivada das teorias feministas que se referem ao *feminist standpoint* (RIBEIRO, 2017).

O “lugar de fala” teve um antecedente histórico, próximo e identificado à consciência crítica, qual seja, a “consciência de classe”, da qual derivou outra categoria, a “ótica de classe”. A “consciência de classe” vem diretamente de Marx e Engels e dela se elaborou a ótica de classe ou perspectiva de classe, para conferir legitimidade ao discurso de quem não pertence economicamente à classe, mas fala na perspectiva dela, com todas as dificuldades e armadilhas dessa construção. À medida que o processo de democratização da educação, dentro e fora das instituições escolares e acadêmicas, foi, de algum modo, realizando a incômoda tarefa da conscientização e de sua expressão na fala e na escrita, ou seja, no discurso social, as “óticas” e “perspectivas” dos agentes externos tiveram que retroceder diante da conquista de espaços por grupos oprimidos que abriram espaço para o seu “lugar de fala”.

O objetivo aqui é evidenciar o caráter de práxis social do lugar de fala, integrando essa categoria à consciência crítica para que ambas permitam à pessoa participar do sujeito coletivo na prática de liberdade transformadora da sociedade.

## Do coletivo ao pessoal: o lugar de fala

Em “The problem of speaking for others”, Alcoff (1991) fundamentou algumas questões e premissas a respeito do lugar de fala. Entre suas inúmeras contribuições, ela retoma a questão ético-epistemológica de “ser a voz dos sem voz” ou de ouvir a voz dos oprimidos, pela importância do lugar de fala:

The creation of Women’s Studies and African American Studies departments were founded on this very belief: that both the study of and the advocacy for the oppressed must come to be done principally by the oppressed themselves, and that we must finally acknowledge that systematic divergences in social location between speakers and those spoken for will have a significant effect on the content of what is said. The unspoken premise here is simply that a speaker’s location is epistemically salient (ALCOFF, 1991, p. 10).

Falar pelo oprimido pareceu, ao longo dos séculos XIX e XX, uma prática libertadora que gerou, como efeito, o próprio fim dessa prática de falar, a partir do movimento pelo qual os grupos oprimidos passaram não só a elaborar seu próprio discurso, mas também a estabelecer marcos críticos e limites aos discursos externos, mesmo que em sua defesa.

Do ponto de vista da educação freireana, tal movimento não é uma surpresa, mas o próprio caminho da educação. Se havia algo de surpreendente no método de alfabetização de Paulo Freire era que, desde o primeiro momento, alfabetizar era dar instrumentos aos oprimidos para que falassem de seu mundo, para que organizassem o pensamento e a ação em função da transformação de seu mundo, para construírem sua liberdade diante dos processos de opressão.

Não por acaso, uma das referências primeiras da categoria que no Brasil denominamos “lugar de fala” se situa na década de 1980, no texto “Can the Subaltern Speak?”, de Gayatri Spivak (1988). Aqui o termo “subalterno” se remete às “classes subalternas”, e Spivak alinhava a imposição de silêncio ao subalterno à imposição de silêncio às mulheres e ao feminismo; era o que também se chamava de opressão.

Observa-se, assim, que, da origem das questões sociais de classe do século XIX, o século XX encontrou uma coleção interminável de opressões e de grupos sociais oprimidos por raça, classe e gênero. Também não por acaso é da década de 1980 o clássico de Angela Davis (2016) “Mulheres, raça e classe”, que reúne ensaios de história da mulher estadunidense conduzidas por essas três categorias.

Ora, em sua raiz do século XIX, a classe social e, em particular, a classe proletária não instituíam a sua consciência de classe por meio de soma ou justaposição de vontades individuais. O modo de produção da ordem econômica estabelecia uma divisão de poder e convertia-se em economia política, e essa divisão configurava as classes. O pertencimento à classe não consiste em uma adesão da consciência individual; pelo contrário, a condição determinada para a classe também estabelecia a consciência individual.

A categoria “estrutura” representa esse poder determinante do conjunto de relações econômico-culturais que delimitam o que a classe pode ver, crer, saber e, sobretudo, fazer. Sobre ela, Marx (2000, s/p) colocou todo o peso da sua sexta tese sobre Feuerbach: “[...] Mas, a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais”.

Da relação social fundamental para a sobrevivência, que era a produção e, portanto, o trabalho, o século XX encontrou outras relações sociais fundantes, do trabalho e das demais práticas culturais, como as práticas discriminatórias do racismo, as práticas de gênero, as práticas de sexualidade.

O emaranhado dessas relações criou outras categorias além de “classe”, gerando inúmeras discussões se a classe ainda teria conservado o seu lugar primeiro nas revoluções sociais ou se deveria se equiparar às demais categorias de relações sociais.

Do ponto de vista dos grupos oprimidos, porém, a questão era outra: as cadeias de opressão multiplicaram as formas de reprimir, de silenciar, de punir e contavam com inúmeros aparelhos e dispositivos, de modo que, no século XIX, não se construiu uma nova distopia, mas apenas se deu conta da imensa distopia que se vivia sob o nome de civilização.

Sobre cada grupo, sobre cada pessoa, esse emaranhado de relações de opressão se entrecruza de formas próprias e específicas, e é a essa estrutura que se deu o nome de “lugar de fala”. Porque se o grupo ou pessoa oprimida for dali exercer sua voz, sua ação, sua práxis, também é dali que receberá os mecanismos de controle e de opressão.

## Lugar de fala: o equívoco individualizante

Entendido o lugar de fala como uma estrutura econômico-cultural que se alinha ao que Djamila Ribeiro (2017) ensina sobre como essa categoria foi elaborada dentro das teorias do feminismo e dali foi sendo aplicada a outros contextos de opressão social, é necessário haver atenção a dois equívocos possíveis na sua aplicação.

O primeiro deles, observado também por Djamila Ribeiro, é o apagamento do caráter histórico-social de origem do lugar de fala. Novamente, quem viveu ou estudou os debates dos séculos XIX e XX há de se lembrar do desejo de retornar a uma “essência” do proletariado, como se a classe pudesse ter propriedades transcendentais, meta-históricas, de iluminação ou de transformação.

A busca por uma “essência” transcendente é praticamente uma pedra filosofal epistemológica, pois quem é possuidor do conhecimento da essência possui também o conhecimento universal e, assim, não precisa mais investigar a coletividade, seja ela de qual ordem for. Dito de uma forma mais direta, quem possui a essência não precisa ouvir mais ninguém, pode retirar-se do diálogo e elaborar teorias a partir de suas ideias.

Há, porém, um certo pudor acadêmico em cometer metafísica explícita, então se retorna à essência possível em uma sociedade de hiperconsumo: a essência do indivíduo como causa única de todos os movimentos sociais, fonte e destino de todos os direitos.

Com essa chave ideal, o lugar de fala deixa de ser a determinação das inúmeras relações sociais que oprimem grupos e pessoas e passa a ser a condição única e privilegiada do emissor do discurso, ou seja, deixa de ser um lugar social para ser um lugar individual e, dito claramente, egocêntrico.

O resultado dessa atitude é o mesmo da proposta do conhecimento universal: se ninguém pode ter o privilégio de estar nas minhas vivências e na minha mente, então tenho a autorização tanto para falar como para não ouvir.

É um caso de solipsismo pós-moderno: quem elabora o discurso se apega ao caráter singular de sua experiência para dizê-la “única” e, assim, conferir-lhe “valor”, por sucessivas abstrações que eliminam as condições sociais e históricas que instituem a singularidade da pessoa ou do “indivíduo”.

Djamila Ribeiro (2017) distingue a postura social e a postura individualista quanto ao lugar de fala, ao colocar a posição de Patricia Collins, que adere, na primeira posição e a na segunda posição, à crítica que Susan

Hekman move ao lugar de fala: diversamente do que pensa a postura individualista, o lugar de fala não é uma soma de situações individuais, mas um conjunto de práticas culturais que situam aquelas pessoas e o grupo de modo a controlar seus discursos e sua práxis (RIBEIRO, 2017).

## **Lugar de fala como idealização legitimadora**

O segundo equívoco possível, já anunciado, é o de retorno ao argumento de autoridade: ao admitir o fundamento econômico-social do lugar de fala, é possível acrescentar que ele confere uma posição privilegiada e única na visão de um problema. Esse equívoco é herdeiro das buscas de legitimidade de discurso do século XX e no valor invisível que uma condição histórico-social daria ao falante, ou seja, novamente clamor por uma “essência”.

Tal equívoco é mais difícil de se tratar porque, do ponto de vista epistemológico, há mesmo uma singularidade no lugar de fala, ou seja, não é possível visão ou aproximação de um problema sem que se ouçam, de seus lugares de fala, os sujeitos e, nas relações de opressão, o lugar de fala dos grupos oprimidos. Mais ainda: a condição de grupo oprimido não pode ser “empatizada” pelo grupo opressor, ou seja, não pode ser “universalizada” por uma prática discursiva.

Não admira que o sentimento de “empatia” esteja sendo exaustivamente repetido, pois tem o efeito de uma motoniveladora universalizante das experiências sociais: pela “empatia” todos podem “sentir com o outro o que ele sente” e, assim, anular a legitimidade do seu lugar de fala. Impedidos pela epistemologia de fundar a universalidade do conhecimento no sujeito racional transcendental, a emoção vem em socorro e cala o subalterno pela empatia: “eu o compreendo, não precisa falar”.

O lugar de fala confere uma singularidade à pessoa, porém é preciso entender que não a torna “representante” de seu grupo social, das pessoas que vivem sob as mesmas opressões. É por esse caminho que os dispositivos de poder despotencializam os discursos dos oprimidos: porque em qualquer grupo o poder é pequeno e, individualmente, também se rompe com facilidade, esfacelado em individualidades.

É a estratégia do grupo hegemônico em apontar a singularidade e a individualidade da experiência do oprimido e tentar universalizar os seus valores como “humanos”, quando, ao exame mais atento, nenhuma “experiência” é universal.

O lugar de fala é um marco crítico, ou seja, um dos fundamentos da consciência crítica: diante de um problema ou uma situação de opressão que me apresentam, só posso transcender historicamente a essa situação se ela está no meu mundo vivido. Se ela não está, a minha singularidade ouve a singularidade do outro, o qual está sendo oprimido, porque esse outro narra como se dá a opressão naquele grupo social, naquela classe, do ponto de vista de sua vivência singular, mas que também me invoca eticamente, porque estamos na sociedade humana.

Tentar anular o discurso do oprimido, apelando para a diversidade dos discursos das pessoas que sofrem opressão – “acontece com você, mas conheço alguém com quem isso não acontece” –, é tentar refutar a indução pela negação, a evidência pelo argumento à pessoa.

Para quem é mais velho ou leu a história, seria perguntar se camponeses poderiam fazer revolução ou se ela é privilégio dos proletários, pois eram eles que estavam no estágio industrial do século XIX. Teriam os camponeses “lugar de fala” na classe oprimida?

## **Dialética dos sujeitos: lugar de fala e consciência crítica**

Paulo Freire (2015), em “Educação como prática da liberdade”, discorre sobre educação e conscientização e indica duas de suas fontes: Karl Mannheim e Álvaro Vieira Pinto.

Mannheim (1972) havia proposto, em “Ideologia e Utopia”, a sua tese de uma sociologia do conhecimento: o lugar social ocupado pelo sujeito conferia-lhe determinada condição epistemológica. Contudo, ao divergir da proposta negativa de ideologia do marxismo, recebeu a crítica de nivelar sob o nome de ideologia tanto esta quanto a práxis. Para Mannheim (1972), a princípio, todo projeto social seria uma utopia, mas, à medida que esse projeto não se realiza na história, então se converte em ideologia. A consequência para a educação é a de que o projeto educativo que não resulta em liberdade histórica deixa de ser uma utopia para ser ideologia da educação, um discurso de controle, e não um discurso de liberdade.

De Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire recebeu a distinção entre consciência ingênua e consciência crítica, duas categorias que podem, hoje, ser aproximadas do lugar de fala.

Primeiramente, retoma-se a característica da consciência ingênua:

Apenas reflete sobre o mundo de suas ideias, o investiga, enriquece pela observação, pelo estudo, pela meditação, mas não inclui entre essas ideias a representação dos fatores objetivos de que elas dependem, ou mesmo, nega enfaticamente tal dependência (VIEIRA PINTO, 1960, p. 20).

Seria possível dizer hoje que a elaboração de um discurso sem que se explicita o lugar de fala, ou, ao menos, as condições desse lugar que determinam esse discurso, seria a característica da consciência ingênua.

Vieira Pinto (1960) já observava que consciência ingênua, portanto, não se confunde com ingenuidade nem com a falta de letramento ou, como ele denominava, a consciência inculta, isto é, com um conjunto limitado ou insuficiente de categorias para elaborar o seu discurso.

Pelo contrário, é possível uma consciência ingênua acadêmica, esclarecida, rica em categorias, termos, expressões, sem que, contudo, quem emite o discurso seja capaz de nele incluir a análise dos determinantes de sua elaboração. Em outras palavras, é possível um discurso cientificamente ou filosoficamente elaborado, que não contenha o elemento crítico de delimitar o seu lugar de fala.

Por outro lado, a consciência crítica:

Conhece a existência do necessário condicionamento das ideias que possui, busca relacioná-la aos seus suportes reais e, sem deixar de organizar logicamente a sua compreensão, não exclui a referência obrigatória a um fundamento na objetividade (VIEIRA PINTO, 1960, p. 20).

As condições de objetividade, aqui, não são simplesmente os dados empíricos, mas as condições socio-históricas, anteriores e supervenientes a quem elabora o discurso. É o reconhecimento de que o ato de pensar não é regido por um *daimon*, um gênio inspirador, mas por vozes educadas e elaboradas muito antes que se pensasse em elaborar um discurso.

O condicionamento de ideias, os seus suportes reais e a objetividade se expressam no elemento crítico do lugar de fala, e, do mesmo modo que não existe um lugar de fala privilegiado, mas lugares de fala singulares e representativos de condições socio-históricas, também a consciência crítica não apresenta condição privilegiada pela maior ou menor erudição de seu

discurso: importa que seja crítica em relação ao conhecimento das condições em que produz o seu discurso, com os recursos lógicos e linguísticos que tiver.

Desse modo, Vieira Pinto (1960) defendia que tanto uma pessoa com sólida formação acadêmica como uma pessoa sem letramento poderiam elaborar suas ideias a partir da consciência crítica, com a diferença de maior ou menor erudição de seu discurso, que não afeta o elemento crítico.

Os elementos de modernidade presentes na proposta de consciência crítica se associam aos elementos de estruturalismo e pós-estruturalismo presentes na proposta do lugar de fala pelo fundamento comum da consideração das determinações socio-históricas por quem reflete e elabora o discurso. Essa convergência não é um feliz acaso.

Em 1965, Paulo Freire, em sua obra, fez um esclarecimento em que fala da:

Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhes são sujeitos. Este é o dilema que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos – ao Terceiro Mundo. [...] A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade (FREIRE, 2015, p. 515).

Em todo esse esclarecimento, bem como em diversos momentos de sua obra, Paulo Freire situa o seu lugar de fala, situa-se no confronto entre ser o educador erudito, da educação alienante, ou educar para a liberdade, no que ele denomina “autorreflexão”, necessária a todos os que participam da educação.

A descolonização da consciência não é apenas a elaboração de um pensamento: “ah, sim, venho de uma sociedade que se originou de um processo de colonização e, claro, isso deve ter alguma consequência”. Ela é uma prática, isto é, um movimento de novas relações e novas representações que rompem com as práticas colonizadoras. E, nesse momento do discurso, é preciso retornar ao termo “romper”, em vez de usar o mais contemporâneo “desconstruir”, porque nenhum processo descolonizador se deu sem um caráter histórico revolucionário.

O subalterno, ainda calado, pode desconstruir muitos discursos, sem, contudo, ter uma prática transformadora. O que a modernidade e, sobretudo, o século XIX, que amanheceu com a revolução libertadora do Haiti, têm a ensinar no século XXI é que a descrição das estruturas e dos dispositivos pós-estruturais ainda será uma prática apenas verbal e próxima do positivismo.

## Considerações finais

O mundo acadêmico vive de discursos. A produção científica é, ao final e em todos os campos da ciência, uma enorme elaboração discursiva, em que a disputa de poder converge para a conquista de audiências qualificadas e “reconhecimento”. É possível que a comunidade científica não perceba seu lugar de fala: uma linda gaiola dourada, da qual os pássaros emitem os mais belos cantos e granjeiam a admiração e o reconhecimento universais. Contudo, seu lugar ainda é uma gaiola. O enfeite maior da prisão não a torna libertadora.

A condição de oprimidos dos grupos sociais acadêmicos e científicos sofre um enorme apagamento pelos inúmeros privilégios que essa gaiola dourada provê. Não admira, portanto, que as pessoas que compõem esses grupos muito raramente se originem de grupos oprimidos por caminhos econômicos e culturais externos à academia.

Vieira Pinto advertiu, há nada menos que 70 anos, sobre a possibilidade de a consciência ingênua ser uma consciência instruída e erudita. O ato de ler o “Mito da Caverna”, de Platão (1990, Livro VII), um clássico sobre a ruptura da consciência ingênua para a consciência crítica – a despeito da conclusão aristocrática a que Platão chega –, não é por si mesmo libertador. Hoje se é capaz de sustentar a opressão por gerações, com grandes massas de gente academicamente letrada, instruída, graduada e pós-graduada, que pensa dever ser reconhecida socialmente pelo seu incomensurável saber.

Ao desenvolver os elementos da categoria de consciência crítica, em direção à práxis coletiva e libertadora, encontram-se as condições que levaram à formulação da categoria “lugar de fala”, primeiro nas teorias feministas e delas se aplicando às demais condições sociais. Procurou-se demonstrar que essas duas categorias se complementam não sob um ponto de vista puramente lógico, de relações de simetria ou pertencimento,

mas do ponto de vista histórico e social dos grupos que agem na história na direção de libertarem-se das agências de supressão e repressão de seu discurso e de sua ação.

Paulo Freire, nesse texto inicial de “Educação como prática da liberdade” (2015), deve mais uma vez ser lido, por evidenciar no seu relato-teoria as contradições que encontrou em si, em sua prática, nos grupos de que participou como aprendiz e cronista reflexivo dessas experiências. É interessante observar estratégia textual semelhante em um texto contemporâneo, como o de Djamila Ribeiro, porque uma categoria de análise não se encerra em seu “nome”, mas se abre pela prática socio-histórica, pela práxis a que ela conduz.

O elemento comum que se encontra em tanta gente citada neste trabalho é o direcionamento do pensar na transformação do mundo, na transformação das condições de opressão. Nesse sentido, essas vozes não são vozes “iluminadas”, mas sim que construíram sua coerência pela consideração crítica de sua condição, pelo esclarecimento das raízes e destinos de seu discurso, situadas em seus lugares de fala.

Pessoalmente, reencontro-me com esse marco crítico 30 anos após ter indagado sobre essa gaiola, chamada universidade, nos estudos e na dissertação de mestrado. Naquele momento, nos mesmos anos 1980, tantas vezes aqui lembrado, o lugar de fala se movia pelo combate à ditadura instalada no país. Enquanto hoje muitos se desanimam diante do que chamam de retrocessos – e motivos existem para essa constatação –, lembro da lição aprendida naqueles anos, de que a expressão “o inexorável progresso e a evolução da consciência” era mais próxima de uma crença positivista do que uma posição política de transformação.

O desafio da práxis educativa é constante, pois, a cada dia que as portas da educação se abrem, dentro e fora das instituições se abre o dilema se ela se converterá em processo de domesticação ou libertação.

A história não é linear, nem o futuro será sempre melhor do que o presente. Tais certezas não existem para nenhum lugar de fala. A história é o método dos oprimidos, e, se os livros celebrados na academia calarem os seus relatos, as ruas da cidade e os campos rurais falam com sofrimento, fome e sangue dos corpos oprimidos e escrevem cotidianamente essa história.

Desse modo, educar para a ação coletiva é fazer com que, das estruturas do discurso e do lugar de fala, potencialize-se a consciência crítica, e dela, a práxis transformadora. É uma exigência que o século XXI cobra urgentemente.

Recebido em: 08/08/2019  
Revisado em: 30/08/2019  
Aprovado em: 29/10/2019

## Notas

1 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Professora do Instituto Federal de São Paulo, *campus* Salto. E-mail: vania.gomes@ifsp.edu.br

## Referências

- ALCOFF, Linda. The problem of speaking for others. **Cultural Critique**, n. 20, p. 5-32, 1991.
- DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. E-book.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. 2. ed. São Paulo: Zahar, 1972.
- MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Lisboa: Edições Progresso, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 7 jul. 2019.
- PLATÃO. **A república**. 6. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1990.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. E-book.
- SPIVAK, Gayatri. Can the subaltern speak? *In*: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (ed.). **Marxism and the interpretation of culture**. London: Macmillan, 1988.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. v. 1. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

# Paulo Freire e a atualidade da relação “opressor-oprimido” na sua pedagogia de libertação

GABRIEL HUMBERTO MUÑOZ PALAFOX<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo pretende demonstrar elementos que comprovam a atualidade do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, sobretudo a atualidade da relação oprimido-opressor. Buscam-se resgatar os elementos conceituais centrais da obra de Paulo Freire para pensar em possibilidades de emancipação por meio das práticas educativas libertadoras. Tem a finalidade de contribuir para desmistificar as compreensões comuns e desvirtuadoras sobre o pensamento de Paulo Freire, apresentando-o como um autor para além de seu tempo.

Palavras-chave: Opressão. Oprimido. Libertação.

## Paulo Freire and the relevance of the “oppressor-oppressed” relationship in his pedagogy of liberation

## Abstract

This article intends to demonstrate elements that prove the actuality of the thought of the Brazilian educator Paulo Freire, especially the actuality of the oppressed-oppressor relationship. It seeks to rescue the central conceptual elements of Paulo Freire’s work to think about possibilities for emancipation through liberating educational practices. It aims to contribute to demystify the common and disruptive understandings of Paulo Freire’s thought, presenting him as an author beyond his time.

Keywords: Oppression. Overwhelmed. Release.

# Paulo Freire y la relevancia de la relación “opresor-oprimido” en su pedagogía de la liberación

## Resumen

Este artículo pretende demostrar elementos que prueban la actualidad del pensamiento del educador brasileño Paulo Freire, especialmente la actualidad de la relación oprimido-opresor. Busca rescatar los elementos conceptuales centrales del trabajo de Paulo Freire para pensar en las posibilidades de emancipación a través de prácticas educativas liberadoras. Su objetivo es contribuir a desmitificar las interpretaciones comunes y disruptivas del pensamiento de Paulo Freire, presentándolo como un autor más allá de su tiempo.

Palabras clave: Opresión. Abrumado Liberación.

*“Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles podem captar a necessidade da libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para conseguí-la. E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade.”*

*Paulo Freire (1979, p. 31)*

## Introdução

O presente estudo é resultado, em parte, da convivência acadêmica com o professor Paulo Freire durante a realização do curso de mestrado realizado entre 1986 e 1990 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, bem como da práxis fundamentada no estudo de sua obra ao longo da minha carreira docente no campo da educação no ensino público superior brasileiro.

O objetivo deste trabalho é analisar a relação “opresor-oprimido” em Paulo Freire, enquanto categorias de fundamental importância para a compreensão crítica, tanto da obra desse educador quanto da realidade brasileira e latino-americana em geral.

Como resultado dessa análise, verifica-se a atualidade da obra desse autor, principalmente se contextualizada à luz do recrudescimento das práticas autoritárias e excludentes de controle social, promovidas na contemporaneidade pelo histórico opressor capitalista diante dos inegáveis avanços dos setores populares/progressistas da sociedade brasileira, na conquista de direitos e acesso a eles, com iguais oportunidades de desenvolvimento humano-social para todos, sem exceções.

Sérgio Pereira da Silva, filósofo e amigo a quem dedico, *in memoriam*, o presente trabalho<sup>2</sup>, sempre perguntava como é que nós educadores,

[...] reagimos à opressão que nos arrancou a voz, nas ditaduras do século passado? Como enfrentamos o autoritarismo que vitimou mais que uma geração, calou milhares e levou, ou manteve milhões de brasileiros na linha da miséria e da indignidade social? Se muitos resistiram nos campos e nas cidades, com armas em punho, para alguns educadores, a luta se travou no cotidiano das práticas educativas, no currículo, ou no conflito das ideias. Isso se deu através da imprescindível denúncia do autoritarismo e da violência além do esforço por liberdade curricular e metodológica (SILVA, 2008, p. 230).

Apesar desse labor de resistência político-pedagógica, ao estudar os fundamentos do mal-estar docente na atualidade, Silva também percebeu a presença de educadores que optaram por não resistir à opressão e decidiram combatê-la, inclusive negando os conflitos sociais decorrentes desse fenômeno social, implicando, em muitos casos, no mergulho em um

[...] labirinto de algumas querelas lógicas e idealistas que forjaram um exercício vicioso de pensar o pensamento dando à teoria vida própria, sentido em si mesma, entendendo, porém, que provavelmente estes mesmos profissionais não tivessem clara consciência de estarem operando, na prática, um afastamento do cotidiano escolar quando julgavam distanciar-se apenas em função de uma estratégia, nos moldes de uma epoché fenomenológica<sup>3</sup>, considerando que muitas práticas educacionais e concepções teriam a sua motivação em territórios psicológicos, políticos ou culturais não conscientes capazes de produzir costumes, habitus, discursos e atitudes que terminam interferindo significativamente na rotina escolar e nos demais espaços sociais (SILVA, 2008, p. 230).

Nesse sentido, ao perguntar-nos quais seriam as possíveis implicações político-pedagógicas das interferências produzidas na rotina escolar pelas práticas educacionais e concepções utilizadas por educadores que não resistem à opressão imposta, torna-se inevitável a necessidade de trazer à tona a figura de um dos pensadores que refletiu, em profundidade, sobre a lógica da opressão e suas resultantes no campo da educação. Esse autor é, sem dúvida nenhuma, o professor brasileiro Paulo Reglus Neves Freire, melhor conhecido como Paulo Freire (1921-1997), por considerar, entre outros aspectos, que esse tipo de prática e de concepção educacional, tal como a citada por meu saudoso amigo Sérgio, pode contribuir, em maior ou menor medida, para reforçar o exercício de uma educação domesticadora, ideologicamente colocada a serviço da classe opositora.

Parte da relevância da obra de Paulo Freire reside no fato de que, para ele, era muito difícil pensar na práxis dos profissionais da educação, os quais ele denominava carinhosamente como “educadores”, sem o estabelecimento de uma relação crítica com os educandos. Uma relação político-pedagógica em que o ato de conhecer deveria envolver um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta para uma nova ação (ação-reflexão-ação), de forma a engajar os educandos em um autêntico processo de abstração, por meio do qual deveriam refletir sobre a totalidade de um objeto de conhecimento ou, em outras palavras, sobre formas de orientação no mundo partindo da sua própria cotidianidade, sentindo-se, assim, desafiados a analisá-las com liberdade, relacionando o ato de transformar o mundo com o ato de pronunciá-lo de forma crítica e construtiva. Isso em razão de que,

não há pronúncia do mundo sem consciente ação transformadora sobre o mesmo. Ação consciente a que Marx várias vezes se referiu. Mas é necessário sublinhar-se, também, que há diferentes maneiras de “pronunciar o mundo”. A das classes dominantes, que determina o silêncio das classes dominadas ou a aparência de sua voz, na sua recuperação por aquelas, e a das classes dominadas, que demanda sua organização revolucionária para a abolição das estruturas de **opressão** (FREIRE, 1981a, p. 41, grifo nosso).

Para exemplificar essa questão, como não se lembrar daquela famosa passagem escrita por Freire no seu livro “Ação cultural para a liberdade e outros escritos” (1981a), quando pergunta o que poderiam

um trabalhador camponês ou um trabalhador urbano retirar de positivo para seu quefazer no mundo, para compreender, criticamente, a situação concreta de opressão em que se acham, através de um trabalho de alfabetização em que se lhes diz, adocicadamente, que a “asa é da ave” ou que “Eva viu a uva”?

Reforçando o “silêncio” em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora de uma ideologia da acomodação, não pode jamais um tal trabalho constituir-se como um instrumento auxiliar da transformação da realidade.

Mas, por outro lado, na medida em que, em si mesma, esta alfabetização não tem a força necessária para concretizar pelo menos algumas das ilusões que veicula, como, por exemplo, a de que o “analfabeto que aprende a ler consegue um emprego”, cedo ou tarde termina por funcionar contra os objetivos amaciadores do próprio sistema, cuja ideologia ela reproduz.

Na proporção em que os ex-analfabetos, que foram “treinados” na leitura de textos sem a análise de sua vinculação com o contexto social, já agora lendo, mesmo mecanicamente, procuram o emprego ou o melhor emprego e não os encontram, percebem a falácia daquela afirmação irresponsável. O feitiço, então, mais uma vez, cai sobre o feiticeiro (FREIRE, 1981a, p. 12).

No entanto, a obra desse educador não pode ser adequadamente compreendida se desvinculada do contexto histórico-cultural da região Nordeste brasileira onde foi inicialmente concebida, motivo pelo qual vale aqui recomençar a análise lembrando que Paulo Freire deu início à sua práxis político-pedagógica nos anos 1960 em um contexto extremamente desigual de desenvolvimento econômico, social e cultural, que se refletia no país, tanto com altíssimos níveis de pobreza quanto com a existência de uma população que contava, na época, com aproximadamente 30 milhões de analfabetos em idade adulta.

Para Freire, o Nordeste do país encontrava-se dominado por uma “cultura do silêncio”, uma sociedade “fechada” e “hierarquizada” que precisava avançar na perspectiva da construção de uma sociedade democrática em que o povo pudesse ser o protagonista efetivo dessa transformação.

Trabalhando no contexto da alfabetização de adultos, Freire afirmava que o papel da educação deveria ser o de participar da construção dessa socie-

dade democrática e que essa construção somente seria possível como resultado da luta das massas populares contra a opressão do dominador capitalista.

Embora a obra de Paulo Freire tenha suas raízes na vida do Nordeste brasileiro, seu pensamento transcendeu esse marco histórico-geográfico, ao defender e promover, nacional e internacionalmente, o conhecimento de uma filosofia e práxis educacional orientada para os interesses das classes populares, como instrumentos de mudança e de transformação social:

O pressuposto básico que norteia o pensamento e a ação de Paulo Freire: a ideia do homem como um ser “inacabado”, inconcluso, num mundo que também está sendo construído, em processo dinâmico. Um homem que não está no mundo, como um objeto a mais, como os animais, mas que se integra a este mundo, para refletindo sobre seu contexto, intervir nele, com vistas a sua transformação (GADOTTI, 1989, p. 66).

As ideias de Freire a respeito de uma educação voltada para os interesses das classes populares, dos oprimidos, além de fundamentar-se em uma concepção dialética de educação e sociedade, afirmam a importância de uma relação educador-educando pautada por dinâmicas de aprendizagem mútua, cujo ponto de partida deve ser a prática social vinculada a uma forte orientação teórica.

À medida que o indivíduo se identifica no processo educativo como sujeito, como ser humano no mundo e com o mundo dentro do qual podem ser caracterizados interesses associados a relações de opressão, criam-se possibilidades para alcançar um entendimento crítico da realidade, de organização e mobilização para a conscientização, a qual, tal como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano-social.

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora (FREIRE, 1981a, p. 53).

Para Freire, em contraposição aos animais que buscam uma adaptação ao mundo, o ser humano formula objetivos, planeja a ação no mundo e reflete sobre essa ação, replanejando-a, daí a sua especificidade como

sujeito integrante do mundo, na medida em que é capaz de efetivar uma prática consciente que envolve reflexão, intencionalidade e transcendência em busca da transformação da realidade.

## A relação “opressor-oprimido” na obra de Paulo Freire

As categorias “opressor-oprimido” são sinônimas da relação “dominador-dominado” e estão presentes em toda a obra de Paulo Freire.

Para esse educador, a busca da humanização, como vocação do ser humano, é afirmada pelo anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada. Opressão significa, aqui, “controle esmagador, necrófilo, que nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1987, p. 37).

A prática social do opressor é denunciada por Freire como falsa generosidade, pois a sua finalidade é amenizar o poder diante dos oprimidos. “A ordem social injusta é a fonte geradora, permanente desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (FREIRE, 1987, p. 17).

Essa análise foi reforçada no livro “Conscientização”, quando, ao tratar da questão da “práxis da libertação”, Paulo Freire aponta como palavra-chave a opressão e afirma, entre outros aspectos relevantes, que a “generosidade dos opressores alimenta-se de uma ordem injusta que é preciso para justificar tal generosidade” (FREIRE, 1979, p. 31). Por isso, a liberdade

é uma conquista e não uma doação. Exige uma permanente busca que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal fora dos Homens ao qual, inclusive, eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento em que estão inscritos os homens como seres inclusos (FREIRE, 1987, p. 18).

A liberdade como conquista se concretiza na luta de classes em que poderá “nascer” o novo ser humano: “a nascer da superação da contradição com a transformação da velha situação concreta opressora que cede lugar a uma nova, de libertação” (FREIRE, 1987, p. 18).

Coerente com a sua filosofia, Freire (1987, p. 21) reafirma a noção dialética de práxis como espaço de busca da liberdade, enquanto “reflexão e ação dos Homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição ‘opressor-oprimido’”.

“Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para conseguí-la” (FREIRE, 1979, p. 31). Luta que representa um verdadeiro ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, que se reveste, tal como mencionado anteriormente, de falsa generosidade, daí a importância da educação no processo dinâmico de libertação dos oprimidos.

A práxis libertadora dos educadores, comprometida com a conscientização e a superação de toda forma de opressão, além de ser uma ação sempre inacabada em constante construção e transformação, torna-se, de fato, uma pedagogia dos seres humanos, empenhando-se na luta por sua libertação.

A conscientização não é propriamente o ponto de partida do engajamento. A conscientização é mais um produto do engajamento. Eu não me conscientizo para lutar. Lutando me conscientizo. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda. Esse aprofundamento é gerado na Práxis e a reflexão sobre a própria luta que iniciou o processo de conscientização o intensifica. É um ciclo dinâmico (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 114-15).

Entretanto, um dos problemas da luta inicial pela conscientização é que, em muitos casos, os oprimidos têm o desejo de se tornarem eles mesmos opressores, pois esse é o modelo dominante da humanidade.

Infelizmente, a imersão dos oprimidos em realidades opressoras “impede-lhes uma percepção mais clara de si mesmos enquanto oprimidos” (FREIRE, 1979, p. 31), bastando citar, para isso, o caso daqueles camponeses ou escravos que, promovidos a chefes por seus patrões, tornam-se também mais violentos para manter os seus cargos e privilégios.

Dessa forma, a revolução que pretende transformar as relações de opressão deve enfrentar ainda esse fenômeno, pois o oprimido foi transformado em um “ser que tem desprezo por si mesmo, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele” (FREIRE, 1979, p. 32), tornando-se, em muitos casos, “emocionalmente dependentes”:

“O camponês sente-se inferior ao patrão, porque este parece ser o único que sabe e é capaz de fazer andar as coisas”. Tanto quanto persista a ambiguidade, os oprimidos são incapazes de resistir e carecem totalmente de confiança em si mesmos. Possuem uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade e no poder do opressor. A força mágica da onipotência do proprietário exerce um poder particular nas zonas rurais. Um de meus amigos, sociólogo, conta a história de um grupo de camponeses armados, na América Latina, que tinham se apoderado de um “latifúndio”. Por razões de tática, tinham a intenção de agarrar o proprietário como refém. Mas nenhum camponês teve a coragem de aprisioná-lo e guardá-lo; sua própria presença produzia terror. Talvez, também, o opor-se ao patrão provocasse sentimentos de culpabilidade. Certamente, o patrão estava “neles” (FREIRE, 1979, p. 32-33).

Para superação dialética dessa condição de opressão, é essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos no mesmo contexto cultural em que se constrói a sua consciência, motivo pelo qual Freire (1979) alerta afirmando que a cultura não é algo simplesmente construído pelo dominador, o qual a impõe aos dominados. Ela é resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador, daí a necessidade de refletir dialeticamente sobre essa relação de dependência e controle social enquanto fenômeno relacional que dá origem a diferentes formas de ser, de pensar e de expressar-se, isto é: “as culturas do silêncio e as culturas que têm uma palavra” (FREIRE, 1979, p. 34).

Uma cultura do silêncio nasce, por definição, em uma sociedade dependente em que sua voz não é uma voz autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole, a qual, geralmente, detém não somente o poder dirigente, mas o poder econômico e tecnológico.

Uma consciência imersa na realidade social imposta pela dominação que não consegue se distanciar suficientemente da realidade para objetivá-la e conhecê-la de maneira crítica recebe o nome de consciência semi-intransitiva, característica das sociedades fechadas (FREIRE, 1979).

Quando o povo de uma sociedade dependente consegue romper com a cultura do silêncio e conquistar o direito da palavra, ou melhor, quando as mudanças radicais da estrutura transformam a sociedade de-

pendente, determinada sociedade, em seu conjunto, pode deixar de ser silenciosa em relação ao poder dirigente e agir para superar o estado de consciência semi-intransitiva.

Historicamente, somente a pressão das massas sobre as elites tem sido capaz de forçar mudanças que possam romper com a consciência semi-intransitiva para transformar-se, em um movimento dialético e progressivo, em consciência transitiva.

Se as massas oprimidas conseguem organizar-se e sair do silêncio imposto, elas mesmas vão assumindo atitudes cada vez mais exigentes e, conforme essas exigências vão sendo satisfeitas, elas mesmas tendem “não só a multiplicá-las, como também a modificar a natureza das mesmas” (FREIRE, 1979, p. 35).

Por outro lado, a passagem de um estado de consciência para outro “é também um momento de despertar da consciência das elites, momento decisivo para a consciência crítica dos grupos progressistas” (FREIRE, 1979, p. 37).

Entretanto, um opressor somente será solidário com o oprimido quando deixar de olhá-lo como uma categoria abstrata, como pessoa injustamente tratada, privada de sua palavra “de quem abusou ao venderem seu trabalho” (FREIRE, 1979, p. 31), e quando superar uma série de preconceitos historicamente concebidos, tais como “a falta de confiança no povo como capaz de pensar, de querer e de saber” (FREIRE, 1979, p. 32).

Além disso, somente na camaradagem com os oprimidos poderão os “convertidos” compreenderem tanto a sua característica maneira de viver quanto a relação “opressor-oprimido”, necessária para que o opressor possa “descobrir” concretamente o seu opressor e, portanto, a sua própria consciência.

Obviamente, o poder dirigente monitora esse processo de desenvolvimento e cria, constantemente, novos mecanismos para manter as massas silenciadas, surgindo, intencionalmente,

a manipulação populista enquanto espécie de narcótico político que entretém não somente a ingenuidade de consciência que surge, como também o hábito que as pessoas adquiriram de serem dirigidas. Também, na medida em que utilizam os protestos e as reivindicações da massa, a manipulação política acelera, de forma paradoxal, o processo pelo qual as pessoas desvelam a realidade (FREIRE, 1987, p. 67).

Quando as contradições de uma sociedade em transição aparecem claramente, os grupos progressistas passam a distingui-las melhor e manifestar com as massas populares e por caminhos diferentes, “tais como a literatura, as artes plásticas, o teatro, a música, a educação e a arte popular, sendo aqui o importante não os caminhos e sim a comunhão com as massas, às quais alguns destes grupos conseguem chegar” (FREIRE, 1979, p. 37).

Diante desses avanços populares, uma das respostas das elites econômicas e militares à crise provocada pela emergência popular é, para Paulo Freire, a prática do golpe de Estado, pois este é uma arma arbitrária e antipopular que pretende silenciar as massas e os segmentos progressistas que as apoiam.

O fato é que,

Numa estrutura de dominação, o silêncio das massas populares não existiria se não fosse pelas elites do poder que as mantêm em silêncio: não poderia haver uma elite do poder, se não fossem as massas. Da mesma forma que há um momento de surpresa nas massas quando começam a ver o que antes não viam, há uma surpresa correspondente nas elites quando começam a sentir-se desmascaradas pelas massas. Este duplo “desvelar-se” provoca inquietudes tanto nuns como noutros. As massas chegam a sentir-se desejosas de liberdade, desejosas de superar o silêncio no qual sempre haviam permanecido. As elites sentem-se desejosas de manter o “status quo”, não permitindo senão transformações superficiais para impedir toda mudança real em seu poder de dominar (FREIRE, 1979, p. 36).

Se os fundamentos ideológicos e institucionais utilizados pelas elites são fortes, então ficará mais difícil para as massas organizadas voltarem ao estágio pré-golpe, situação essa que forçará os movimentos populares a criar novas formas e novos mecanismos de conscientização, consubstanciados em novas formas de luta popular contra a exclusão.

Não sendo uma opção das massas, a exclusão torna-se, portanto, um ato-objeto de violência por parte do opressor, considerando que o ser marginalizado não é um ser “fora de”, mas, ao contrário, continua sendo um sujeito no interior de “uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos de autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos” (FREIRE, 1979, p. 39).

## Educação e opressão

Enquanto seres que somos, de transformação, e não de adaptação, o processo educativo, tal como proposto pela classe dominante, não pode limitar-se a transmitir conhecimentos, fatos e dados memorizáveis e repetitivos, buscando-se, com isso, promover uma acomodação ao mundo da obediência e do estabelecido. Denominado por Freire como educação bancária, um dos problemas de sua concretização reside no fato de que “o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita” (FREIRE, 1981b, p. 38).

Se a educação torna-se um ato de depositar, de transferir e de transmitir valores e conhecimentos, legitimando a sociedade opressora e a cultura do silêncio, o educador é aquele que educa, sabe, pensa, opta e tem a autoridade de escolher o conteúdo programático. Em contrapartida, os educandos são os que não sabem, os que escutam, que seguem as prescrições e determinações daqueles que sabem.

Dessa forma, enquanto o educador representa o sujeito do processo, os educandos tornam-se meros objetos que nada sabem, motivo pelo qual precisam ser salvos de sua ignorância. Os educandos, na concepção da educação bancária, são vistos como seres de adaptação e ajustamento, que não desenvolveram em si a consciência crítica que poderia contribuir para sua inserção no mundo como sujeitos.

Nesse tipo de educação batizada por Freire como bancária, predominam as relações narradoras e dissertadoras do educador, que tornam o processo de ensino e aprendizagem um ato de depositar determinados saberes que se consideram necessários para os que não sabem, anulando-se, assim, paulatinamente, o poder criador do educando ao estimular a sua dependência/subordinação, e não a sua autonomia; sua ingenuidade, e não a sua criticidade.

Há de se considerar também que, para Paulo Freire, existe um sem-número de educadores de boa vontade que apenas não sabem que se encontram a serviço da desumanização quando praticam a educação bancária. Esses educadores não percebem ou muitas vezes se negam a aceitar a ideia de que praticam a educação bancária/domesticadora e que, por esse motivo, muitas vezes, terminam ignorando ou desconsiderando que é no próprio depósito dos conteúdos ofertados aos seus educandos que podem ser encontradas contradições sociais e, inclusive, pessoais, apenas

revestidas por uma exterioridade que as oculta. E é justamente essa falta de percepção ou negação da possibilidade de se estar praticando uma educação bancária que parece ir ao encontro das ideias do meu colega Sérgio Pereira, quando afirma, tal como apresentado na introdução deste trabalho, que aqueles educadores que optam por não resistir à opressão o fazem provavelmente de forma inconsciente, considerando que muitas práticas educacionais e concepções têm a sua motivação “em territórios psicológicos, políticos ou culturais não conscientes capazes de produzir costumes, habitus, discursos e atitudes que terminam interferindo significativamente na rotina escolar e nos demais espaços sociais” (SILVA, 2008, p. 230).

## Educação, opressão e libertação

Sob a perspectiva de exclusão, Freire (1979) considera que o analfabeto não é uma pessoa que vive à margem da sociedade, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade. Reforçar a ideia de marginalidade significa reforçar a mistificação da realidade.

Por oposição, a educação libertadora considera o processo educativo como sendo uma ação cultural para a liberdade de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador e não deve ser tratada como uma forma de curativo que deve trazer “de fora” para “dentro” o doente, o excluído, pois esse tipo de práxis faz parte das lutas efetivas para a transformação da estrutura desumanizante, único caminho capaz de superar a alienação imposta na sociedade dependente.

Vale ressaltar aqui que, na práxis pedagógica libertadora, o diálogo é uma dinâmica de fundamental importância, considerando que ele somente ocorre de forma autêntica quando se dá entre iguais e diferentes, e não entre antagônicos, pois com estes, no máximo, pode haver um pacto: “em determinado momento, a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto, o conflito se reacende. É isso o que a dialética ensina” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 123-124).

Por outro lado, o educador humanista revolucionário deve concentrar os seus esforços para promover criticamente, sem ingenuidade, uma profunda confiança entre as pessoas que o rodeiam e, em seu poder criador, colocar-se no mesmo nível dos educandos (FREIRE; GADOTTI;

GUIMARÃES, 1985), ciente de que os seres humanos são sujeitos em devir, inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada.

Nesse contexto, a educação problematizadora, sem perder seu espírito crítico quanto à relação “opressor-oprimido”, deve ser capaz de estimular ações-reflexões sobre a realidade, procurando responder à vocação dos seres humanos enquanto seres autênticos que são “quando se comprometem na procura e na transformação criadoras” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 81). Por isso, a educação, além de ser continuamente refeita pela práxis, além de não aceitar a ideia de se submeter às lógicas de mundo baseadas na existência de um pretensão presente “bem conduzido” ou de um “futuro já predeterminado”, deve buscar enraizar-se a todo momento no presente, que é dinâmico, sempre contraditório, para tornar-se revolucionária e, ao mesmo tempo, sem ilusões idealistas, portadora de esperança.

Em síntese, qualquer ação cultural planejada criticamente com a perspectiva de resistir lutando contra a superação da relação “opressor-oprimido” em todas as esferas da vida humana deve ser capaz de conduzir estrategicamente a uma luta contra as estruturas reprodutoras de opressão desumanizante. E, na medida em que

este projeto procura afirmar os Homens concretos para que se librem, toda concessão irrefletida aos métodos do opressor apresenta uma ameaça e um perigo para o mesmo projeto revolucionário. Por isso os revolucionários devem exigir de si uma coerência muito forte (FREIRE, 1979, p. 46).

A ação cultural para a liberdade empreende-se, dessa forma, contra a elite dominadora do poder, pois toda revolução cultural apresenta a liberdade como finalidade. Ao contrário, uma ação cultural, se for conduzida por um regime opressor como estratégia de dominação, jamais chegará a ser uma revolução cultural transformadora (FREIRE, 1979, 1981b).

## Educação e práxis libertadora

Contrariamente à educação bancária e domesticadora, uma educação orientada para as classes oprimidas implica, por parte dos profissionais da educação, a formulação crítico-reflexiva de estratégias de ensino e de convivência social pautadas no desejo da emancipação/libertação, da

superação de preconceitos e todo tipo de discriminação humano-social, motivo pelo qual é necessário que essa educação tenha como fundamento central a busca do exercício da voz ativa baseada no diálogo crítico e construtivo conforme a problematização da realidade concreta, objetiva, real. Tudo isso com a finalidade de que tanto os educandos quanto os educadores possam apreender e ganhar experiência juntos, pensando nela e atuando criticamente sobre ela.

Por esses motivos, a educação libertadora é práxis, é reflexão e ação humana sobre o mundo que defende a ruptura, a mudança necessária à transformação social, contribuindo, dessa forma, para a conscientização do oprimido à medida que este constrói dialeticamente a passagem de sua consciência ingênua para a consciência crítica. Passagem essa que, para Freire (1981b, p. 39), somente pode acontecer por meio do processo educativo:

Se uma comunidade sofre uma mudança econômica, por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento esta consciência é ingênua, em grande parte mágica. Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica. Se não se faz esse processo educativo só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado.

Por esse motivo, o próprio Paulo Freire sempre enfatizou a necessidade de os educadores comprometidos com as classes populares não ficarem esperando que a possibilidade de tomada de consciência das contradições presentes nos conteúdos em relação à realidade ocorra por si só entre os educandos e mesmo entre os próprios educadores.

Sintetizando, em contraposição ao conhecimento mágico e linear muito presente nas formas ingênuas de conhecer o mundo, o qual pode ser – e é – transmitido, inclusive, nos processos institucionalizados de formação docente, a educação libertadora pode e deve dedicar-se a promover a aquisição de conhecimento crítico, construindo dialeticamente a possibilidade de que os educandos possam apreender e compreender a realidade, “desvelando” situações e razões que determinam ou condicionam a vida social, cultural e econômica em cada momento histórico da sua existência, uma vez que,

Cabe a homens e mulheres, além da função de descobrir a si mesmo, tomar consciência do que está a sua volta porque nessa interação consciência-mundo passa da esfera espontânea da apreensão da realidade à dimensão crítica na qual a consciência não pode existir fora da prática do processo de ação-reflexão para transformar o mundo (OSÓRIO *apud* CARBONELL, 2003, p. 134).

Por esses motivos, a ação educativa deve ser orientada, sem dogmatismos, por uma concepção dialética da sociedade e do ser humano, capaz de colocar o princípio da contradição como um dos fundamentos político-pedagógicos e metodológicos com capacidade de contribuir para que os educandos possam aprender a “olhar” o mundo como espaço de possibilidades, e não de determinismos fatalistas, prontos e acabados. Em síntese: para Freire, a realização da “leitura da palavra” sem relacioná-la com a “leitura do mundo”, além de ser considerada um “ato de domesticação” dos sujeitos, implica, por parte do educador, o necessário reconhecimento dialético, contraditório e político-pedagógico, dessa indissociável relação “palavra-mundo” no processo educativo.

Desta forma, assim como a luta pela humanização pressupõe a desumanização, como fato concreto ou como ameaça, assim também ambas envolvem práticas educativas antagônicas. É que, como temas contrários entre si, a humanização e a desumanização apontam tarefas educativas necessariamente contrárias também. Por isto é que o educador que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não estará apto a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo (FREIRE, 1981b, p. 80).

## Educação libertadora e saber popular

Partindo da experiência desenvolvida nos círculos de cultura como espaços de formação libertadora, dentro dos quais o povo participa por meio da organização em grupos de estudo e de debates sistemáticos, Freire colocou em prática as suas ideias, tendo como referência o saber popular, ciente, porém, de que essa forma de saber poderia não contar,

inicialmente, com a clara consciência de estar vinculado a uma concepção de mundo que camufla ou esconde a “marginalidade”, a existência de uma cultura do silêncio<sup>4</sup>:

A principal característica desta consciência tão dependente como é a sociedade da estrutura a que se conforma é sua “quase aderência” à realidade objetiva ou sua “quase-imersão” na realidade. A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la a fim de conhecê-la de maneira crítica (FREIRE, 1979, p. 59).

A consciência dependente/dominada pode ser enfrentada e superada por uma práxis pedagógica capaz de pesquisar o universo vocabular do educando, organizar o material coletado por meio de planejamento, pesquisa, fichas, desenhos, cartazes, livros etc., e, finalmente, pela “decodificação” desse universo, procurando-se problematizar e desvendar criticamente a realidade para “agir” sobre ela, uma vez que a educação como prática de liberdade abomina a ideia do ser humano “abstrato”, desligado do mundo, assim como também a ideia do mundo como uma realidade ausente desse mesmo ser humano em suas relações com o mundo.

Em síntese:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1987, p. 40).

Freire sempre afirmou que a finalidade maior da educação é alcançar a libertação de toda realidade opressiva, de toda injustiça e, ainda que tivesse clareza de que a educação não pode ser vista como uma panaceia capaz de se responsabilizar pela transformação do mundo, sempre acreditou que a transformação individual e social passa, necessariamente, pela educação:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 67).

## Educação como práxis dialógica

*“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é um privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.”*  
Paulo Freire (1987, p. 44)

Tal como vem sendo descrito ao longo desta análise, a ação socio-educativa freireana é fundamentada no exercício do diálogo por meio da conversação, da entrevista, do debate e da pesquisa entre os educandos e sua comunidade, com a finalidade de procurar compreender, por meio da “leitura da palavra”, a necessária “leitura do mundo”, aproximando-se dele de forma a viabilizar uma interação capaz de ampliar a tomada de consciência crítica da realidade concreta, suas contradições e seus problemas.

Para tanto, Freire propôs a adoção consciente de um processo político-pedagógico isento de neutralidade e dogmatismos, em que a ampliação da leitura do mundo pode ser apreendida a partir do estudo de palavras e ideias-chave, consideradas as mais significativas para o grupo de educandos, as quais devem encontrar-se associadas a questões de caráter existencial, tais como preocupações e temas relacionados com a vida cotidiana, econômica e político-social, implicando uma “releitura” crítica do mundo:

[...] tenho afirmado que é impossível pensar-se na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida pela leitura do mundo. Daí que a alfabetização, enquanto aprendizado da leitura e escrita, da palavra, implique a releitura do mundo (FREIRE, 2001, p. 136).

Para isso, o diálogo torna-se condição fundamental para a conscientização e o desenvolvimento de uma prática democrática, desde que não se torne uma conversação meramente espontaneísta e favoreça o estabelecimento da unidade dialética entre o aprender e o ensinar, em que o educar e o educar-se possam ocorrer de forma privilegiada em espaços de comunicação efetiva, nos quais os sujeitos, mediatizados pelo mundo, possam desenvolver-se e contribuir para a apropriação crítica do conhecimento adquirido.

## **Educação democrática e escola formal**

Freire estabeleceu um diálogo com a escola pública e sua relação com a educação democrática. Para ele, o principal dilema sempre foi o de como articular, orgânica e dialeticamente, liberdade e disciplina, liberdade e autoridade, questões que implicam a necessária superação, tanto da escola tradicional, centrada demasiadamente na disciplina, como da “escola novista”, centrada demasiadamente na liberdade. Nesse sentido, Freire afirma que liberdade e disciplina não se opõem de modo mecânico, uma vez que ambas estão unidas dialeticamente, ou seja, como contrários que precisam uma da outra, apesar de sua condição de oposição.

Freire, fiel aos seus princípios filosófico-pedagógicos, também recomenda, como ponto de partida da ação educativa, começar pelas experiências cotidianas dos educandos, valorizando a sua identidade sociocultural, utilizando-se de uma práxis pedagógica privilegiada por ações educativas não compartimentalizadas, em que o planejamento e a elaboração coletiva do material didático possam exigir que os educadores se organizem em um trabalho solidário e de pesquisa, a fim de estudar e aprofundar os temas de estudo abordados no currículo escolar.

## **Considerações finais**

A filosofia da educação de Paulo Freire nasceu em um contexto de dependência social imposto pelas elites do país, em que foi capaz de analisar a relação “opressor-oprimido” e apontar, corretamente, fundamentos educacionais orientados para contribuir para a libertação das classes oprimidas.

Freire entendeu que a tarefa de libertação do estado de alienação do povo não pode ser dissociado do processo de compreensão e de trans-

formação do mundo da produção/trabalho que se encontra nas mãos do capital e suas elites, uma vez que este condiciona as instituições sociais (supraestrutura), entre as quais se encontra a educação escolar.

A importância dessa questão reside no fato de que o constante processo de “adequação” das instituições e da vida social a cada novo estágio de desenvolvimento socioeconômico e tecnológico passa também, em determinados momentos históricos, a influenciar o mundo da produção, promovendo, dialeticamente, uma espécie de sobredeterminação que termina afetando a dinâmica desse mundo e suas relações de poder.

Em outras palavras, a educação que promove a ruptura da cultura de silêncio, a prática da liberdade e a superação dialética da relação “opressor-oprimido”, tal como explicitada por Paulo Freire, torna-se capaz de contribuir para a inserção crítica dos oprimidos na luta permanente pela libertação da ordem sociopolítica-cultural e econômica imposta pelas classes dominantes. Luta essa ainda mais relevante quando o sistema opressor decide atualizar e ampliar as suas estratégias de poder recorrendo a sofisticadas formas de manipulação e controle social da população, tais como aquelas relacionadas com golpes de Estado; criminalização das lutas populares; golpes político-parlamentares; politização das estruturas jurídicas; judicialização da prática política; uso de robôs digitais veiculadores de fake news; difusão irresponsável de ideologias dogmático-religiosas pautadas pela intolerância e uma profunda discriminação de classe, gênero, raça/etnia e orientação sexual, entre outras manifestações multiculturais.

Como exemplo disso, vale lembrar que, entre 2015 e 2016, um processo de impeachment foi orquestrado por setores conservadores do país utilizando-se da própria legislação, com a finalidade de assaltar o poder instituído democraticamente, caracterizando-se como um “golpe” de natureza parlamentar (SANTOS, 2017; HERMIDA; LIRA, 2018; NAPOLITANO, 2019) que, entretanto, não pode ser comparado com as “clássicas definições de golpe de Estado” (SANTOS, 2017, p. 12).

Considerando que golpes de Estado podem acontecer em qualquer regime, mas “golpes parlamentares” somente existem em países onde o sistema de governo é de natureza representativa (SANTOS, 2017), esse mesmo autor constatou, ao longo da sua pesquisa, a existência de relações e motivos semelhantes que tem levado as elites brasileiras a “assaltar” violentamente o poder do Estado, cada vez que os seus interesses são afetados pelos avanços das lutas populares com o apoio dos setores

progressistas, sendo que o denominador comum entre os golpes dos anos 1950 e 1960 e os de 2016 “foi a rejeição ao progresso econômico e social das classes vulneráveis” (SANTOS, 2017, p. 42).

A identificação histórica desse denominador comum e suas respectivas consequências sociais com a correspondente perda de direitos e exclusão social implicam, invariavelmente, retomar o pensamento de Paulo Freire diante do acirramento da opressão em relação aos setores oprimidos da sociedade, e suas consequências no campo da Educação, assim como da necessidade de reconhecer, nesse contexto, a validade da estratégia político-pedagógica por ele proposta no campo da educação popular como forma de ampliar nas massas os processos de ação cultural orientados para a superação desse estado de opressão e a retomada da transformação social em busca de uma sociedade igualitária, justa e democrática.

A teoria da relação “opressor-oprimido” em Paulo Freire demonstra, sem dúvida nenhuma, a atualidade da sua obra, a qual continuará viva enquanto existirem classes sociais antagônicas, injustiça e desigualdade social em termos de direitos e oportunidades para todos e todas.

Recebido em: 08/08/2019

Revisado em: 10/09/2019

Aprovado em: 29/10/2019

## Notas

1 Mestre e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorando em Ciências Sociais pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Professor titular da Faculdade de Educação Física e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. E-mail: gabmpalafox@hotmail.com  
2 Graduação em Filosofia, mestre, doutor e pós-doutor em Educação, Sergio foi professor de educação básica e de Filosofia da Educação nos cursos de graduação e especialização do curso de Pedagogia e de Licenciaturas da Universidade Federal de Goiás desde 1994, além de professor do mestrado em Educação dessa mesma universidade entre 2009 e 2015. Como pesquisador, estudou desde a cultura mítica e trágica grega até a filosofia de Platão, Diógenes, Nietzsche e Sloterdijk, na confluência com as antigas tradições, além de fazer uma genealogia do fenômeno do idealismo, do niilismo (reatividade e ressentimento), do cinismo e do mal-estar docente contemporâneo. Companheiro de luta, Sergio sempre defendeu a educação pública e a formação crítica e ampliada de estudantes e professores. Faleceu inesperadamente no mês de maio de 2016 aos 55 anos de idade.

3 *Epoché*, do grego antigo, “paragem”, “interrupção” ou “suspensão de juízo”. Termo utilizado pelos céticos gregos para caracterizar um comportamento capaz de conduzir a um estado de “imperturbabilidade” por meio do exercício da dúvida da natureza boa ou má ou da não aceitação nem rejeição das coisas. Do ponto de vista fenomenológico, *epoché* pode referir-se a um tipo de estado mental dentro do qual um sujeito nem afirma, nem nega as coisas enquanto analisa o que não sabe, procurando, com isso, alcançar esse mesmo estado espiritual de “imperturbabilidade” que pode conduzir, segundo Edmund Husserl, a um estado de “suspensão do mundo”, uma espécie de paralisia do sujeito no tempo, que mantém, entretanto, as coisas do tempo presente. Trata-se, portanto, de um sujeito que procura desprender-se espiritualmente das coisas “mundanas” à medida que ele mesmo se torna uma espécie de “observador desinteressado” sobre o que está ocorrendo nesse mesmo mundo presente (HUSSERL, 2012).

4 “A cultura do silêncio tem um caráter classista, é historicamente determinada e, por isso, o reconhecimento de sua existência deve viabilizar sua transformação em uma cultura de libertação” (GADOTTI, 1989, p. 151).

## Referências

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**. Porto Alegre: Art-med, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-39-144-779.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas** - fenomenologia e teoria do conhecimento: investigações para a fenomenologia e a teoria do conhecimento. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

NAPOLITANO, M. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. **Rev. Est. Avan.**, v. 33, n. 96, p. 397-420, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142019000200395&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142019000200395&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jul. 2019.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A democracia impedida: o Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

SILVA, Sérgio Pereira da. A antropologia filosófica em um debate educacional teórico e prático: superação da dicotomia denúncia versus proposição. *In*: SILVA, Sérgio Pereira da (org.). **Teoria e prática na Educação**. Catalão: Editora da UFG, 2008. v. 2, p. 230-245.



# Educação como conscientização em Paulo Freire

---

SILVIO CÉSAR MORAL MARQUES<sup>1</sup>

MARCUS RAFAEL RODRIGUES<sup>2</sup>

---

## Resumo

O texto analisa o conceito de consciência em Paulo Freire. A partir das influências de autores como Ortega Y Gasset e Sartre, analisou-se o desenvolvimento do conceito de consciência, notadamente a intransitiva, a transitiva ingênua e a transitiva crítica. A partir dessas reflexões, desdobra-se a compreensão de uma pedagogia entendida como sociologia da educação e como prática transformadora da sociedade em prol da libertação pessoal. Tal libertação encontra-se no âmago dessa objetivação, visto que o fazer escolar é, pela mesma interpretação, entendido como processo de conscientização acerca do real, que se apoia necessariamente no entendimento de que a pessoa é a protagonista desse processo por meio da construção de sua consciência, que se dará no constante exercício existencialista de situar-se no mundo como engajamento.

Palavras-chave: Educação. Consciência. Existência e engajamento. Paulo Freire.

## Education as awareness in Paulo Freire

### Abstract

The text analyzes the concept of conscience in Paulo Freire. Through the influences of authors like Ortega y Gasset and Sartre, was analyzed the development of the concept of consciousness, notably the intransitive, the transitive-naive and critical. From these reflections points this indicate that pedagogy is understood as Sociology of Education and as the transforming practices of society in favor of personal liberation. Such liberation is at the heart of this objectification, since schooling is, by the same interpretation, understood as a process of raising awareness about the real, which is necessarily supported on the understanding that

it is the person the protagonist of the process of consciousness, that will take place in the constant existentialist exercise of situate oneself to engagement in the world.

Keywords: Education. Consciousness. Existence and engagement. Paulo Freire.

## La educación como conciencia en Paulo Freire

### Resumen

La investigación analiza el concepto de conciencia en Paulo Freire. Basado en las influencias de autores como Ortega Y Gasset y Sartre, se analizó el desarrollo del concepto de conciencia, en particular lo intransitivo, lo transitivo ingenuo y lo transitivo crítico. De estas reflexiones, se desarrolla la comprensión de una pedagogía entendida como una sociología de la educación y como practica transformadora de la sociedad a favor de la liberación personal. Tal liberación está en el centro de esta objetivación, ya que el hacer escuela es, por la misma interpretación, entendido como un proceso de conciencia de lo real, que necesariamente se basa en la comprensión que es la propia persona la protagonista de este proceso por medio de la construcción de su conciencia, que ocurriría en el constante ejercicio existencialista de situarse en el mundo como compromiso.

Palabras clave: Educación. Conciencia. Existencia y compromiso. Paulo Freire.

### Introdução

A tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, apresentada por Paulo Freire, estabelece a visão de mundo do pensador, sua concepção antropológica e educacional como ferramenta primaz para a construção da pessoa em seu processo de responsabilização e inserção na composição da sociedade como um todo. Nessa obra, suas exposições mostram um Freire profundamente enraizado na filosofia como fundamento teórico-metodológico, e, nesse sentido, é bastante nítida a proposição de uma educação escolar assentada em princípios cuja elaboração foi crivada pela filosofia contemporânea ao autor. Suas raízes existencialistas, marxista-cultural e, em todo caso, sociológicas são identificadas claramente.

O citado texto versa sobre aspectos da redemocratização no contexto da implantação da “ideologia desenvolvimentista” da segunda metade da década de 1950, período em que o desenvolvimento capitalista, por meio da ênfase na industrialização, ganhou novo fôlego no contexto nacional brasileiro.

Para além do título – “Educação e atualidade brasileira” –, chama a atenção o fato de que o teor estabelecido por seu posicionamento crítico em relação à sociedade de sua época está diretamente relacionado ao condicionamento próprio da população e sua dinâmica de envolvimento com o fazer político, isto é, a educação é tida por ele como fator de transformação individual e instrumento para a construção do indivíduo e também entendida enquanto práxis de uma teoria muito bem estabelecida, de cunho não somente filosófico – no sentido de contemplação de uma concepção engendrada *a priori*<sup>3</sup> –, mas também de uma educação engajada, para utilizar o termo existencialista do qual o autor faz uso.

Assim, o fazer político é o *modus operandi* educacional, visto que tal engajamento se justifica pela responsabilização pelo mundo (sociedade) e ao mesmo tempo pela conscientização como objeto específico do fazer educacional escolar propriamente dito “[...] a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente [...]” (FREIRE, 1959, p. 57).

A partir dessa perspectiva freireana, situada no contexto desenvolvimentista e existencial, pretende-se fazer uma explanação acerca das bases fundamentais do pensamento pedagógico de Paulo Freire, mais precisamente no trato e na definição das concepções de consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica, que abalizam a confecção de uma proposta-modelo de educação popular cujo mote prático consiste na adoção de uma dinâmica participativa, democrática e, portanto, comunitária de elaboração curricular, traduzida na fórmula: ação-reflexão-ação (SAUL; GOUVÊA, 2009).

## **Educação como consciência: compromisso com o mundo**

A atualidade da realidade brasileira possui nuances que permitem a captação de realidades aparentemente identificadas tanto no período da escrita da obra “Educação e atualidade brasileira” quanto na contemporaneidade. São recorrentes no Brasil os processos em prol da democratização, processos que parecem cíclicos, mas que são intermitentes, ou seja, avançam e retrocedem de maneira confusa e não planejada.

Por isso, quando Freire menciona que, após a ditadura, vive-se um processo de crescimento da conscientização acerca da atuação democrática da população, é possível entrever e comparar com o mesmo processo

vivenciado em âmbito nacional no início da década de 1980, em que, mais uma vez, após outra ditadura, vive-se um processo de redemocratização, para citar um exemplo.

Contudo, no atual cenário, ainda é possível observar o crescimento da mentalidade e um ideário comum à sociedade brasileira. Um exacerbado conservadorismo ganha corpo político e moral, influenciando diretamente aquele processo apontado por Freire em 1959 como “inexperiência democrática”, isto é, fazendo com que se retroceda em muitos aspectos antes compreendidos como inegociáveis ou já conquistados no que diz respeito ao fazer democrático.

Esse contexto parece, de certa forma, ser o ensejo necessário para que se estabeleça novamente uma realidade antidemocrática, ou com aspectos de democracia e práticas de retrocessos, como fechamento em si mesmo a partir de uma concepção nacionalista, ou ainda por meio de uma postura política não voltada para os problemas sociais em geral. Assim, ao contrário de um ambiente em que não há participação popular, como denuncia Paulo Freire à sua época, ao mencionar a ditadura, o que se vê agora é um avanço no que diz respeito à participação, mas não conscientizada, ou melhor, a conscientização instrumentalizada para o estabelecimento de uma ordem antidemocrática, permitindo compreender que, “no assistencialismo, não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem. Gestos e atitudes”<sup>24</sup> (FREIRE, 1959, p. 57).

A intermitência do processo democrático brasileiro serve de contexto para que se compreenda a trama de desenvolvimento do pensamento político e social conjuntural que aqui se conceitua. Alguns aspectos importantes no pensamento de Freire necessitam de maior atenção para o desenvolvimento da compreensão do papel da educação enquanto fator de conscientização do indivíduo, tais como suas bases filosóficas, seu entendimento político, decorrente da visão filosófica, sua prática metodológica, instrumento ímpar e característico de sua atuação como pensador, e também aspectos ideológicos que, além de contribuir para a emersão de uma sociedade participativa, têm por finalidade primeira a conscientização, elemento que qualifica a atuação popular no ambiente político.

No entanto, para que tal intento seja alcançado, deve-se aquietar a verbosidade e o verbalismo, não raro incapazes de sucesso. Deve-se, nesse sentido, investir em uma educação voltada para a prática, para a realidade

do dia a dia, e, principalmente, uma educação que proceda da matriz existencial da pessoa, ou seja, é a partir da existência que se pode condicionar a aprendizagem e a participação qualificada, entendida enquanto conscientização metodológica educacional.

Assim, é imperativo para o educador que a pessoa seja considerada como sujeito da ação e, portanto, protagonista de sua formação, inclusive no que diz respeito à educação básica, isto é, desde a alfabetização até a universidade. A partir disso, depreende-se do pensamento freireano o fato de que, para que o indivíduo exerça plenamente sua participação social e seja integralmente compreendido, como existência determinante para o processo social, ele precisa estar atuante, engajado e comprometido com suas circunstâncias.

A realidade passa a ser o termômetro pelo qual o indivíduo se qualifica como pessoa, protagonista no âmbito político-social. É a realidade que o constrange a participar conscientemente de sua própria história diante de todo o desenvolvimento e das novidades que se lhe apresentam os conteúdos disciplinarmente postos como currículo.

Assim, o estudante torna-se um ser de relações, aberto ao mundo e ao novo, ao inusitado e ao absurdo, cujo contato, além de sedimentar, pela experiência, conhecimentos dos mais diversos, forma ainda esse ser de diálogo, capaz de versar sobre as diferentes realidades, visto que seu ponto de partida é o compromisso com o real. Essa metodologia expõe a cultura em formação, marcada e marcante, na troca ininterrupta de conhecimentos práticos e comportamentais reveladores da integralidade do indivíduo em construção no ambiente escolar. Assim,

Não há, portanto, como admitirmos a existência de um homem totalmente não comprometido diante de sua “circunstância”. É condição de sua própria existência o seu compromisso com essa “circunstância” em que inegavelmente aprofunda suas raízes e de que inegavelmente também recebe cores diferentes (FREIRE, 1959, p. 9).

O ser humano, que não é o criador da natureza, torna-se criador a partir do momento em que se situa no processo do feito do mundo; em outras palavras, a pessoa passa a ser criadora quando se conscientiza da condição de forjadora da cultura, que lhe impõe o protagonismo e ao mesmo tempo a responsabilização pelo *locus* em que atua, o mundo.

[...] a humanização do homem, isto é, a plena realização do homem enquanto criador de cultura e determinante de suas condições de existência passava, necessariamente, pela clarificação da consciência do homem – coisa que somente poderia ocorrer no âmbito do crescente comprometimento do homem com a sua realidade (BEISIEGEL, 1982, p. 29-30).

“O comprometimento do homem com sua realidade”, conforme interpreta Beisiegel (1982), forja sua consciência; daí o entendimento freireano de que se situavam “exatamente aí as funções do processo educativo”; a educação é parte sem a qual não é possível desenvolver consciência sobre a realidade, a existência e a própria circunstância.

## A intencionalidade da consciência e da conscientização

Considerando que a educação compõe um dos mecanismos de sedimentação do processo democrático de uma sociedade, Freire propõe uma espécie de *continuum* para a emersão da consciência transitiva crítica, ou seja, o ideal de formação de um indivíduo deve se caracterizar justamente por alcançar esse modelo de consciência engajada que tem início com a consciência de se ter consciência. Na prática, significa dizer que ela é forjada pela vivência e pela formação externa a ela e jamais poderia caracterizar-se por sua essencialidade, e que ela só é a partir do outro. Por isso, pode-se afirmar que a consciência ou a própria conscientização<sup>5</sup> são frutos de um exercício dialético de concepção, necessitando peremptoriamente do “eu” e do “outro”.

A intencionalidade da consciência na pedagogia freireana incide na concepção existencialista fenomenológica de interpretação dela, visto que a define como “consciência de”, isto é, a consciência não se constitui como uma espécie de departamento cerebral, como parte integrante da uma espécie de anatomia intraneural ou algo semelhante, mas é confeccionada e passa a existir à medida que é alimentada pela práxis.

Nesse sentido, a consciência é sempre a consciência de algo, e essa conceituação inverte os ditames do senso comum acerca dela, por um lado pelo fato de que, conforme esse entendimento, a consciência é sempre vista como algo inato ao ser humano, ativado quando necessário, como em Platão, na reminiscência ou *anamnésis*; por outro lado, ela também é entendida como essência do ser humano no sentido mais religioso de interpretação.

A consciência consiste em um mecanismo interno ao ser humano, que já nasce com ela, e não a desenvolve ou alimenta como no existencialismo; por nascer de posse dessa consciência, o indivíduo já contém valores morais e éticos como base que emergem à medida que trabalha com os termos diretamente relacionados ao que nela já existe, despertando-os.

A partir disso entende-se o fazer educacional como ativação da memória do educando, como lapidação dos valores presentes à consciência, valores que ainda não estão em exercício. À luz do existencialismo sartreano, Freire denomina esse entendimento como educação bancária<sup>6</sup>, que, portanto, deposita nos indivíduos aprendentes os conteúdos necessários para sua educação. Assim, também o conceito de educação se torna comprometido, visto que sugere uma adequação do estudante a um mundo com o qual ainda não estabeleceu relação afetiva de responsabilidade ou comprometimento e, em última instância, somente o conduzirá a ter ciência de todo o arcabouço conquistado historicamente pelo ser humano.

A consciência, conforme entendimento de Freire, é uma consciência que goza de um objetivo claro a ser buscado, a libertação do estudante, tanto em relação à ignorância, no sentido estrito de ignorar e desprezar o mundo, como também quanto à libertação do estudante de opressões que o mantêm em constante inatividade por meio da uniformidade formativa, da reprodução mecanicista do sistema político e econômico; em suma, pretende a libertação do indivíduo como um todo, principalmente no que se refere à atuação no mundo.

A consciência preconizada pelo educador brasileiro ainda pretende a ressignificação do próprio ato de ensinar e aprender, e tal ressignificação reverbera necessariamente no engajamento do indivíduo.

Esta educação “bancária” [...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este, um eterno caçador daqueles, que tivesse por

distração “enchê-los” de pedaços seus. [...] **Desta forma, não distingue presentificação à consciência de entrada na consciência** (FREIRE, 2019, p. 87, grifos nossos).

Portanto, para o pedagogo, a consciência é, na verdade, aquilo que passa a existir após o contato com o mundo, isto é, na existência em si, a partir do mundo concreto em que o indivíduo toma não somente ciência, o que seria estar presente ao efeito, ao produto e ao resultado de um aspecto da realidade como se apresenta, mas, ao contrário, toma consciência, toma parte, envolve-se na realidade que se lhe apresenta, sendo parte integrante direta ou indiretamente.

No seu sentido original, conscientização implicava ação, isto é, uma relação particular entre o pensar e o atuar. Uma pessoa que se conscientiza é aquela que é capaz de descobrir (desvelar) a razão de ser das coisas. Essa descoberta é acompanhada de uma ação transformadora, isto é, de uma organização política que possibilite a ação. Tanto o educador quanto o povo se conscientizam mediante um movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação interior e a subsequente ação no processo da luta libertadora [...] (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 224).

Pode-se afirmar, portanto, que a conscientização é, para Paulo Freire,

[...] o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer (FREIRE, 1980, p. 290).

É, portanto, a partir desse processo que não somente se forma a consciência, mas que se torna protagonista do processo de feitura da realidade, torna-se cocriador e construtor dela, fator decisivo para que a aprendizagem aconteça e seja verdadeiramente significativa para o estudante.

De certa maneira, a conscientização é o que produz o processo democrático enquanto símbolo do amadurecimento de uma sociedade, por isso é preciso salientar que a libertação do indivíduo conforme pensada pelo educador brasileiro é um processo político no qual está prevista a participação efetiva e qualificada de cada pessoa que compõe o tecido social.

Dessa forma, pode-se voltar a mencionar uma das categorias fundamentais da filosofia existencialista, o engajamento, a inserção como maneira de responsabilizar-se pelo meio, tal como em Arendt quando da definição do *amor mundi* enquanto tradução das implicações de se ensinar na escola. Nesse sentido, trata-se de conferir, sim, à educação escolar o epíteto de conscientização, voltada para a prática da vida mesma, para o conhecimento historicamente construído e para a sociedade da qual se obtém a possibilidade de preservação e evolução da existência como um fato.

Não se admite, portanto, uma existência humana alienada da realidade da qual não somente pactua como parte integrante da natureza, mas que lhe confere *sine qua non* o próprio ato de existir, ou seja, a partir da existência em si não há como desconsiderar o papel fundamental e intransferível da pessoa humana na vida social, cultural e natural, e, nesse sentido, o “eu” está para sua “circunstância”.

Destaca-se aqui uma outra influência na pedagogia freireana, relativa a Ortega Y Gasset na definição propriamente dita do ser humano. Trata-se de mais uma abordagem ontológica assumida por Freire. É do filósofo espanhol a definição de que o ser humano somente pode ser em relação à sua circunstância; em outras palavras, pretende salientar a intrínseca relação que há entre o humano e a natureza, a pessoa e as pessoas, o humano e a cultura.

Tal perspectiva não é reducionista, mas abrangente, e considera que a pessoa não se reduz, de maneira alguma, a qualquer elemento constituinte de sua circunstância, mas que não há possibilidade de se compreender o “eu” sem essas relações.

Assim, Freire fundamenta sua concepção de ensino enquanto conscientização, concluindo que não é possível versar sobre a consciência de forma a alienar ou reduzir o humano ao isolamento; pelo contrário, é justamente no mundo, em sociedade, que ele se torna o que é, “a existência precede a essência”, e, portanto, o ato de ensinar, nesse sentido, evidencia esse processo de tomar posse de sua circunstância. Daí depreende-se inclusive a necessidade de que o ensino seja essencialmente derivado e voltado para a vida vivida, para a práxis e a significação qualificada.

A formação e o desenvolvimento dessa consciência, por sua vez, dependiam do mergulho do homem na sua própria realidade, impunham o comprometimento com a circunstância. Assim, a humanização do homem, isto é, a plena realização do homem enquanto criador da cultura e deter-

minador de suas condições de existência passava, necessariamente, pela clarificação da consciência do homem – coisa que somente poderia ocorrer no âmbito do crescente comprometimento do homem com a sua realidade. E situavam-se exatamente aí as funções do processo educativo. [...] Freire já compreendia a educação fundamentalmente como processo de conscientização (BEISIEGEL, 2010, p. 30).

E se a pessoa é aquilo que vive e vivencia, desdobra-se ainda que as iniciativas de humanização do contexto escolar, ou de qualquer contexto que se pretenda, precisam necessariamente de uma maior aproximação, inserção e identificação do indivíduo ou dos grupos de indivíduos às suas circunstâncias.

## **Educação como conscientização: *continuum***<sup>7</sup>

A trajetória do humano na obra de Nietzsche prevê o alcance de sua estatura quando alcança o *status* de menino, passando pelos estágios de camelo e de leão. Em Auguste Comte, expoente do positivismo francês, a trajetória antropológica do conhecimento humano tem início no conhecimento mitológico e religioso, passa pelo conhecimento filosófico e termina no auge da intelectualidade, alcançando o saber científico.

Essas concepções brevemente descritas têm a finalidade de aproximar-se das ideias do pedagogo brasileiro. Tais concepções são marcos do pensamento humanístico universal e vigoram, não raro, como medida para os que pretendem estabelecer um *continuum*, um método de análise fundado em fases que mostram uma espécie de compreensão abrangente do desenvolvimento humano enquanto formação da consciência.

Na esteira desses grandes autores do pensamento filosófico, Freire também visa estabelecer um *continuum* do desenvolvimento processual no que se refere à consciência. Segundo as perspectivas do brasileiro, que se fundam em autores como Sartre e Ortega y Gasset, a consciência desenvolve-se por meio da conscientização, que nada mais é que a construção de si mesma a partir daquilo que compõe sua existência, seu contexto e que se dá pela aprendizagem.

Em Freire, encontram-se os seguintes estágios desse *continuum* do desenvolvimento da conscientização: consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua (consciência massificada ou fanática) e consciência transitiva crítica.

A consciência intransitiva, longe de ser o que aparenta pela própria nomenclatura, não quer simbolizar o processo de estagnação intelectual ou consciente da pessoa, mas mostra a lentidão ou o fechamento temporário do humano em relação ao real, à vida mesma.

É, na verdade, o estágio em que a pessoa se encontra vegetativamente alheia aos processos que formam o contexto em que está inserida, e por estar no processo que se ignora é que esse estágio é considerado provisório, dado que o fato de permanecer nele confere, mesmo que de modo mais lento, uma movimentação em prol do conhecimento desejado como autonomia e preparação para a libertação de si. Estar no mundo, existir, é imperativo da conscientização, ainda que de maneira morosa.

[...] o conceito de “intransitividade” não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência “intransitiva” é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência (FREIRE, 1992, p. 60).

Intransitivo é, portanto, o nível de abertura do humano para compreender-se dentro do processo de produção do viver. Trata-se da limitação da pessoa no sentido de compreender-se como sujeito da ação, protagonista do desenvolvimento de tudo à sua volta. Por fim, a intransitividade de sua postura e consciência revela ainda sua incapacidade de lidar com fenômenos fora de sua esfera “vegetativa”, que o desafiam; o indivíduo está diante de desafios de transformação do real, mas, quando é ensinado de acordo com a concepção bancária, torna-se educado, tem ciência da história do mundo em que vive, das leis da física e da exatidão matemática, porém não percebe que esse mesmo mundo se encontra ainda em construção e se vê incapaz de transformá-lo, visto que não encontra conexão entre os mundos do conhecimento estático adquirido e a vida vivida: “[...] a consciência intransitiva implica numa incapacidade de captação de grande número de questões que lhes são suscitadas” (BEISIEGEL, 2008, p. 81).

Por sua vez, a consciência transitiva ingênua constitui a segunda fase do desenvolvimento do educando ou do sujeito em geral, com vistas à sua

autonomia na consciência transitiva crítica, que é o objetivo final da conscientização. Essa segunda etapa também se caracteriza pelo princípio de abertura da pessoa à realidade que lhe é apresentada. Contudo, nessa fase, possui horizontes mais alargados, preocupações mais consistentes, averiguação da realidade mais coerente e carrega certa perspectiva de mudança. No entanto, esse é apenas o primeiro estágio da transitividade, embora seja o segundo no processo como um todo.

A consciência transitiva ingênua é aquela que amplia o poder de captação e de resposta às sugestões que partem do seu contexto. Seus interesses e suas preocupações se alongam a esferas bem mais amplas que a simples esfera vital. “É a consciência típica do sujeito massa que não consegue estabelecer uma progressão intensiva no diálogo com o mundo e com os demais” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 222).

Coincidentemente, um dos sintomas das sociedades contemporâneas é a ausência de capacidade em permanecer no diálogo intenso e transformador. Talvez seja um problema estrutural, congênito, fato que explica, historicamente, o uso do binômio força-violência para a imposição da palavra final.

Segundo Freire (1959, p. 30-31), são características dessa etapa

[...] a simplicidade da interpretação dos problemas”, “a idealização do passado”, a “transferência acrítica da responsabilidade e da autoridade”, a “subestimação do homem comum”, a “inclinação ao gregarismo”, a “impermeabilidade à investigação”, o “gosto acentuado pelas explicações fabulosas”, a “fragilidade na argumentação”, o “forte teor de emocionalidade”, a “desconfiança de tudo que é novo”, o “gosto pela polêmica e não pelo debate”, as “explicações mágicas” e a “tendência ao conformismo.

Por tudo isso, classifica-se essa consciência como fanática, por sua compreensão “mágica dos fatos”<sup>8</sup>, que também a conduz a atitudes de “magia”, no sentido de explicar e intervir de maneira fabulosa na realidade, ignorando processos de construção da consciência e, conseqüentemente, “solucionando” de maneira imediata os assim chamados problemas reais. Sua ingenuidade apresenta-se crendo em aspectos pouco concretos, como se eles fossem de fácil resolução. Na escolarização, por exemplo, conforma-se com a recuperação de conteúdos a partir de uma prova/

teste que “demonstre”, por meio de uma nota atribuída subjetivamente, que o estudante já está de posse dos conteúdos estudados ao longo de um bimestre em que não evidenciou conhecimento em outras oportunidades, “a consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora” (FREIRE, 1992, p. 113).

Conclui-se que, para a consciência fanática ou massificada, “a patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação” (FREIRE, 1992, p. 114). É por isso que ela é somente uma fase, o primeiro passo, por assim dizer, desse processo de conscientização e não pode estagnar o desenvolvimento da subjetividade como centro e objeto final, mas deve prosseguir em direção à consciência transitiva crítica.

## Consciência transitiva crítica

Em “Educação e atualidade brasileira” (1959), Freire define em linhas gerais grande parte das concepções acerca do desenvolvimento processual do ensino-conscientização, que tem como objetivo último a democratização da vida social e a instituição de formas democráticas de governo. A funcionalidade por ele atribuída à educação enquanto mecanismo social de formação do indivíduo tem por fundamento primeiro o direcionamento e o condicionamento, por assim dizer, tanto da criatividade inerente aos que aprendem como também a extração máxima da força dialógica inerente a estes.

Freire parte da não negação dessa criatividade bem como de sua utilização para a conscientização da pessoa em relação à realidade da existência. Dessa forma, fica cada vez mais evidente a intencionalidade do processo entendido como ensino, visto que toda criação parte de uma realidade concreta, de uma existência significada.

Por outro lado, a força do diálogo evidencia a manutenção do desenvolvimento, isto é, trata-se de um mecanismo capaz de sustentar o mencionado processo de conscientização a fim de forjar o tecido social sempre vindouro por meio da troca. A tonalidade da abordagem insere um passo adiante no amadurecimento das relações sociais, principalmente porque, por meio da naturalização do diálogo como mecanismo social e de ensino, torna-se mais propícia a consolidação de um ambiente dialético cuja finalidade última culmine no exercício democrático como *modus operandi*,

“a consciência transitiva crítica é fruto de uma educação dialogal e ativa que ofereça ao homem a possibilidade de tornar-se responsável no seu agir pessoal, social e político” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 223).

Nesse sentido, a consciência transitiva crítica é indispensável para o combate ao anti-dialógico que promove o mutismo e a passividade, ao assistencialismo que domestica e naturaliza o *status quo*, para o combate à violência, contra a imposição de uma visão unilateral da realidade, dado que é de sua essencialidade mesma o dialógico e a dialética.

A consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue revelar algumas razões que explicam a maneira como os homens estão sendo no mundo; ela conduz o homem à sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se; fundamenta-se na criatividade e estimula tanto a reflexão quanto a ação do homem sobre a realidade, promovendo a transformação criadora (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 223).

É importante que se diga ainda que nesse estágio da consciência não está prevista qualquer atitude na tentativa de transformar aqueles que, imersos na consciência ingênua, mostram-se incapazes de um desenvolvimento qualificado, o que pode ocorrer pelas próprias experiências vividas, mas, quando se fala de ensino como conscientização, está se referindo necessariamente às novas gerações e, em último caso, à formação, a partir da escola, de novas gerações pautadas no engajamento, na prática democrática que é a própria libertação propugnada por Freire. “Não será, com essa escola desvinculada da vida, centrada na palavra, [...] que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização” (FREIRE, 1959, p. 102).

## Considerações finais

O projeto de libertação do sujeito social, muitas vezes vinculado a diversos movimentos epistemológicos como a filosofia e a teologia da libertação, bem como a tantos outros aspectos da movimentação social imbricada da noção de consciência espacial e local acerca de sua existência, impele a manifestação desse mesmo movimento no âmbito pedagógico entendido enquanto prática escolar de educação universal e ao mesmo tempo individual e subjetiva.

O axioma existencialista “a existência precede a essência” é observado em todo o panorama da filosofia sartreana que vigora como um dos fundamentos da pedagogia de Paulo Freire, elucidando não somente a influência, mas também a concepção de mundo pretendida para a apropriação e adoção de uma realidade, tal como se apresenta, tendo em vista sua instrumentalização pela escolarização. Trata-se, nesse sentido, de torná-la compreensível para os que nela existem.

Assim, Freire utiliza-se tanto de teorias fortemente elucidativas quanto de um apelo indefectível à realidade conjuntural, formando um perfil cujo produto é a identificação do estudante/aprendente à vida em si mesma, consciente de que a escolarização lhe trará novos horizontes e abordagens diversificadas para e por meio de sua própria experiência. Dessa maneira, vivenciando os estágios do *continuum* pedagógico freireano (consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica), é possível vislumbrar, ao longo do processo de conhecimento, uma espécie de evolução cujo objetivo final é, libertando, humanizar por meio da aprendizagem significativa.

Recebido em: 08/08/2019

Revisado em: 30/08/2019

Aprovado em: 29/10/2019

## Notas

1 Doutor em Filosofia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba. E-mail: silviocmm@gmail.com

2 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba. Mestre em Educação pela UFSCar, *campus* Sorocaba. Graduação em Filosofia, Teologias e Letras. Professor da Rede Pública do Estado de São Paulo.

3 É propício lembrar a expressão existencialista como resposta à interpretação idealista de que o mundo é derivação de uma consciência que o engendra. Em Freire, assim como na filosofia existencialista, “a existência precede a essência”, expressão que corrobora o parecer pedagógico do autor em tela, já que ele pleiteia que é a partir da experiência da existência, da realidade vivida, que a educação obtém sucesso em suas conceituações mais elaboradas.

4 O assistencialismo concebido por Freire diz respeito à não responsabilização dos indivíduos e também enquanto ação popular, portanto sociopolítica, de maneira a delegar ou transferir as responsabilidades de escolhas e atitudes, incidindo em não participação. Por outro lado, a aproximação interpretativa feita aqui permite trazer para a realidade brasileira atual ao se ressentir da participação desqualificada da população, ou seja, participa-se do processo democrático, mas há um assistencialismo no sentido de se ancorar

no conservadorismo unilateral em que a eleição e a manutenção desse mesmo conservadorismo, enquanto instituição política, legitimam posturas de irresponsabilidade sobre a vida (tome-se, por exemplo, o armamento civil), sobre a sociedade e seus dilemas, como educação de qualidade, combate à pobreza, altos índices de desemprego e tráfico de entorpecentes, entre tantos outros.

5 A conscientização aqui é entendida enquanto atitude de dar consciência ou de tomar consciência e, ainda melhor, estar de posse dela. Esse processo é na prática o ato de ensinar, diferente de educar, visto que este último consiste na adequação do indivíduo que aprende as conceituações pretendidas para ele; portanto, ensinar, em última análise, é, na verdade, conduzir a pessoa à aprendizagem de conceitos significativos, isto é, inseri-la na dinâmica da ciência a respeito de alguma coisa. Tal ciência é o início do processo todo e, nesse sentido, ensinar é qualificar essa ciência sobre algo, é conscientizar, tornar o indivíduo aprendente parte desse processo, coparticipante, consciente.

6 Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda em uma 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, 2019).

7 Em um primeiro momento, a conscientização é a evolução crítica da primeira tomada de consciência; substitui a primeira apreensão espontânea e ingênua da realidade por uma posição epistemológica crítica que corresponde ao desejo humano de compreender e apoderar-se da realidade que o circunda. À dinamicidade progressiva da conscientização corresponde a um gradual desvelamento da realidade que culmina na práxis ação-reflexão, típica forma de ser do homem no mundo que manifesta a sua vocação ontológica de ser mais. A conscientização supõe uma consciência progressiva que conduz a pessoa a um compromisso histórico não intelectualístico, mas de inserção crítica e engajamento. Engajamento que é participação na atividade comum de fazer e refazer o mundo, criando a existência a partir do que a natureza oferece. Ao oprimido não basta saber-se oprimido; mas a conscientização deve inseri-lo em um processo de transformação da realidade (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 225).

8 “[...] posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento que ele expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, o homem comum. A diferença entre a relação que ele trava neste campo e a nossa é que sua captação do dado objetivo se faz via preponderantemente sensível. A nossa, por via preponderantemente reflexiva. Deste modo surge da primeira captação uma compreensão preponderantemente ‘mágica’ da realidade. Da segunda, uma compreensão preponderantemente crítica. Como toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação, a uma compreensão preponderantemente mágica corresponderá também uma ação mágica” (FREIRE, 2013, p. 67).

## Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1982.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959. (Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação, da Escola de Belas Artes de Pernambuco).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, PAULO. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patricia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, v. 17, n. 37, p. 219-230, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>. Acessado em: 22 jul. 2019.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.