

Afonso Celso Scocuglia



PAULO FREIRE, 100 ANOS:

UM EDUCADOR DO PRESENTE E DO FUTURO



Universidade Estadual da Paraíba

Profª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Profª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Moraes de Sousa (UEPB) | *Diretor*

Conselho Editorial

Alberto Soares de Melo (UEPB) | Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

Jordeana Davi Pereira (UEPB) | José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB) | José Tavares de Sousa (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB) |

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ) | Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Anne Augusta Alencar Leite (UEPB) | Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB) | Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN) | Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP) | Maria Creusa de Araújo Borges (UEPB)

Diego Duquelsky (UBA) | Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN) | Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UEPB) | Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Germano Ramalho (UEPB) | Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Glauber Salomão Leite (UEPB) | Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT) | Vincenzo Milittello (UNIPA/IT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UEPB) |

Expediente EDUEPB

Erick Ferreira Cabral | *Design Gráfico e Editoração*

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes | *Design Gráfico e Editoração*

Leonardo Ramos Araujo | *Design Gráfico e Editoração*

Elizete Amaral de Medeiros | *Revisão Linguística*

Antonio de Brito Freire | *Revisão Linguística*

Danielle Correia Gomes | *Divulgação*

Gilberto S. Gomes | *Divulgação*

Efigênio Moura | *Comunicação*

Walter Wasconcelos | *Assessoria Técnica*



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Afonso Celso Scocuglia

PAULO FREIRE, 100 ANOS:
UM EDUCADOR DO PRESENTE E DO FUTURO



Campina Grande - PB
2021



Estado da Paraíba

João Azevêdo Lins Filho | *Governador*

Ana Lígia Costa Feliciano | *Vice-governadora*

Nonato Bandeira | *Secretário da Comunicação Institucional*

Claudio Benedito Silva Furtado | *Secretário da Educação e da Ciência e Tecnologia*

Damião Ramos Cavalcanti | *Secretário da Cultura*

EPC - Empresa Paraibana de Comunicação

Naná Garcez | *Diretora Presidente*

William Costa | *Diretor de Mídia Impressa*

Rui Leitão | *Diretora de Rádio e TV*

Alexandre Macedo | *Gerente da Editora A União*



BR 101 - KM 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP: 58.082-010

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA HELIANE MARIA IDALINO SILVA - CRB-15º/368

S421p Scocuglia, Afonso Celso.
Paulo Freire, 100 anos: um educador do presente e do futuro. [Livro eletrônico]. / Afonso Celso Scocuglia. - Campina Grande: EDUEPB, 2021.
1.474 Kb; 224 p.

ISBN 978-65-87171-23-4 (E-Book)
978-65-86221-91-6 (Impresso)

Nota: " Projeto Editorial 100 anos de Paulo Freire" – Coordenador: Cidival Moraes de Sousa – Editores: Antonio Roberto Faustino da Costa, Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Ivonildes da Silva Fonseca, José Cristóvão Andrade, José Luciano Albino Barbosa, Lidiane Rodrigues Campêlo da Silva, Patrícia Cristina de Aragão, Waldeci Ferreira Chagas.

1. Educação – Brasil. 2. Educação de Adultos. 3. Paulo Freire – Trajetória profissional e obra. 4. Pensamento freireano. I. Título.

21. ed. CDD 370.981

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.



Projeto Editorial 100 anos de Paulo Freire

Coordenador

Cidoval Morais de Sousa

Editores

Antonio Roberto Faustino da Costa

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Ivonildes da Silva Fonseca

José Cristóvão Andrade

José Luciano Albino Barbosa

Lidiane Rodrigues Campêlo da Silva

Patrícia Cristina de Aragão

Waldecir Ferreira Chagas

Sumário

Prefácio

Um livro para celebrar um educador do presente e do futuro, 9

Primeiras palavras

Para começar do começo: ô sorte!, 17

Apresentação, 19

Tempos de Paulo Freire, 100 anos, 25

Eixos centrais do pensamento-ação de Paulo Freire

O que temos para historicizar, destacar e prospectar nos 100 anos de Paulo Freire?, 33

Pedagogia do Oprimido, 50 anos: da revolução ao reencontro da esperança, 63

Bases e conexões do pensamento-ação de Paulo Freire, 89

Currículo, conhecimento e aprendizagem em Paulo Freire, 133

Paulo Freire e a escola popular do tempo presente, 157

Globalizações e pedagogia contra-hegemônica, 187

Conclusões necessárias

Um educador do futuro aos 100 anos, 213

Anexos – links (vídeos e livros), 219

Prefácio

Um livro para celebrar um educador do presente e do futuro

Talvez bem mais do que nunca antes, vivemos hoje em todo o mundo uma crescente e fecunda pluralidade de qualificadores da educação. Além das diferentes correntes de filosofia e de outras matrizes do pensamento que tomam a educação como uma de suas esferas de questionamento e de reflexão, vivemos um tempo em que a educação, dentro e fora dos sistemas formais, e dentro e fora do seu cenário mais “natural”, a escola, aparece acompanhada de inúmeros qualificadores. Penso ser acertado chamá-los, em conjunto, entre as suas diferenças e divergências, de “voações da educação”.

Não fosse assim, que outro nome dar a educação ambiental, educação para a paz, educação e direitos humanos, educação própria (dos povos indígenas), educação quilombola, educação e mundo do trabalho, educação

antroposófica, educação popular, educação do campo, e outras tantas? Termos de indicações e vocações dirigidas a um destinatário especial ou prioritário, como os camponeses, os quilombolas, os indígenas. Ou educações que se apresentam com uma “vocação de aplicação” direta e, claro, em interação com outros campos do saber e das práticas humanas e, portanto, sociais. Assim, a educação ambiental e a educação para a paz.

E a educação popular?

Penso que a melhor maneira de buscar a quem e ao que ela se dirige, estaria em uma dedicatória de apenas 4 palavras, escritas entre as primeiras páginas do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire: “Aos esfarrapados do mundo”. Pergunto a quem me leia agora, se acaso conhece uma outra dedicatória de um livro sobre a educação com uma destinação ao mesmo tempo tão direta e tão feroz. Na verdade, ao longo da história, e em nosso momento presente, sabemos que existem educações “para”, educações “em”, educações “e”. E também educações que são também “contra”. Assim a “educação popular freireana”, que já em *Pedagogia do Oprimido* era não apenas proposta, mas lançava contra uma outra educação, a mais difundida e hegemônica a que Paulo deu o nome de “educação bancária”.

Estranha a origem da educação popular. Ela é uma expressão que o próprio Paulo Freire empregou raramente ao longo de sua vida, mas que foi refundada intensamente por ele e, através dele, estendeu-se do Brasil à América Latina e dela a “todo o mundo”.

Talvez mais estranhos ainda sejam a sua sequência e o seu destino. Pensada em um primeiro momento no bojo

dos “movimentos de cultura popular” dos “anos sessenta no Brasil”, talvez fosse possível antever uma curta existência para um projeto de humanização de pessoas e de coletivos de pessoas, através de transformações estruturais da sociedade. Transformações a serem geradas junto aos, e conduzidas justamente pelos “esfarrapados da Terra”. Uma vida curta, sobretudo quando nos lembramos de que a inovação pedagógica de Paulo Freire logo se fez acompanhar de prisões e exílios, como aconteceu com ele próprio, pois pensada entre 1960 e 1961, logo ela veio a se enfrentar com a ditadura militar implantada no Brasil a partir de abril de 1964. Uma ditadura que exerceu o tempo todo um rígido programa de controle político-militar estendido também à própria educação. E que logo em seus primeiros tempos prendeu, torturou e exilou do Brasil pessoas como Paulo Freire e uma grande parcela de pessoas como ele.

Eis-nos diante de uma “pedagogia do oprimido” traduzida como uma educação vocacionada não a se servir dos “oprimidos” – entre trabalhadores do campo e da cidade, e também os “esfarrapados” – mas cujo projeto original, vivo e vigente até hoje, foi e segue sendo o de colocar-se a serviço de pessoas e coletivos de pessoas até agora postos “à margem”, através de uma servil pedagogia colocada a serviço da hegemonia do capital e do “mundo do mercado”, e de uma derivada sociedade injusta, opressiva, excludente e desigual.

Se um tão breve futuro deveria ser o das ideias e o das propostas freireanas, o que explica que em pleno ano dominado por uma pandemia virótica e por um pandemônio político, o mundo inteiro esteja sendo atravessado por

eventos e por publicações dedicados aos “100 anos de Paulo de Freire”? Se assim fosse, o que explica que “sessenta anos depois” (1961-2021) tanto a pessoa de Paulo Freire quanto a proposta de emancipação de pessoas e sociedades, através também de uma insurgente vocação da educação, continuem tão vivas e tão presentes? O que explica que a um par de meses me tenha chegado dos EUA um livro com 606 páginas, e com artigos assinados por trinta e uma pessoas dos cinco continentes, com este título: *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (editado por Carlos Alberto Torres, John Wiley and Sons. Inc. New Jersey, 2019)? Um livro em que o próprio Afonso escreveu um artigo. E o que explica a corajosa edição deste Paulo Freire, 100 anos: o educador do presente e do futuro, escrito por Afonso Scocuglia?

Quem ler a sequência de escritos deste livro, com um cuidado de ser uma memória dos tempos, sem ser apenas mais um livro de “história de”, encontrará aqui algumas das melhores respostas a essas e a outras perguntas relativas à pessoa do pensador do humano através da educação, Paulo Freire. E também a respeito de seu passado devotado à construção do presente em que ele viveu a sua vida, do presente em que vivemos agora as nossas vidas, e do futuro que nos une, pois a sua presença “agora” haverá de ser a antevisão dela em anos futuros.

E acredito que esta talvez seja a ousada peculiaridade de *Paulo Freire, 100 anos: um educador do presente e do futuro*. Em tempos em que nos vemos intensamente envolvidos, entre a memória e a saudade, a resgatar a pessoa de quem foi Paulo Freire, o que ele viveu, pensou e fez,

Afonso se ocupa de pensar o que as suas ideias, propostas e ações proféticas têm a ver com a nossa parte da “construção freireana do presente e do futuro”.

E sempre foi em nome de um inédito viável a buscar e construir agora, em nome do futuro, que Paulo viveu, lecionou, educou e escreveu.

Campinas, outono de 2021.

Carlos Rodrigues Brandão

Primeiras palavras

Para começar do começo: ô sorte!

Em 1985, Paulo Freire veio trabalhar por uma semana conosco no Mestrado em Educação de Adultos da UFPB. Fui encarregado pelo Coordenador (Dr. José Ribamar Ribeiro) de gravar tudo, todas as sessões, as exposições que o nosso convidado faria e os debates. A princípio, não gostei da designação da minha tarefa. Poderia perder alguma passagem e/ou não participar diretamente dos debates, mas assumi a tarefa já que estava diretamente interessado em fazer minha dissertação sobre as ideias de Freire. Da contrariedade inicial, depois de uma semana de exposições e debates, quando fui “degravar” o conteúdo registrado por dezenas de “fitas cassete”, verifiquei que tinha em mãos ideias-chave (um tesouro!) que, a rigor, construíram minha dissertação de mestrado e me impactam até hoje.

Concluída a dissertação, numa outra vinda de Freire à nossa UFPB (1989), entreguei-lhe um exemplar, todo orgulhoso, como um “cientistazinho” que esperava ter correspondido aos incentivos do mestre. Com um largo sorriso, ao recebê-la e ver o título que eu tinha colocado (*Educação e política em Paulo Freire...*), ele disse: “este

é realmente o eixo central”. Não sei se teve tempo de lê-la. Se tivesse perceberia que tinha desenvolvido a pesquisa e a escrita da dissertação percorrendo este “eixo central”. Passado um tempo, transformei a dissertação na parte principal do livro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (hoje na 7ª. edição na Editora da UFPB, disponível em e-book) e ele se dispôs a escrever o Prefácio. Não foi possível, pois partiu para o andar de cima. A primeira edição ficou sem Prefácio.

Na segunda edição, outro mestre (Moacir Gadotti) escreveu o Prefácio: “Por que devemos continuar estudando Paulo Freire”? Continuo estudando e pesquisando as ideias de Paulo Freire. Sigo uma trilha acadêmica que contou com sua forte presença, carinho e incentivo, poucos anos depois do seu retorno ao Brasil pós-exílio. Não raramente me questiono, ao relê-lo, por que não tinha prestado mais atenção em determinadas passagens das suas obras? Aprendizado que parece não ter fim.

Agora, neste livro, pude contar com o Prefácio de mais um grande mestre (Carlos Rodrigues Brandão). Primeiro Freire e, depois, Gadotti e Brandão!

Como dizia o sambista Wilson das Neves: ô sorte!

Apresentação

Este livro é mais um produto das pesquisas que começaram no meu Mestrado em Educação de Adultos, cuja dissertação foi defendida em 1988, seguiram durante todo o meu percurso docente na UFPB e em outras Universidades, passando pelo doutorado (UFPE, 1994-1997) e os dois pós-doutorados (Université de Lyon, 2009 e Unicamp, 2010) e que continuam na atualidade. Neste caminho, brotaram muitos artigos, livros, vídeoaulas, cursos, palestras e conferências, prefácios e materiais didáticos.

Várias dessas atividades e publicações foram feitas no exterior (Lisboa e Porto/Portugal, Estados Unidos, Madrid/Espanha, México e América Latina etc.) e as solicitações para que fossem agrupadas – como um *corpus* sequenciado e entrelaçado –, tornaram-se constantes e crescentes. O livro contempla precisamente estas solicitações, além de escritos inéditos.

Começamos revendo a trajetória da vida profissional e da obra de Paulo Freire, detalhando os seus diversos tempos inseparáveis dos escritos retratados nos livros principais. Acompanhamos sua trilha pedagógica que não separa a prática e a teoria educativa da política, da cultura, da economia e dos movimentos da sociedade como

um todo. Sabemos que, para Freire, a educação não pode ser pensada enquanto prática neutra e, sim, no seu caso, pensada como educação popular, tendo lado e opção pelos oprimidos das camadas populares, pelos “esfarrapados do mundo”.

No corpo principal do livro, desenvolvemos várias temáticas e, de início, remetendo ao centenário de nascimento que ocorre em 2021 perguntamos: “o que podemos historicizar, destacar e prospectar nos 100 anos de Paulo Freire”? Resposta inicial: diversos pontos e realizações relevantes para a educação brasileira e mundial. Aqui preferimos seguir o que caracterizamos como seus “cinco blocos de escritos”, reiterando a ideia central da necessidade de leitura de totalidade da sua obra que, se não realizada, a nosso ver, reafirmamos, compromete a própria compreensão do seu pensamento-ação e do seu legado político-pedagógico. Claro está que os chamados “cinco blocos” não são estanques ou separados, muito pelo contrário, toda obra escrita deste educador é conectada e permeada por um movimento em “espiral polifônica” – como revelada (a espiral) por Moacir Gadotti.

A continuidade do livro é dedicada aos 50 anos da sua mais emblemática e disseminada obra: *Pedagogia do oprimido* (escrita em 1968). Trata-se de um livro traduzido em vários idiomas e que continua a percorrer o nosso planeta como um dos 100 mais utilizados e referenciados em língua inglesa! Não deixamos passar o fato de que toda potência desse livro, relevante por si mesmo, não esconde o fato de ser uma *obra de transição* assim como a grande maioria dos livros de Freire. Destacamos

a afirmação do autor (em *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, 1992) de que seu mais famoso livro não existiria sem o trabalho anterior no SESI de Pernambuco (Brasil), sem *Educação e atualidade brasileira* (de 1959) e sem *Educação como prática da liberdade* (de 1965). O próprio autor demonstra, cabalmente, que a *Pedagogia do oprimido* é resultante da sua trajetória anterior. E acrescemos que este livro continua em *Ação Cultural para liberdade e outros escritos* (1972) e, também, nos escritos posteriores dos anos 1970, 1980 e 1990 – retratado no próprio subtítulo de *Pedagogia da esperança*.

Pela argumentação desenvolvida, a sequência recai sobre as bases e conexões do pensamento-ação de Freire, destacando as interconexões e os diálogos de construção da sua obra, assim como algumas (entre tantas) possibilidades de conectividade com pensadores atuais. Lembramos, ainda, temáticas desenvolvidas por outros pensadores a partir dos conceitos e das propostas de Freire (ecopedagogia, pedagogia da sustentabilidade, protagonismo feminino, entre outros).

Nesta trilha, compreender o amplo significado de “currículo” na obra freiriana é fundamental. Entendido como conjunto complexo de todas as atividades educativas e escolares, sua compreensão nos mostra o autor preocupado com a escola da problematização, da pesquisa, da reeducação permanente dos educadores/as em contraposição da criticada escola passiva dos conteúdos transmitidos.

A partir do detalhamento desses pressupostos, e de outros tão necessários, seguimos as propostas de Freire que

podem embasar uma escola pública popular (contemporânea) cujos sujeitos determinantes devem ser aqueles que realizam sua prática pedagógica na perspectiva da inseparabilidade dos trabalhos docentes, discentes, de gestão democrática, da formação permanente dos/as professores/as, enfim, de todos os mecanismos e reflexões que levem à assunção da escola pelos seus verdadeiros protagonistas de fato e de direito.

Tanto as reflexões sobre currículo como as relativas a uma possível “escola freiriana” são convergentes com uma pedagogia contra hegemônica que podemos traçar quando pensamos (a partir de Boaventura de Sousa Santos) nos antagonismos entre a globalização excludente que hoje continua a predominar e a sua antítese. A nosso ver, o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire deve ser utilizado como contraponto viável à globalização hegemônica que impacta a cultura e educação brasileira e mundial nas últimas décadas. Por isso, incluímos este tópico neste livro.

No final, chamamos a atenção para um dos maiores percalços dos que querem compreender e utilizar as propostas de Freire: considerá-lo como um pensador do passado, que seria desatualizado e teria se fixado no século XX. Há pelo menos uma verdade nisso: sim, Paulo Freire é um dos pensadores mais importantes do século passado, um “clássico” referenciado em todo o mundo. Ocorre que seus conceitos e propostas, marcados pela humanização/humanismo e pela ontologia da esperança em concretizar os “inéditos viáveis”, são atuais e prospectivos. Ao longo das nossas pesquisas, publicadas em vários capítulos,

livros, artigos e videoaulas e, também, neste livro, demonstramos a atualidade de Paulo Freire como um pensador da educação que, a partir das bases históricas do século XX, tornou-se um dos autores mais referenciados do século XXI, ou seja, um pensador e propositos da educação do futuro.

Reiteramos, nos anexos, o convite para a leitura progressiva e aprofundada de toda a imensa obra de Paulo Freire – como necessidade fundamental. Para isso, sugerimos as duas séries de vídeos produzidas para a TVUFPB e para o Instituto Paulo Freire denominadas PAULO FREIRE VIVO (30 vídeos de 25/30 minutos cada um) e PAULO FREIRE NA ESCOLA DA VIDA (20 vídeos de 12/15 minutos cada). Estes materiais didáticos estão disponíveis (gratuitos) no YOUTUBE somando, portanto, 50 vídeos/aulas – hoje com milhares de acessos. Também disponibilizamos oito E-books publicados pela Editora da UEPB e pela Editora da UFPB.

Antes de continuar, solicitamos a atenção da leitora e do leitor para o fato de que as várias partes deste livro existem isoladamente e podem ser lidas com tal perspectiva. Sem a necessidade de uma leitura sequencial. Isso se dá em função das partes do livro serem compostas de versões de artigos científicos que existem em si mesmos e, em outras palavras, têm começo-meio-e-final. Ao mesmo tempo, estão entrelaçadas pelos fios condutores do pensamento-ação de Paulo Freire “tecidos em conjunto”. Alguns desses fios aparecem, inevitavelmente, da mesma maneira em diferentes pontos do livro. Ou seja, por serem imprescindíveis, certos trechos (ou citações) de um determinado

tópico aparecem novamente em outra parte. Mas, ao contrário da pura repetição, são necessários e demonstram a conectividade dos conceitos de Freire que, embora sejam únicos, são complementares e entrelaçados em sua própria essência dialógica. Não podemos suprimi-los e criarmos lacunas no texto. Ademais, explicitam a permanente reconstrução das ideias-força do seu pensamento-ação.

O Autor

Tempos de Paulo Freire, 100 anos

Podemos dividir os tempos de Paulo Freire, que completaria 100 anos em 2021, em cinco etapas correspondentes aos contextos históricos da sua vida e da sua obra que, sabemos, foram inseparáveis. Mais do que inseparáveis, vida e obra foram reciprocamente determinantes e se retroalimentaram. Não constituíram um todo linear, pelo contrário, corresponderam a contextos muito diversos e, por isso mesmo, formaram alicerces de práxis (prático-teórica) muito diferentes. Resultaram numa obra de escrita progressiva, constituída por amálgamas teóricas diferenciadas – muitas vezes modificados em profundidade.

A título de uma breve introdução (detalhada na sequência do livro), constatamos que o existencialismo e o personalismo, misturados com a influência do ISEB – que marcaram o início dos seus escritos –, foram alterados a partir da *Pedagogia do oprimido* (1970) pela crescente influência de diversos marxismos, da aproximação com a *Teologia da libertação*, sendo depois influenciados por Amílcar Cabral e Gramsci e, já no final, escritos dos anos 1990, por declaração de pertencimento do autor à “pós-modernidade progressista”. O desconhecimento das

trilhas teóricas de Freire não oportuniza compreendê-lo em seu *complexus* (ou seja, naquilo que foi “tecido em conjunto”) e, por consequência, impede uma imprescindível visão de totalidade da sua obra escrita. Sobre essa trajetória vimos escrevendo há um bom tempo e, também, mais recentemente, em artigos – integrantes deste livro.

Quais tempos, então, compõem os 100 anos de Paulo Freire, entre 1921 e 2021? Podemos constatar cinco tempos diferentes.

O **primeiro tempo** vai do seu nascimento até a segunda metade dos anos 1940 e década de 1950, quando, depois de não seguir como advogado, assume a educação do SESI do estado de Pernambuco. O trabalho com educação de adultos constitui um forte embrião, cujos resultados aparecerão na sequência das suas preocupações com a educação popular, com as críticas à escola tradicional e com propostas metodológicas para a alfabetização. Desde já, o “trabalho como princípio educativo” ganha conotação especial.

Podemos visualizar o seu **segundo tempo** dos anos 1940/1950 até a interrupção da sua trajetória nordestina/brasileira pelo golpe civil-militar de 1964. Esse tempo marca a crescente aproximação com a Universidade do Recife (UR), hoje UFPE, da qual se tornará professor efetivo e para cujo concurso escreveu *Educação e atualidade brasileira*¹. Já na docência universitária, a coordenação do Serviço de Extensão Cultural da UR (SEC-UR), apoiada pela reitoria, trouxe à tona sua relevante visão sobre a

1 Tese de 1959 que só foi publicada em 2001, quatro anos após seu falecimento, pela Cortez Editora.

necessidade de definitiva aproximação Universidade-sociedade. Além de, trabalhando com uma equipe² qualificada, erigir uma proposta conhecida como Sistema Paulo Freire de Educação (com seis etapas) dentro do qual o “Método Paulo Freire” pontificou e se espalhou gradativamente pelo país, levando Freire à coordenação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) do Governo João Goulart, em 1963. Neste último posto, Freire acabou preso pelos golpistas (por quase 80 dias) e sofreu dois processos – um na Universidade e outro geral pelas forças militares. Temeroso por consequência ainda mais graves, exilou-se em seguida. Seu tempo exílio entre 1964 e 1979/80 constitui o que consideramos seu **terceiro tempo**.

Na sequência dos 16 anos fora do Brasil, Freire trabalhou com os órgãos da reforma agrária do governo da Democracia Cristã no Chile por quatro anos, quase um ano como professor na Universidade de Harvard (Estados Unidos) e, depois, durante quase toda década de 1970, integrou o Conselho Mundial de Igrejas (CMI) em Genebra. No CMI, coordenando o IDAC (Instituto de Ação Cultural), aceitou o convite de governos de países africanos recém-libertos do colonialismo português e, neste contexto europeu/africano, viu sua obra e suas propostas ganharem notoriedade crescente e mundial. De volta ao Brasil no início nos anos 1980, reaprende o país iniciando seu

² Importante perceber que, nas várias etapas da sua práxis, Freire sempre trabalhou em equipe. Constatamos, na prática, o quanto suas ideias foram produzidas dialogicamente com muitos parceiros - em locais e contextos históricos diferentes. Freire sempre defendeu a necessidade de complementação das suas ideias, partindo do pressuposto do seu inacabamento e da humildade científica declarada.

quarto tempo, aproxima-se dos movimentos sociais florescentes, ajuda a fundação do Partido dos Trabalhadores, retoma a docência universitária, agora na PUC-SP e depois na Unicamp, dirige a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e continua, como sempre, a escrever abundantemente – inclusive livros dialogados com outros pensadores. Sua obra se dissemina mais e mais pelos vários continentes do mundo, ganha dezenas de título de Doutor Honoris Causa, planeta a fora, os principais livros são traduzidos em muitos países e, edição após edição, são replicados. Seu falecimento em 1997 encerra esse tempo.

O **quinto tempo** da sua vida-obra (pós-1997, até hoje) é contemporâneo da posteridade do seu legado, marcado pela crescente utilização mundial da sua obra. Tempo também marcado pela publicação de vários livros póstumos (organizados por Ana Maria Freire) que continuam a tonificar a originalidade do seu imenso legado político-pedagógico. Hoje podemos alcançá-lo como terceiro autor mais citado das ciências sociais/humanas e a *Pedagogia do oprimido* como uma das 100 obras mais referenciadas em língua inglesa no mundo.

Mais do que isso, a nosso ver, pela pertinência e atualidade dos seus conceitos, pela utilização de suas propostas e pelo vigor da práxis, podemos reconhecê-lo como um dos educadores mais importantes do século XX – cuja extensão pedagógica prospecta o século XXI como contexto histórico da sua continuidade e reinvenção. Ademais, o passado tão presente da obra e a contribuição do legado para o atual século nos fazem perceber Paulo Freire como **educador do futuro**.

Referência mundial, tornou-se conhecido como educador da liberdade, da democracia, da consciência crítica, da dialogicidade, da conectividade, da autonomia, da indignação e da solidariedade, da problematização-pergunta-pesquisa, da reeducação do/a educador/a, da tolerância e da amorosidade, dos inéditos que são viáveis, dos entrelaçamentos dos saberes e dos conhecimentos comuns e científicos... e, sobretudo, educador da hominização e da esperança ontológica que define as mulheres e os homens – mesmo diante de todas as adversidades e circunstâncias do nosso tempo. E, no seu centenário, continuamos a redescobri-lo a cada nova leitura, saboreamos novos *insights* que não tínhamos percebido antes, palavras-mundo que não havíamos dado devida atenção e que demonstram sua juventude, ou melhor, descobrimos porque se definiu como um “menino conectivo” – com um grande futuro pela frente.

**Eixos centrais do
pensamento-ação
de Paulo Freire**

O que temos para historicizar, destacar e prospectar³ nos 100 anos de Paulo Freire?

Vida e obra marcadas por territórios e contextos (1921-1997-2021)

No dia 19 de setembro de 2021, será celebrado o centenário de Paulo Freire. Este educador teve uma vida muito profícua em termos de produção intelectual, ao longo das várias etapas e várias práticas, em diferentes locais e circunstâncias. Podemos localizá-las no tempo – quanto aos seus escritos, livros, entrevistas, artigos, conferências, recebimento de numerosos títulos etc. –, da segunda metade dos anos 1950 até o seu falecimento em 1997. Sua *produção escrita* de ativista e militante da educação popular, no Brasil, tem início marcado como relator da equipe de Pernambuco no Encontro Nacional de Educação de Adultos, em 1958. Neste evento, Freire já defende algumas teses e, entre elas, uma principal que ficou como

³ Versão do artigo publicado na Revista UNIFREIRE (Instituto Paulo Freire). São Paulo/Brasil, 2020.

marca da sua pedagogia e da sua práxis educativa: o analfabetismo não é uma chaga ou uma doença, uma inferioridade, um demérito para as camadas populares ou algo desse tipo, mas, sim, trata-se de uma produção social, uma produção política e econômica, cultural. Ou seja, o analfabetismo brasileiro, filho da exclusão histórica e estrutural, tão vigoroso e tão marcante nos anos 1950/60 (e que continua na atualidade!), sempre foi produzido! Não é à toa que grande parte dos analfabetos (absolutos, funcionais, digitais etc.) de todos os tipos, hoje continuam a marcar e identificar o Brasil com a *cultura da exclusão*. Claro que é exclusão econômica, política, social, cultural, mas é também marcada pelos nossos níveis educacionais/escolares baixíssimos. Alarma o fato de que, atualmente, mais de dois terços dos brasileiros com mais de 15 anos ainda sejam analfabetos funcionais, segundo o INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional), pesquisado pela Ação Educativa (www.acaoeducativa.org.br) e pelo Instituto Paulo Montenegro (www.ipm.org.br). Freire denuncia esse gravíssimo problema já nos anos 1950. Já estava preocupado com a educação de jovens e adultos, ou seja, como recomenda atualmente a UNESCO, com a “educação ao longo de toda a vida”.

No geral, sua produção escrita (1958/1997), que tem como eixo principal a educação popular e, progressivamente, a inseparabilidade entre educação e política, continua a ser revelada em livros póstumos. Se registrarmos esse tempo, além dos 40 anos a que nos referimos antes, teremos mais 20 anos de publicações. Assim, podemos contar *mais de 60 anos de escritos de Paulo Freire*,

somando as publicações póstumas!

A intensidade e o volume dessa trajetória intelectual são mostrados hoje, por exemplo, no *Dicionário Paulo Freire* (4^a. edição, 2018) que caminha para os 300 verbetes, a partir dos trabalhos de mais 100 pesquisadores! Retratos nas contribuições de dezenas de estudiosos em *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica* (2019). Ou ainda, expostos em *Paulo Freire: uma bibliografia* (1996), continuam a ser explorados por pesquisadores de várias partes do mundo no livro *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (2019). Isto para citar somente alguns exemplos recentes e mais significativos.

Com efeito, isso faz com que o Paulo Freire seja considerado atualmente um dos educadores e um dos propositores da pedagogia contemporânea mais relevantes, sendo corroborado pelo grande número de citações da sua obra. Terceiro autor mais citado das ciências humanas/sociais! Estudado, entre tantas, em 20 das principais universidades do mundo⁴. Sabemos que a sua obra *Pedagogia do oprimido* (1984b) é uma das 100 obras mais citadas em língua inglesa. Ademais, a trajetória Paulo Freire foi premiada com dezenas de títulos *Doutor Honoris Causa* por importantes universidades! Sua obra é traduzida em vários idiomas. Está disseminada praticamente em todos os continentes e seu legado tem uma importância reconhecida globalmente.

4 Paulo Freire também é lido, estudado e pesquisado nas 20 melhores universidades do mundo. Ver em: <https://medium.com/@azevedofonseca/paulo-freire-%C3%A9-estudado-nas-20-melhores-universidades-do-planeta-veja-como-conferir-18288f52d8be>.

Etapas da vida/obra de Paulo Freire

Como foi construída essa trajetória mais conhecida a partir dos anos 1940/1950? Antes de mais nada, necessário repetir: a vida, a prática educativa e a obra escrita não podem ser separadas em Paulo Freire.

A título didático, a vida mais produtiva e profícua de Freire pode ser dividida em etapas principais, intimamente ligadas e complementares, mas distintas. Correspondem ao segundo, ao terceiro e ao quarto tempos de Paulo Freire – elencados no item anterior. A primeira no Nordeste do Brasil, a partir de Recife/Pernambuco, e depois como coordenador do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) do governo João Goulart em 1963/1964. Essa primeira parte foi barrada pelo golpe militar de 1964 que interrompeu sua carreira nordestina/brasileira, prendeu, processou e o exilou. A segunda se inicia com o exílio forçado pela ditadura militar e durou mais de 16 anos! A terceira, depois do seu retorno ao Brasil em 1979/80, vai até 1997. Sabemos que há um tempo anterior (do seu nascimento aos 1940/1950) e outro posterior (póstumo, pós-1997) a essas etapas de maior produção prático-teórica.

São etapas diferentes! Reiteramos isso, inclusive, porque Freire sempre foi um homem do seu tempo e da sua circunstância histórica. Primou e reafirmou isso sempre! Não resta dúvida de que suas ideias e sua produção escrita evidenciam mudanças significativas ao longo do tempo. Desde as primeiras teses da pós-graduação brasileira, 40 anos passados, estudos qualificados (a exemplo de WAGNER ROSSI, 1982, p. 90-91) já apontavam:

Um erro comum na análise do trabalho

de Freire é exatamente ignorar-se a clara evolução das suas concepções, que começa por um idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos. Se sua Educação como prática da liberdade é influenciada por concepções de Jaspers e Marcel no nível filosófico, a Pedagogia do oprimido já mostra uma clara aproximação da melhor tradição radical, de Marx e Engels aos modernos revolucionários (...) e de outras linhas de análise crítica contemporânea.

Freire escreve uma tese para o concurso da Universidade do Recife, em 1959, chamada *Educação e atualidade brasileira*, só publicada depois de muito tempo (Cortez Editora, 2001). Depois a *Revista de Estudos Universitários* da Universidade do Recife (junho de 1963) mostra as seis etapas do “Sistema Paulo Freire de Educação”. A seguir, temos *Educação com prática da liberdade* (1984a) que já é escrita e publicada fora do Brasil (no exílio), *Pedagogia do oprimido* (escrita em 1967/1968 e publicada em 1970) e uma sequência de escritos.

Os escritos iniciais constituem uma base alicerçada para o desenvolvimento posterior das suas ideias. Por isso, têm relevância estratégica na compreensão do pensamento de Freire, mesmo que estejam longe de esgotá-lo ou constituam sua totalidade. Na tese universitária de 1959, critica a escola brasileira, uma escola movida pela pedagogia da crença, da resposta e não pela “pedagogia da pergunta” como ele defende. Critica a própria formulação da escola, o currículo e propõe mudanças. Dialoga com escritos de Anísio Teixeira e, por consequência, com a obra de John

Dewey, captando as “metodologias ativas” que o balizarão pedagogicamente na educação popular.

Na *Revista de Estudos Universitários* (Recife, 1963) citada, Paulo Freire, Jarbas Maciel e outros integrantes da equipe do Serviço de Extensão Cultural – Universidade do Recife (SEC-UR), apresentam um Sistema de Educação. Tal Sistema propunha, primeiro, a alfabetização infantil, depois de alfabetização de adultos, seguido de um ciclo primário rápido (que foi desenvolvido pela CEPLAR⁵, Campanha de Educação Popular, da Paraíba), sequenciado pelo secundário e universitário e, na quarta etapa, a Universidade Popular. A seguir, propunha a quinta etapa que seria a criação do Instituto das Ciências do Homem na Universidade do Recife e, ainda, uma sexta etapa priorizando a comunicação internacional com países da América Latina, do chamado terceiro mundo – como se dizia na época. A parte conhecida como Método Paulo Freire ganha dimensão nacional e Freire já coordenava o PNA quando os golpistas civis-militares tomam o poder e destituem João Goulart.

A partir do golpe militar de 1964, Freire é preso (tachado de “subversivo e comunista”) e sofre dois processos/inquéritos: um na Universidade do Recife e outro mais geral no IV Exército. Ao todo fica preso⁶ quase 80 dias no Exército e, em seguida, parte para o exílio. Será um exílio

5 Sobre a CEPLAR, ver nosso livro *A educação popular nos tempos da ditadura*, disponível em e-book no website da Editora da UEPE, 2019. Acesso em <http://eduepb.uepb.edu.br/e-books>.

6 Ver o livro de Clodomir Moraes (companheiro de Paulo Freire durante sua prisão e, depois, seu grande amigo): *Cenários da libertação – Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade*. Edufuro, 2009.

de 16 anos, primeiro na América Latina com maior tempo no Chile. No final dos anos 1960, recebe dois convites importantes: um da Universidade de Harvard e outro do Conselho Mundial das Igrejas. Permanece quase um ano em Harvard e, desde então, sua obra começa a ser difundida nos Estados Unidos. Depois passa praticamente dez anos como integrante destacado do Conselho Mundial das Igrejas (CMI) e este período tem importância ímpar para Freire⁷. Só pode voltar ao Brasil depois da Anistia (1979) concedida pela ditadura. Vai trabalhar na PUC-SP (sob o “guarda-chuva” de Dom Evaristo Arns) e na Unicamp. Assessora movimentos sociais e prefeituras – inclusive como um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores. Torna-se Secretário de Educação da cidade de São Paulo no final dos anos 1980. Como sempre trabalha em equipe (característica permanente da sua trajetória) e, mais uma vez, tal contexto implica uma volumosa escrita circunstanciada pelas práticas realizadas.

Necessário destacar a *riqueza* e, ao mesmo tempo, as *dificuldades* dos leitores e dos estudiosos da obra de Freire. Primeiro: trata-se de uma obra composta por dezenas de livros, artigos, conferências, entrevistas etc. Outro aspecto é uma certa dificuldade de compreensão dos seus escritos fundantes precisamente porque Paulo Freire construiu um *pensamento complexo* (MORIN, 1998) e plural que mistura múltiplas referências, além da sua originalidade. A leitura de um ou outro livro, isoladamente, não implica na clareza dessa complexidade (imprescindível, no caso de

⁷ Ver o livro *Andarilho da esperança – Paulo Freire no CMI*, de Balduino Andreóla e Mário Ribeiro. Editora ASTE, 2005.

Freire), pois o autor entrelaça temas anteriores com novos temas e conceitos e isso exige do seu leitor uma visão de conjunto, de totalidade. Ou seja, é necessária (diria obrigatória!) uma leitura de totalidade⁸ e uma visão longitudinal, comparativa e reconstrutiva. Sua obra tem começo, meio e fim, tem uma sequência de complementaridade, embora nunca seja linear! Se o leitor se concentrar só na primeira parte dos seus escritos (como faz a maioria) vai faltar a sequência. Se concentrar só no final vai faltar o início e o meio. Na prática: por exemplo, se ficar só na *Pedagogia da Autonomia* (1996), não vai entender como é que ele chegou até essas ideias. Tal livro é uma decorrência da maturação de ideias que vem desde *Educação como prática da liberdade* e de *Pedagogia do oprimido*, entre outros, desde o início. E isso é absolutamente chave para entender Freire!

Por outro lado, quando lemos *Pedagogia do oprimido*, notamos que tem data marcada, tem um contexto marcado e se pode dizer que o livro não seria o mesmo se fosse escrito em outro momento histórico, em outro local. Já fez 50 anos, com a circunstância latino-americana que o autor vivia. O fato dessa obra ter se tornado mundial não deve ignorar que ela foi escrita em um contexto histórico ímpar. E é claro que Freire não esgota seu pensamento-ação em *Pedagogia do oprimido*! E que não se compreende Freire só com *Pedagogia do oprimido*! Ou só com *Pedagogia da autonomia*! Ou só com *Cartas à Guiné-Bissau*! Todos

⁸ Ver o nosso livro *A história das ideias de Paulo Freire atual crise de paradigmas*, que tem prefácio de Moacir Gadotti. A 7^a. edição está disponível como e-book (texto completo) e “linkado” com 30 vídeos em <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/138/56/548-1>.

são partes de uma trajetória entrelaçada em sua essência, pelas circunstâncias históricas da sua escrita e complexa pela sua construção.

Ademais, ao contrário da individualização de seus livros, como se fossem acabados e esgotados em si mesmos, sem demonstrar suas ligações íntimas, entrelaçadas e sequenciais (embora não-lineares), defendemos a ideia de melhor localizá-los enquanto **blocos de escritos**. A nosso ver, podemos destacar pelo menos *cinco grandes blocos de escritos*, sempre pensando de forma didática.

Os blocos de escritos que construíram a obra de Paulo Freire

Importante enfatizar que todos os livros, por mais relevantes que sejam em si mesmos, foram encarados pelo próprio autor como livros de transição! Como ele mesmo disse, a *Pedagogia do oprimido* não seria a mesma sem *Educação como prática da liberdade* e *Educação e atualidade brasileira* que vieram antes. Em *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), Freire é transparente:

A *Pedagogia do oprimido* não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI (Serviço Social da Indústria, Recife, anos 1950), mas minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração. Antes mesmo da *Pedagogia do oprimido*, a passagem pelo SESI tramou algo de que a *Pedagogia* foi uma espécie de alongamento necessário. Refiro-me à tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: *Educação e*

atualidade brasileira que, no fundo, desdobrando-se em *Educação como prática da liberdade*, anuncia a *Pedagogia do oprimido*. (FREIRE, 1992, p.18-19).

Por sua vez, *Pedagogia do oprimido* é continuada/desdobrada em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), *Educação e mudança* (1979), *Conscientização* (1980a) e *Extensão ou comunicação?* (1983). Podemos reunir tais livros como um bloco entrelaçado e complementar. Foram escritos entre os anos 1959/60 e 1970, aproximadamente, e podemos dizer que compõem o **primeiro bloco** da obra completa de Paulo Freire.

No Conselho Mundial das Igrejas (CMI), em Genebra (Suíça), a vida, o contexto, o trabalho e as oportunidades proporcionadas *nunca tinham existido antes!* A sua obra e o seu pensamento-ação ganham dimensão mundial e se reconstruem, por exemplo, na práxis da África com os integrantes do Instituto de Ação Cultural (IDAC). Não está mais em Recife ou em Santiago do Chile! O contexto da década de 1970 e as circunstâncias são outras! Na África, a leitura de Amílcar Cabral e a proximidade com as ideias de Gramsci, entre outros, alteram seus focos e seus escritos. Acompanhar a estadia de 10 anos no CMI é uma das chaves mestras para entender a sua obra. De novo: não é um contexto qualquer! Nesse momento, tem condições de produzir mais, de pensar e repensar o momento de turbulência (prisão, primeira fase do exílio etc.) antes e depois do golpe militar no Brasil. Segundo Freire, o respaldo do Conselho Mundial das Igrejas é algo inédito para ele que fez, inclusive, segundo seu grande amigo Clodomir Moraes

(no livro antes citado), seminários no Vaticano para o *staff* do Papa Paulo VI, entre outras atividades. Nunca tivera tanto apoio e liberdade para produzir.

A partir da África, anos 1970, por conta do CMI e do trabalho com o IDAC (coordenado por ele), vai se desenvolver um outro lado da sua obra. E podemos marcá-la como um **segundo bloco**, os *escritos africanos*. Com destaque para vários livros: o principal será *Cartas à Guiné-Bissau – Registros de uma experiência em processo* (1980b), no qual ele se comunica com os educadores locais e faz disso um conjunto não de registros de propostas, mas também uma revisão sobre o que tinha vivenciado no Brasil quanto à metodologia da alfabetização e seus respaldos teóricos. Podemos anotar também a relevância dessa experimentação no livro organizado pelo Carlos Rodrigues Brandão: *A questão política da educação popular* (1980) que tem uma parte do Paulo Freire. Destacamos *A importância do ato de ler* (1982a) e *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe* (2003a). E, ainda, *Vivendo e aprendendo* (com o IDAC, 1980c) e *Aprendendo com a própria história* (vol. I e II, 1984d), com Sérgio Guimarães. Assim, nesse segundo bloco, suas reflexões ganham novos contornos, revisitando sua proposta inicial de alfabetização e de educação popular contida a partir do “Método Paulo Freire”, ou seja, no que chamamos de primeiro bloco de escritos.

No *primeiro bloco* de escritos, temos que destacar uma mistura de ideias personalistas e existencialistas e depois um entrelaçamento disso com o marxismo (a partir de Hegel e do “jovem” Marx) que se pensava na América

Latina e também com a Teologia da libertação. Esse amálgama teórico produz o respaldo que embasa sua proposta original de pedagogia e educação popular.

No *segundo bloco*, quando lemos *Cartas à Guiné-Bissau* e comparamos, por exemplo, com *Educação como prática da Liberdade* (que tinha a formulação do Método Paulo Freire), ou a *Pedagogia do oprimido*, notamos uma progressão das ideias. A progressão dentro do marxismo é notória em direção às ideias revolucionárias de Amílcar Cabral, calcadas inclusive em Gramsci, que enlaça ideias da infraestrutura (da economia, das relações de trabalho) com a cultura, a educação, a política, a ideologia.

Outro bloco de escritos (**terceiro**) é composto pelos chamados “livros dialógicos”, momento na obra de Freire (especialmente a partir dos anos 1980) no qual, ele se dedica aos livros falados/dialogados com outros pensadores. Destacam-se pelo menos três principais: *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a), com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães; *Por uma pedagogia da pergunta* (1985b), com Antônio Faúndez; *Medo e Ousadia - O cotidiano do professor* (1987a), com Ira Shor. São vários livros dialógicos e com temáticas diferentes. *Essa escola chamada vida* (1986) com Frei Betto e *Na escola que fazemos* (1988), com Adriano Nogueira, entre outros.

Nos anos 1990, notamos um outro bloco de livros, o **quarto**. *Educação na cidade* (1990), um livro que é relativo ao trabalho na prefeitura de São Paulo. Outro livro relevante: *Política e educação* (1993). Ou ainda, *Pedagogia da Esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992). Esse livro é muito significativo e sua ênfase

já está contida no próprio subtítulo: *um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Sem esquecer da importância político-pedagógica de *Pedagogia da Autonomia* (1996). Certamente Freire fez vários reencontros com a sua obra! Inclusive, não raro, modificou conceitos, agregou outros conceitos que não tinha colocado, como uma *espiral polifônica* – observada por Gadotti⁹.

O **quinto bloco** é constituído dos livros póstumos, organizados e publicados por Ana Maria Freire: *Pedagogia da tolerância* (2005); *Pedagogia da Solidariedade* (2014); *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2014), entre outros.

Observemos as progressões entre os blocos de escritos de Freire, a seguir.

Obra de enlaces, críticas e reconstruções

Dividimos a obra de Paulo Freire em blocos, para sermos didáticos, notando que ela é uma sequência entrelaçada. Reiteramos a ideia de que esse entrelaçamento sequencial (nunca linear!) dá a profundidade da sua obra original, além de demonstrar seu movimento permanente!

Em suma, entendemos que nosso autor só (e somente só) pode ser inteiramente compreendido quando possuímos uma visão do conjunto (entrelaçado e sequenciado) e da complexidade dos seus escritos. O próprio Freire nos alerta para isso, ao responder críticas a algumas partes da

9 No prefácio do nosso livro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (2019, 7^a. edição, p.10), Gadotti escreveu: “Há certamente na obra de Paulo Freire um retorno e um desenvolvimento em espiral de uma grande polifonia de temas geradores orientados pela escolha de um ponto de vista emancipador da ciência, da cultura, da educação, da comunicação etc.”

sua obra. Em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992) ele coloca:

Algumas delas (as críticas), como lamentavelmente não raro ocorre, não levaram em consideração dois pontos fundamentais: (1) que eu não havia morrido; (2) que não tinha escrito apenas *Pedagogia do oprimido*, menos ainda, só a *Educação como prática da liberdade*. Daí a impossibilidade de generalizar-se a todo um pensamento a crítica feita a um momento dele. Algumas delas válidas se centradas no texto *a* ou *b*, mas incorretas se estendidas à totalidade da minha obra. (FREIRE, 1992, p. 89, grifo nosso).

Seria muito mais cômodo para seus leitores e estudiosos se concentrassem numa obra ou em uma pequena parte que pudessem defini-la ou resumi-la. Não é assim com Paulo Freire, muito pelo contrário! É um autor que cultivava inclusive a oralidade (geratriz da escrita), reconstrói conceitos e solicita uma visão ampla dos seus escritos que geraram uma obra polifônica – cujo fôlego perpassa seis décadas. Fundamental: pede que seu leitor tenha bases na filosofia, teologia, psicologia, na sociologia, na política e nos seus aspectos culturais, entre outros. Conforme Carlos Alberto Torres (1979, p. 6):

Quem pretender seguir o itinerário intelectual de Freire se defrontará com um conjunto de caminhos diversos, amalgamados numa estranha conexão. Deverá transitar por textos filosóficos, mais especificamente gnosiológicos ou, às vezes, epistemológicos. Deverá aprofundar-se em considerações teológicas (...), deverá

indagar-se sobre sociologia do conhecimento (...), deverá considerar as implicações psicossociais do seu método. Deverá opinar sobre o projeto educativo-pedagógico que Freire postula sob o nome de ação cultural libertadora. Deverá, principalmente, em seus últimos escritos seguir o fio condutor de suas reflexões sobre a união dialética da liderança com as massas, os projetos de organização política do oprimido, vistos à luz da ciência política.

Conhecendo a inserção vigorosa de Freire nos diversos contextos, é um engano pensar em linearidade, extrema coerência e ausência de contradições. São momentos diferentes e produções escritas, práticas e teorias diferentes. E aí está, a nosso sentir, a relevante originalidade de um pensamento-ação histórico e contextualizado por circunstâncias diferentes, construído com equipes diferentes, em momentos distintos. Obviamente complementares e intimamente ligados.

Sua obra é de continuidade, de reconstrução e de reinvenção! Como ele próprio fez questão de dizer ao longo da sua trajetória. É, ao mesmo tempo, de reencontro em conceitos que são retrabalhados. Suas *bases influenciadoras e suas leituras de conexão*¹⁰ são diversificadas! E, obviamente, desaguam em escritas diferentes!

Paulo Freire nunca foi o mesmo! Sempre se renovou em função das suas circunstâncias e das suas práticas! Como ele gostava de advogar, a teoria só tem utilidade se

¹⁰ Ver nosso *Bases and Connections of Paulo Freire's "Thought in Action"*, em *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (org. C.A.Torres, 2019). onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781119236788.ch18.

iluminar e modificar a prática. E, quando suas práticas e os contextos delas mudaram, sua teoria também mudou! Essa é a própria definição da sua *práxis*!

Há, inclusive, autocríticas vigorosas! Observemos as seguintes. Primeiro em *Educação e mudança* (1979):

Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes (...). Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual. (FREIRE, 1979, p.43).

Depois em *Pedagogia da esperança...* (1992).

Falar um pouco da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista, como que escrevi a *Pedagogia do oprimido* e antes dela, *Educação como prática da liberdade*, me parece não só importante, mas necessário. Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres. (...) “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento das minhas justificativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “quando falo homem a mulher está incluída”. (FREIRE, 1992, p. 67, grifos no original).

Nos anos 1990, mais uma vez em *Pedagogia da*

Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido, situa-se no “pós-modernismo progressista”. Assumindo, também, as suas incertezas, Freire declara:

O que se faz necessário é que, entre outras coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam modernos e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressivamente pós-modernos. (FREIRE, 1992, p. 97).

Freire notou, como muitos notaram, que diversas práticas e ideias produzidas pela *modernidade* fracassaram. Desde um capitalismo exacerbado até a ideia da destruição ambiental, ou ainda o socialismo real derrotado pelo seu extremo autoritarismo. Isso precisava ser revisto, criticado e necessitava de novas propostas. As ideias que produziram a modernidade industrial, masculina, destruidora, racista... precisavam ser revistas. Inclusive auto-criticando-se! E ele faz isso com muita coragem. Temos a impressão de que se ele tivesse uma longevidade maior, essas ideias seriam ainda melhor assentadas nessa *transição¹¹ entre seus aportes modernos e pós-modernos*. O terceiro e o quarto blocos de escritos, quando estudados em conjunto, mostram essa transição!

Na última parte da sua vida, Brasil (anos 1980/1990), a ascensão dos novos movimentos sociais impacta sua

11 Ver nosso artigo “Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna” na Revista Educação, Sociedade & Culturas No. 23 (2005). <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Afonso.pdf>.

obra, em conjunto com o nascimento do Partido dos Trabalhadores (para o qual faz uma proposta educacional junto com outros pensadores, *Documento interno do PT*, S/d). A percepção de que a história não se move, apenas, pela luta de classes – mas tem outros componentes de mudanças –, impacta as ideias de Freire. Comparando os respaldos teóricos, por exemplo, exibidos nos anos 1960, predominantemente “classistas”, a partir de *Pedagogia do oprimido*, com os dos anos 1990, tornam-se nítidas as mudanças: sem abandonar a questão das lutas de classes, mostra outros componentes que vão dos novos movimentos sociais às questões ambientais, passando pelo protagonismo das mulheres na sociedade civil organizada, entre outros paradigmas. São novas temáticas ou novas apropriações de temas anteriores, mas com novos aportes (no que caracterizamos antes como *quarto bloco* dos seus escritos) contextualizados pela crise de paradigmas das últimas décadas do século XX.

Assim, Freire seguiu reformulando ideias, trazendo conceitos diferentes, reconstruindo conceitos anteriores. Um exemplo tácito: a *conscientização* que tinha sido da “realidade nacional”, da passagem da ingenuidade à criticidade, da consciência de classe, delineia-se como *consciência das múltiplas subjetividades presentes nas práticas educativas*. Outro exemplo: a visão romântica sobre o “diálogo” notada por Gadotti em *Pedagogia: diálogo e conflito* (já citado) é reposicionada: o diálogo seria uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores, refaz Freire. Ou ainda: as críticas recebidas sobre sua linguagem machista, para além da sua conhecida autocrítica

(citada acima), é respondida, por exemplo, com a inclusão das mulheres na sua constante saudação no início de uma palestra ou outra atividade: “bom dia a todas e a todos”.

De outro prisma, ideias dos anos 1990 (só esboçadas por Freire) foram continuadas por outros pensadores: “ecopedagogia, cidadania planetária, pedagogia feminista...”, são algumas. No fundo são continuidades que mostram a *atualidade e a relevância do seu legado*, para além dos trabalhos de muitos pesquisadores para compreendê-lo e reinventá-lo. Tal legado é renovado por práticas e por reflexões em torno das suas propostas que, muitas vezes, transcendem as suas ideias e vão para temáticas (repetimos) que ele não trabalhou especificamente, mas que são aprofundadas a partir da sua inspiração. Sem contar com as possibilidades de conexões dos seus achados com outros pensadores como Piaget, Freinet, Morin, Boaventura Santos, Fals Borda, Ubiratan D’Ambrósio, entre tantos, já desenvolvidos em pesquisas, dissertações e teses (ver, entre outras fontes, o banco de dados da CAPES/MEC e os resumos publicizados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação).

Importante ressaltar sua *atualidade*. Pensá-lo como alguém superado ou só do passado é um equívoco porque Freire construiu um pensamento atual e prospectivo. Não se trata de um autor que ficou estagnado no século XX (no qual, erigiu sua história), mas de um pensador que também prospectou a educação do Século XXI.

Vejamos um bom exemplo: quando a UNESCO reuniu especialistas em educação de todo o mundo para analisar a educação do Século XX e prospectá-la para o XXI, as

sínteses do chamado Relatório Delors (2000) consagraram um tema central para o novo século: “educação e aprendizagem ao longo de toda a vida”. Ora, Paulo Freire defende (desde os anos 1940) os direitos de as pessoas aprenderem ao longo de toda sua vida. Por isso, focou grande parte da sua obra na questão da educação de jovens e adultos, não só das crianças. Por outro lado, o Relatório citado destaca os “pilares da educação”: aprender a aprender, a fazer, a viver juntos e aprender a ser. De novo: Freire sempre atentou para o “aprender a conhecer” como central, tomando a “prática educativa como ação cultural” e caracterizando o que chamou de “ciclo gnosiológico”. Aprender na prática, no “quefazer”, inclusive tomando o trabalho como princípio educativo. Por seu turno, só conseguimos “aprender a viver juntos” com o diálogo, a solidariedade, a amorosidade, e com consciência crítica. E “aprender a ser” mais? Para ele “aprender a ser mais” está fundamentado no conceito de “hominização” que usa desde o início dos seus escritos.

Evidente que quando os especialistas em educação de todo o mundo reunidos pela UNESCO delineiam essa temática como central para o século XXI mostram a relevância e a atualidade de ideias de Paulo Freire! E acrescentaríamos: se fosse o próprio Freire a formular essas ideias sobre aprendizagem e educação ao longo da vida não faltaria a conexão íntima com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Ele não separou educação de política-teologia-psicologia-sociedade-economia-cultura. Sabemos que tal inseparabilidade constitui o caudaloso eixo central que move a sua obra e sua *trajetória de*

cientista da educação e que incentiva a reinvenção do seu legado.

Paulo Freire, cientista da educação: considerações finais

Paulo Freire deve ser entendido como educador (por isso, pesquisador¹², segundo o próprio) e como cientista da educação que se declarou sempre inacabado, necessitado de repensar permanentemente os seus achados, pois as práticas concretas mudam e as teorias sobre elas precisam mudar. No livro dialógico realizado com Myles Horton, *O caminho se faz caminhando – conversas sobre educação e mudança social* (2003b), Freire diz:

O conhecimento está sempre se transformando. Isto é, o ato de saber tem historicidade, então o conhecimento de hoje sobre alguma coisa não é necessariamente o mesmo amanhã. O conhecimento transforma-se à medida que a realidade também se movimenta e se transforma. Então a teoria também faz o mesmo. Não é algo estável, imobilizado. (FREIRE, 2003b, p.114, grifos nossos).

Como é que a ciência avança? Através de conhecimentos, conceitos e paradigmas que são reformulados e aprimorados, melhorados por serem incompletos e que, às vezes, são superados ou refutados. Ora, foi precisamente isso que Freire fez ao longo das décadas da sua produção

¹² Ver o capítulo “Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa” do nosso livro *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. (2013, p. 127-141).

intelectual!

Pensou a prática educativa/pedagógica e sua progressão, reviu conceitos e descobriu outros aportes, inventou outros conceitos (e quis ser reinventado) e novas práticas. Pensou na criatividade e no currículo em todos os seus sentidos. Nunca viu a pedagogia como coisa estática, parada, mas como empiria que se altera. Precisamente o trabalho de um cientista, seja ele da biologia, da matemática, da física, da sociologia, da antropologia ou de qualquer área do conhecimento. Como um pensador que “não morreu” nos anos 1960/70, progrediu nas décadas seguintes e projetou seu legado para a educação do Século XXI - como bem o demonstram, entre outros, especialistas da UNESCO que se inspiraram em suas teses (antes citados).

Paulo Freire precisa ser (re)visto como um cientista que teve na *pesquisa-pergunta-problema* e, portanto, na *incerteza*, intrínseca à ciência, seu vetor de propulsão da curiosidade e da leitura do mundo. “Quanto mais certo estou das minhas certezas, mais desconfio delas”, gostava de repetir nas suas palestras mundo afora. Seus estudiosos sabem que a questão da pesquisa sempre esteve presente na sua obra: desde o começo (com a “pesquisa do universo vocabular”, componente do chamado Método Paulo Freire) até a defesa permanente do “educador-pesquisador” presente em *Pedagogia da autonomia* (de 1996), último livro em vida. Sem esquecer que Freire nunca pensou exclusivamente a racionalidade e o conhecimento científico em detrimento do conhecimento popular e do seu senso comum. Ao contrário, diferenciou-os, mas como não-antagônicos

e, muito menos, superiores ou inferiores entre si.

Por isso mesmo, para além dos que o idolatram ou o detratam – e, geralmente, não o leram ou o fizeram de maneira rápida ou por “ouvir dizer” –, Paulo Freire deve ser estudado e compreendido como um dos mais importantes propositores, pensadores e pesquisadores das Ciências da Educação.

Para finalizar, apostando na *pedagogia da pergunta*, podemos enunciar várias questões que permanecem atuais e prospectivas. Como o *diálogo* impacta a aprendizagem? Como *os jovens e adultos aprendem* ao longo da vida? Como as camadas *populares constroem sua educação* e aprendem? Como se *problematiza* a realidade para aprender a modificá-la? Por que usar *métodos ativos* e não passivos de ensino-aprendizagem? Por que defender/praticar a *pedagogia da pergunta* e, não, da resposta? Por que *círculos de culturas* em vez de estruturas expositivas e verticais de aprendizagem? Como usar a *comunicação* na educação? Por que a educação é uma *ação cultural*? Como fazer o *trabalho* se tornar, na prática, um *princípio educativo*? *Quem educa o(a) educador(a)*? Por que concordar com Gramsci quando ele afirma que a *hegemonia* é essencialmente pedagógica? Por que absorver de Amílcar Cabral a ideia de que a *luta pela vida* (cotidiana e/ou litigiosa) é contexto de aprendizagem rápida e qualificada? Por que *o personal e o existencial* são fontes da educabilidade e, também, da política? *A favor de quem e contra quem* exercemos nossas práticas de educadores e educadoras? Por quê? Como? Com quais *metodologias ativas*?

Podemos investigar/perguntar/pesquisar ainda: *como*

reinventar a educação com pedagogias alicerçadas no oprimido, na ação cultural, na liberdade, no diálogo, no trabalho educativo e na autonomia? E, também, na solidariedade, na consciência crítica, na denúncia e no anúncio, no aprendizado da democracia, na esperança e na história como possibilidade do novo?

Aos 100 anos, embora ausente, Paulo Freire continua muito vivo por sua *práxis* histórica e pela continuidade de seu legado político-pedagógico. Presente e atual porque suas dúvidas, *insights*, intuições, suas comprovações, teses, hipóteses, suas desconfianças, incertezas e suas propostas continuam vigorosamente válidas. Não por outro motivo incomoda tanto os governos autoritários saudosos da ditadura e, ao mesmo tempo, galvaniza a atenção de novas gerações de estudiosos/as, pesquisadores/as e educadores/as.

Referências

BRANDÃO, Carlos (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo et alii. *Revista de Estudos Universitários IV*. Recife: Universidade do RECIFE, 1963.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980a.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau - Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, Paulo et alii. *Vivendo e aprendendo*. São Paulo: Brasiliense, 1980c.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Ass., 1982a.

FREIRE, Paulo et alii. *Sobre Educação - Vol. I e Vol. II*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b e 1984d.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984c.

FREIRE, Paulo et alii. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez/Ass., 1985a.

FREIRE, Paulo et alii. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.

FREIRE, Paulo et alii. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo et alii. *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, Paulo et alii. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, Paulo et alii. *Na escola que fazemos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo et alii. *A África ensinando a gente - Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, Paulo et alii. *O caminho se faz caminhando – conversas sobre educação e mudança social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Solidariedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo et alii. *Documento interno (Nº. 4 - Sobre educação) do Partido dos Trabalhadores (PT)*. São Paulo: Mimeo., S/d.

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

INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Funcional. www.acaoeducativa.org, 2015.

MARX, Karl. *Obras escolhidas (vol. I, II e III)*. São Paulo: Alfa-Ômega, S/d.

MORAIS, Clodomir S. *Cenário da libertação – Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade*. Porto Velho: Edufro, 2009.

MORIN, Edgar. *O método. As ideias*. Porto Alegre: Sulina, 1998.

PITANO, Sandro de C. et alii (org.). *Paulo Freire – uma arqueologia bibliográfica*. Curitiba: Appris, 2019.

ROSSI, Wagner. *Pedagogia do trabalho – caminhos da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1982.

SCOCUGLIA, Afonso C. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna, *In: Revista Educação, Sociedade & Culturas No. 23*. Porto (Portugal): CIIE/Edições Afrontamento, 2005. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Afonso.pdf>.

SCOCUGLIA, Afonso C. *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso C. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. (E-book, acrescido de 30 vídeos). Ver em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/138/56/548-1>.

SCOCUGLIA, Afonso C. Bases and Connections of Paulo Freire’s “Thought in Action”, *In: TORRES, Carlos A. The Wiley Handbook of Paulo Freire*. New York (USA): Wiley, 2019. Ver em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781119236788.ch18>.

SCOCUGLIA, Afonso C. Pedagogia do oprimido: um ícone aos 50 anos, In: *Revista Educação, Sociedade & Culturas* No. 56. Porto (Portugal): CIE/Edições Afrontamento, 2020. Ver em: <https://www.fpce.up.pt/cie/sites/default/files/Afonso%20Scocuglia.pdf>.

STRECK, Danilo et alii (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TORRES, Carlos (org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

TORRES, Carlos (org.). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. New York (USA): Wiley, 2019.

UNESCO (Relatório Delors). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

Pedagogia do Oprimido, 50 anos: da revolução ao reencontro da esperança¹³

Introdução

Em 2018, o livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, completa 50 anos. Traduzido e publicado em todo o mundo, tem sucessivas edições na América Latina, América do Norte, Europa, Ásia e África. Terceira obra mais citada, segundo levantamento do Google Scholar, em trabalhos acadêmicos das ciências humanas, soma mais de 70.000 referências em trabalhos rastreados. Além disso, encontra-se entre os 100 livros mais solicitados em Universidades de língua inglesa e em um milhão de ementas de estudos universitários americanos, ingleses, australianos e neozelandeses, entre outros. No campo das Ciências da Educação, é o segundo autor mais citado em todo o mundo e tem 20 das suas principais obras na relação das mais estudadas.

¹³ Este tópico é parte do artigo publicado na Revista Educação, Sociedade e Culturas (Universidade do Porto, Portugal), No. 56, 2020.

Certamente, as estatísticas do uso das suas obras em português e espanhol serão outros recordes importantes. E embora as referências tomem a amplitude da sua trajetória intelectual como relevante totalidade, sem dúvida o livro *Pedagogia do oprimido* encontra-se no topo em termos de utilização. A UNESCO incluiu sua obra teórica e prática como “Patrimônio da Humanidade” e, também, no Programa “Memórias do Mundo”. A reunião anual da AERA¹⁴ (American Educational Reserch Association, fundada em 1916), maior congresso de pesquisadores da educação de todo o mundo¹⁵, homenageou os 50 anos de *Pedagogia do oprimido* em abril de 2018, com 24 trabalhos apresentados durante o evento. Em suma, depois de 50 anos da escrita da sua obra mais famosa, Paulo Freire continua sendo referência mundial na área pedagógica e nas Ciências da Educação.

Pergunta necessária: e se pudéssemos quantificar as professoras e professores, instituições, escolas de todos os graus e modalidades, projetos de pesquisa e de extensão universitários, na educação de jovens e adultos, na educação nas prisões, nas Universidades e cursos de graduação e pós-graduação em todo o mundo, do Japão e da Coreia do Sul aos Estados Unidos, de países africanos de língua

14 Sobre a reunião anual da AERA, 2018, ver em: https://convention2.allacademic.com/one/aera/aera18/index.php?cmd=Prepare+Online+Program&program_focus=main&PHPSESSID=2bmibcfmdp01fkd1gaoafvtl3.

15 Sobre o programa de homenagem aos 50 anos da Pedagogia do oprimido, ver em: https://convention2.allacademic.com/one/aera/aera18/index.php?PHPSESSID=2bmibcfmdp01fkd1gaoafvtl3&cmd=Online+Program+Search&program_focus=fulltext_search&search_mode=content&offset=0&search_text=paulo+freire.

portuguesa aos latino-americanos, dos ibero-americanos aos saxônicos? Se pudéssemos quantificar as práticas educacionais que se utilizam e/ou se inspiram nas suas obras, teríamos ainda mais clareza quanto à relevância mundial de Paulo Freire para a educação do século XX e da prospectiva para o XXI. Certamente, nessas práticas se destacariam as ideias do livro *Pedagogia do oprimido* que, no Brasil, tem sua 60ª edição (2016) esgotada!

Em função da sua trajetória como *best seller* da Pedagogia e das Ciências da Educação, como um verdadeiro “clássico”, este livro foi estudado, praticado, lido e relido, analisado, criticado e elogiado. Por isso, aqui não intencionamos analisá-lo em si mesmo. Já o fizemos em *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (já citado) e em outros trabalhos e escritos¹⁶.

Mas, o que podemos acrescentar, além de comemorar sua importância seminal, 50 anos depois de escrito?

Pedagogia do oprimido como núcleo articulador de uma obra polifônica em constante movimento

Em primeiro lugar, é fundamental entender que este é um livro datado (1968) e *conjuntural* (embora seja, também, *estruturante* da obra de Freire). A segunda metade dos anos 1960 e, especialmente, o ano de 1968 não significaram um tempo histórico qualquer do Brasil, da América e do mundo. Poucos anos foram tão relevantes e marcantes como 1968 na história do tempo presente! Principalmente

¹⁶ Ver, entre nossos outros textos e trabalhos disponíveis na INTERNET, os 30 vídeos do programa PAULO FREIRE VIVO, da TV UFPB, disponíveis no YOUTUBE em https://www.youtube.com/playlist?list=PLGshD_YWckUQg6cIbeo_BvZpDqpuDlwTK.

Pedagogia do oprimido sendo escrito na América Latina em pleno auge do embate capitalismo/socialismo, há pouco tempo do assassinato de Che Guevara na Bolívia, no Chile pré-Allende e por um exilado da ditadura militar brasileira! E, ainda, praticamente simultâneo com a Teologia da Libertação no continente! Ou seja, o contexto social, político, econômico e cultural da escrita deste livro não poderia deixar de influenciá-lo em profusão e, sem dúvida, foi determinante para sua própria existência, pelo seu próprio fundamento radical e toda a sua posterior repercussão. Podemos afirmar que não seria o mesmo se escrito em outro espaço e em outro tempo histórico. Com certeza, não seria o mesmo!

Em *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992, p. 45), Freire destacou a conjuntura que lastreava a escrita do livro na segunda metade dos 1960:

A efervescência latino-americana, a presença cubana, hoje, tanto quanto antes, ameaçada pelas forças reacionárias que, cheias de si, falam da morte do socialismo, seu testemunho de que era possível mudar, as teorias guerrilheiras, a “teoria do foco”, a personalidade carismática extraordinária de Camilo Torres, em que não havia dicotomia entre transcendentalidade e mundanidade, história e meta-história, a teologia da libertação, tão cedo provocando temores, tremores e raivas, a capacidade de amar de Guevara (...). Maio de 68, os movimentos estudantis mundo afora, rebeldes, libertários; Marcuse, sua influência sobre a juventude. A China, Mao Tsé-Tung, a revolução cultural (...). Neste sentido talvez tenha sido Santiago (do Chile), em si mesma, naquela época,

o melhor centro de “ensino” e de conhecimento de América Latina. Aprendíamos das análises, das reações, das críticas feitas por colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, chilenos, europeus.

Depois, no mesmo livro (FREIRE, 1992, p.121), reiterando a decisiva importância do contexto de escrita de *Pedagogia do oprimido*:

O livro apareceu numa fase histórica cheia de intensa inquietação. Os movimentos sociais na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina, em cada espaço-tempo com suas características próprias. A luta contra a discriminação sexual, racial, cultural, de classe, a luta em defesa do ambiente, os Verdes, na Europa. Os golpes de Estado com a nova face, na América Latina, e seus governos militares que se alongaram da década anterior. Os golpes de Estado agora ideologicamente fundados, e todos eles ligados de uma ou de outra maneira ao carro-chefe do Norte, na busca de viabilizar o que lhe parecia dever ser o destino capitalista do continente. As guerrilhas na América Latina; as comunidades de base, os movimentos de libertação na África, a independência das ex-colônias portuguesas, a luta na Namíbia, Amílcar Cabral, Julius Nyerere, sua liderança na África e sua repercussão fora da África. A China. Mao. A Revolução Cultural. A extensão viva do significado de maio de 1968. As lutas político-sindicais e pedagógico-sindicais, todas obviamente políticas, sobre tudo na Itália. Guevara assassinado na década anterior e sua presença como símbolo não apenas para movimentos revolucionários latino-americanos, mas também para lideranças e ativistas progressistas de todo mundo. A guerra do Vietnã e a reação no interior dos

Estados Unidos. A luta pelos direitos civis e o transbordamento do clima político-cultural dos anos 60, naquele país para década de 70.

A certeza da influência decisiva deste contexto histórico se evidencia mais e mais quando entendemos que Paulo Freire sempre foi um intelectual marcado pelos seus diversos tempos históricos: no Nordeste do Brasil dos anos 1950 e início dos 1960, na segunda metade dos anos sessenta na América Latina, na Europa e na África dos anos 1970. E no retorno ao Brasil com a Anistia pós-1979, após 16 anos exilado pela ditadura. Como defendemos sempre, os “vários” Paulo Freire se fizeram na história e na construção sua própria história (SCOCUGLIA, 1999/2015). O Paulo Freire da alfabetização de adultos no Brasil, atuando no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (até 1964), é outro na atuação da reforma agrária com Jacques Chonchol no Chile (segunda metade dos 1960), que é outro no Conselho Mundial das Igrejas nos anos 1970 e é outro como Secretário de Educação de São Paulo na transição dos 1980 para os 1990. E isso é notório nas suas obras escritas.

Ao mesmo tempo, ao investigarmos a obra de Freire em sua globalidade, devemos entender a *Pedagogia do oprimido* (1968) como núcleo articulador de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua fundamentação socioeconômica e política. A aproximação aos pensamentos marxiano e marxistas¹⁷ é evidente, principalmente quanto

¹⁷ Freire gostava de repetir nas suas declarações e entrevistas que não tinha lido Marx para ir trabalhar com os oprimidos, mas, ao

a uma leitura do mundo que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas – resultando, daí, uma visão educacional mergulhada (sem ser aprisionada) em tal conceituação. Também é neste livro que Freire “começa a ver” (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus “aspectos” políticos. Enfatize-se que a aproximação marxiana-marxista é feita (não-dogmaticamente) através de parâmetros superestruturais relativos ao entendimento das conexões educação-consciência-ideologia-política. Coloque-se, ainda, que as correntes existencialistas e personalistas (definidoras do seu “humanismo idealista” inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista. Na sequência da sua obra (após *Pedagogia do oprimido*), nos anos setenta, notaremos certa “limpeza do terreno teórico” na tentativa de desfazer o amálgama e encampar outras referências marxistas, a exemplo dos escritos de Antonio Gramsci e de Freinet¹⁸. Necessário também assinalar que, apesar da sua importância “em si”, a *Pedagogia do oprimido* faz parte de uma tríade iniciada com *Educação e atualidade brasileira* (1959) e *Educação como prática da liberdade* (1965), isto é, constitui-se sequência de uma obra em constante movimento de reelaboração e de reconstrução. Os três primeiros capítulos do livro, por exemplo, representam o

contrário, ao trabalhar com os oprimidos tinha descoberto que Marx o ajudaria a melhor entendê-los.

¹⁸ Especialmente quanto aos conceitos de “hegemonia”, de “intelectual orgânico” e do “trabalho como princípio educativo”.

aprofundamento de temáticas tratadas de maneira preliminar em *Educação como prática da liberdade*. O último capítulo da *Pedagogia do oprimido* já marca a ultrapassagem e a prospecção teórica fundada nos conflitos sociais e na educação do oprimido nesses conflitos.

Neste sentido, focando o binômio educação-política (eixo condutor do seu pensamento-ação), podemos afirmar que: (1) em *Educação e atualidade brasileira*, Freire defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia burguesa/liberal; (2) em *Educação como prática da liberdade* advoga uma educação para a liberdade (existencial/personal) em busca da “humanização do homem”, via conscientização psicopedagógica; (3) enquanto na *Pedagogia do oprimido*, postula um processo educativo para a “revolução da realidade opressora”, para a eliminação da “consciência do opressor introjetada no oprimido”, via ação político-dialógica.

Os escritos posteriores sediados em Genebra (no Conselho Mundial das Igrejas), com os aportes e colaborações do Instituto de Ação Cultural (IDAC) e os trabalhos nos países de língua portuguesa da África, assim como vários livros dialógicos dos anos 1970/1980, denotam outra etapa, assim como os escritos correspondentes à volta para o Brasil pós-Anistia constituem uma terceira fase. Os trabalhos com os movimentos sociais (por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, MST), com Prefeituras eleitas do Partido dos Trabalhadores, na Secretaria Municipal de São Paulo, entre outros, outros livros dialógicos dos anos 1980 (*Medo e ousadia - o*

cotidiano do professor (1987); *Por uma pedagogia da pergunta* (1985); *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985), entre outros). Entremeados por claras revisões das suas obras/conceitos (como em *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, de 1992, *Política e educação*, de 1993) e propostas cada vez mais práticas (como *Pedagogia da Autonomia*, 1996), identificam, a nosso ver, uma fase final dos seus escritos. Isso tudo sem esquecermos os vários livros póstumos publicados sob a coordenação de Ana Maria Freire (2001, 2016 e outros).

Rossi (1981), necessário repetir, caracteriza com clareza a progressão das ideias de Paulo Freire ao afirmar:

Um erro comum na análise do trabalho de Freire é exatamente ignorar-se a clara evolução das suas concepções, que começa por um idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos. Se sua Educação como prática da liberdade é influenciada por concepções de Jaspers e Marcel no nível filosófico, a Pedagogia do oprimido já mostra uma clara aproximação da melhor tradição radical, de Marx e Engels aos modernos revolucionários (...) e de outras linhas de análise crítica contemporânea (ROSSI, 1981, p. 90-91).

De outro ângulo, Peters (2000, p.105-106) também enfatiza diversas fases do pensamento do educador as quais denomina “liberal”, “marxista” e “pós-moderna”. Segundo ele:

Claramente, Freire passou por diferentes

fases em sua obra refletindo diferentes influências. Simplificando ao máximo, podemos falar em três fases: uma primeira fase liberal dirigida por interesses da Teologia da Libertação; uma mais claramente reconhecível fase marxista e neomarxista, imbuída de um humanismo da fenomenologia ou existencialismo: e, talvez, finalmente, uma fase pós-moderna, onde estava preparado para abrigar as exigências de um pós-modernismo social crítico (e não conservador) e reconhecer como tais exigências condenavam e ajudavam a reescrever aspectos do seu próprio trabalho (...).

Destarte, concordemos ou não com as análises específicas antes colocadas, é importante registrar: embora sejam notórias as evoluções, progressões e/ou fases analisadas por diferentes estudiosos e por ângulos diferentes (Scocuglia, Rossi, Peters, Torres, entre outros), a construção da práxis de Paulo Freire possui pilares fundamentais que incluem seu profundo humanismo, sua defesa intransigente da democracia, sua problematização dialógica, sua epistemologia política – entre outros. Certo também que essas fases têm um fio condutor central, qual seja a inseparabilidade entre a educação e a política que tem como sujeitos principais as camadas populares oprimidas. E não param por aí. Outras obras constituem uma continuidade temática do itinerário indicado (mas não trilhado) por Freire que complementa seu legado. Um dos melhores exemplos pode ser visto nas abordagens de *Ecopedagogia e cidadania planetária* (FRANCISCO GUTIÉRREZ et alii, 1999) e de *Pedagogia da Terra* (GADOTTI, 2000). Ou seja, o legado escrito de Freire é extensivo a temáticas não trabalhadas por ele, ou só tocadas brevemente, e que outros

pensadores, com os alicerces deixados por ele, trilharam complementando-o.

Em todo esse movimento histórico-epistemológico até aqui esboçado, reiteramos a ideia central de que *Pedagogia do oprimido* é o núcleo articulador das várias fases/etapas da práxis de Paulo Freire. Ou, de outra forma, constitui o vórtice principal da espiral polifônica¹⁹ do pensamento político-pedagógico de Freire.

O reencontro com a Pedagogia do oprimido e a transição pós-moderna

Certo é que Paulo Freire revisitou e reescreveu conceitos alocados em *Pedagogia do Oprimido*. E o fez de maneira importante em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992) reiterando ser este livro a reescrita de partes conceituais significativas da sua obra mais famosa. Assim como também o fez em *Política e educação* (1993). Guevara, Fidel, Mao e outros “revolucionários” (e a própria ênfase focada na “revolução”) perderam espaço na sequência de *Pedagogia do oprimido*, superados e abandonados na *Pedagogia da esperança...*, embora Freire tenha destacado o trabalho político-pedagógico de Amílcar Cabral em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980), sob outro prisma, utilizando a via gramsciana não usada anteriormente.

Neste caminho de revisão da *Pedagogia do oprimido*, Freire investiu sobre os possíveis esgotamentos da

¹⁹ No prefácio no nosso livro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (SCOCUGLIA, 1999/2015, p. 9-12), Gadotti problematiza a questão da “espiral polifônica” que move o pensamento de Paulo Freire.

“modernidade” e afirmou a necessidade de nos tornarmos “pós-modernos progressistas”. Vejamos essa sequência conceitual nas suas palavras.

O que se faz necessário é que, entre outras coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam modernos e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressivamente pós-modernos (FREIRE, 1992, p. 96-97).

De maneira muito significativa, descartando a ênfase na luta de classes (e não a existência de classes sociais) escreve:

O aprendizado, afinal, de que numa nova prática democrática, é possível ir ampliando os espaços para os pactos entre as classes e ir consolidando o diálogo entre diferentes. Vale dizer, ir aprofundando-se as posições radicais e superando-se as sectárias. Isto não significa, porém, de maneira nenhuma que, numa sociedade que assim viva a democracia, uma história sem classes, sem ideologia, se instaure, como proclama certo discurso pragmaticamente pós-moderno até mesmo onde nada ou quase nada disto ocorre. Neste sentido, para mim, *a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia e de se chegar ao socialismo democrático*. Há uma pós-modernidade de direita, mas também uma pós-modernidade de esquerda e não como quase sempre se insinua, quando não se insiste, que a *pós-modernidade é um tempo* demasiado especial, que suprimiu as classes sociais, ideologias, esquerdas

e direita, sonhos e utopias. E *um dos aspectos fundamentais para a pós-modernidade de esquerda é o tema do poder, o tema da sua reinvenção que ultrapassa o da modernidade, o da sua pura conquista* (FREIRE, 1992, p. 198, grifos nossos).

Mais ainda: revisando a ideia de “revolução” presente na Pedagogia do oprimido, Freire complementa:

Um dos aprendizados que a pós-modernidade progressista exige de nós é o de que *nem sempre a vitória total da revolução evita que, mais adiante, ela se perca. As vezes, se perde em pleno gozo de seu poder, que ela simplesmente conquistou, mas, não reinventou, não recriou. Se perde pelo arrogante excesso de certeza das suas certezas, pela conseqüente falta de humildade, pelo exercício autoritário de seu poder. Se perde por sua modernidade.* (FREIRE, 1992, p. 198, grifos nossos).

Essa visão não se restringe à *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, mas se estende para um dos seus livros mais importantes deste momento de maturidade de suas ideias: *Política e educação* (1993). Freire escreve:

O que a pós-modernidade progressista nos coloca, diz ele, é a *compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista. (...)* Em lugar da decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que *temos que fazer é repor o ser humano* que atua, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se

afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, *no centro, das nossas preocupações* (FREIRE, 1993, p. 15, grifos nossos).

Podemos avançar buscando nos escritos e nas ações propostas na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (fim dos 1980 e começo dos 1990) e perceber essa fase final do pensamento-ação de Freire. Vários conceitos centrais e personagens principais de referência presentes na *Pedagogia do oprimido* da segunda metade dos 1960 não se fazem mais presentes. Freire entendia perfeitamente o novo contexto a exigir conceitos repensados e mesmo o abandono de conceitos antes usados. E não foi só em relação à *Pedagogia do oprimido*, nosso foco central neste texto.

Não estão mais presentes, “consciência da realidade nacional” (Vieira Pinto), nem a ênfase em “consciência de classe” (Luckács). Ficaram para trás. E, como vimos, sem apagar as “classes sociais”, não insiste nem dá destaque principal para “luta de classes”, muito menos como “motor único da história”. A “consciência de classe”, por exemplo, cede lugar para a “consciência das múltiplas subjetividades” presentes na prática educativa.

Por outro prisma, a “história como possibilidade” dos escritos dos anos 1990, eclipsa a teleologia inexorável do marxismo do fim do capitalismo via luta de classes, via “revolução”. Agora os dois herdeiros da modernidade (liberalismo e marxismo) encontram-se na berlinda, trincados junto com o edifício da modernidade antes erigido e que serviu de inspiração para Freire em *Pedagogia do oprimido*. Não cabem as ditaduras estabelecidas pela via

comunista/socialista, a exemplo de Cuba. No “reencontro com a Pedagogia do oprimido”, a defesa intransigente da democracia se sobressai ainda mais na afirmação da sua “pós-modernidade progressista” de *Pedagogia da esperança...* (1992), *Política e educação* (1993) e outros escritos.

Por isso mesmo, reafirmamos um problema central, rico e complicado sobre a obra de Freire como um todo: ela foi construída como sequência de temas que vão se completando de um livro para o outro como um mosaico e como espiral polifônica que retorna ao anterior para poder continuar. Não é nunca linear. É uma obra basicamente de conjunto e não de livros isolados que existem sozinhos e em si mesmos. E isso vale, claro, para *Pedagogia do oprimido*. Ademais, não menos importante, sua construção literária é basicamente *oral, dialética* (é tecida a partir das contradições de cada passagem e conceito) e *complexa* no sentido de ser inacabada, incompleta, com muitas arestas e multi/interdisciplinar (MORIN, 2007) e construída-reconstruída como uma “espiral polifônica”.

Para este entendimento geral são relevantes as observações dos integrantes do IDAC (Instituto de Ação Cultural), Rosiska de Oliveira e outros (1974, p. 31-32), seus companheiros/as do exílio (Europa, África, anos 1970):

(...) todo leitor (de Freire) corre o risco de reter apenas os pontos que lhe interessam diretamente, ou as questões que lhe são compreensíveis devido aos seus marcos de referência. O leitor latino-americano compreende Freire devido a uma experiência de luta política ou envolvendo um movimento social de bases socioeconômicas.

O leitor católico se identifica com a orientação humanista seguida por Freire e compartilha um sentimento de familiaridade com ele e com os filósofos que o influenciaram. O leitor marxista reconhece nos escritos de Freire uma série de correntes contemporâneas com as quais os pensadores marxistas (Gramsci, Lukács, Marcuse) estão acostumados a tratar. O leitor que eventualmente trabalhe com educação encontra traços libertários que caracterizam tendências progressistas presentes no debate pedagógico contemporâneo. *Somente aquele que seja todas estas pessoas ao mesmo tempo, ou que tenha, ao longo da sua vida, passado por esses diferentes “estágios” e tenha se submetido a estas diferentes “influências” é capaz de captar o desenvolvimento intelectual de Freire em sua totalidade.* (OLIVEIRA et alii, 1974, p. 31-32, grifos nossos)

Além disso, não podemos esquecer que a escrita de Freire é, geralmente, posterior às suas práticas e observações de outras práticas. Como se tivessem um “atraso”, uma “defasagem”. Percebe-se isso com facilidade, como foi destacado na epígrafe deste texto, tomando como exemplo *Pedagogia do oprimido* enquanto escrito construído a posteriori das práticas do SESI (Recife, anos 1950), dos movimentos de alfabetização do início dos 1960, e das primeiras práticas chilenas do exílio. Essas práticas geram (depois) a teorização presente na tese de 1959, em *Educação como prática da liberdade, Pedagogia do oprimido*. Essa maneira de teorizar, depois da prática e sempre no sentido de refletir sobre ela para melhorá-la, é fundamental na escrita de Paulo Freire e no próprio entendimento do seu pensamento-ação. Demonstra, inclusive, a relação prática-teoria

na sua práxis histórico-epistemológica.

Por outro ângulo, as reescritas de *Pedagogia do oprimido* e de outras partes de sua obra também foram lastreadas nas muitas interconexões da sua práxis. Freire fez isso nas várias etapas dos seus escritos e privilegiou as conexões com outros pensadores, consciente do seu declarado inacabamento. Veremos as bases e conexões do pensamento de Freire no próximo tópico.

Considerações Finais

Pelo que expusemos neste texto, primeiro em relação ao contexto de escrita da *Pedagogia do oprimido*, depois com o “reencontro” de Freire com seu livro mais importante – a rigor, com toda a sua trajetória e produção intelectual –, e, ainda, das interconexões do seu pensamento-ação, precisamos considerar, finalmente, os pontos colocados a seguir.

1. Devemos continuar a estudar *Pedagogia do oprimido* não “como uma bíblia”, mas como um livro histórico e contextualizado na América Latina em 1967/1968 e cujo conteúdo Freire revisou e modificou com a sua capacidade de autocrítica permanente e sob o foco da sua repetida afirmação: “quanto mais certo estou das minhas certezas, mais eu desconfio delas”.

2. Em diversos momentos, Freire se declara incompleto/inacabado e necessitado de complementações que se baseiam nas circunstâncias das práticas dos educadores(as) em cada momento das suas vivências educativas. Gostava de repetir nas suas palestras e encontros com os mais variados interlocutores: “A melhor maneira de me

seguir é não me seguindo exatamente”.

3. Por isso, dialogou com tantos pensadores da sociedade e da educação (cujos exemplos são abundantes), escreveu vários livros dialógicos, criticou posições e práticas mecanicistas, teleológicas, fechadas e intransigentes. Defendeu sempre a “história como possibilidade do novo”, do que ainda não existe (inérito viável), não separou a denúncia do anúncio, usou autores os mais diversos (alguns contraditórios) para embasar seus conceitos, apostou na “espiral polifônica” (sem fim) que Gadotti (já citado) chamou a atenção.

4. Depois de dezenas de títulos “Doutor Honoris Causa” concedidos por Universidades do mundo, traduzido para dezenas de línguas, reconhecido como parte da Memória do Mundo pela UNESCO, tendo a *Pedagogia do oprimido* como a terceira obra de ciências humanas e sociais mais citada em língua inglesa, considerado um dos 10 educadores mais importantes do século XX, continuamente estudado em países de todos os continentes da Terra, Paulo Freire não precisa de mais homenagens, muito menos ser canoizado por alguma religião pedagógica. Necessita, sim, ser melhor estudado, aprofundado, praticado e “reinventado” como gostava de pensar sobre sua obra.

5. Precisamos discutir sua relevante obra e, na profundidade da sua discussão, descobrir/redescobrir aquilo que continua com o vigor, a força e atualidade de quando foi escrita (1959/1996, além das publicações póstumas), atentos para aquilo que já não mais vigora e, mais ainda, o que pode servir de base para a sua própria reinvenção e para a reinvenção das práticas e das teorias educativas do

século XXI.

6. Não acreditamos num suposto “São Paulo Freire” infalível, desprovido de qualquer equívoco e dono de uma obra imaculada, inclusa *Pedagogia do oprimido*, que não pode e não deve receber nenhuma crítica. Como se fosse parte de uma bíblia pedagógica!

7. O próprio Freire negou com veemência tudo isso, muitas vezes! Disse enfaticamente que “precisava ser reinventado” pelas circunstâncias de cada prática educativa. Quis reescrever a *Pedagogia do Oprimido* e, dissuadido, escreveu a *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992), *Política e educação* (1993), *Pedagogia da Autonomia* (1996). Descartando sectarismos e refletindo sobre os esgotamentos da “modernidade”, declarou-se “pós-moderno progressista”, ou seja, reconstruiu sua teorização e superou partes da *Pedagogia do oprimido* – como fez várias vezes com outros conceitos a exemplo da “revolução”, “luta de classes”, “dialogicidade” e da “conscientização”.

8. Um exemplo basta para reiterar essa evidência para quem se dedica a ler os escritos de Paulo Freire: o conceito de *conscientização*, que reconhece como controverso. Insiste em (re)explicá-lo em muitas faces, algumas contraditórias entre si mesmas: primeiro, usa “consciência da realidade nacional”, extraído de Vieira Pinto, seguindo o nacionalismo-desenvolvimentista brasileiro dos 1950; depois enfatiza os “estágios da consciência” do mesmo Vieira Pinto. A seguir, com a adoção do chamado “marxismo cultural” em sua obra, utiliza Lukács (já citado) em “consciência de classe”. Na maturidade do seu pensamento-ação,

em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, além de outros escritos, aprofunda sua crença nas “múltiplas relações intersubjetivas presentes nas práticas educativas” e chama atenção para a necessidade de os/as educadores/educadoras estarem conscientes de tal ênfase.

9. Importante enfatizar que Freire nunca viu problema (nem se negou) em refazer e reconstruir conceitos e paradigmas. Como cientista da prática educativa, complexa por sua natureza múltipla e plural, incentivou a curiosidade, buscando novas possibilidades e novas explicações. Ademais, sempre se declarou incompleto, sequioso de ser complementado e fez isso na prática dialogando com variados pensadores da educação e da sociedade. Fez isso provido da humildade exemplar dos melhores cientistas, que compreendem a necessidade permanente de reconstrução de conceitos e paradigmas como parte intrínseca do desenvolvimento epistemológico, do progresso do conhecimento e da ciência!

10. Com isso também nos ensinou que a *incerteza é fundamental* nas ciências da educação, assim como em todas as outras ciências. E nos alertou que a caminhada na seara do conhecimento requer a ousadia necessária e a vigilância epistemológica fundamental para evitar o anacronismo das ideias que não conseguem mais apreender e interpretar os mundos macros, mesos e micros que nos impactam! Sobretudo em tempos de paradigmas frágeis e/ou “líquidos”, de mudanças diárias incessantes nas sociedades atuais e de incertezas permanentes. Tempos de “conhecimento prudente para uma vida decente”, como

advoga Boaventura Santos (2000).

11. Não poderia ser diferente ao continuarmos a estudar sua *Pedagogia do oprimido* como parte nuclear e articuladora da sua obra, mas sempre “uma parte” (circunscrita pelo contexto de 1968 na América Latina e no mundo e, portanto, histórica) e não a sua totalidade. Parte principal de um discurso e de uma prática que investiu permanentemente no seu próprio movimento de construção e reconstrução, sempre ligado com pensamentos e ideias diferentes e/ou complementares.

12. Por isso mesmo, são essenciais as conexões do pensamento de Freire com outros pensadores. A nosso ver, repetimos, nessas conexões se encontram algumas das fortalezas atuais do pensamento-ação de Paulo Freire! Ou, talvez, sua principal fortaleza!

13. Finalmente, entendemos que o que é essencial, imutável, constante, fixo e sólido na obra escrita e na práxis de Paulo Freire é o seu *movimento histórico-epistemológico*! Tal movimento está presente, inclusive, no seu legado (atual e prospectivo) que continua a impactar as ciências da educação e as ciências humanas/sociais em pleno século XXI.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

FREINET, Celestin. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965/1984.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968/1984.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1984.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 1959/2001.

FREIRE, Paulo et alii. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez/Associados, 1985.

FREIRE, Paulo et alii. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo et alii. *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo e FREIRE, Ana Maria (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo e FREIRE, Ana Maria (org.). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUTIÉRREZ, Francisco et alii. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Venâncio. *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LUKÁCS, Georg. História e consciência de classe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

OLIVEIRA, Rosiska et alii, *In*: “Freire versus Illich”, IDAC - Documento 8, dezembro de 1974, p. 31-32.

PETERS, Michael. Paulo Freire e o pós-modernismo, *In*: GHIRALDELLI, Paulo (org.). *Estilos em filosofia da educação*. São Paulo: DP&A, 2000, p. 99-108.

ROSSI, Wagner. *Pedagogia do trabalho - raízes da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1981.

SANTOS, Boaventura de S. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso C. A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa: Editora da UFPB, 1999/2015 - 6^a. edição.

SCOCUGLIA, Afonso C. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, *In*: *Educação e Pesquisa (Revista da FE/USP)*, Vol. 2/ N^o. 25). São Paulo: EdUSP, 1999, p. 25-37.

SCOCUGLIA, Afonso C. As reflexões curriculares de Paulo Freire, *In*: *Revista Lusófona de Educação* N^o. 6. Lisboa:

Portugal, 2005, p. 81-92.

SCOCUGLIA, Afonso C. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna, *In: Revista Educação, Sociedade & Culturas* Nº. 23 Porto: Portugal, 2005, p. 21-42.

SCOCUGLIA, Afonso C. (org.). Paulo Freire na história da educação do tempo presente. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso C. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire *In: Revista Filosofia e Educação*, 2018, Vol. 10, Nº. 1. Ver em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe>.

SCOCUGLIA, Afonso C. A teoria só tem utilidade se melhorar a prática: as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Editora DP et alii/FAPERJ, 2013.

TORRES, Carlos A. (org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro; ISEB, 1960.

UNESCO e Delors, Jacques (org.). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília: UNESCO, 2000.

Bases e conexões do pensamento-ação de Paulo Freire²⁰

Introdução

Desde o início, a pedagogia de Paulo Freire se alimenta das suas leituras de base, convergências e conexões com outros pensadores das ciências humanas/sociais e da educação.

A partir dos ideais do catolicismo progressista e do nacionalismo-desenvolvimentista das décadas de 1950 e 1960 – presentes em suas obras *Educação e atualidade brasileira* (1959) e *Educação como prática da liberdade* (1984a) –, do progressismo marxista – presente de maneira crescente em *Pedagogia do oprimido* (1984b), *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), *Educação e mudança* (1979) –, passando pelos “escritos africanos”, entre outros, até seu declarado “pós-modernismo progressista” – presente em *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*

²⁰ Versão do artigo publicado na Revista Filosofia e Educação (Unicamp), Vol. 1, 2018. Outra versão foi publicada no livro *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (Editora Wiley, Estados Unidos, 2019) com o título *Bases and Connections of Paulo Freire's “Thought in Action”*

(1996) –, muitos pensadores influenciaram Freire, em menor ou maior grau.

Se Karl Jaspers (1958), Maritain (1966) e o Lima Vaz et al. (1962), assim como os ideólogos do ISEB e John Dewey (1971), entre outros, marcaram suas ideias expostas inicialmente e até a metade dos anos 1960, Hegel (1966) e o marxismo “superestrutural” marcam a continuidade desenvolvida em *Pedagogia do oprimido* (1984b). De lá para cá, esta base foi misturada com as convergências e conexões de ideias que vão de Piaget a Gramsci, chegando às possibilidades de complementos, parcerias, extensões temáticas e reinvenções conceituais.

Importante ressaltar que, apesar do legado de Paulo Freire resultar dessas leituras, convergências e conexões, seu pensamento-ação nunca se deixou dominar/enjaular por nenhuma escola ou tendência ideológica. Ao contrário, reconhecendo a necessidade fundante de diálogos teóricos permanentes e tecendo uma obra sequiosa de complementações, construiu um pensamento original e crítico que marcou a pedagogia da segunda metade do século XX e, a nosso ver, demonstra uma prospecção atual vigorosa.

Podemos demonstrar tal fato ao identificarmos, a título de exemplo, as principais teses do Relatório Delors/UNESCO (1996), realizado com base na contribuição de pensadores da educação de todo o mundo que prospectam o século XXI, tais como a “aprendizagem e a educação ao longo de toda a vida” e os “pilares da educação” (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser). Ou seja, são evidentes as teses freirianas presentes naquelas eleitas pela UNESCO como

representantes fundamentais da passagem do século XX para o século XXI. Com uma importante diferença: para Freire, não existem aprendizagens e epistemologias neutras. São, sempre, carregadas da politicidade intrínseca às práticas e reflexões teóricas no campo das ciências da educação.

Ademais, a partir das bases e das conexões do amálgama teórico construído por Freire, ao longo da formulação do seu pensamento-ação, verificamos que a possibilidade concreta de ser complementado e reinventado é uma das características mais atuais do pensamento de Paulo Freire e de toda carga político-pedagógica do legado freiriano (SCOCUGLIA, 2013; 2015). Mais do que isso: a nosso ver, tais conexões constituem a própria força motriz da atualidade e da reinvenção de sua práxis.

Aliás, a impossibilidade de um só modelo ou de um só autor abarcar a pluralidade e a complexidade das práticas educativas e das reflexões pedagógicas sempre esteve intrínseca às proposições de Freire. Por isso mesmo, construiu seu pensamento inspirado em Dewey, Anísio Teixeira, Vieira Pinto, Hegel, Marx, Goldmann, Lukács, Amílcar Cabral, Gramsci, entre outros. Dedicou parte da sua obra aos livros-dialógicos escritos com Frei Betto, Gadotti e Sérgio Guimarães, Ira Shor, Antonio Faúndez, Adriano Nogueira, com os integrantes do Instituto de Ação Cultural - IDAC, tais como Rosiska de Oliveira, Claudius Ceccon, entre outros. Sem olvidar que muitos dos seus escritos foram marcados pela oralidade, à espera da interlocução e do diálogo, e que suas ideias são estudadas em conexão com Freinet, Habermas, Piaget, Morin e tantos

outros.

Nesse sentido, buscamos compreender as bases e as conexões do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire explicitadas ao longo do seu discurso e colocadas nos seus principais livros publicados no Brasil, percorrendo um itinerário de referências bibliográficas, aproximadamente cronológico, de sua produção escrita.

As bases e as conexões político-educativas de Paulo Freire

Nesta parte, trilhamos as bases e conexões que constituem o pensamento político-educativo de Paulo Freire. Para tanto, apresentamos a seguir o itinerário da pesquisa que realizamos.

O itinerário da pesquisa realizada

Para apreender as bases e as conexões em tela, considerando o binômio educação-política como eixo central do pensamento de Paulo Freire, tivemos como preocupação o entendimento: (a) das relações entre a educação e a política nos momentos iniciais do discurso freiriano; (b) das relações entre a educação e a política ao longo do desenvolvimento e das mudanças do pensamento do autor; (c) da importância que essas relações adquirem, constituindo o fio condutor da progressão de seu discurso; (d) das substanciais diferenças no tratamento analítico destas relações e de suas notórias mudanças qualitativas como, por exemplo, na categorização referente à conscientização, ao diálogo e à ação cultural.

Como ponto de partida, repetimos nossa concordância

com Rossi (1982, p.90-91), quando apresenta o seguinte pensamento:

Um erro comum na análise do trabalho de Freire é exatamente ignorar-se a clara evolução das suas concepções, que começa por um idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos. Se sua Educação como prática da liberdade é influenciada por concepções de Jaspers e Marcel no nível filosófico, a Pedagogia do oprimido já mostra uma clara aproximação da melhor tradição radical, de Marx e Engels aos modernos revolucionários (...) e de outras linhas de análise crítica contemporânea.

Corroboramos tal reflexão, notando a capacidade de progressão das ideias de Paulo Freire. Como homem do seu tempo que frequentemente desafiava as suas próprias certezas, advogado do processo de conhecimento crítico e consciente de sua incompletude, Freire não parou de fazer história e ser feito por ela como gostava de repetir em suas conferências e em debates no Brasil e no exterior. Assim, observa-se com facilidade que o Freire de *Educação como prática da liberdade*, originalmente escrita em 1965, não é o mesmo, por exemplo, de *Política e educação*, de 1993, pois, entre eles, estão três décadas de ações e reflexões. Por isso, podemos afirmar que, na sua trajetória, existem vários Paulo Freire conectados. E que essas conexões foram forjadas a partir das suas leituras do mundo e das palavras, inclusive as palavras dos muitos pensadores com os

quais dialogou teoricamente. Ao percorrer os caminhos dessa construção histórica e dialética, Freire erigiu um pensamento *complexus* (ou seja, tecido em conjunto), que pode ser compreendido nos seus múltiplos componentes e dimensões das questões que focaliza, nas incertezas que contem, além das dificuldades de tratamento racional dos seus vários aspectos (MORIN, 2000). Certamente, a espiral polifônica que caracteriza seus escritos e o retorno frequente a temas que são (re)problematizados, sob novos ângulos, não nos permitem tratar as partes da sua obra em separado, nem sermos totalmente lineares.

Precisamos considerar ainda as totalidades e as contradições político-educativas implícitas e explícitas ao longo da história das ideias constitutivas do discurso de Freire. Um discurso que, ao advogar a pedagogia do oprimido, denuncia a opressão; ao denunciar a educação “bancária”, propõe a educação “problematizadora”; ao colocar as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, mostra as facilidades dos opressores em “ser classe” no exercício da direção/dominação. Um discurso que, ao pugnar pela necessidade da ação dialógica como matriz da pedagogia do oprimido, não se esquece do autoritarismo e da precariedade qualitativa de grande parte das nossas escolas que contribui para a produção do fracasso das crianças, dos jovens e dos adultos das camadas sociais subalternas.

Em relação aos livros selecionados para a análise discursiva de conteúdo temático, começamos destacando *Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido* (obras já citadas). Esses escritos marcam o início

da vasta bibliografia de Freire, trazendo suas preocupações e propostas metodológicas para a alfabetização de adultos e tentando formular as primeiras matrizes de uma “pedagogia da resistência” aos processos de opressão, desenvolvidos em larga escala por toda a América Latina nos anos sessenta. No livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), a preocupação com a politicidade das práticas educativas com adultos – como processos de conhecimento não-neutros – transparece nitidamente. Também é fundamental para o nosso conteúdo temático a sua compreensão da educação mergulhada no conflito entre classes sociais (embora sua análise nunca tenha se restringido a tal enfoque), clarificando suas aproximações teóricas com diversos autores marxistas – identificadas a partir da Pedagogia do oprimido –, começando do próprio Marx.

Na sequência da produção freiriana, principal atenção e destaque merecem as incorporações teóricas marxistas definidoras da infraestrutura econômica, pois, até então, Freire tecia sua análise quase exclusivamente nas esferas da chamada superestrutura. Estas incorporações são especialmente importantes para a progressão teórica e prática do autor: são algumas das revelações contidas nos escritos africanos publicados, por exemplo, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b), em *A importância do ato de ler* (1982a) e noutros escritos, como *Vivendo e aprendendo* (FREIRE et al., 1980). Nesses textos, são notórias as aproximações teóricas com algumas teses gramscianas incorporadas por meio das leituras da obra de Amílcar Cabral (1976), líder da luta anticolonial guineense.

Dos livros dialógicos, escritos em conjunto com diversos interlocutores, destacamos: *Sobre educação* (1982, v. 1 e 1984, v. 2) e *Aprendendo com a própria história* (1987b) com Sérgio Guimarães; *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a) com Sérgio Guimarães e Moacir Gadotti; *Por uma pedagogia da pergunta* (1985b) com Antonio Faúndez; *Essa escola chamada vida* (1986) com Frei Betto; *Medo e ousadia - O cotidiano do professor* (1987a) com Ira Shor e *Na escola que fazemos* (1988) com Adriano Nogueira.

Também atentamos para *A educação na cidade* (1991), livro que contém reflexões sobre os desafios a serem enfrentados por Freire na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Nos últimos escritos, destacamos, ainda, *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992), *Política e educação* (1993) e *Pedagogia da autonomia* (1996). Neste último, o autor se posiciona face às incertezas da crise de paradigmas nas ciências sociais e na educação, investindo firmemente contra os “determinismos” teleológicos da história (encampados, por exemplo, nos positivismos e parte significativa dos marxismos ortodoxos).

Explorando as bases e as conexões iniciais: a educação para o desenvolvimento, a liberdade e a consciência crítica

Os escritos iniciais de Paulo Freire têm como uma das matrizes os pensadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, considerados os principais ideólogos do nacionalismo-desenvolvimentista desde a década de 1950, no Brasil. Segundo o nacionalismo isebiano, a burguesia

seria a classe apta (naquele momento histórico) a comandar as reformas de base que conduziriam o país ao desenvolvimento. Somam-se a essas ideias as práticas do populismo, herança de Getúlio Vargas, descrito por Ianni (1968, p. 206) como “uma política de massas específica de uma etapa das transformações econômico-sociais e políticas do Brasil”. Ainda segundo esse autor, “o populismo é, malgrado as distorções político-ideológicas que lhe são inerentes, um mecanismo de politização das massas. E quando essa politização se dá num período de crise do poder político da burguesia, ela se torna extremamente perigosa” (IANNI, p. 208).

Nesse contexto, as ligações de Freire com o populismo progressista, no governo de Pernambuco (Miguel Arraes) e no governo federal (João Goulart), projetam suas propostas pedagógicas como tentativa de ultrapassagem da ação política tradicional-conservadora regional e nacional, embora a característica de manutenção do controle e direcionamento das ações populares (inclusive, via “alfabetização-conscientização”) não possa ser ignorada enquanto parte desse mesmo processo. Essas propostas defendiam a incorporação definitiva da democracia e do progresso pelo caminho nacional-desenvolvimentista, principalmente quando nos concentramos em *Educação e atualidade brasileira* (1959). Importante salientar que as primeiras ideias sobre uma educação para o desenvolvimento nacional, tendo como via a democracia liberal-burguesa, transitam em direção a uma educação para liberdade – pensada como direito das pessoas, contra a massificação, como possibilidade de existência da consciência individual.

Segundo as teses disseminadas pelo ISEB, um dos graves problemas a ser enfrentado era o da não-participação política dos brasileiros, o que seria explicado pela tradição de um povo com passado e presente ligados à dominação externa, marcada pelas estruturas históricas da dependência. Essa história, feita de autoritarismo e paternalismo, corroborada pelo populismo, teria conduzido os brasileiros ao mutismo (depois, Freire dirá “cultura do silêncio”) e à apoliticidade. Por outro lado, nosso autor considerava que a industrialização capitalista, o progresso e a democracia vigentes poderiam conduzir o Brasil a “ser para si”, autônomo e independente. Imprescindível, naquele momento, seria “despertar a consciência” para essa realidade. Nesse “despertar”, a contribuição educacional constituir-se-ia uma das bases fundamentais.

Misturando essas concepções com a influência da filosofia existencialista – também filtrada pela “fábrica de ideologias” do ISEB –, e com os componentes de um humanismo-cristão (progressista), Paulo Freire defende a construção da Nação, enquanto formação, e o fortalecimento do Estado. Em conexão com a luta anticolonialista e anti-imperialista, essa ideia é abordada a partir da crítica da existência colonial e da necessidade de um projeto de existência nacional (PAIVA, 1980, p. 82-83).

Nesse caminho, o chamado “Método Paulo Freire” servia ao revigoramento das ideias inerentes à transição à modernidade por meio da superação da consciência mágica atrelada à sociedade arcaica e à instituição de novas formas de consciência. A ultrapassagem da consciência ingênua e mágica em direção à consciência crítica constituía

o próprio cerne do binômio alfabetização-conscientização.

Em *Educação e mudança*, Freire (1979, p. 40-41) aponta as características da consciência ingênua e da consciência crítica. Caracterizariam a consciência ingênua: 1- o simplismo e o não aprofundamento na “causalidade do próprio fato” e as conseqüentes “conclusões apressadas, superficiais”; 2- a consideração que o “passado foi melhor”; 3- possibilidade de “fanatismo”; 4- subestimação do “homem simples”; 5- “suas explicações são mágicas”; 6- “é frágil na discussão dos problemas”; 7- “tem forte conteúdo passional”; 8- “apresenta fortes compreensões mágicas” e 9- a afirmação da “realidade estática, não mutável”. Num outro nível, a consciência crítica seria caracterizada: 1- pela “profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências”; 2- pelo entendimento de que “a realidade é mutável”; 3- “por substituir explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade”; 4- por procurar “verificar e testar descobertas”; 5- por tentar “livrar-se dos preconceitos”; 6- por ser “intensamente inquieta”; 7- “aceita a delegação da responsabilidade e da autoridade”; 8- ser “indagadora, investiga, força, choca”; 9- por “amar o diálogo e nutrir-se dele” e por “não repelir o velho por ser velho” e nem “aceitar o novo por ser novo”, mas aceitá-los “na medida em que são válidos”.

Buscava-se, assim, a educação necessária àquela sociedade em trânsito que se democratizava. Deste prisma, a visão do autor sobre a escola incide na denúncia escolanova do anacronismo, do ensino ornamental e excessivamente literário, baseado na memorização e no verbalismo – o que mais tarde chamou de “educação bancária”. Seguia

a tradição analítica isebiana e a influência dos renovadores como Fernando Azevedo e, especialmente, Anísio Teixeira (1966) – expoentes da Escola Nova, no Brasil (influenciados pelas propostas de John Dewey).

Como esses educadores, Freire defendia uma proposta de educação ativa em sintonia com a realidade e adequada ao desenvolvimento nacional e à democracia liberal. O processo educativo era tido como instrumento democrático, gerado na comunidade pela discussão dos seus próprios problemas, via “comunicação de consciências” ou via “intersubjetividade”. Entendia-se que esse tipo de formação propiciava a participação dos indivíduos num clima “democrático-personalista-comunitário”. Para a consecução de tais objetivos, far-se-ia imprescindível um método ativo com o aluno no centro do processo pedagógico-educativo.

Importante considerar, neste amálgama inicial, a influência da filosofia de Álvaro Vieira Pinto. Segundo esse filósofo, para existir, o ser humano necessitava estar consciente de sua historicidade e da historicidade de sua consciência. Note-se que a consciência é que determina o homem e o mundo (iluminismo kantiano), permitindo-lhe ser sujeito capaz de liberdade (esta concepção depois será alterada e reconstruída por Freire). Observe-se, também, que Freire não utiliza, nesse instante, a categorização que envolve a classe social e a sua consciência, como fará a partir da *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1984b). A consciência humana é entendida como consciência da sua dignidade e da sua liberdade.

Embasando tais propostas, certas correntes filosóficas imbricavam-se – especialmente o existencialismo-cristão

e o personalismo –, marcando o enfoque prioritariamente “superestrutural”, desde o primeiro momento de sua produção intelectual. Na já mencionada tese acadêmica, Freire (1959, p. 8) escreve: “o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura”. Por sua vez, esse existencialismo-cristão ligava-se, intrinsecamente, ao culturalismo. Estabelece-se uma síntese existencial-culturalista, base de uma proposta pedagógica que dá sustentação teórica às suas proposições sobre a alfabetização de adultos. Neste sentido, torna-se fundamental entender a ênfase dada aos chamados círculos de cultura, substituindo a educação formalizada e institucionalizada, e aos cadernos de cultura como alternativa às cartilhas tradicionalmente usadas nas escolas.

A não descoberta do homem como ser fabricante da cultura implicaria a cultura do silêncio, a submissão e a perpetuação da subalternidade. Esse processo, segundo Freire, estaria ligado à extrema dependência sociopolítico-econômico-cultural, à qual o país havia se submetido ao longo de toda a sua história. De outro prisma, nota-se a colocação de parâmetros personalistas de análise, unidos à síntese existencial-culturalista mencionada. É advogada uma sociedade democrática, alicerçada no pluralismo econômico e político e na dignidade da pessoa humana. Destaca-se aqui o aporte de Maritain (1966), influente entre os católicos nos anos 1940/1950, incorporando a preocupação com uma educação da pessoa para a conquista da dignidade e da liberdade interior: “pessoas livres

(pelo conhecimento, pela vontade e pelo amor) reunir-se-iam em torno do bem comum, humanizar-se-iam contribuindo para a humanização e a libertação do próximo” (MARITAIN, 1966, p. 143).

Nessa trilha, várias correntes construtoras do pensamento de Paulo Freire convergem na intencionalidade política e na tentativa da formulação de uma proposta educativa – entendida como instrumento da transformação da consciência e da existência das pessoas no mundo e com o mundo. As relações entre a educação como processo de conscientização e da educação como conquista da liberdade constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Freire.

Entretanto, não podemos perder de vista o fato de que as relações entre a educação e a política (que constituem o eixo central do pensamento-ação de Paulo Freire, como defendemos desde o início da nossa pesquisa) passam por mudanças significativas ao longo da construção do seu discurso. O conceito de “conscientização”, por exemplo, inicialmente pensado como um produto psicopedagógico, progride para o entendimento da contribuição educacional para a busca da “consciência de classe” sob a inspiração de preceitos marxistas. Acompanhemos o pensamento do autor:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (...). Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade

faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência (FREIRE, 1980a, p. 25).

Notamos um excessivo crédito ao poder transformador da educação. A meta seria conseguir um determinado grau de consciência que ensejasse a compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional e da democracia liberal. E, principalmente, o engajamento das camadas populares nesse processo político, comandado por frações da moderna burguesia, mas também por forças conservadoras que dirigiam o Brasil. Segundo os pensadores isebianos, as frações de classes da burguesia nacional (modernizantes) seriam as únicas capazes de desempenhar tal liderança transformadora.

Freire cita Vieira Pinto quando este coloca que “a consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Por sua vez, a “consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas relações causais e circunstanciais” (FREIRE, 1984a, p.104). Segundo essas concepções, o processo educativo deveria propiciar a elevação de um “nível de consciência a outro”, para a aceitação da mudança, do diálogo, da democracia e, principalmente, para o consentimento das reformas favoráveis ao desenvolvimento nacional.

Para isso, Freire enfatiza que o processo de conscientização não será apenas resultante das modificações

econômicas, por mais importantes que estas sejam. Para ele, a criticidade seria resultado de um trabalho pedagógico apoiado em condições históricas propícias. Na busca da criticidade, a conscientização não poderia fazer parte de uma educação qualquer, mas de um processo voltado para a “responsabilidade social e política, para a decisão”. No entanto, seguindo Torres (1979, p. 16), “poder-se-ia confundi-la (a conscientização) com o manto róseo do humanismo abstrato e bem-intencionado, mas vazio”.

Referindo-se às forças que pretendem instalar e/ou manter a alienação e tentam impedir a conscientização, repele a massificação como introjeção da “sombra opressiva”. Entende que “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das tarefas fundamentais de uma educação realmente liberadora e, por isso, respeitadora do homem como pessoa” (1984a, p. 37). A massificação, como parte do processo de dominação, impede o “indivíduo de ser ele mesmo”. Ao contrário, a “educação para a liberdade” representaria o antídoto ao vetor da alienação e do ocultamento do real. A liberdade é pensada existencialmente, ou seja, a descoberta do indivíduo como pessoa livre em oposição à domesticação castradora. Trata-se de uma “educação para o homem-sujeito da sua história”.

Nesta ótica, Freire defende o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introjeção da sombra opressiva. O processo educativo, em seus vários níveis, deveria contribuir para tais mudanças com a construção de uma consciência crítica nacional que

se fundamentasse na democracia, no diálogo, na liberdade e, especialmente, nos valores progressistas de uma sociedade que transitava para a modernidade.

As bases e as conexões da progressão do pensamento de Paulo Freire: a pedagogia do oprimido e a ação cultural para a libertação

Ao investigarmos a obra de Freire em sua totalidade, devemos entender a *Pedagogia do oprimido* (1984b) como ponto de partida de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua base de fundamentação socioeconômica e política. A aproximação aos pensamentos marxianos e marxistas é notória, principalmente quanto a uma leitura do mundo que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas – resultando daí uma visão educacional mergulhada (sem ser aprisionada) em tal conceituação. Também é nesse livro que Freire “começa a ver” (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus “aspectos” políticos.

Enfatize-se que a aproximação marxiana-marxista é feita (não-dogmaticamente) através de parâmetros superestruturais relativos ao entendimento das conexões educação-consciência-ideologia-política. Coloque-se, ainda, que as correntes existencialistas e personalistas (definidoras do seu “humanismo idealista” inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista. Na sequência da sua obra (após

Pedagogia do oprimido), nos anos setenta, notaremos maior clareza do terreno teórico e a tentativa de desfazer o amálgama e encampar outras referências marxistas, a exemplo dos escritos de Antonio Gramsci (1982, 1984).

Em suma, quanto à sequência relativa ao binômio educação-política, podemos apresentar a seguinte afirmação: (1) em *Educação e atualidade brasileira* (1959), Freire defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia burguesa/liberal; (2) em *Educação como prática da liberdade* (1984a), advoga uma educação para a liberdade (existencial/pessoal) em busca da “humanização do homem”, via conscientização psicopedagógica; (3) enquanto que, na *Pedagogia do oprimido* (1984b), postula um processo educativo para a “revolução da realidade opressora”, para a eliminação da “consciência do opressor introjetada no oprimido”, via ação político-dialógica. Assim, a pedagogia do oprimido é aquela que:

Tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (FREIRE, 1984b, p. 32).

O autor, tratando a relação educador-educando em paralelo às suas preocupações com a relação entre as lideranças e as camadas oprimidas, propõe uma pedagogia com o oprimido (subalterno) e não para o oprimido, o que

significaria sobre ele. Na mesma trilha, indica a “opressão e suas causas” como mediação reflexiva dos oprimidos em busca do engajamento na luta libertadora. Esse movimento metodológico desencadearia a consciência crítica e a participação político-organizativa contra a opressão.

A problemática fundamental do oprimido e da construção de uma pedagogia (hegemonia, segundo Gramsci) a ser formulada com ele concentra-se na hospedagem dos valores, dos interesses e das necessidades dos opressores na sua consciência, o que impediria a real percepção da situação de subalternidade na qual se encontra e a tomada de posição em sentido contrário. Segundo Freire (1984b, p. 32):

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.

Nota-se que o “grande problema” se passa em nível da relação consciência/ideologia, ou seja, na “superestrutura” e não em nível das relações de produção ou das relações interestruturais, como o próprio Freire conceituará mais tarde, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b).

Com efeito, para o autor, a luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e à criação de alternativas a essa situação. É o que percebemos quando escreve o

seguinte pensamento:

Sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (...). A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos (FREIRE, 1980b, p. 36).

No tratamento dessa temática, aparece a influência da filosofia hegeliana, na priorização das esferas da consciência e da ideologia, especialmente no destaque dado à “relação senhor-escravo” e à transformação da realidade mediante a transformação da consciência escravizada. É o que pode ser depreendido do trecho a seguir:

O que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para o outro”. A solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro” (FREIRE, 1980b, p. 37-38, grifos no original).

Nessa trilha, o autor ressalta a importância da

“vanguarda”, da “liderança revolucionária”, insinuando a ação político-partidária (embora não aprofunde a questão), ao “explicar às massas populares a sua própria ação” e “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência revolucionária” – teses estas embaçadas em Lukács (1968). Para Freire (1984c, p. 109), “não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação”. O autor faz ainda o seguinte acréscimo:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 1984b, p. 44).

Com efeito, a construção do pensamento político-pedagógico processa-se dinamicamente com a incorporação de novas categorias analíticas. Embora não se possa afirmar o desaparecimento das raízes personalistas e existencialistas, expressas desde seus primeiros escritos.

É isso que podemos apreender quando Freire categoriza a ação cultural enquanto educação e epistemologia política. Para ele, a “ação cultural para a libertação é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também (...)” (FREIRE, 1984c, p. 48).

Ação cultural que, em sua amplitude, assume caracteres “utópicos e esperançosos”, por um lado, e de “denúncia-anúncio”, por outro. Utópica “não porque se nutra de sonhos impossíveis” ou porque seja “idealista” ou “porque tente negar a existência das classes e de seus conflitos”. Utópica e esperançosa porque, a serviço da libertação dos oprimidos, “se faz e refaz na prática social, no concreto, e implica a dialetização da denúncia e do anúncio” (FREIRE, 1984c, p. 59).

Destarte, a partir de sua obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, a politicidade (intrínseca) da educação ganha o centro da análise e do discurso freiriano. E, assim, sua conceituação transita da “ação consciente” de Marx (“tornar a opressão mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”) para a “consciência de classe”, com os aportes de Goldman e Lukács.

Apoiado em Goldman (1978), Freire incorpora a superação da “consciência real” pelo “máximo de consciência possível”. Para o “máximo”, tornar-se-ia imprescindível o trabalho de mobilização e organização dos subalternos, pois é na “prática desta comunhão (...) que a conscientização alcança seu ponto mais alto” (FREIRE, 1984c, p. 97).

Do conceito lukcasiano, recorta os sentidos práticos e pedagógicos. E nos mostra a nítida progressão do conceito de “conscientização”:

A consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a ‘consciência de si’ no exercício do poder, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe

impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis revolucionária. Por meio desta, a classe dominada se torna 'classe para si' e, atuando de acordo com seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia. Neste sentido, implica sempre em um conhecimento de classe. Conhecimento, porém, que não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade (FREIRE, 1984c, p. 141).

Torna-se fundamental focar, para além da própria conceituação de Lukács, a ênfase na ligação educação-consciência sob o ponto de vista gnosiológico. A ênfase nos direitos ao (1) conhecimento do que antes se conhecia de outra forma e ao (2) conhecimento do que não se conhecia, oportunizando (3) a produção/criação de um conhecimento próprio, por parte dos subalternos, mostra a preocupação de ler o pedagógico em sua plenitude política.

Entretanto, podemos afirmar que poucos são os momentos de mudanças tão significativas no discurso freiriano, como aquele das aproximações ao pensamento econômico marxista. Recorde-se: até aqui, seus principais escritos sofreram a influência dos marxismos com preocupações superestruturais, ou seja, priorizaram as esferas da consciência, da ideologia, da política e, até então, a esfera do trabalho, por exemplo, era tratada na perspectiva de Hegel (senhor-escravo), já citada.

A partir dos escritos africanos (já citados), produtos do trabalho de Paulo Freire e do IDAC na Guiné-Bissau e em outros países da África (anos 1970) – que tentavam reconstruções socialistas de um passado colonial recém-liberto

–, destaca-se a visão da infraestrutura social como contexto educativo fundamental. Os trabalhos na lavoura do arroz ou na reconstrução física de vilas e cidades guineenses, arrasadas pela guerra anticolonialista de tantos anos, por exemplo, são apreendidos enquanto “conteúdo” e enquanto “método” de uma nova educação, a “educação do homem novo”. Uma educação do ser humano como “construtor da história”, produzido na gestação de uma nova hegemonia (ou seja, de uma nova pedagogia), de uma contra hegemonia (e, portanto, de uma contra pedagogia).

As bases e as conexões da radicalização do pensamento de Paulo Freire: a produção, o trabalho e a transformação da sociedade como contextos de educação política

Defendemos, anteriormente, a ideia de que a incorporação aberta (não-dogmática) de categorias analíticas marxistas socioeconômicas – infraestruturais – determina uma ruptura significativa no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. O grande “pano de fundo” anterior – a transformação social pensada em termos superestruturais – é reestruturado. As reinvenções da sociedade e da educação passam, necessariamente, pela transformação do processo produtivo e de todas as relações implicadas nesse processo. Por isso, concordamos com Rossi (1982, p. 91), quando escreve o seguinte pensamento:

Poder-se-ia dizer que, neste ponto, Paulo Freire aproxima-se de uma visão gramsciana. O homem tem de assumir seu papel como sujeito da História, não enquanto indivíduo abstrato, mas enquanto ser

situado dentro de condições concretas, condições estas que se constituem a partir da organização econômica da sociedade, da posição do homem dentro da estrutura produtiva dessa mesma sociedade e daquelas relações que, como uma consequência, ele estabelece com seus semelhantes, relações que são organizadas essencialmente a partir dessa mesma posição que ele ocupa na produção.

Nesta altura, convém sintetizar, para efeito de análise comparativa, que, em Educação como prática da liberdade, Freire defendia a mudança na sociedade através de uma “reforma interna” do homem, via “conscientização”. Com a presença das categorias econômicas, completando a sua análise teórica, suas concepções político-pedagógicas são reestruturadas. Usando a expressão de Rossi (1982, p. 91), Freire ultrapassa o humanismo idealista substituindo-o por um humanismo concreto.

Por outro lado, ao apresentarmos anteriormente o momento correspondente ao início da “ruptura” do discurso freiriano, afirmamos que *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c) trouxe à tona uma análise sociológica mais incisiva e rigorosa, trazendo à tona a questão das classes sociais e da luta entre elas como um avanço fundamental do pensamento de Freire, inclusive em relação às questões especificamente pedagógicas. Mostramos os alicerces teóricos da reestruturação da sua proposta educativa “como uma ação cultural dos dominados em busca de sua consciência de classe”. Colocamos, inclusive, que é a partir dos trabalhos realizados na África que vamos notar como a incorporação da categorização teórica infraestrutural marca a radicalização das propostas político-educativas

desse educador.

Certamente, podemos afirmar que a contribuição à educação e aos educadores da Guiné-Bissau (assim como ao processo revolucionário na Tanzânia, São Tomé e Príncipe etc.), a experiência de colaborar para a “reinvenção do poder”, do processo produtivo, o trabalho educacional do partido, em suma, a experiência africana de libertação pela via socialista radicalizam o pensamento de Freire. Neste sentido, a inspiração, os escritos e o legado de Amílcar Cabral (1976) foram decisivos.

Caracterizando a atuação de Cabral à frente do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), Freire (1980b, p. 23-24) destaca: “A sua clareza política e a coerência entre sua opção e sua prática estão na raiz tanto de sua recusa ao espontaneísmo, como de uma rejeição à manipulação”. Cabral sabia que os canhões sozinhos não faziam a guerra, daí sua preocupação constante com a formação política e ideológica... e daí, também, a atenção especial que dedicou aos trabalhos de educação nas zonas libertadas (durante a guerra de guerrilhas contra as tropas portuguesas). Nessa tarefa, segundo Cabral (1976, p. 212-213), a pequena burguesia só teria um caminho: “reforçar a sua consciência revolucionária... identificar-se com as classes trabalhadoras, não se opor ao desenvolvimento normal do processo da revolução... suicidar-se como classe”.

Freire (1980b, p. 21) enfatiza “a reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que adestrados para produzir, sejam chamados a entender o próprio

processo de trabalho”. Nota-se a importância dada ao trabalho como fonte e contexto de educação. Ou seja, uma das bases fundamentais da pedagogia socialista marca presença. Assim, a alfabetização, parte inicial da implantação da educação transformadora, representaria uma “sistematização do conhecimento dos trabalhadores rurais e urbanos alcançada em decorrência de sua atividade prática”. Aproxima-se o trabalho produtivo à educação no momento em que “já não se estuda para trabalhar, nem se trabalha para estudar, estuda-se ao trabalhar”, como coloca Freire em *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 1980b, p. 22). Unificam-se o contexto “teórico” (educativo) e o contexto “concreto” (a atividade produtiva).

Por isso, além da “sistematização do conhecimento” pela “atividade prática dos trabalhadores que não se esgota em si, mas pelas finalidades que a motivam”, nosso autor identifica uma fonte fundamental para os planos educativos em desenvolvimento, ou seja, o conhecimento popular. A esse respeito, escreve as seguintes palavras:

Ao lado da reorganização da produção, este é, enfatize-se, um dos aspectos centrais a ser criticamente compreendido e trabalhado por uma sociedade revolucionária: o da valorização, e não idealização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade (FREIRE, 1980b, p. 29).

Trabalhando esta concepção freiriana (“partir, sempre, do conhecimento popular, através da pesquisa do universo vocabular, dos costumes, dos valores populares”),

podemos visualizar uma aproximação significativa em relação ao pensamento de Gramsci quanto à passagem do “senso comum” à “filosofia que transforma o mundo”. Interessante destacar que a aproximação desses dois pensamentos (ambos político-educativos, embora em Gramsci haja a predominância da preocupação política e, em Freire, o predomínio seja político-pedagógico) acontece, sem que Freire registre (com referências ou citações) a aproximação.

Freire destaca, então, a importância da prática revolucionária como “parteira da consciência” e a virtual facilidade em compreender (no contexto teórico “escolar”) essa própria prática através da alfabetização. Destaque-se, ainda, a existência das “escolas da guerrilha”, isto é, em meio à guerrilha, surgiram várias escolas “sob as árvores e as trincheiras de combate”, guiadas pela liderança de Amílcar Cabral. Freire chama a atenção, uma vez mais, para o legado do líder guineense, corroborado por completo por toda equipe de educadores, quando diz que “Um dos objetivos principais da transformação do nosso ensino é fazer a ligação da escola à vida – ligá-la à comunidade onde se encontra, ao bairro. Ligar a escola ao trabalho produtivo, em especial ao trabalho agrícola, aproximá-la das organizações de massas” (FREIRE, 1980b, p. 50).

Segundo nosso autor, o modelo da Escola de Cói (Guiné-Bissau) produzia um novo tipo de educador-intelectual. Um “novo intelectual” no sentido de Gramsci (1982). Para ele, a grande chave explicativa estava no binômio educação-trabalho e, mais especificamente, na inseparabilidade dos trabalhos manuais com os trabalhos intelectuais.

Às atividades produtivas na agricultura, na saúde, na higiene, na alimentação etc., associava-se a reflexão sobre essas práticas, num processo contínuo e dinâmico. Freire sinaliza, então, que:

Na medida em que essas experiências se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de n disciplinas que, no sistema tradicional, são transferidos, quando são verbalisticamente (FREIRE, 1980b, p. 25).

Torna-se importante verificar que, nessas preocupações escolares, pedagógicas e educativas, especificamente curriculares, a síntese escola-produção, como manifestação prática da ligação educação-trabalho, dá a tônica fundamental do discurso de Freire. Os princípios básicos da sua proposta pedagógica estão presentes, a exemplo da preocupação permanente com a “educação bancária”, isto é, com a transmissão do conhecimento em “depósitos” supostamente ignorantes e vazios.

Mas, mesmo diante dos progressos da Escola de Cór (pensada como modelo para a implantação definitiva da educação socialista, fundada na inseparabilidade educação-trabalho) Freire adverte para o risco de se repetir o que o sistema capitalista faz com “seus” trabalhadores, ensinando-lhes suas (do sistema) necessidades. Certamente, para não correr o risco alertado, a inseparabilidade do trabalho produtivo e do processo educativo deve ser direcionada no sentido da priorização e do privilégio do trabalho sobre o capital.

Freire (1980b) oferece-nos, numa das mais importantes cartas enviadas aos educadores responsáveis pelo programa de alfabetização, uma interessante síntese do que ele entende como objetivo principal e permanente de qualquer transformação social: a gestação do “homem novo”. Para ele, a síntese educação-trabalho/escola-produção é, basicamente, o suporte dessa gestação.

Neste sentido, o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa, que uma tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (FREIRE, 1980b, p. 125).

E arremata:

Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, na nova educação, a escola primária, secundária, universitária, não se distinga essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola, nem a elas se justaponha. E mesmo quando, enquanto contexto teórico, se ache fora da fábrica ou do campo agrícola, isto não signifique que ela seja considerada uma instância superior àquela nem que aqueles não sejam em si escolas também (FREIRE, 1980b, p. 24).

Corroboramos a tese de Rossi (1982), já citada, incluindo Freire como um dos alicerces teóricos da “pedagogia do

trabalho” e da construção dos “caminhos da educação socialista” e percebemos a importância da progressão de Freire, de um humanismo idealista ao humanismo concreto. Certamente, um dos alicerces teóricos deste “humanismo concreto” é a síntese do trabalho, da produção e da (possível) ação revolucionária, como fontes de uma educação política das camadas subalternas. Ou seja:

Uma educação completamente diferente da colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico, a criatividade e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade da prática e da teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo (ROSSI, 1982, p. 95).

Em suma, podemos dizer que, enquanto a educação política dos subalternos indica a permeabilização da educação com o trabalho, da escola com a produção, no polo capitalista, esta proposta educativa encontra grandes barreiras. Logicamente, aos capitalistas, torna-se desinteressante uma educação que prioriza a síntese do trabalho manual com o intelectual e avança na construção da consciência dos trabalhadores enquanto “classe para si”.

Importante reiterar duas importantes mudanças do pensamento-ação de Paulo Freire na direção progressista e, cada vez mais, radical. Uma contextualizada nos anos 1960, na América Latina, e a outra, na África das revoluções socialistas nos anos 1970. A sequência das obras

citadas demonstra tal assertiva e confere notoriedade aos vários momentos do seu itinerário discursivo.

Considerações Finais

Nestas considerações finais, nosso desafio é construir uma síntese das bases e das conexões de um pensamento complexo (tecido em conjunto, com arestas e amálgamas antes mostrados), especialmente quanto ao seu movimento que é progressivo e prospectivo. Essencial ressaltar: se há uma permanência/constância no pensamento de Freire, esta deve ser caracterizada pelo seu movimento incessante. O que é constante é o movimento permanente de construção/reconstrução da sua práxis político-educativa.

Iniciando esta síntese, podemos considerar: primeiramente, a partir da sua base inicial (amálgama do nacional-desenvolvimentista com a democracia liberal, o personalismo e o existencialismo, sem esquecer a influência do catolicismo progressista), percebe-se uma incorporação aberta de certos parâmetros políticos e ideológicos propostos pelos clássicos socialistas, especialmente Marx e Engels. Destacam-se várias referências hegelianas desses escritos, a exemplo de *A ideologia alemã* (MARX e ENGELS, 1982), relativos à denominada “superestrutura”. Na *Pedagogia do oprimido* (1984b) já aparecem “classes” no contexto da opressão social, embora não constituam, ainda, categorias centrais da construção do seu discurso. Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), a educação começa a ser efetivamente pensada no interior do conflito de classes, como ato de conhecimento “de classe”, em busca da mobilização-organização

dos oprimidos e enquanto “ação cultural” que constrói a “consciência de classe”. Aqui, Goldman e Lukács (já citados) contribuem de modo fundamental.

No entanto, as incorporações dos vários marxismos, nos quais predominam preocupações analíticas “superestruturais”, herdadas de Hegel, também cedem espaços para a aproximação teórica “infraestrutural”, visível nos escritos africanos, como em *Cartas à Guiné-Bissau*, e nos vários livros dialógicos, tais como *Pedagogia: diálogo e conflito; Por uma pedagogia da Pergunta; Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (todos já citados), escritos estes dos anos setenta e oitenta.

Um exemplo importante dessa progressão pode ser notado por meio do conceito de trabalho, uma das categorias fundamentais a passar por novo tratamento analítico. O que antes era pensado via “dialética senhor-escravo” de Hegel subsidia-se na economia política de Marx, na pedagogia da luta de Amílcar Cabral e aparece como “contexto político-educativo”, no qual o trabalho é entendido enquanto contexto balizador dos conteúdos programáticos escolares e da própria alfabetização dos adultos. Importante notar que, também, nesses escritos (antes citados), há a aproximação gramsciana através de temas nucleares como “hegemonia”, os “novos intelectuais” na organização da cultura e o “partido como intelectual-coletivo”.

A inclusão da categorização “infraestrutural” como base relacional do que ocorre na “superestrutura” da sociedade, ou seja, a priorização do trabalho e da produção coletiva como princípio e lócus político-educativo, marca um novo ponto no constante movimento do discurso de Paulo

Freire. A defesa de uma análise necessariamente “Inter estrutural” (na qual a “superestrutura” não é mero reflexo das relações econômicas), ao mesmo tempo em que não eclipsa questões existencialistas e personalistas, evidencia a atualização permanente de suas preocupações político-educativas, associadas a um ferrenho antidogmatismo.

Não podemos esquecer que um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da democracia: liberal, social, socialista..., mas, sempre, democracia. Esta é uma questão política central que embasa o pensamento freiriano, em todos os momentos. Mesmo durante o tempo de proximidade com o populismo “de esquerda” e do nacionalismo-desenvolvimentista dos anos 1950 e 1960. Importante registrar que, mesmo aproximando-se dos marxismos que, não raramente, englobam posições autoritárias, Paulo Freire nunca admitiu o totalitarismo presente dos socialismos (e comunismos) reais. A radicalidade democrática foi, sempre, uma das suas posições mais firmes e permanentes.

Assim, se nos seus escritos a humanização não se fará sem a destruição da sociedade de exploração e da dominação humana, o itinerário da consecução de tal possibilidade é sempre democrático. Tal fato, entre outros, torna-o atual e incluso nas discussões da crise dos paradigmas determinantes, nas quais “outras razões” pretendem relocalar a práxis humana no centro das decisões do mundo. Decisões fundadas na ética, na solidariedade social e na conquista da democracia.

Destarte, nessa sequência de sínteses, o que poderíamos enfatizar como principal em termos das categorias

próprias do pensamento político-pedagógico do nosso autor? Em outras palavras, o quê (e como), nos vários amálgamas teóricos, foi mudado (ou não) das categorias como “diálogo”, “conscientização”, “pedagogia do oprimido” etc.?

Uma constatação é fundamental: separando o pensamento político do pedagógico (para tentarmos ser didáticos na explicação), notamos que a ruptura política, no sentido da adesão aos movimentos sociais populares e dos trabalhadores (como classe sociopolítica), é acompanhada por uma evolução pedagógica. Em outras palavras, a educação e a pedagogia não deixaram de se realizar via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, o que antes era predominantemente psicopedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico.

O momento que marca essa passagem traz o oprimido como categoria central discursiva e a denúncia da “desumanização opressora” como caminho político de emancipação. A consciência da opressão e o conseqüente combate à ideologia do opressor, “hospedada na ingenuidade da consciência oprimida”, dão a tônica da mudança do enfoque analítico. O último capítulo da *Pedagogia do oprimido* localiza o segmento de ruptura do discurso freiriano e a existência de um “outro Paulo Freire” – diferente do de Educação como prática da liberdade, por exemplo –, que se consubstancia em Ação Cultural para a liberdade..., nas *Cartas à Guiné-Bissau* e em toda seqüência dos seus escritos das décadas de 1980 e de 1990.

O diálogo, admitido de início como possibilidade de

mediação “interclasses”, é repensado e entendido como “ação entre os iguais e os diferentes, mas contra os antagonicos” nos conflitos sociais. A conscientização, engendrada com a contribuição de Vieira Pinto e dos isebianos, em estágios da consciência (ingênua, transitiva, crítica), desloca-se, gradativamente, para a consciência de classe lukacsiana.

Por outro lado, a adoção das “classes-na-luta-de-classes”, antes ausente ou colocada de forma nebulosa, constitui-se em um importante deslocamento da sua análise social, às vezes, de forma até repetitiva e, por outras vezes, exagerada. Importante: Freire não admite em seus escritos o determinismo da “luta de classes como motor da História” que, inexoravelmente, desembocaria no socialismo e no comunismo, como o faz Marx.

Neste sentido, com a política sendo “substantiva” e a pedagogia “adjetiva”, a concepção inicial de uma educação para a mudança “interna” do homem, via conscientização de âmbito psicopedagógico e que implicaria a transformação de toda a sociedade, é virada de ponta-cabeça (como Marx tentou com Hegel, nem por isso deixando de ser, parcialmente, hegeliano).

Nos últimos escritos (anos 1990), evidencia-se a defesa da educação “para a autonomia e para a capacidade de dirigir”, ou como defendia Gramsci, para a “contra hegemonia dos subalternos”. Educação para formar cidadãos plenos e não uma educação que, além dos milhares de alunos sumariamente expulsos da escola (ou sem acesso efetivo a ela), continua a formar cidadãos de segunda, terceira, quarta... classes. Educação cidadã que não advoga

o cinismo liberal, responsável direto pela miséria e pela catástrofe social brasileira. Educação que “não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo”. E que, conforme enfatiza Freire (1993, p. 14):

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza (...) é prática indispensável dos seres humanos (dos homens e das mulheres) e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação.

A história como possibilidade rechaça o “fim da história” e a compreensão mecânica/positiva/linear (que pensa o futuro como processo inexorável), implicando um caminho diferente do entendimento da educação. A esse respeito, as seguintes palavras de Freire (1993, p. 97) são esclarecedoras:

A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Essa inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos submetidos. Ao recusar a História como um jogo de destinos certos, como um dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção

crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo.

Tratar-se-ia, repetindo Freire, de “repor o ser humano-social no centro das nossas preocupações”. Tal enfoque reforça a importância da intersubjetividade na história e a decisiva contribuição da educação na busca de uma nova racionalidade marcada pela solidariedade social, pela ética, pela minimização das desigualdades, pelas escolhas individuais e grupais, pelo respeito às diferenças. Nova racionalidade que reitere a história como possibilidade do novo, revogue o papel prioritário do econômico e recoloca as problemáticas existenciais, corriqueiras e cotidianas no centro das ações sociais, políticas, culturais e, também, econômicas.

A história e a educação política do século XXI precisam saber (ainda mais) sobre Paulo Freire. Não como autor único e isolado, mas, ao contrário, conectado com tantos outros pensadores, como procuramos mostrar. Podemos encontrar, nas bases e nas conexões das suas obras, certas respostas indicativas para possíveis saídas das crises dos paradigmas, inclusive nos campos da educação e da pedagogia.

Afinal, a nosso ver, a educação como prática da liberdade, a construção de pedagogias dos oprimidos, a ação cultural para a libertação e a mudança social, os direitos das camadas populares ao conhecimento e à construção da consciência crítica, o trabalho como princípio da educação ativa, a educação da pergunta (do problema e da pesquisa), a busca constante do diálogo e da autonomia, a história como possibilidade de conquista do inédito viável

(fundado na denúncia e do anúncio), a democracia e a ética como alicerces da justiça cognitiva, o respeito às diferenças do saber científico e do saber popular (mas não à superioridade do primeiro), a indignação contra as injustiças e desigualdades sociais, a esperança como lume da educação do tempo presente e do futuro, entre outros, sustentáculos do pensamento de Paulo Freire, continuarão a instituir e a prospectar paradigmas político-pedagógicos relevantes.

Referências

CABRAL, Amílcar. *Unidade e luta*. Bissau: [s.n.], 1976. [Mimeo].

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1971.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980a.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Associados, 1982.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984c.

_____. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001[1959]).

FREIRE, Paulo et al. *Vivendo e aprendendo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. *Sobre Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v. 1.

_____. *Sobre Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. v. 2.

_____. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez/Associados, 1985a.

_____. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.

_____. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. *Na escola que fazemos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

GOLDMANN, Lucien. *The human science and philosophy*. London: Routledge, 1978.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HEGEL, Georg. *Fenomenologia del espiritu*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1966.

IANNI, Otávio. *Colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

JASPERS, Karl. *Razão e anti-razão do nosso tempo*. Rio de Janeiro: ISEB, 1958.

LUKÁCS, Georg. *History and class consciousness. Studies in marxist dialectics*. Cambridge, MIT Press, 1968.

MARITAIN, Jacques. *Rumos da educação*. Rio de Janeiro: Agir, 1966.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Cortez, 1982.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ROSSI, Wagner. *Pedagogia do Trabalho*. Caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1982.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: DP et alii/FAPERJ, 2013.

_____. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora da UFPB/ABEU, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

VAZ, Henrique de Lima et al. *Cristianismo, hoje*. Rio de Janeiro: Editora da UNE, 1962.

Currículo, conhecimento e aprendizagem em Paulo Freire²¹

Introdução

As reflexões de Paulo Freire sobre *currículo*, entendido como processo de interação de todas as práticas que marcam os processos educativos, são notórias e disseminadas nos vários momentos e estágios da sua obra escrita. E, embora essas reflexões se ramifiquem em temáticas abrangentes, têm como foco central a questão gnosiológica que embasa as relações educador-educando permeadas pela conquista do conhecimento e pelo processo de ensino-aprendizagem. Pode-se notar tal foco desde *Educação e atualidade brasileira* (1959) e *Educação como prática da liberdade* (1965) até *Pedagogia da Autonomia* (1996), ou seja, em toda a construção do seu discurso²².

21 Versão do artigo *As reflexões curriculares de Paulo Freire* publicado na Revista Lusófona de Educação. Lisboa/Portugal, 2006.

22 Vide *Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*, publicado na Revista Educação e Pesquisa (Vol. 2, Nº 25, 2000, p. 25-37) da Faculdade de Educação da USP.

Seguiremos esta construção para discutir algumas temáticas que permeiam e tecem a reflexão freiriana sobre o conhecimento, a aprendizagem e o currículo. Entre as temáticas que daremos ênfase encontram-se: (a) a transição do senso comum ao conhecimento elaborado; (b) o cotidiano e o “saber da experiência feita” enquanto pilares da construção curricular; (c) a problematização do conhecimento como mediação educador-educando; (d) a construção do currículo e a reeducação do educador; (e) currículo, conhecimento e consciência crítica; (f) os direitos das camadas populares ao conhecimento e à participação na construção curricular; (g) currículo, gestão e autonomia na escola pública popular. Esses pontos são partes constituintes e instituintes de um todo, ou seja, de um conjunto de ideias sobre *currículo*.

Aprendizagem, conhecimento e currículo em Freire

Desde os primeiros escritos de Paulo Freire, a conexão homem-mundo está marcada pelo pressuposto de que o conhecimento/leitura do mundo, do *cotidiano*²³ (diria Heller, 1977) precede o conhecimento/leitura da palavra. Segundo Freire, “o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura” (FREIRE, 1959, p. 8). Encontra-se aí implícita a ideia de

23 Segundo Agnes Heller (1977, p.19), “a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social”.

que os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam construção curricular, entre outros, devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção, a saber: educandos, educadores, gestores, pais, comunidade educativa (escolar ou não).

Tentemos argumentar, de início, com um exemplo: suponhamos que uma determinada escola esteja trabalhando o conteúdo *corpo humano*. Ora, todos os atores envolvidos têm experiência cotidiana, de vida, com esse objeto de conhecimento. Onde o processo educativo pretende chegar com esse conteúdo? A resposta óbvia é que se quer chegar a um conhecimento cada vez mais elaborado (rigoroso, científico). Partindo de que, de onde? A resposta que se suporia lógica é pouco aplicada na prática: deveria partir do conhecimento do mundo, da “experiência feita”, como diz Freire, para conquistar o conhecimento elaborado. Em outras palavras, o conhecimento do organismo humano, do seu funcionamento, dos seus sistemas deveria ter como ponto inicial o conhecimento prático, do senso comum, que todos possuem sobre os mecanismos que fazem funcionar cada parte do nosso corpo, experimentado desde a mais tenra idade. Ademais, o conteúdo *corpo humano*, enquanto objeto de conhecimento das ciências físico-química-biológicas, não existe sem estar contextualizado (e problematizado) social, política, econômica e culturalmente. Sem estes contextos como poderíamos compreender, por exemplo, o fato de que os seres/corpos

humanos na região Nordeste do Brasil²⁴ vivem aproximadamente 50/60 anos, em média, e no Sul do país mais de 70 anos? Certamente, a resposta inter/transdisciplinar desse saber elaborado em pelo menos dois conjuntos (sociocultural-político-econômico e bio-físico-químico) tem, como ponto de partida, o “saber da experiência feita”, o saber do mundo (e com o mundo) que precede as palavras. E não estamos pensando em “inventar a roda”, pois sabemos que parte considerável das descobertas científicas se originou de observações do cotidiano dos homens e das mulheres, ou ainda, em intuições e em crenças iniciais. Com efeito, assim procedendo estamos ratificando a ideia de que os saberes comuns e os científicos são diferentes e não os **são por uma** suposta relação de superioridade/inferioridade ou conhecimento maior/menor e, sim, porque são saberes de naturezas diferentes e, por isso mesmo, um tão importante quanto o outro.

Para conseguir êxito progressivo neste caminho, precisam tomar parte efetiva na construção curricular (e, não, secundária) os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “saberes da experiência feitos” dos sujeitos do processo educativo, principalmente da grande população frequentadora das escolas e cursos públicos. Essa é uma tese antiga e conhecida deste educador: constituir

²⁴ “Os padrões que encontramos não surpreendem as pessoas que conhecem o Brasil. Mas nos surpreendeu a magnitude da diferença. Esperávamos encontrar alguma diferença entre as cidades, mas não tanta”, disse à BBC News Brasil, Usama Bilal, pesquisador da Universidade de Drexel, nos Estados Unidos, e coautor do projeto Saúde Urbana na América Latina.

“círculos de cultura” nos quais o cotidiano cultural das camadas populares – representado por suas falas, suas expressões artísticas, seus desejos, suas necessidades e sonhos –, seja parte integrante, junto com todo o conhecimento sistemático/escolar/científico, de um *currículo que possa “pertencer” a todos os que fazem o processo educativo*. O sentimento de *pertencimento* em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva pode vir a ser detonador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou à escola. Em outras palavras, se educandos e educadores, pais e dirigentes, técnicos e comunidade educativa em geral sentirem que o processo de conhecimento e de educação (seja escolar ou não) lhes pertence e, não, aos outros (o Estado, a Secretaria, o MEC, o político local etc.), como de costume, teríamos um terreno fértil para construção do “sucesso qualificado” crescente dos processos educativos que combateria o “fracasso” da repetência e da expulsão, além de se opor à massificação acelerada e desqualificada da escola atual. Neste sentido, parece-nos correto afirmar que o *currículo se torna crítico e reflexivo quanto mais pertencer* aos principais protagonistas educacionais/escolares.

Neste sentido, também podemos perceber a ênfase que Paulo Freire dedica à questão do conhecimento e da aprendizagem como processo de mediação das relações educador-educando. O objeto de conhecimento mediaria o processo dialógico e, desta ótica, a construção do currículo não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do conhecimento elaborado/escolar, mas

um instrumento da ação dialógica de todos os atores sujeitos escolares que têm o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo. Em resumo, o conhecimento e o currículo não pertencem exclusivamente aos dirigentes escolares, aos professores, mas principalmente devem *pertencer aos educandos*, pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo.

É isso que Freire defende desde a denúncia da educação “bancária” que sempre foi acompanhada do anúncio e da defesa de uma *educação problematizadora, uma educação da pesquisa e da pergunta* (vide *Por uma pedagogia da pergunta*, 1985b) que se opõe à educação e à *pedagogia da resposta* pronta que, entre outras práticas, castra a curiosidade das crianças, dos jovens e dos adultos. Assim, o currículo não pode ser um conjunto de conteúdos e metodologias a serem depositados em alunos “vazios” desses conteúdos e metodologias. Neste sentido, desde *Pedagogia do Oprimido* (1984b), chama a atenção para a narração de conteúdos que caracteriza a “educação bancária” e que inviabiliza a “educação problematizadora”.
Necessário repeti-lo:

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou

dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (...). A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (...). Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão: a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1984b, p. 65-68).

Ao contrário, a educação estimulada por uma construção curricular problematizadora deve ser coletiva, fundada em perguntas e problemas, entre as quais: O que aprender? Como aprender? Por que aprender? Aprende-se individual ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos parte do currículo, é respeitado? Os diálogos de saberes serão validados? E a experimentação? E os livros didáticos: serão prescritivos ou interativos e criativos; normativos e preconceituosos ou democráticos e éticos?

Um caso vivenciado pode explicitar ainda mais a concepção problematizadora do conhecimento e do currículo

que se contrapõe à concepção bancária. Uma professora da educação básica trabalhava o conteúdo programático sobre as plantas (vegetais) na 5ª série de uma escola pública. Pediu que seus alunos trouxessem vasinhos (ou latinhas) com uma planta que eles iriam cultivar (e experimentar). Todos trouxeram e colocaram suas plantinhas nas duas prateleiras que existiam numa das paredes da sala de aula, uma sobre a outra e separadas por 30/40 centímetros aproximadamente. Depois de alguns dias, as plantas colocadas na prateleira debaixo estavam murchando enquanto as outras, colocadas na prateleira de cima, continuavam viçosas. Os respectivos donos das plantinhas colocadas na prateleira debaixo, indignados, procuraram a professora: “O que está acontecendo? Por que só as nossas plantinhas estão murchando?” A professora respondeu: “Não sei! Vamos descobrir. Cada um vai ajudar a descobrir”. E começaram as tentativas. “É a terra”, diziam alguns. “Faltou água nas plantas debaixo”, diziam outros. A cada tentativa, todos discutiam e experimentavam a alternativa para verificar sua correção ou não. “A turma da tarde está boicotando as plantas debaixo”, tentou acertar outro aluno. E, assim, sucessivamente, todos expuseram sua solução para o problema. Erros e acertos... erros e acertos. Ciência pura. Até que, finalmente, uma aluna explicou: a prateleira de cima fazia uma sombra sobre a debaixo e as plantas ali colocadas não recebiam a luz que necessitavam e, por isso, não se desenvolviam como as plantas da prateleira de cima. Como “provar” a descoberta? “Vamos inverter as posições!” Depois de algum tempo, as de cima que tinham descido para a prateleira debaixo também não

se desenvolviam a contento! “Resolvemos o problema que a senhora não sabia responder”, constatou um dos alunos! Realizada a problematização e resolvido o problema, agora era a hora do conceito (antes problematizado, experimentado e descoberto) do livro didático: “as plantas precisam de terra fértil, água, luz... para crescer”.

Certamente, desta “experiência feita”, podemos tirar lições gnosiológicas e curriculares. Entre elas, destacamos o fato de a educadora combater uma das práticas mais nefastas que permeia grande parte dos nossos processos educativos, escolares ou não: a *pedagogia da resposta*, castradora por essência da curiosidade epistemológica e corresponsável, a nosso ver, pelo fracasso escolar da maioria das crianças, dos jovens e dos adultos das camadas populares. E, ainda, direta construtora de uma educação que não aposta na capacidade dos educandos, muito pelo contrário, toma-os como seres incapazes e vazios de conhecimento e que precisam ser “preenchidos” com o saber doado (por quem os detém com suposta exclusividade) e “pronto para o consumo”. Essa pedagogia também é diretamente responsável pelo currículo pronto, nunca discutido, imposto, ratificado nos livros didáticos e em todas as atividades escolares que o integram, inclusive nas avaliações.

Com efeito, para Freire, a *construção democrática do currículo*, a partir da própria ideia-força de que essa construção deve ser coletiva e envolver todos os protagonistas do processo educativo, traz como marca inerente uma pedagogia dialógica e crítica-reflexiva. E é nesse âmbito que uma das propostas permanentes de Freire ganha corpo: a

necessidade imperiosa da *reeducação dos educadores* que deve ser permeada pela participação e pelo compromisso social, político e cultural, mas também pelas conquistas das competências e das habilidades técnicas. Compromissos, competências e habilidades seriam progressivos e retroalimentados pela reinvenção curricular em todos os seus níveis. Em outras palavras, *os educadores seriam também reeducados na própria prática reflexiva de construir e reconstruir o currículo*, juntos com todos os demais sujeitos do processo educativo. Para tal intento, Paulo Freire destaca duas premissas: (1) a reeducação do educador é um processo permanente, ou seja, “ao longo de toda a vida” (DELORS, 2000), precisamente pela inesgotável busca do conhecimento que se renova velozmente a cada dia (especialmente, a partir da segunda metade do século XX); (2) a reeducação do educador deve ser, necessariamente, uma prática dialógica no sentido da aquisição, do partilhamento coletivo do conhecimento que tenha, inclusive, como consequência a (re)construção permanente do currículo – a partir dos *diálogos gnosiológicos*²⁵ entre educandos e educadores, entre educandos e educandos e entre educadores e educadores. Nestes diálogos, conforme Freire:

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a

25 Freire alerta: “talvez se pense que, ao fazermos a defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo, estejamos caindo numa ingênua atitude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, como também alguns homens contra os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas” (FREIRE, 1984b, p. 151).

problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer (FREIRE, 1980b, p.17).

Freire também associa o processo gnosiológico e curricular ao processo de formação da consciência crítica que tem, como interface dialética, o estágio “ingênuo” da consciência. Para ele, as conquistas de conhecimentos fundam a passagem da ingenuidade à criticidade, fazendo da conscientização um processo permanente de transição mediada (também) pelos conteúdos, programas e metodologias inerentes ao currículo. Assim, a consciência transitaria entre estágios diferentes e complementares do processo gnosiológico – no qual, educadores e educandos (e pais, coordenadores, diretores, comunidade escolar, técnicos) estariam, todos, conhecendo/aprendendo, vivendo/amando/emocionando... e construindo²⁶ cotidiana e progressivamente sua consciência crítica. A própria construção-reconstrução permanente do currículo tem como pilares os vértices de um triângulo equilátero formado pela consciência, pelo conhecimento e pela dialogicidade (enquanto metodologia) nas suas respectivas construções e reconstruções. Em suma, este caminho

26 Torna-se importante para os leitores e pesquisadores da obra de Paulo Freire a percepção de que seu discurso permeado por repetidas palavras no *gerúndio* (conhecendo, educando, alfabetizando, conscientizando etc.) demonstra sua visão gnosiológica e metodológica marcada pela permanência da conquista do conhecimento, do aprendizado, da construção da consciência crítica, da “educação ao longo de toda a vida”.

buscaria uma consciência crítico-reflexiva que seria caracterizada: pela “profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências”; pelo entendimento de que “a realidade é mutável”; pela substituição das “explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade”; por “verificar e testar descobertas”; por tentar “livrar-se dos preconceitos”; por ser “intensamente inquieta”; por “aceitar a delegação da responsabilidade e da autoridade”; por ser indagadora, “investiga, força, choca”; por “amar o diálogo e nutrir-se dele” e por “não repelir o velho por ser velho” e nem “aceitar o novo por ser novo”, mas aceitá-los “na medida em que são válidos” (FREIRE, 1979, p.41).

Este processo (permanente) seria uma das bases fundamentais da construção de um currículo não-dicotomizado, com os *saberes ligados entre si* (MORIN, 2000), com os problemas e as realidades vividas pelos atores educacionais que o constroem, especialmente os integrantes das camadas subalternas cujo “grande problema”, segundo Freire, é “desintrojetar da sua consciência a consciência opressora” inculcada.

Assim, a construção do currículo, alicerçada pelo conhecimento-consciência-diálogo, facilitaria a prática e a reflexão sobre os conteúdos e as metodologias (e os livros didáticos e as demais atividades), abriria a possibilidade concreta para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante “em serviço” de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola. As relações homem-mundo com as palavras, os conceitos e as metodologias constituiriam a base fundamental de um

currículo humanizado e progressista no sentido que contribuir com as mudanças sociais e educacionais, necessárias para a inclusão qualificada e crítica das camadas populares nos processos escolares e educacionais a que elas têm direito – hoje reconhecido, inclusive, como “líquido e certo” e passível de punição legal quando não cumprido pelos responsáveis pelo acesso à educação básica, por exemplo.

Outro ponto fundamental destacado por Paulo Freire diz respeito aos direitos (culturais) das camadas populares ao conhecimento. A argumentação segue em três direções: (1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriarem do conhecimento que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dirigentes/dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construir o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos ao conhecimento implicam no direito de poder participar da construção do currículo (escolar ou não) por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. Além do direito de participar ativamente da própria construção do conhecimento que por si só implica uma rede de micropoderes (FOUCAULT, 1979) ligados a essa construção.

Certamente, ao prevalecerem esses direitos, a construção curricular²⁷ poderia ter outros rumos e seria repen-

²⁷ No fundo, para Freire, construímos nossos currículos todos os dias, sejam pessoais, coletivos e, também, escolares/educativos e este

sada a partir dos interesses, dos valores, da cultura e do conhecimento dos sujeitos fundamentais dos processos educativos, ou seja, educandos e educadores, coordenadores, diretores, pais, enfim, da comunidade educativa (escolar ou não). Refletir sobre as questões da construção e da apropriação reflexiva do conhecimento pelas camadas populares e seus educadores implica em uma tentativa de reinvenção curricular que teria como lastro a permeabilidade, a complementaridade e a *complexidade* (MORIN, 2000) dos saberes populares (ou do senso comum) com os saberes elaborados em seus vários níveis, modalidades e práticas. Incluso o pressuposto de que a reinvenção curricular deve ser permeada pelos direitos aos conhecimentos possuídos pelas camadas populares da nossa sociedade.

Ademais, vivemos um tempo em que o conhecimento é a “bola da vez” da decisão, do poder, do progresso social e econômico. Diz-se que estamos na sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação. Seja com que rótulo se apresente o “hoje”, constata-se que nunca foi tão difícil viver/sobreviver sem a aquisição de conhecimentos sistemáticos numa sociedade determinada pelo letramento em geral. Mais: tornou-se muito difícil sobreviver numa sociedade da automação, que exige cada vez conhecimentos mais especializados – “hiper especializados”, denuncia Morin (2000) –, exigência quase que intransponível para uma imensa quantidade de pessoas que não dominam o letramento básico e não têm uma

processo se dá na própria vivência do cotidiano do trabalho, da família, do “mundo da vida”.

escolarização continuada e de qualidade. Neste sentido, os analfabetismos aumentaram em quantidade e em qualidade e temos, hoje, vários analfabetismos: o absoluto, o funcional, o digital, o político e as combinações entre eles. Podemos dizer que estar “(mono)analfabeto” ou “(poli)analfabeto”, hoje, é deter grande possibilidade de estar aliado dos direitos básicos da cidadania (civis, sociais, políticos), inclusos os “direitos culturais” (TOURAINÉ, 1999).

O que significou até hoje a negação desses direitos básicos? Noutro trabalho, escrevemos que “não resolver esse problema significou conservar milhões de brasileiros sem chances de construir suas condições mínimas de cidadania e significa negar a milhões de brasileiros seus mínimos direitos, entre eles o de “possuir saber para exercer poder” (SCOCUGLIA, 2001a). Além de “ter quase certeza da continuidade de uma série de disparidades entre os grupos sociais e os indivíduos; enfim, impedir/negar o direito dos homens e das mulheres de ‘serem mais humanos’, através da educação” (idem). Muito mais do que há algumas décadas passadas, a sociedade atual impõe barreiras aos processos de conquista da cidadania por parte dos não-letrados e dos não-escolarizados. Por não resolver questões tão fundamentais como estas, a sociedade brasileira parece “andar em círculos” como se a história insistisse em repetir-se.

Mas, se todos os pontos destacados anteriormente evidenciam as possibilidades concretas da reinvenção cotidiana do currículo, feita de maneira gnosiológica, reflexiva, dialógica e democrática, podemos afirmar com Freire que a *gestão democrática e a autonomia escolar/*

educativa constituem outros dos principais alicerces desta reinvenção. A gestão educacional pensada e concretizada com o concurso de todos os que fazem o processo – inclusive os conselhos de pais, professores, alunos, coordenadores, técnicos e dirigentes –, pode instituir uma outra escola – cada vez mais pertencente aos que a fazem e cada vez menos pertencente ao Estado, ao Governo, à Secretaria estadual ou municipal. Vários desses princípios foram aplicados quando Freire e equipe assumiram a Secretaria Municipal de Educação²⁸ de São Paulo (1989-92) e vêm sendo aplicados em muitos municípios brasileiros, cada um com seus sucessos e dificuldades, como uma tentativa de reinventar o currículo, a escola, a profissão docente e a própria prática de gestão escolar. Uma das consequências mais importantes é a conquista da autonomia do processo educativo no próprio sentido amplo do currículo, isto é, tudo que integra e permeia o currículo precisa ser gestado coletiva e democraticamente para garantir a participação e obter a contribuição crítica e reflexiva de todos, ou pelo menos, da grande parte dos que fazem o processo. Isso seria um antídoto ao hábito de simplesmente obedecer a mandados e ordens que vêm de cima, de modo técnico e impessoal – e, frequentemente, autoritário e dogmático. Se é correto pensar que todo currículo deve ser permeado por conteúdos e metodologias gerais e fundamentais, também é garantido (inclusive pela legislação educacional) e necessário o exercício do direito de participar, interferir,

²⁸ Entre outras prioridades estabelecidas, podemos destacar a gestão escolar democrática e a valorização (salarial e de formação permanente) do magistério municipal.

sugerir, adendar, refletir, modificar, reinventar o currículo com base na prática reflexiva e crítica daqueles que fazem o processo educativo no seu dia a dia. Claro que esta prática crítica e reflexiva é um aprendizado também diário de ouvir o outro para conseguir ser ouvido, e acima de tudo, de respeitar as ideias e as práticas dos outros para que as nossas sejam respeitadas.

Considerações Finais

Necessário enfatizar que as contribuições práticas e teóricas de Freire continuam vivas, cada vez mais presentes e necessárias. Dispomos de um amplo legado pedagógico, político e cultural apto a contribuir para que a educação sistemática e seu currículo sejam alicerces de um mundo menos injusto, mais solidário, menos abismal nos seus aspectos sociais. Alguém acredita que sem uma educação comprometida e focada nas necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e nos direitos ao conhecimento da grande maioria dos brasileiros, isto seria possível? Como seria um currículo focado nessas necessidades e direitos? Como nele se processaria a relação entre o conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento elaborado/científico? Quais seriam as ações dialógicas propostas para a consecução de um currículo democrático e participativo? Que grau de prioridade se daria para o binômio conhecimento-consciência crítica? Como seria exercida a inter/transdisciplinaridade do currículo? Como seriam constituídas as ações da gestão escolar/educacional para conseguir tal intento? Como se daria a permanente revalorização/reeducação dos docentes e como a

construção coletiva (crítico-reflexiva) do currículo poderia contribuir?

Para responder essas questões cruciais, precisaríamos, de início, repensar e (re)qualificar os papéis da educação e da subjetividade na história. Para Freire:

A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro a algo inexorável, castra as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da história. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da história como possibilidade, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (FREIRE, 1993, p. 14).

E para construir a história e a educação como possibilidades concretas de realização da “hominização” (ou seja, da humanização dos homens e das mulheres), precisamos contar com uma práxis político-educativa e curricular que tenha como sujeitos as crianças, os jovens e os adultos das camadas populares, bem como todos os que fazem (com eles) a sua educação. Por onde começar? Aonde

continuar? Em que investir? O que descartar? O que e quem privilegiar?

Certamente, um dos grandes desafios é criar uma nova institucionalidade “que es una interinstitucionalidad construida con el trabajo conjunto del Estado y la sociedade civil, con la partipación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes, del sector empresarial” (UNESCO, 2000, p. 294). Realizar a utopia, o “inérito viável”, diria Paulo Freire, que não consiste só nas críticas aos feitos e não-feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais, mas, sim, e definitivamente, uma das bases da real melhoria de vida, de trabalho, de habitação, de meio-ambiente, de desenvolvimento sociocultural ininterrupto e crescente da grande população.

Nas primeiras décadas do século XXI, a educação pode ainda ser retratada por meio dos bilhões de seres humanos que não usam cotidianamente a leitura e a escrita – não sabem interpretar um pequeno texto ou não utilizam as operações matemáticas mais simples e, a rigor, são analfabetos (absolutos, funcionais, digitais, políticos etc.).

No entanto, apesar de todas as dificuldades construídas, existem caminhos e soluções propostas para os problemas novos e para os problemas crônicos da educação, a exemplo do combate aos analfabetismos e à baixa escolarização dos jovens e dos adultos. No amplo espectro das soluções possíveis, o legado freiriano continua a destacar-se. Afinal, como escrevemos anteriormente, a *solidariedade*,

o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, os repúdios aos determinismos e às ditaduras, a criticidade docente e o conhecimento problematizado – entre outros, sustentáculos das propostas político-pedagógicas desse legado –, continuam a construir paradigmas fundamentais. Paradigmas de uma educação política que aposta na reinvenção curricular pelas redes conectadas da aprendizagem, da conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”) por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos movimentos sociais, das ONGs, dos Estados-nação, enfim, de todos os protagonistas da educação das camadas sociais subalternas e empobrecidas, dos “esfarrapados do mundo”.

Referências

DELORS, J. (2000). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade do Recife, Mimeo.

-----, -- (1984a). *Educação como prática da liberdade*.

Rio de Janeiro: Paz e Terra.

-----, -- (1980 a). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.

-----, -- (1984b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

-----, -- (1984c). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

-----, -- (1980b). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

-----, -- (1982a). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Associados.

-----, -- (1991). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

-----, -- (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.

-----, -- (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. et al. (1985a). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez/Associados.

-----, ----- (1985b). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

-----, ----- (1987a). *Medo e ousadia - o cotidiano do*

professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

-----, -----, (1980). *Documento interno (Nº 4 - sobre educação) do Partido dos Trabalhadores (PT)*. São Paulo: Partido dos Trabalhadores, Mimeo.

HELLER, A. (1977). *Sociologia da vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO.

SCOCUGLIA A. C. (2000). “Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire”. In: *Revista Educação e Pesquisa* Vol. 2, Nº 25 (FEUSP). São Paulo: Editora da USP, p. 25-37.

SCOCUGLIA, A. C. (2001a). *Histórias inéditas da educação popular – do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. São Paulo: Cortez/Editora Universitária – UFPB.

SCOCUGLIA, A. C. (2001b). “A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire”. In: TORRES, C. A. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: Edições do CLACSO, p.323-348.

TOURAINÉ, A. (1999). *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. São Paulo: Loyola.

UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA (2000). *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe – Prioridades de acción en el siglo XXI*. Santiago de Chile: UNESCO.

Paulo Freire e a escola popular do tempo presente²⁹

Introdução

A história da educação popular do tempo presente (HEpTP)³⁰ está lastreada por mudanças paradigmáticas significativas. Se, durante longo tempo, as várias vertentes dos marxismos predominaram, enquanto bases teóricas praticamente únicas, isso já não mais ocorre. Se o foco da politicidade das práticas educativas populares foi exacerbado em detrimento de uma maior acuidade pedagógica, este caminho foi reestruturado. O grande tronco comum estabelecido sob a égide da práxis de Paulo Freire (dos anos 1960) exhibe acréscimos e reinvenções significativas. As releituras contemporâneas dos campos múltiplos da educação das camadas populares têm sido realizadas à luz de práticas que vão dos campos da saúde ao empreendedorismo solidário, da reconstrução de histórias e memórias

29 Versão do nosso artigo publicado na Revista La Piragua (www.ceaal.org), No. 56. México/América Latina e Caribe, 2020.

30 Ver nosso artigo *Pesquisa histórica da educação do tempo presente*, publicado na Revista Lusófona de Educação (2007). Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a03.pdf>.

inéditas aos amplos e renovados espectros da educação de jovens e adultos, entre outros caminhos.

Podemos marcar essa história (da educação popular, EP) do tempo presente entre os finais das ditaduras militares na América Latina e a atualidade. No Brasil, por exemplo, podemos periodizar entre os acontecimentos dos anos 1980, com o fim da ditadura e a ascensão de novos movimentos sociais, e as primeiras décadas do século presente. Sem esquecer que o passado e o presente são inseparáveis e que a reconstrução que fazemos da história é sempre regressiva, ou seja, com os pés fincados no presente escavamos o passado (inclusive o passado recente e vivo) para tentarmos prospectar o futuro.

Neste período, correspondente ao que chamamos de “tempo presente” na história, para alçar voos mais altos e mais seguros, os intelectuais orgânicos da educação popular latino-americana – entre os quais merecem destaques os que compõem e expõem suas ideias no CEAAL (através, por exemplo, da *Revista La Piragua*³¹) –, contaram com os alicerces que incluem desde as raízes revolucionárias que constituem as fontes da sua pedagogia até o múltiplo legado dos “vários e diversos” Paulo Freire³² – também componentes dessas fontes.

A refundamentação deste campo deve ser pensada, no nosso entendimento, por meio de diversas transições histórico-epistemológicas, colocadas a seguir:

31 Ver em <http://ceaal.org/v2/cpub.php?publica=0>.

32 Ver a 7ª. Edição do nosso livro *A história das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas*. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/138>.

de una lectura clasista ortodoxa de la sociedad, a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales; (b) de una lectura revolucionaria de ‘toma del poder’ como única vía del cambio, a la ampliación del sentido de lo político a todas las esferas de la vida social, la reivindicación de la democracia como forma de gobierno y defensa de lo público; (c) de una mirada económico política de los sujetos sociales a una mirada integral de los mismos, que da especial importancia a los procesos culturales de su identidad y de su dimensiones individual y personal; (d) de una énfasis en la toma de conciencia al enriquecimiento de la subjetividad individual y colectiva en todas sus dimensiones (intelectual, emocional, corporal...) e (e) de las seguridades metodológicas centradas en el método dialéctico y el uso instrumental de las técnicas participativas, a la reivindicación de lo pedagógico de la EP, la incorporación de aportes de otras corrientes pedagógicas y el interés por el diálogo de saberes (CARRILLO, 2017, p.78).

Assim, resumindo e corroborando os aportes de Carrillo acima colocados – e já antecipando algumas contribuições de Freire para esses aportes de fundamentação da EP –, trata-se:

1. De focar a contra hegemonia com especial atenção ao educativo/pedagógico presente nos movimentos e sujeitos sociais (como registra Freire, principalmente a partir das *Cartas à Guiné-Bissau*, 1980);

2. De defender a democracia e o que é público (de todos), inclusive a escola pública (como pode se notar em vários momentos da escrita de Freire, desde *Educação e atualidade brasileira*, escrito de 1959, passando por *Educação*

como prática da liberdade (de 1965), por *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985), até os aportes da sua gestão escolar democrática na Prefeitura de São Paulo, 1989-1991), entre outros;

3. De incorporar uma perspectiva de totalidade dos sujeitos da prática educativa por meio de ações culturais e identificadores do que é popular – como faz Freire em *Ação cultural para libertação e outros escritos* (1984c), em *Pedagogia da autonomia* (1996), entre outros) –, considerando a intersubjetividade como requisito pedagógico individual e coletivo;

4. De priorizar do campo pedagógico (sem desmarcar sua inseparabilidade com o político) com a incorporação de outras correntes pedagógicas e a dialogicidade de saberes e propostas, como realiza Freire ao entrelaçar suas ideias com um *grande número de pensadores que contribuíram para as bases e as conexões da sua obra*³³ além de declarar-se incompleto e sequioso de complementações³⁴.

Com efeito, ao destacar as contribuições do legado freiriano para *escola popular*, pretendemos também indicar como Paulo Freire, seu multifacetado legado e suas conexões podem contribuir para o diálogo que imbrica e entrelaça as correntes fundadoras da EP latino-americana e a

33 Ver nosso artigo *As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire*, na Revista Filosofia e Educação (2018). Ver em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652006>.

34 Tal fato permitiu a constituição de um amplo legado inspirado em sua obra que discute, inclusive, temas e questões que o próprio Freire não havia antes aprofundado o suficiente como o feminismo na educação, a ecopedagogia, ou ainda, a importância da educação nos processos emancipatórios da globalização alternativa (ou globalização contra hegemônica) nas aproximações com os escritos de Boaventura de Sousa Santos (2002).

refundamentação atual marcada pelas transições histórico-epistemológicas antes expostas.

Para isso, antes de mais nada, precisamos deixar claro os pressupostos que alicerçam nossas intenções:

1. Defendemos a ideia de que existem vários e diversos Paulo Freire, demonstrados nos seus escritos que nunca foram homogêneos e lineares. Ao contrário, foram alterados e reconstruídos ao longo da sua trajetória dos anos 1950/1960 aos anos 1990/2000. Um bom exemplo, entre muitos, pode ser conferido no livro *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (já citado), no qual Freire expressa mudanças significativas, passando de um pensador que defende a “revolução” (em *Pedagogia do oprimido*) à afirmação da necessidade de sermos “pós-modernos progressistas” (em *Pedagogia da esperança...*). Ou ainda, a título de novo exemplo: de um Paulo Freire que exalta a consciência de classe (em *Pedagogia do oprimido*) ao autor que destaca as múltiplas intersubjetividades presentes nas práticas educativas da escola, nos seus últimos escritos. Muitos são os exemplos que destacamos em *A história das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas* (SCOCUGLIA, 2019, antes citado) sobre as mudanças do seu pensamento.

2. Por isso, podemos argumentar que se o “primeiro” Paulo Freire – marcado pelos escritos de *Educação como prática da Liberdade e Pedagogia do oprimido* (obras de 1965 e 1968) constitui alicerce da fundação teórica da educação popular dos anos 1960 –, o “último” Paulo Freire – em *Educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992),

Política e educação (1993), *Pedagogia da autonomia* (1996), entre outros –, podem contribuir para alicerçar a própria refundamentação dos anos 1990/2000, ou seja, daquilo que chamamos educação popular do tempo presente.

Assim, a partir dos *múltiplos* Paulo Freire, queremos pensar na formatação pedagógico-epistemológica das práticas que revigoram a escola popular na contemporaneidade. De imediato, chamam nossa atenção, por exemplo: a transição do senso comum ao conhecimento elaborado/científico; a incorporação dos saberes construídos nas experiências cotidianas das camadas populares; a problematização dos múltiplos aspectos da realidade enquanto formas de mediação das relações educadores-educandos; a construção curricular enquanto exercício horizontal e democrático de interação de todas as subjetividades presentes nas práticas educativas.

Sem dúvida, a contribuição de Freire e as aprendizagens da refundamentação da educação popular latino-americana (protagonizada, inclusive, pelo próprio educador brasileiro) são imprescindíveis. Especialmente no contexto brasileiro atual que é dos mais emblemáticos e exemplares quanto às encruzilhadas, os desafios e as possibilidades da escola popular. Tal contexto tem sido impactado pelo desmonte de várias políticas públicas educacionais estabelecidas anteriormente, por retrocessos que se acumulam e por ações governamentais atabalhoadas e inconsistentes quanto aos rumos da escolarização das camadas populares.

As contribuições pedagógicas de Paulo Freire³⁵ para a escola popular do tempo presente

A partir do debate brevemente colocado na Introdução (refundação – raízes/troncos), podemos indagar sobre *o quanto e como o legado de Paulo Freire continua a contribuir* para a construção permanente da *escola popular*. Por suposto, defendemos a tese de que os caminhos percorridos pela educação popular no Brasil e na América Latina (inclusos os aportes freirianos, claro) têm muito a ensinar à escola (de maneira geral) e à escola popular, particularmente.

Não é demais reafirmarmos a relevância: (1) das contribuições da práxis histórica de Paulo Freire; (2) do legado freiriano e (3) das conexões das suas ideias com outros pensadores da educação. Para argumentar nesses três sentidos, pretendemos seguir, tanto quanto possível, uma cronologia das suas propostas enquanto uma *totalidade* e uma *complexidade* que exigem o aporte histórico e o entrelaçamento entre elas.

Desde o início, Freire destaca a *educação como prática da liberdade* – projetada como conquista dos seres humanos e como parte intrínseca da sua formação –, como valor de base para qualquer escola, especialmente aquela

35 Para uma visão mais ampla do que aqui colocamos ver o livro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br> (7^a. edição, e-book e link com os 30 vídeos do Programa Paulo Freire Vivo, da TVUFPB). Os 30 vídeos citados podem ser acessados diretamente no YOUTUBE procurando por “Paulo Freire Vivo” ou, diretamente, em https://www.youtube.com/playlist?list=PLGshD_YWckUQg6cIbeo_BvZpDqpuDlwTK. Também podem ser acessados no site do CEAAL em <http://ceaal.org/v2/cgvideo.php>.

que valoriza a cultura e o protagonismo dos seus educandos e dos seus educadores. A necessidade da escola em preservar e permitir a liberdade de pensamento, de ação e de propósitos é uma das práticas que tem faltado à maioria das nossas escolas, enquanto o autoritarismo construído ao longo do tempo tem peso escolar de extrema relevância. Trata-se, assim, de superar o autoritarismo incrustado no cotidiano escolar, reproduzido diariamente na formação dos educandos, nas atitudes dos professores, dos gestores e dos dirigentes escolares. Esse autoritarismo, se não é a geratriz da violência na escola, certamente é um dos propulsores desse que é um dos maiores desafios da escola atual. Claro que a liberdade deve andar junto com os sentidos da responsabilidade individual e coletiva e não será uma doação, mas, sim, uma conquista horizontal de todos os setores organizados que fazem a escola, inclusas as participações das famílias e das comunidades que compõem a escola. A construção das *intersubjetividades* e das *identidades* dos educandos assim como o respeito aos seus direitos fundamentais, certamente, têm na *educação como prática da liberdade* um dos seus pilares centrais. Mais do que falar e debater sobre a liberdade, a escola precisa praticar a liberdade, todos os dias, todos os momentos.

Nos escritos de Freire, a “liberdade” foi somada à “libertação” na transição de uma abordagem existencial-pessoalista (inicial) para uma visão mergulhada nos conflitos entre indivíduos, grupos e classes sociais. Se a primeira fica clara em *Educação como prática da liberdade* (1984a), a “libertação” incorpora sua teologia e aparece com vigor em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c),

como uma sequência de *Pedagogia do oprimido* (1984b). Entrelaçando o conceito com suas outras formulações teóricas, ele argumenta:

Não há humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando uma relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica dessa relação. (...) Por isto é que o educador que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não está 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, 1984c, p. 98-99).

Quais ações podem potencializar e concretizar a humanização-liberdade/libertação acima destacada? Sabemos que a virada de uma escola autoritária na direção de uma escola que pratica a liberdade não é repentina, não é fácil e nem é feita por decreto. Quem são os agentes principais dessa virada humanista-libertadora? Como fazer valer a liberdade com responsabilidade individual e coletiva e como processo de conquista da consciência crítica, ressaltada por Freire?

Certamente, há um caminho primário para enfrentar este e outros desafios da escola contemporânea: a instituição da *ação dialógica*, do diálogo, como veículo pedagógico principal. Sabemos todos que Freire aposta neste veículo e o defende como valor central e decisivo. Por meio

do diálogo, podemos questionar tudo, mas não o diálogo como tentativa concreta de superação do autoritarismo e busca de outra escola possível. Para ele, diálogo se concretiza no conflito social que a escola encampa, mas deve ser um trunfo dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores (FREIRE et alii, 1985a). Seja na sociedade, na sala de aula, no trabalho, na rua do mundo. Seria até fácil dialogar entre os iguais que só falassem aquilo que queremos ouvir. O desafio é construir o diálogo ouvindo e respeitando o outro quando o outro é diferente de nós, não concorda conosco ou propõe o que nos desagrada e somos contrários.

Isto responderia, ao menos em parte, a questão de Touraine (1999): “Podemos viver juntos? Iguais e diferentes”. Por suposto, o diálogo e a liberdade são construções difíceis a partir da ossatura autoritária e antidialógica que permeia a escola. Freire sempre esteve preocupado com o diálogo construído como enlace das práticas dos educadores e dos educandos na execução coletiva do conteúdo curricular programado. Ou seja, nos conteúdos da Geografia, por exemplo, a cumplicidade dos diálogos construídos, no cotidiano escolar, deve servir de base epistemológica para a aprendizagem específica e do entrelaçamento dessa especificidade com outros conteúdos geradores na construção coletiva do conteúdo que se objetiva apreender. O desafio seria dialogar sobre Geografia para apreender o mundo, o espaço das relações humanas, os problemas e soluções das cidades e do país, o bairro e as ruas, a violência e as saídas urbanas etc. Assim por diante, haveria os diálogos sobre a vida biológica e social, a quantificação

nas nossas vidas, a construção histórica, a linguagem popular e erudita, em Biologia, Matemática, História, Língua Portuguesa e outros.

A relevância da dialogicidade como caminho construtor da escola pública popular chama atenção para uma outra categoria central do discurso de Freire: a *democracia*. Podemos afirmar que este é outro valor fundamental para o autor. Pessoalmente, desde antes do golpe civil-militar de 1964 já o era, quanto mais depois de sofrer na pele as agruras do exílio de 16 anos fora do Brasil, ajudar a fundar o Partido dos Trabalhadores e vivenciar o crescimento dos movimentos sociais pós-ditadura. Na sua passagem como Secretário de Educação em São Paulo, a *gestão democrática* das escolas constituiu uma das suas prioridades máximas. Junto com a formação permanente e a valorização do magistério instituiu o que de melhor pôde ser notado, além de evidenciar a postura democrática e coletivista do seu principal gestor. No prefácio do livro *Educação como prática da liberdade* (antes citado), Weffort já destacara a *pedagogia democrática* como alicerce da sua proposta de alfabetização-conscientização inerente ao que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”.

Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência (...). A experiência brasileira nos sugere algumas lições curiosas, às vezes até surpreendentes em política e educação popular. Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além

disso, começamos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada de modo autêntico, para a libertação das classes populares. (WEFFORT, 1984a, p. 15-25).

Por seu turno, reportando a atuação de Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, no final dos anos 1980, Torres et alii (2002, p.100) destacam cinco principais objetivos da sua reforma pedagógica: (a) alargamento do acesso à escola; (b) democratização da gestão das escolas; (c) melhoria da qualidade do ensino; (d) educação para os jovens e adultos trabalhadores e (e) formação de cidadãos críticos e responsáveis.

No entanto, não podemos pensar com Freire³⁶ na liberdade/libertação, no diálogo, na democracia e na gestão escolar democrática sem acoplar a esses conceitos a permanente busca da consciência crítica por parte dos que fazem a escola e, em especial, seus professores-professoras e seus gestores. A *conscientização* – enquanto processo permanente de transição entre a ingenuidade e a criticidade –, sempre foi uma das marcas registradas da pedagogia freiriana e do seu legado político-pedagógico. Este conceito adquiriu importância central na reconstrução das proposições de Freire (1980a): começou como “consciência da realidade nacional”, mudou para os “estágios transitivos da consciência”, transformando-se

³⁶ Importante ressaltar que os conceitos utilizados por Paulo Freire se encontram intimamente entrelaçados. Como se não pudessem existir sozinhos, ou melhor, como se a força de cada um fosse potencializada com a inseparabilidade aos demais. Liberdade/libertação, diálogo, democracia, consciência crítica e os demais conceitos se retroalimentam e se complementam permanentemente.

em “consciência de classe”, sendo que, nos seus últimos escritos, identificamos uma “*consciência das múltiplas subjetividades*” (SCOCUGLIA, 2006a), presentes nas práticas escolares. Em qualquer desses conceitos utilizados é notória a preocupação com a consciência construída em concomitância com a aquisição coletiva do *conhecimento*. Para Freire, a educação como processo de conhecimento e de consciência crítica deve presidir a diretividade do processo de formação humana sistemática e planejada feita pela escola. Não como doação ou imposição de quem quer que seja, pois estaríamos contradizendo sua posição dialógica e democrática. Sem dúvida, como construção coletiva que, sem ser determinada ou autoritária, precisa contar com a direção/intencionalidade da sua construção por parte dos educadores (professores/as e gestores) no dia a dia da escola.

Com efeito, pensar em todas essas problemáticas nos conduzem à reflexão sobre o protagonismo central por parte dos educadores e educadoras escolares. Desde seus primeiros escritos, esta tem sido preocupação seminal de Freire. Sua premissa básica é a de que os *educadores e as educadoras precisam se reeducar* no cotidiano das práticas sociais realizadas na escola de formação, na escola de atuação, nas relações educador-educando, nas participações político-educativas dos movimentos sociais, no sindicato da categoria, enfim, em todos os cenários de formação. Precisam sempre se perguntar sobre seus trabalhos: a quem servem? Contra quem e favor de quem são praticados? Ajudam a reconstruir a escola na direção das camadas populares ou contribuem para a continuidade

da negação dos direitos ao conhecimento e da cidadania delas? Qual escola eles/elas ajudam a construir? Neste sentido, devem aliar a competência técnica (“professor de biologia tem que saber biologia”, dizia Freire) ao compromisso político com os processos individuais e coletivos de emancipação dos educandos. Têm compromissos com o Estado, mas não com qualquer Estado. Seus compromissos devem ser com um Estado que agencie uma escola qualificada nos sentidos do conhecimento técnico e das oportunidades da cidadania. Um Estado que, ao prover a educação como uma das suas principais prioridades, valorize os educadores no caminho da sua formação permanente e das condições propícias de trabalho e de remuneração. Mas, acima de tudo, a reeducação dos educadores deve ter como horizonte a construção de uma escola na qual o sucesso signifique o crescente sentimento de pertencimento e de deliberação coletiva por parte de seus educandos. Ao mesmo tempo uma escola que seja preparada para valorizar o conhecimento e a cultura que as camadas populares têm como ponto de partida para a “elevação cultural” das mesmas, como nos diria Gramsci (1982). Neste sentido, Freire advoga a tese do papel desempenhado pelo(a) educador(a) assemelhando-o ao “intelectual orgânico” e indicando a necessidade da reeducação do educador como um “*intelectual-ficando-novo*”, como um “*especialista e dirigente*”, que adere aos valores, aos sonhos e necessidades de emancipação das camadas populares presentes na escola³⁷.

³⁷ A contribuição de Freire às reconstruções educacionais de países africanos de língua portuguesa foi de especial relevância. Ao mesmo

Nesta escola, os educadores e educadoras não se sentiriam os donos do saber para depositá-lo nos alunos como parte de uma *educação bancária*. Ao contrário, partiriam dos problemas reais presentes na vida cotidiana dos educandos e, certamente, também presentes nos conteúdos programáticos escolares para, mais e mais, se aproximarem de um currículo marcado pela cientificidade e pelas relações humanizadoras e amorosas dos que se gostam, pois têm metas e afazeres em comum. A construção dessas relações e a busca do conhecimento científico conformariam o que Freire defende como *educação problematizadora*, cujo ponto de partida é sua crítica veemente à educação bancária.

Este enfoque educacional crítico precisa privilegiar, como contraponto, uma *pedagogia da pergunta* e rechaçar a pedagogia da resposta que é marca registrada da imensa maioria das escolas. A pedagogia da resposta, que se identifica como a educação bancária, é aquela que mata a curiosidade do seu nascedouro e valoriza a memorização e a narrativa verticalizada. Por seu turno, a pedagogia da pergunta aposta na descoberta, no saber da experiência feita como ponto de partida, no trabalho científico de pesquisa, no laboratório de ciências, mas também nos

tempo, ao reconstruir suas próprias visões sobre a alfabetização e sobre a escola a partir da experiência africana, o aprendizado do educador brasileiro é notável. Ademais, entre outros aportes, as leituras de Amílcar Cabral (sobre o sentido pedagógico das lutas contra o domínio colonial) e a aproximação como várias categorias do pensamento de Gramsci (contra hegemonia e o papel dos educadores/intelectuais na organização da cultura, por exemplo) foram decisivas para um novo vigor do pensamento de Freire (*pós-Pedagogia do oprimido*) nos anos 1970 e 1980.

laboratórios de história e geografia, de linguagem, enfim, nos laboratórios de experimentação dos conteúdos. A pedagogia da pergunta não nega o direito fundamental dos alunos investigarem os fenômenos naturais e culturais construindo seu próprio raciocínio lógico, errando e acertando, tentando responder ao invés de receberem as respostas prontas (FREIRE, 1985b). Para isso, a reeducação dos educadores antes referida, precisa ser articulada a partir da negação do professor como detentor exclusivo do saber/poder. Neste caminho, o educador não é o fiel depositário das respostas prontas e, sim, o contribuinte fundamental para que os alunos processem informações, dados e pistas em busca da descoberta do saber. Claro está que, neste cenário, as relações dialógico-horizontais de colaboração e reciprocidade entre educador-educando são fundamentais. No entanto, destituir o professor e a professora da exclusividade do saber a ser transmitido, além de não ser tarefa fácil, coloca, em xeque, aquilo que para muitos representa o “último poder” do professor já destituído do seu reconhecimento social, das condições adequadas de trabalho na escola, entre outros. Aqui entramos sempre num território marcado pelo desconhecido e pelo inseguro, pelo medo, mas também pela necessidade da *ousadia que deve presidir o cotidiano do professor e da professora* (FREIRE, 1987)³⁸.

38 Certamente, livros como *Cartas à Guiné-Bissau*, *Por uma pedagogia da pergunta* e *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, dos anos 1970 e 1980 (ver referências completas no final do texto), são decisivos para compreensão da progressão do pensamento de Paulo Freire, especialmente quanto às suas concepções sobre a construção da escola popular. No mesmo sentido vão os livros dos anos 1990 como *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia*

Certamente, uma das formas de reverter o atual quadro ganha corpo mais definido quando aumenta a participação política do educador e quando este reconhece a *pseudoneutralidade da prática educativa* entendendo-a como prática política em sua inteireza. Freire adverte que desempenhar um papel político não significa “matar aula” criticando este ou aquele ato de um governante, por exemplo, mas, sim, compreender que no espaço da atuação, na sua respectiva área de conhecimento, podem instituir discussões e diálogos que abram caminho para a conquista de uma maior consciência crítica por parte dos educandos desde as primeiras séries. Assim, um professor de biologia ou de ciências ao estudar o “corpo humano” com seus alunos pode mostrar e debater, entre outros exemplos, que os corpos dos humanos não vivem/sobrevivem sem inserção social, política, cultural. Propor questões geradoras de debates, tais como: por que no Brasil os corpos humanos dos nordestinos sobrevivem (em média) muito menos que os dos sulistas? Por que a docilização dos corpos (FOUCAULT, 1979) é parte fundante de uma educação domesticadora e conservadora dos valores sociais dominantes? Por que os homens vivem em média sete anos a menos que as mulheres? Por que a AIDS tem atingido as pessoas com menor nível de informação e continua a provocar tragédias em massa? Entre tantas possibilidades de debates esclarecedores sobre o corpo humano, saúde, sociedade etc., o professor de biologia, como lembrava Freire, não precisa gastar 15/20 minutos da sua aula criticando o governo A ou B e fugindo do conteúdo programado para a sua área

do oprimido, Política e educação e Pedagogia da Autonomia.

de atuação. Ademais, precisa perceber que a sua área se fortalece, mais e mais, e se torna ainda mais relevante, quanto mais estiver conectada com outros conteúdos em uma trilha *trans/interdisciplinar* – na qual, os *temas geradores* “transversais” podem, por exemplo, exercer uma função inovadora e profícua em relação à aprendizagem.

Em outro artigo, escrevemos que para conseguir êxito progressivo neste caminho, precisam tomar parte efetiva na construção curricular (e não secundária) os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “*saberes da/na experiência feitos*” dos sujeitos do processo educativo, principalmente da grande população frequentadora das escolas e cursos públicos. Essa é uma tese antiga e conhecida deste educador: constituir *círculos de cultura*, nos quais o cotidiano cultural das camadas populares – representado por suas falas, suas expressões artísticas, seus desejos, suas necessidades e sonhos –, seja parte integrante, junto com todo o *conhecimento sistemático/escolar/científico*, de um currículo que possa “pertencer” a todos os que fazem o processo educativo. O *sentimento de pertencimento* em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva pode vir a ser detonador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou à escola (SCOCUGLIA, 2006b, p. 83).

Nas questões da aprendizagem, Paulo Freire inspira-se nos *métodos ativos* propugnados pelas diversas variantes das escolas novas. De Dewey a Freinet, passando por Piaget e Anísio Teixeira (desde *Educação e atualidade brasileira*,

escrita em 1959), os legados dos escolanovismos serviram de alicerce para os avanços das propostas freirianas voltadas para a educação popular. O “aprender fazendo”, em atividades sistemáticas de trabalhos em grupo e construção do conhecimento, assim como valorizar o *trabalho como princípio educativo* compõem as propostas de Freire pensando-se na construção da escola pública. Este é o caminho também da práxis defendida, na qual as reflexões dos educadores devem servir para melhorar a prática, pois não teriam relevância se assim não fossem.

O seu próprio entendimento sobre a relação de *reciprocidade e retroalimentação teoria-prática* passam pelas reflexões inspirados em Marx e nos marxismos. Freire esclarecia que não havia lido Marx para depois ir trabalhar com as camadas populares. Ao contrário, ao trabalhar com as camadas populares, havia percebido que Marx ajudaria a melhor entendê-las, melhorando sua prática com elas. Assim, a prática precisa da teoria para ser melhor e, nesse processo de melhora, a própria teoria vai se reconstruindo pela via prática e, assim, sucessiva e permanentemente. É o que Freire chamou do *ciclo do conhecimento*, um processo permanente que pode se convergir com a sua proposta (desde os anos 1960) da *educação e da aprendizagem ao longo de toda vida*, adotada como tema central do Relatório Delors/UNESCO (2000).

Para nosso autor, este processo é uma das amostras que a educação, fora ou dentro da escola, pode constituir uma *ação cultural* para a libertação dos oprimidos das amarras da opressão. Nele, a escola seria um espaço fundamental (não único) de construção de uma nova hegemonia, de

um novo tipo de conhecimento e de um novo ser humano. Utopia? Sim, utopia. Ou melhor, um processo inédito que se viabilizaria na medida do fazer coletivo de todos os sujeitos e setores que compõem a escola: um inédito viável. Nesta construção, Freire sempre chamou atenção para um pressuposto fundamental: a *leitura do mundo* deve preceder a *leitura da palavra* (pensada enquanto conhecimento sistematizado de leitura do mundo). A premissa da leitura do mundo e da palavra é de que os seres humanos são seres relacionais, estão sempre no mundo e com o mundo, onde tendem a ser mais, a se humanizarem mais e mais, em um processo caracterizado como *hominização*.

No caminho oposto desse humanismo, destacamos, mais uma vez, a violência (física e/ou simbólica) como um produto social que assola muitas escolas brasileiras. E que só pode ser combatida, a nosso ver, recorrendo-se às ações dialógicas, às manifestações artístico-culturais, à democratização das relações de poder intraescolares, ao respeito às diferenças e ao saber do educando, à busca de uma maior horizontalidade das relações educador-educando, entre outros encaminhamentos. Mas, também, recorrendo à *reinvenção da autoridade do professor e do gestor*, nunca à continuidade do autoritarismo que permeia a maior parte do sistema escolar brasileiro. Aqui a espontaneidade não serve, a *diretividade pedagógica* (marcada pelo convencimento) é sempre bem-vinda desde que seja produzida e pactuada coletivamente. Certamente, a escola pode ser pensada como o *espaço da aprendizagem da democracia*, aliás, um dos espaços em que a escola atual mais falha em função da herança autoritária construída historicamente.

O autoritarismo e a opressão foram repassados de geração em geração e, neste aspecto, pode valer uma das principais observações de Freire em *Pedagogia do oprimido*: o grande problema dos oprimidos está em desintroyetar da sua consciência a consciência dos opressores. Sem dúvida, autoritarismo, opressão, falta de diálogo, desigualdades sociais profundas, desvalorização e precarização do magistério, entre outros, instituem as raízes da desqualificação escolar que assumem proporções, muitas vezes, alarmantes. Deste ângulo, as escolas são lugares próprios da formação de uma consciência e do *desenvolvimento da cultura da paz e da não-violência*.

Outro ponto fundamental destacado por Freire diz respeito aos *direitos das camadas populares ao conhecimento*. Em outro artigo (SCOCUGLIA, 2006c), destacamos a argumentação em três direções: (1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriarem do conhecimento que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dirigente-dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construir o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos aos conhecimentos, defendidos por Freire, implicam em participar da *construção do currículo* por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. Além do direito de participar ativamente da própria construção do conhecimento que, por si mesmo, denota uma rede

de micropoderes (FOUCAULT, 1979) ligados a essa construção. Ao prevalecerem esses direitos, a construção curricular poderia ter outros rumos e seria repensada a partir dos interesses, dos valores, da cultura e do conhecimento dos sujeitos fundamentais dos processos educativos, ou seja, educandos e educadores, coordenadores, diretores, pais, enfim, da comunidade escolar.

Refletir sobre as questões da construção e da apropriação reflexiva do conhecimento pelas camadas populares e seus educadores implica ainda em uma tentativa de reinvenção curricular que teria como lastro a permeabilidade, a complementaridade e a complexidade (MORIN, 2000) dos *saberes populares* (ou do senso comum) com os *saberes elaborados*³⁹ em seus vários níveis, modalidades e práticas escolares.

A sequência dos conceitos e das ideias freirianas nos remetem a alguns temas que ganharam força dentro do seu legado e, embora Freire não os tenha tratado com amplitude, outros os fizeram inspirados em suas ideias. Entre os principais, podemos destacar a questão ambiental e a globalização. Na primeira, com a ajuda de continuadores do legado, como Francisco Gutiérrez e Moacir Gadotti, pensamos numa *ecopedagogia e na cidadania planetária*. Por outro lado, essas ideias incluem-se no rol da construção de “um mundo melhor” a partir, por exemplo, dos esforços do Fórum Social Mundial, dos novos movimentos

39 Aqui as visões sobre o *ciclo do conhecimento* (Freire), a *complexidade epistemológica* (Morin) e a *ecologia de saberes* (Boaventura Santos) parecem convergentes e profícuas para a escola do tempo presente. Seriam “saberes necessários para a educação do futuro”, como intitula Morin (2000).

sociais e podem ser articulados ao que Boaventura de Sousa Santos (2002) denomina de *globalização contra hegemônica* (ou alternativa). Tal processo teria como alavancas o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade (SANTOS, 2002) e, a nosso ver, deveria contar com a pedagogia crítica de Paulo Freire enquanto uma das suas bases político-educativas como tentamos demonstrar em outro artigo (ver SCOCUGLIA, 2008). Certamente, neste caminho, a escola pública popular constitui espaço privilegiado da (difícil) construção alternativa e contra hegemônica à globalização do capitalismo excludente.

Considerações Finais

Com os aportes desse legado, conectados com os autores que Freire dialogou e/ou são convergentes com ele, pensamos nas necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e nos direitos ao conhecimento da grande maioria dos brasileiros, como possibilidade concreta. Como seria uma escola lastreada por essas necessidades e direitos? Como nela se processaria a relação entre conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento elaborado/científico? Quais seriam as ações dialógicas propostas para a consecução de uma escola que ajudasse a reinventar a democracia e a participação deliberativa? Que grau de prioridade se daria para o binômio conhecimento-consciência crítica? Como seria exercida a inter/transdisciplinaridade do currículo escolar? Como se daria a permanente revalorização/reeducação dos docentes e como a construção coletiva (crítico-reflexiva) do currículo poderia contribuir?

Certamente, para construir a história e a educação escolar como possibilidades concretas de realização da *humanização*, torna-se necessário contar com uma práxis político-educativa-cultural que tenha como sujeitos as crianças, os jovens e os adultos das camadas populares, bem como todos os que fazem (com eles) a sua educação.

Torna-se necessário realizar a utopia, o inédito viável, diria Freire, que não consiste só nas críticas aos feitos e não-feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais, mas, sim, uma das bases da real melhoria de vida, de trabalho, de habitação, de meio-ambiente, de desenvolvimento sociocultural ininterrupto e crescente da grande população.

Nas primeiras décadas do século XXI, a educação escolar pode ainda ser retratada por meio dos bilhões de seres humanos que não usam, cotidianamente, a leitura e a escrita, não sabem interpretar um pequeno texto ou não utilizam as operações matemáticas mais simples e, a rigor, são analfabetos (absolutos, funcionais, digitais, políticos etc.). O caso brasileiro é emblemático e contundente⁴⁰.

Entretanto, apesar de todas as dificuldades construídas, existem caminhos e soluções propostas para os problemas novos e para os problemas crônicos da educação.

No amplo espectro das soluções possíveis, *o legado freiriano e suas conexões – considerados no rol dos processos*

40 Segundo as pesquisas da Ação Educativa (acaoeducativa.org.br) e do Instituto Paulo Montenegro (ipm.org.br/inaf) somente 25% dos brasileiros atingiram o nível de alfabetismo pleno (2016).

de refundamentação da EP latino-americana –, continuam a destacar-se, não como a única, mas, certamente, como *uma das alternativas mais capazes para a construção da escola popular*. Instituem paradigmas de uma ação cultural que aposta: na reinvenção escolar pelas redes conectadas da aprendizagem; na conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”) por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos novos movimentos sociais, das ONGs, enfim, de todos os sujeitos educacionais que se posicionam na defesa dos direitos civis, sociais, políticos e culturais das camadas populares. Sujeitos de direitos que podem fazê-las protagonistas da sua história e da sua emancipação – lastreadas na conquista democrática da cidadania plena (CARVALHO, 2003). Agentes culturais imbuídos da indignação e da conquista da *autonomia*, permeados por uma paciência impaciente e movidos por uma *esperança* crítica e mobilizadora. Sujeitos e agentes que lutam e esperanças (apesar de tantas adversidades) pelo *inédito (hoje)*, *viável (amanhã)*, pois compreendem que a *história da educação popular do tempo presente* e o *legado freiriano* têm muito a ensinar/aprender para/com a escola brasileira.

Referências

CARVALHO, J. M. (2003). *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARRILLO, A. T. (2017). *La educación popular:*

trajectoria y actualidad. Bogotá: Editorial El Búho.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade do Recife, Mimeo.

FREIRE, P. (1980a). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.

FREIRE, P. (1980b). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Associados.

FREIRE, P. (1984a). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1984b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1984c). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. et al. (1985a). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. et al. (1985b). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, P. et al. (1987). *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1991). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez/Associados.

GRAMSCI, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO.

NÓVOA, A. (1999). *Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas*. In: Revista Educação e Pesquisa, Vol. 25, No. 1, p. 11-20.

SANTOS, B. de S. (2002). *Globalização e ciências sociais*. São Paulo: Cortez.

SCOCUGLIA, A. C. (2006a) (org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Portugal: Edições Afrontamento.

SCOCUGLIA, A. C. (2006b). *As reflexões curriculares de Paulo Freire*, In: Revista Lusófona de Educação (Lisboa), No. 6, p. 81-92.

SCOCUGLIA, A. C. (2007). *Pesquisa histórica da educação do tempo presente*: In: Revista Lusófona de Educação, em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a03.pdf>.

SCOCUGLIA, A. C. (2008). *Globalizações, política educacional e pedagogia contra hegemônica*, In: Revista Ibero-americana de Educación, No. 48, p. 35-51.

SCOCUGLIA, A. C. (2018). *As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire*: In: Revista Filosofia e Educação.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652006>.

SCOCUGLIA, A. C. (2019). *História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB (7^a. Edição). Disponível (e-book) em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/138>.

TORRES, C. A. et al. (2002). *Educação e democracia – A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez.

TOURAINÉ, A. (1999). *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. São Paulo: Loyola.

UNESCO/DELORS, J. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

Globalizações e pedagogia contra-hegemônica⁴¹

Introdução: as globalizações contingentes e indeterminadas

Mundializações ou globalizações? Qual seria a melhor nomenclatura? Os que defendem, como nós, a ideia da historicidade dos conceitos, tenderiam a chamar de “mundializações” os fenômenos sociais, econômicos e culturais vivenciados atualmente. Ocorre que, até para contestar as falsas ideias da unicidade e da inexorabilidade do processo, precisamos criticar uma literatura que já consagrou o termo “globalização” como definição do processo. Em outras palavras, o jogo hegemônico é tão denso que, até mesmo para contestar o conceito, a padronização proposital da linguagem nos obriga a usá-lo. Podemos perceber que até mesmo o termo “a globalização” faz parte do seu processo de convencimento, isto é, da construção da sua hegemonia. Mesmo assim, usando “globalização” como a nomenclatura corrente quer, temos que começar

⁴¹ Versão do artigo publicado na Revista Iberoamericana de Educación, No.48. Madrid/Espanha, 2008.

afirmando: não existe “a globalização” e, sim, globalizações hegemônicas e contra hegemônicas. Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 1-2) contrapõe e interliga as duas possibilidades históricas:

A globalização contra hegemônica, de que os movimentos e organizações congregadas no Fórum Social Mundial são um eloquente exemplo, é feita de uma enorme diversidade de ações de resistência contra a injustiça social em suas múltiplas dimensões. Contra a banalização e a instrumentalização da indignação moral procuram manter viva a ideia de que o capitalismo global (agora chamado de globalização neoliberal) é injusto, é hoje mais injusto do que há vinte anos e que, se nada fizermos, será ainda mais insuportavelmente injusto daqui a vinte anos. (...) O que será a globalização contra hegemônica depende do que será a globalização hegemônica e vice-versa.

Neste sentido, torna-se importante destacar com Santos que “o objetivo da globalização alternativa é tornar o mundo cada vez menos confortável para o capitalismo. Este só pode ser declarado irreversível depois de esgotadas todas as alternativas, o que provavelmente nunca ocorrerá. Ou seja, o capitalismo global não é menos contingente e indeterminado do que as lutas contra ele” (idem, p. 2).

Os desenvolvimentos interdependentes das globalizações antagônicas evidenciam um campo de luta que rechaça a ideia de fatalidade histórica. Por seu turno, os argumentos da contingência e da indeterminação alicerçam e tornam ainda mais incisivas as críticas sobre as falsas ideias do “fim da história” e da inexorabilidade

da globalização como fenômeno único contra o qual não há nada a fazer. Ao contrário, para Santos (2002, p. 6), o que é chamado de globalização é um “conjunto de arenas de lutas transfronteiriças”. As globalizações “de-cima-para-baixo” (hegemônicas) e “de-baixo-para-cima” (contra hegemônicas) comportam quatro formas de globalização: o localismo globalizado e o globalismo localizado seriam parte da primeira e o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade, da segunda.

O localismo globalizado é o “processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso” (SANTOS, 2002, p. 5). Cita como exemplos, entre outros, os casos das ações das multinacionais, a expansão mundial da língua inglesa e a globalização do *fast food* e da música popular norte-americanas. O globalismo localizado é mostrado pelo “impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais” (idem, p. 5). Fazem parte dele os nossos conhecidos fenômenos como as zonas francas de comércio, “uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem”, “conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação” (agrobusiness). Essas formas de globalizações hegemônicas teriam duas vias na divisão internacional da produção: “os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão-somente a escolha dos globalismos localizados” (idem, p. 5). No entanto, o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade não se

caracterizam nem como globalismo localizado, nem como localismo globalizado. São formas antagônicas identificadas pelo autor como globalizações de-baixo-para-cima, ou seja, globalizações contra hegemônicas. O cosmopolitismo constitui uma antítese das formas predominantes de hegemonia enquanto oportunidades de organizações transnacionais de Estados-nação, de regiões, de classes ou grupos sociais que explorariam as contradições do sistema mundial imposto, interagindo na defesa de seus interesses comuns. Incluem desde as redes feministas às ecológicas, das ONGs às organizações Sul-Sul, das organizações de trabalhadores aos Fóruns Mundiais, passando pelos movimentos literários, científicos e artísticos. O patrimônio comum da humanidade, por sua vez, inclui temas de sentido global como o desenvolvimento sustentável da Terra, a proteção da camada de ozônio, a preservação da floresta amazônica, dos oceanos e da Antártida (SANTOS, 2004, p. 5-6).

Hegemonia e “cultura educacional mundial comum”

Certamente não se admite que os processos hegemônicos de globalização se restringem aos campos econômicos e às suas relações mais próximas. As interferências desses processos nos campos da cultura e da educação têm sido objeto de vários estudos. Um dos mais significativos, a nosso ver, é o trabalho desenvolvido por Roger Dale (2004), disseminado e traduzido em vários países, inclusive no Brasil⁴². Dale compara duas abordagens da

42 A tradução portuguesa publicada na *Revista Educação, Sociedade*

relação globalização-educação: uma oriunda das teses de John Meyer (e da sua equipe da Universidade de Stanford, EUA) que considera a propagação de uma “cultura educacional mundial comum” (CEMC) e, outra, a sua própria abordagem, que denomina “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE).

Segundo Dale, os que propõem a primeira abordagem “defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” (DALE, 2004, p. 425). Por sua vez, Dale “baseia-se em trabalhos recentes sobre economia política internacional (...) que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (idem, p. 426).

A argumentação principal de Meyer e seus colaboradores é a de os estados estão modelados por uma ideologia dominante, cada vez teriam menos autonomia, e se submeteriam a normas e cultura homogeneizadoras. Segundo Dale, as pesquisas do grupo em foco constataam que a demonstração mais cabal dessa abordagem se encontra na área educacional “tanto na massiva e rápida expansão dos sistemas de educação nacionais como no inesperado isomorfismo global das categorias curriculares em todo o

& *Culturas* (Porto, nº 16, 2001, p. 133-169) foi reproduzida na Revista Educação e Sociedade (Campinas, vol. 25, nº 87, 2004, p. 423-460), considerada a principal revista brasileira na área educacional. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.

mundo” (idem, p. 427). E esse isomorfismo aconteceria sem levar em conta as distinções políticas, econômicas e culturais de cada nação. Para Meyer, “as estruturas formais da sociedade, desde a definição e propriedades do individual até a forma e o conteúdo de organizações como as escolas, as empresas, os movimentos sociais e os estados, derivam ou são ajustadas para se adequarem às regras muito gerais que possuem pelo mundo afora significado e poder” (MEYER, *apud* DALE, 2004, p. 428). Estes autores, que Dale denomina “institucionalistas mundiais”, pensam as instituições como “instâncias culturais” fundadas na racionalidade, no progresso, no individualismo e na justiça. Atuariam “no sentido da racionalização do mundo social e da expansão das competências e direitos do indivíduo”. Ainda segundo essa abordagem, as políticas nacionais de educação “são em essência pouco mais que interpretações de versões ou guíões que são informados por, e recebem a sua legitimação de, ideologias, valores e culturas de nível mundial”. A maior demonstração dessa tese centra-se na “surpreendente homogeneidade das categorias curriculares” disseminadas em todo o mundo (DALE, 2004, p. 429).

De acordo com essa perspectiva, a educação de massas e os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornam relativamente padronizados em nível mundial. Estes modelos padronizados criaram efeitos culturais homogeneizantes que minam o impacto de fatores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo. Esta visão implica que as diferenças

nacionais relativamente às prioridades curriculares – por exemplo, a prioridade dada à matemática ou às ciências – são relativamente pequenas e acabarão por se diluir ao longo do tempo (KAMENS & BENAVIDOT, *apud* DALE, 2004, p. 432).

Em suma, a tese da “cultural educacional mundial comum”, ao vincular a globalização e os processos educacionais mediatizados pelos currículos, procura mostrar as ações das forças supranacionais, as causas determinantes da incorporação de um modelo ocidental (e pretensamente único) de mundo e as conseqüentes absorções educacionais e curriculares advindas dessa modelação. Como se pode imaginar desde logo, substanciam essa visão as interferências das agências financiadoras como o Banco Mundial, o BIRD, o BID, ou reguladoras como a OMC, ou ainda das agências culturais como a UNESCO.

Possibilidades contra hegemônicas de uma “agenda globalmente estruturada da educação”

Uma outra da visão da problemática globalização-educação é construída por Roger Dale (2004). Segundo o próprio autor, sua tese compartilha pontos importantes com a abordagem antes exposta, mas apresenta algumas diferenças fundamentais. Ambas argumentam sobre a influência das forças supranacionais sobre as políticas educacionais dos Estados-nação, reconhecendo que “os quadros interpretativos nacionais são moldados quer supra nacionalmente, quer nacionalmente”. As diferenças fundamentais residiriam nas compreensões da globalização e da educação e nas relações entre elas. Conforme Dale:

A diferença fundamental entre as duas abordagens reside na compreensão da natureza do fenômeno global. Para a CEMC, trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio. (DALE, 2004, p. 436).

Na abordagem defendida por Dale, a globalização seria “um conjunto de relações econômicas, políticas e culturais caracterizado por um hiper-liberalismo, por uma governação sem governo e mercadorização e consumismo” (idem, p. 436). Esse conjunto (no qual se incluem as políticas educacionais nacionais) e essas características seriam a base da expansão contínua e da legitimação do sistema capitalista.

Por outro lado, a “agenda globalmente estruturada da educação” preocupa-se em ampliar e detalhar a importância da política educacional e de suas implicações, mesmo a reconhecendo como “variável dependente” do processo. Dale quer saber: “a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? Como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas essas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas? Quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos?” (idem, p. 439). Diferente da CEMC, na qual o caráter político da educação

está estritamente subordinado ao econômico, na abordagem de Dale, além do econômico ser parte de um tripé (em conjunto com a política e a cultura), a educação não é seu mero reflexo ou somente sua consequência.

A segunda abordagem também se mostra distinta quanto às questões curriculares. Já havíamos entendido que Meyer e seus colaboradores defendem a ideia da padronização curricular a partir de uma matriz mundial homogeneizadora. Dale contesta. Além de criticar, por exemplo, a ausência de análise que contemple as relações da educação com a desigualdade social, tanto em nível global como nacional, chama atenção para uma construção teórica que se limita à sala de aula, como se advogasse a neutralidade da prática curricular. Para Dale:

o padrão de governação educacional permanece em grande parte sob o controle do Estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se. A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável para a educação. As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as “políticas educativas”, o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas “políticas educativas”, pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do consequente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo. (DALE, 2004, p. 440-441).

E arremata:

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e determinados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômica-nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (DALE, p. 441).

Neste caminho, é importante enfatizar, ainda com Dale, que “as variações nacionais continuam fortes, que a cultura mundial está longe de ser homogênea e que a incorporação do modelo pode acontecer a um nível meramente ritual” (idem, p. 443).

Entretanto, apesar das oposições patrocinadas pela abordagem da “agenda globalmente estruturada da educação” contra a teorização da “cultura mundial educacional comum”, o próprio Dale reconhece que uma tem propostas a oferecer à outra, ou seja, podem ser complementares. Esse autor defende a necessidade, contudo, da demonstração da existência de conteúdos programáticos comuns a todos os Estados-nação, isto é, de um currículo mundial comum. Isso implicaria o avanço de pesquisas empíricas neste sentido. Mas, a nosso ver, a principal diferenciação entre ambas está na crítica ao caráter cognitivista e politicamente neutro embutido nas defesas das teses da CEMC. Essas diferenças não são tópicas, ao contrário, revestem-se de grande importância. Tanto no

entendimento das políticas nacionais de adesão aos modelos hegemônicos internacionais disseminados e/ou impostos, quanto nas tentativas de reversão desse quadro em busca de maior autonomia dos Estados-nação e das iniciativas contra-hegemônicas ao “localismo globalizado” e ao “globalismo localizado”, antes apontadas por Boaventura de Sousa Santos.

Globalização, neoliberalismo e educação: os exemplos do caso brasileiro

Nosso esforço neste segmento é compreender como a globalização hegemônica e a sua expressão capitalista neoliberal atingem e reformam o Estado e a política educacional considerando, como exemplo, o caso brasileiro no período 1995-2002.

No discurso de posse do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995), foi decretada a morte do Estado getulista, conhecido como Estado-do-bem-estar-social e anunciada mais profunda reforma do Estado até então realizada. Mesmo os observadores políticos mais atentos, acostumados com as distâncias entre o que é proclamado e o que é realmente implementado, não conseguiram prever a extensão para tais reformas. Certamente, foram compreendendo o teor da reforma ao longo do período 1995-2002. Seus traços principais foram substanciados na minimização do papel social do Estado, na interpenetração das esferas públicas e privadas e na privatização crescente da esfera pública, alicerçadas por um Estado forte internamente e submisso externamente à mundialização do capital, adesivo à globalização hegemônica e ao

neoliberalismo. Dourado (2002) consegue caracterizá-lo com maestria:

O Estado brasileiro, historicamente caracterizado como ente partidariamente vinculado aos interesses do setor privado, configura-se por uma enorme dívida social no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, ou seja, da esfera pública. Desse modo, a inserção do país na lógica neoliberal, como coadjuvante no processo de globalização em curso, sintonizado às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido apresentada pelos setores dirigentes como claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego como contingência necessária ao desenvolvimento do capital. As transformações societais, engendradas pela revolução técnico-científica, pelo neoliberalismo, e pela banalização do Estado-nação, resultam em alterações substantivas nos processos de (des)sociabilidade capitalista, conforme convergência utilitarista aos interesses do mercado, por meio do alargamento e da naturalização da *exclusão social* (...). (DOURADO, 2002, p. 235-236).

Nas reformas brasileiras em tela, foram determinantes as interferências do Banco Mundial, em completa convergência com o FMI, nas políticas públicas e, no caso da educação, demarcaram uma adesão tecno-economicista

como contrapartida dos seus empréstimos e investimentos condicionados à adoção, entre outras, de diretrizes como: o “desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível”; a “realocação dos recursos para a educação básica”; a implantação de um sistema de avaliação de desempenho concorrencial e de eficiência; a “implementação de programas compensatórios” de saúde, nutrição etc., e a “*formação docente em serviço*” (idem, p. 237-238). Como complementos e corolários dessa lógica seguem o redimensionamento da educação profissional e a privatização da educação, especialmente no grau superior, além do descompromisso com a educação não-formal? Segundo João dos Reis Silva Jr. (2002):

[...] o Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido no Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação. (SILVA JR., 2002, p. 205-206).

Corroborando a disseminação da abordagem da

“cultura educacional mundial comum”, antes discutida por Dale (2004), o Plano Decenal citado institui um novo paradigma político fundado no epistêmico, no cognitivo e no neopragmatismo (idem, p. 207), que eleva a aprendizagem como núcleo central. De acordo com Delors (1996, p. 89), “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. Deste prisma, a educação dos excluídos sociais deve fazê-los compreender e adaptar-se às mudanças em processo em todo o mundo. Ademais, esse novo paradigma pressupõe explicitamente a subordinação da educação à economia, é lastreado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação e, pior, naturaliza as desigualdades sociais como fatalidade inevitável.

Uma das expressões máximas dessas reformas tem se verificado no processo de municipalização do ensino fundamental, da educação infantil e de jovens e adultos, nas quais o discurso central é o da descentralização, enquanto instrumentalização da modernização gerencial da gestão pública adotada. Trata-se, no entanto, segundo Janete Lins Azevedo (2002), muito mais de uma prática desconcentradora na qual o local é considerado uma unidade administrativa de execução das determinações do poder central que, por sua vez, são submissas aos mecanismos internacionais e às prescrições das agências centrais da globalização hegemônica. Neste sentido, a descentralização que sempre figurou como reivindicação de grupos progressistas é inteiramente redefinida, tendo como características: (a) a descentralização política (com

a transferência de recursos e atribuições); (b) a descentralização administrativa (por delegação de autoridade aos “gerentes” educacionais); (c) a definição de objetivos a serem mensurados e avaliados pelo poder central; (d) o controle dos resultados e (e) o atendimento do cidadão-cliente. Assim, devem-se condicionar as gestões escolares e os processos de ensino-aprendizagem ao modelo gerencial conforme as prescrições das agências internacionais de cooperação e financiamento para garantir a qualidade dos serviços e a relação otimizada entre sua qualidade e seus custos (BRESSER PEREIRA, MARE, 1995, *apud* AZEVEDO, 2002). Conforme a autora:

O processo de municipalização, tal qual o estamos assistindo, não pode, pois, ser analisado sem que tenhamos presente o fato de que se baseia numa lógica economicista-instrumental e que se articula com um movimento mais amplo: o projeto de sociedade em implementação no Brasil, que se alinha e se subordina aos reordenamentos do processo de acumulação capitalista, firmados nas últimas décadas do século XX (que) implicaram novas formas de definição e de articulação entre os espaços local, nacional e global, com profundas repercussões para os padrões sociais, para as políticas sociais e, portanto, para a educação que vem se reformando em escala planetária. (AZEVEDO, 2002, p. 55).

Com efeito, nessa lógica, destacam-se as práticas da gestão marcadas, por exemplo, pela administração de projetos e pelos princípios da competitividade. No ensino médio, as reformas são objetivadas no sentido do

“exercício da cidadania e da organização do trabalho, impostos pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica” (MEC/SEMTEC, 2002). Tais objetivos teriam como base o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à adaptação e à integração sociais e ao novo mundo do trabalho. No entanto, os resultados dessas reformas têm evidenciado um crescente descrédito em relação às possibilidades de ascensão social e de inserção no mundo do trabalho por parte dos estudantes e pode-se admitir que a violência nas escolas de ensino médio constitui uma das respostas à essa frustração. As camadas médias e altas da sociedade cada vez mais se afastam da escolarização pública que fica reservada ao “excluídos do interior” (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1999) do sistema. Assim, ganha corpo a denúncia de Silva Jr. (2002), segundo a qual “radicalizando as desigualdades, as políticas públicas para o ensino médio estão formando o cidadão do século XXI, como propõe o Relatório de Delors: o cidadão produtivo: útil, mudo, competitivo e solitário” (SILVA JR., 2002, p. 222).

Em outro grau do sistema em reformas, o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), do Banco Mundial, parametriza: (1) a “privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais”; (2) o “estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais (...) que permitam a busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada”;

(3) a “aplicação de recursos públicos nas instituições privadas”; (4) a “eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação)” e (5) a “diversificação do ensino superior, por meio da incrementação de instituições não-universitárias” (DOURADO, 2002, p. 238). Para a implementação dessas políticas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabeleceu entre os seus princípios contraditórios a descentralização/flexibilização e o controle exercido(a) pelas avaliações padrão. Tal sistema avaliativo implicou: um processo de “economia da educação”; “mudanças significativas na gestão universitária, na produção do trabalho acadêmico e na formação profissional”; maior “poder de controle do Estado” (CATANI, DOURADO e OLIVEIRA, 2002).

Em suma, os autores e as pesquisas citadas, representantes de parte significativa das análises críticas sobre as influências da globalização hegemônica sobre as políticas educacionais brasileiras, especialmente aquelas relativas ao período 1995-2002, remetem-nos à preocupante observação da disseminação dos traços de uma “cultura educacional mundial comum” (MEYER et al., *apud* DALE, 2004), mas também nos fazem enxergar traços da “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2004). Encontramos, ao mesmo tempo, nos PCNs do ensino fundamental e médio as influências curriculares homogeneizadoras antes referidas, marcadas por um cognitivismo e por um pragmatismo exacerbados. Por outro lado, as práticas da gestão escolar cada vez mais pautadas na direção economicista-instrumental demonstram a crescente subordinação da educação aos parâmetros econômicos,

típicos das agências multilaterais que influenciam o mundo. No ensino superior, as diretrizes preconizadas pelo Banco Mundial influenciam o caminho da privatização do sistema, com o crescimento quantitativo acelerado e uma queda acentuada da qualidade da formação, agravados por um financiamento de pesquisas absolutamente insuficiente e pela deterioração das condições de trabalho nas instituições públicas federais e estaduais. De outro prisma, diversas entidades procuram se contrapor a essa hegemonia e essas diretrizes, demonstrando a vivacidade dos contrapontos nacionais a co-determinar os rumos do ensino superior. As discussões atuais sobre a reforma universitária proposta pelo MEC/Brasil evidenciam diversos grupos nacionais proativos em ação, como a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior) e o ANDES-SN (Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional). Podemos perceber a interferência de um “globalismo localizado” (como colocava anteriormente Boaventura de Sousa Santos, 2002) em contraposição a grupos e associações que tentam pensar uma agenda que não descarta a globalização, mas a quer pensada pelas vias nacionais da soberania e da autonomia política-pedagógica. O mesmo não parece ocorrer nos níveis fundamental e médio da nossa escolarização, talvez, precisamente, pela influência de um Estado centralizador que não tem encontrado resistências nesses dois níveis como ocorre, em parte, no ensino superior.

Considerações Finais: contrapontos freirianos à globalização hegemônica na educação

Como poderíamos pensar/propor uma educação contribuinte de uma globalização contra hegemônica utilizando alguns dos principais conceitos da pedagogia crítica de Paulo Freire? Como a pedagogia freiriana denunciaria a globalização hegemônica? Como a pedagogia freiriana pensaria uma educação para a globalização contra hegemônica, por meio da complexidade dos seus conceitos e práticas?

Parece-nos que o primeiro passo a considerar é a presença dessa pedagogia no mundo. Sabemos que obra de Paulo Freire é traduzida, utilizada e debatida em vários idiomas e em muitos países. Em um sentido completamente diverso da globalização hegemônica do capitalismo, podemos dizer que Freire é um dos pensadores da educação e da pedagogia mais “globalizados”.

Por que isso ocorre? A nosso ver, porque suas categorias de análise, seus principais conceitos e a força da sua prática e das práticas educativas que utilizam seu legado em todo o mundo têm oferecido denúncias, respostas e propostas convincentes aos principais problemas que as políticas educacionais enfrentam nos últimos quarenta anos, entre os quais, destacam-se: bilhões de analfabetos absolutos, funcionais, digitais, políticos; precária escolarização das camadas sociais subalternas; privilégio da educação das elites; educação bancária; reprodução dos processos opressivos nas salas de aula; necessidade de reeducação dos educadores e de oferta de condições de trabalho adequadas e qualitativas; importância das ações dialógicas na

educação; impossibilidade da educação neutra e a ênfase da politicidade da educação; necessidade da conquista da educação crítica pelas vias/estágios da consciência; aparato educacional voltado para os interesses, valores e necessidades das camadas oprimidas; combate aos determinismos práticos e teóricos; busca da consciência da realidade nacional; a educação e a cultura como exercícios da liberdade; os direitos dos oprimidos ao conhecimento; o trabalho como uma das matrizes do conhecimento político; a esperança e a ousadia que combatem o fatalismo e o medo; a construção da pedagogia da autonomia; as construções dos inéditos viáveis e da utopia da denúncia e do anúncio; enfim, a educação na história como possibilidade da mudança.

As grandes questões matriciais são eminentemente sociais e políticas, como sempre defendeu Freire. A ênfase dada por ele à denúncia da pseudoneutralidade educacional e a necessidade de compreender a inseparabilidade educação/política (SCOCUGLIA, 2003), bem como suas respectivas especificidades, não podem ser emudecidas ou desprezadas.

Em contrapartida, uma vez mais, os agentes da globalização hegemônica, de forma paradoxal para os seus próprios interesses do consumo e do lucro, não conseguem alterar a cultura da exclusão, ao contrário. A disponibilidade dos meios da tecnologia da informação, por exemplo, ainda se dá em círculos mínimos. A Internet continua a ser acessada como instrumento de qualificação escolar e de trabalho por uma pequena parcela da sociedade. A velocidade de propagação do estilo consumista é intrinsecamente

contraditória com os baixíssimos níveis de escolaridade já que, dentro da lógica perversa do sistema, os não escolarizados ou desqualificados na escolarização têm menos renda pessoal e familiar. A própria expansão do sistema privado de educação superior tem demonstrado, via de regra, a desqualificação do próprio sistema.

Podemos pensar que uma das evidências dessa desqualificação reside na continuidade da “educação bancária”, pois os depósitos de saber são incompatíveis com o crescimento intelectual e a consciência crítica, especialmente dos jovens e dos adultos. Em outras palavras, um sistema cognitivo que não serve nem para os propósitos de adaptação aos desígnios da globalização, quanto mais à reversão deste quadro. Deste prisma, a criatividade, a consciência crítica, a reflexão... passam ao largo, produzindo realmente o cidadão “mudo, útil, solitário...” antes comentado. Ademais, nossas salas de aula, em geral, continuam a fabricar apatia, desinteresse e desigualdade e uma das suas reações tem sido a violência na escola, ou seja, a opressão combatida/respondida pela força bruta. Continua válida a observação da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1984): “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação” (FREIRE, 1984, p. 32). E, sabemos todos que parte significativa da opressão se assenta, hoje, no binômio globalização econômica e neoliberalismo comercial.

Como se contrapor a tudo isso? Assim como a pedagogia freiriana nos ajuda a denunciar estes fatos, ela pode

contribuir para as respostas dessas problemáticas e para as propostas de formulação contra hegemônica. Certamente, Freire não tem todas as respostas. Não podemos acreditar que um só autor possua as respostas. Na literatura pertinente, cada vez mais, as teses freirianas são tecidas em conjunto com outras teses, outras propostas. Alguns pensadores agregaram as ideias de Freire com certas ideias de Gramsci. Outros o fizeram com Habermas. Outros ainda as pensaram com a contribuição de Amílcar Cabral, de Marx, de Freinet, ou mesmo de Morin. No nosso caso, até pela brevidade desta comunicação, não nos restam alternativas a não ser trabalhar as possíveis respostas e as propostas de Freire. Talvez possamos pensá-las com as ideias das globalizações contra-hegemônicas (de-baixo-para-cima) do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade, indicados anteriormente por Boaventura de Sousa Santos.

Freire reconhece, desde os seus primeiros escritos das décadas de 1950 e 1960, o campo do currículo como área de disputa ferrenha de interesses políticos em torno dos processos educativos e, como núcleo central dessas disputas, as questões relativas ao conhecimento. Sua ênfase política recai principalmente sobre os direitos dos oprimidos ao conhecimento: (a) o direito de conhecerem melhor o que já conhecem da “experiência feita”; (b) o direito de conhecerem o que foi apropriado pelos opressores e lhes foi negado e (c) o direito de produzirem o seu próprio conhecimento (inerente aos seus próprios valores, interesses e necessidades sociais, culturais e políticas). Todos sabemos da sua forte defesa da educação problematizadora precisamente porque, no seu contexto, os oprimidos teriam vez

e voz para discutirem seus problemas e as saídas organizadas para eles. Por isso mesmo, é que a noção política da ação dialógica é decisiva. Para Freire, o diálogo deve ser uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores. Podemos dizer que a educação e o currículo, ao contrário da unicidade e do determinismo que a hegemonia tenta impor, são arenas políticas nas quais os conhecimentos convergentes, divergentes e antagônicos combatem e, nesse combate, os oprimidos só podem mostrar sua fortaleza na ação coletiva dialógica de enfrentamento de quem os oprime.

Devemos ressaltar, também, a importância da reeducação dos educadores e o papel igualmente decisivo que jogam nessa disputa. Tem completa pertinência a crítica de Dale (2004) à teoria da disseminação avassaladora de uma “cultura educacional mundial comum” quando indagava: “a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? Poderíamos, com Freire, completar: a favor de quê e de quem e, portanto, contra o quê e contra quem se educa? A favor de quê e de quem e, portanto, contra o quê e contra quem se constrói o currículo? Ao contrário do que propaga o determinismo hegemônico, o conhecimento e o currículo não são neutros, nunca. Representam, sempre, uma opção política, mesmo que esta seja francamente favorável à despolitização da sua discussão. E, por isso mesmo, continuam fundamentais as compreensões dos “estágios transitivos da consciência” mediados pela educação enquanto ação cultural da conquista do conhecimento crítico (FREIRE, 1984b).

Por isso, uma educação contribuinte para a globalização

contra-hegemônica precisa se nutrir, necessariamente, de uma pedagogia da esperança e da ousadia para combater a pedagogia do fatalismo e do medo. Precisa estar apta a garimpar e a escalar a autonomia para que seus protagonistas persigam a utopia, o inédito que é viável, enfim, a história como possibilidade do novo, da mudança.

Neste caminho, defendemos a necessidade de enfatizar a utilização do legado freiriano como um dos alicerces político-pedagógicos das globalizações contra-hegemônicas. Afinal, a ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a pedagogia da autonomia, da ética e da justiça social podem vir a ser antíteses da educação que hoje ajuda a sustentar a globalização hegemônica e o neoliberalismo.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. de. *Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal*. Educ. Soc. [online]. set. 2002, vol. 23, no. 80 [citado 05 maio 2005], p. 49-71. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000004-&lng=pt&nrm-iso>. ISSN 0101-7330.

CATANI, A.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. (2002). A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (org.). *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, p. 99-118.

DALE, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *In: Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, nº 87, p. 423-460, maio/agosto.

DELORS, J. (2000). *Educação – um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. Educ. Soc. [online]. set. 2002, vol. 23, no. 80 [citado 05 maio 2005], p. 234-252. Em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000012&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0101-7330.

FREIRE, P. (1984). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez.

MORAES, R. C. *Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade*. Educ. Soc. [online]. set. 2002, vol. 23, no. 80

[citado 11 maio 2005], p. 13-24.

Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000002&lng=pt&nrm=iso.
ISSN 0101-7330.

SANTOS, B. S. (2002). *As tensões da modernidade*.

In: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html.

SCOCUGLIA, A. C. (2003). *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB (4ª edição).

SCOCUGLIA, A. C. (org., 2006). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA JUNIOR, J. dos R. *Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio*. Educ. Soc. [online]. set. 2002, vol. 23, no. 80 [citado 06 maio 2005], p. 201-233. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000011&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0101-7330.

Conclusões necessárias: Um educador do futuro aos 100 anos

Ao comemorarmos o centenário de nascimento de Paulo Freire, em 2021, visualizamos, sobretudo, o **fu-turo** do seu pensamento-ação. Partimos da constatação da extrema atualidade e pertinência dos seus temas e das principais indagações da sua pedagogia da pergunta.

Difícil haver contestação sobre temáticas atuais como: pedagogia dialógica, educação e liberdade, consciência crítica do educador-educadora, epistemologia política, educação popular, educação como ação cultural, opressão educativa, pedagogia contra hegemônica, autonomia, inseparabilidade educação-política, esperança ontológica na educação transformadora... entre tantos outros temas.

Muitas das suas perguntas/questões/investigações continuam a nos impactar como uma trilha do futuro da educação. Colocamos algumas anteriormente no Tópico I deste livro. Podemos enfeixá-las como parte de uma *pedagogia da pergunta*, tão enfatizada por Freire.

Percebemos com facilidade que suas questões e temas continuam pertinentes, atuais e prospectivos. Isso por si

mesmo demonstra sua atualidade e sua projeção enquanto educador do futuro. Mais do que isso, o interesse mundial por suas ideias e suas trajetórias educativas continuam a chamar a atenção e mais e mais educadores e educadoras. Muitos testam suas ideias na prática educativa em diferentes países e continentes.

O fato de ser um pensador da educação referenciado (hoje) como o terceiro mais citado das ciências humanas e sociais (reiteramos: a caminho do primeiro lugar em breve, talvez no próximo levantamento a ser realizado) e ter na *Pedagogia do oprimido* (seu livro mais conhecido e traduzido em várias línguas) entre os 100 mais utilizados em língua inglesa, somado ao fato de continuar a ser estudado em tantas Universidades, incluindo as 20 Universidades consideradas as melhores do planeta (ver a referência), prospecta o seu legado para o futuro.

Claro está o fato de que o alicerce das suas propostas político-pedagógicas foi construído na segunda metade do século XX, décadas extremamente peculiares do nosso tempo. Mas se as singularidades desse seu tempo – entendido entre os anos 1940 e o final do século XX –, não impediram que, a partir dos vários locais de trabalho constituintes da sua trajetória, projetasse suas propostas de educação política mundial/global. Ao contrário, sempre ligando a prática educativa local (no Brasil, na América Latina, nos EUA, na Europa, na África...), componentes das suas inserções de trabalho (sempre coletivo) nesses vários contextos específicos e datados, conseguiu que sua pedagogia política ganhasse o mundo e impactasse a educação de maneira original, criativa e definitivamente

marcante!

Já escreveram (e já repetimos) que em educação e pedagogia pode se estar “contra ou a favor” de Paulo Freire. Podem-se adotar algumas das ideias, ou contestá-las, ou ainda reformá-las. Ou tentar suas reinvenções, acréscimos e complementações (que o próprio Freire sempre solicitou). Quando levado a sério (e isso exclui leituras de “orelhas de livros”, comentários por “ouvir dizer”, ou “achismos” de quem não o leu) torna-se difícil não sermos impactados por suas ideias e as práticas do seu imenso legado. Sabemos que tal legado inclui dezenas de livros (publicados em vários idiomas), artigos, conferências, projetos, intervenções dialogadas, trabalhos em muitos países, gestão educativa, produções (sempre) coletivas... que foram aportadas de Recife a Genebra, passando por Harvard e a África, na Europa e, também, na Ásia. No Brasil pré e pós-ditadura militar, na contribuição ao Partido dos Trabalhadores e sua inserção nos movimentos sociais (MST etc.) pós-Anistia brasileira nos anos 1980/1990.

Em 2021, constatamos a existência de muitos apreciadores e alguns detratores de Paulo Freire. Não constatamos, no entanto, muitos estudiosos em profundidade das suas ideias. Sempre gostamos de perguntar o que cada um leu de Paulo Freire, inclusos seus mais de trinta livros. Acrescemos a ideia fundamental da necessária leitura de totalidade da sua obra para compreendê-lo e, sabemos que isso nem sempre é fácil e/ou possível para todos. Ocorre que sem ler *Educação e atualidade brasileira* (1959) e *Educação como prática da liberdade* (1965), por exemplo, não conseguimos compreender *Pedagogia do*

oprimido (1970) e assim por diante em toda a sua obra. Se não lemos *Cartas à Guiné-Bissau* (1977), não entendemos a progressão das suas ideias advindas da etapa citada. E se não prestarmos atenção no subtítulo da *Pedagogia da esperança - um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992), não percebemos o movimento permanente dos seus escritos, como uma “espiral polifônica” (GADOTTI) que, ao mesmo tempo em que avança, também volta para reconstruir ideias e aprimorá-las. Isso sem contar que esse movimento espiralado é refeito em interlocução constante com outros pensadores e ideias que se atualizam mais e mais (como analisamos no Tópico 3 deste livro).

Podemos desconfiar de que a relativa pouca leitura em profundidade dos seus tantos escritos seja causada pela dificuldade em se apropriar de um verdadeiro amálgama de ideias e de pensadores que contribuem para erigir as várias etapas do seu pensamento-ação. Enganam-se os que pensam que ler/estudar/pesquisar Paulo Freire seja uma tarefa fácil. Comentar “de orelhada” algumas ideias gerais e pouco contextualizadas é mais fácil. Repetir frases como se fossem slogans (fixadas nas paredes das nossas salas de aula) também parece simples. Dizer que “ninguém educa ninguém” sem perceber o texto e contexto de onde foi retirada a frase não significa, nem de longe, aprofundá-lo para compreendê-lo e, se for o caso, praticá-lo. Ora, se só repetimos que “ninguém educa ninguém” é melhor irmos para casa (nós professores/as, educadores/as) e tratarmos de vender pipocas na feira! Seria muito mais produtivo e eficaz. Mas se iniciarmos o aprofundamento com a complementação: “os homens (neste período Freire

ainda não incluía as mulheres que, depois da sua autocrítica, foram inclusas) se educam em comunhão”, a compreensão já melhora. E por que Freire usa “comunhão”, um termo religioso? Ora, porque seu cristianismo progressista (adepto da Teologia da libertação) foi absolutamente determinante da progressão das suas ideias político-pedagógicas. Poderíamos compartilhar muitos exemplos e esclarecimentos como este. Eles estão presentes em toda a sua trajetória.

A sequência das suas principais influências e bases teóricas, a começar do personalismo, do existencialismo e do nacionalismo-desenvolvimentista do ISEB (1950/1960), passando pelos vários marxismos na e pós-*Pedagogia do oprimido*, desagua em Amílcar Cabral e Gramsci para, já nos 1990, se declarar “pós-moderno progressista” em *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Ora, por que “um reencontro com a Pedagogia do oprimido”? Para reconstruir, obviamente, partes-chave do seu principal livro! Tudo isso com uma humildade científica e uma capacidade de autocrítica raramente exercidas por intelectuais do seu porte e da sua relevância mundial!

Por isso mesmo, se quisermos realmente encarar o problema da pouca leitura em profundidade da vasta obra (prática-teórica, verdadeira definição de *práxis*) de Freire e, por consequência, da possibilidade concreta de compreendê-lo e, eventualmente, colocá-lo em prática na sua inteireza e complexidade, precisamos lê-lo em sua totalidade, comprar seus escritos, verificar seus contextos históricos de escrita, acompanharmos sua trajetória prática

e compilarmos a influência explícita das bases e das conexões da sua obra com tantos outros pensadores (já que, como ele reafirmava repetidamente, sua obra era sequiosa de complementaridade e diálogos permanentes com outros pensadores).

Parece tarefa difícil, realmente, é difícil. Desanimadora? Ao contrário, na sua complexidade repousa toda a riqueza da sua obra! Nas bases e conexões dos seus escritos com tantos pensadores/as, estão montadas a profundidade, a extrema riqueza e a atualidade dos seus tantos escritos. Mais do que isso, a nosso ver, nesta complexidade está fundada a prospecção do seu legado para o futuro da educação mundial.

Precisamos estudar/praticar Paulo Freire. Precisamos construir o futuro, a partir e hoje, como um “inérito viável”. Mesmo que o presente seja tão difícil e injusto para os oprimidos e “esfarrapados do mundo”.

Anexos – links (vídeos e livros)

PAULO FREIRE VIVO (30 VÍDEOS)

Em 2016, começamos a produzir uma série de vídeos para a TVUFPB com a intenção de disponibilizá-los no YOUTUBE. O objetivo central era percorrer os livros principais de Paulo Freire e, ao comentá-los em seus tópicos, convidar as pessoas a estudar mais e mais o nosso educador. Depois das trilhas iniciais, vencidos os obstáculos das fases de gravação e edição, os **30 vídeos da série PAULO FREIRE VIVO** ganharam corpo e hoje são visualizados por dezenas de milhares de interessados na obra freiriana e utilizados didaticamente por número significativo de docentes e discentes. Todos os vídeos desta série têm conexão direta com os escritos deste livro. Sugerimos que sejam utilizados conjuntamente. Também estão disponibilizados por muitas entidades e instituições educativas, Cátedras, pela rede do Instituto Paulo Freire, inclusive no exterior. Estão disponíveis no YOUTUBE (acesso com o título da série) ou direto em

https://www.youtube.com/playlist?list=PLGshD_YWckUQg6clbeo_BvZpDqpuDlwTK

PAULO FREIRE NA ESCOLA DA VIDA (20 VÍDEOS)

Em 2020, iniciamos a produção de outra série de vídeos para a TVUFPB e o Instituto Paulo Freire. Desta vez seriam vídeos mais curtos, complementares a outra série antes descrita e ligados direta ou indiretamente ao cotidiano das pessoas na escola ou fora dela e, também, entremeados com as temáticas que emergiram com a pandemia da COVID-19 que nos impactou para sempre. Assim, nasceram **os 20 vídeos da série PAULO FREIRE NA ESCOLA DA VIDA** que também já contam com milhares de visualizações no YOUTUBE e no Canal ipf.TV do Instituto Paulo Freire (Brasil). Também nesta série temos conexão direta com os escritos deste livro. Embora sejam séries diferentes e com objetivos distintos, as duas séries de vídeos (**ao todo 50 vídeos**) são entrelaçados e guiados pelo fato comum de se reportarem sempre ao pensamento -ação de Paulo Freire. Todos os vídeos estão disponíveis e devem ser vistos em conjunto com a série anterior:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLpw2yNSQwcVrrcdiKkJea1a6vJ64uQbDD>

E-books disponíveis (Editora da UEPB / Editora da UFPB)

Nossas pesquisas têm gerado diversos artigos, capítulos, livros etc., registrados na Plataforma Lattes em <http://lattes.cnpq.br/0207215501662942>. Dessas publicações, oito livros (**e-book**) estão disponíveis nos catálogos da Editora da UEPB (eduepb.uepb.edu.br) e da Editora da

UFPB (editora.ufpb.br). Seguem os títulos e os links de acesso.

LIVRO 1 - A educação popular nos tempos da ditadura <http://eduepb.uepb.edu.br/e-books>

LIVRO 2 - A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/138>

LIVRO 3 – Discursos da educação popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire

<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/538>

LIVRO 4 – Histórias da educação popular do tempo presente <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/327>

LIVRO 5 – Educação popular e teologia da libertação na ditadura militar (1964-1985) <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/754>

LIVRO 6 – Ditadura no Brasil; a vez e a voz dos perseguidos

<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/201>

LIVRO 7 – As provas da ditadura militar na política e na educação: o Inquérito Policial Militar (IPM) da Paraíba (1964-1969)

<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/202>

LIVRO 8 – Democracia, ditadura e histórias da educação do tempo passado/presente <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/799>

Sobre o livro

Projeto gráfico e capa Erick Ferreira Cabral

Revisão Elizete Amaral

Mancha Gráfica 12 x 19 cm

Tipologias utilizadas Georgia 12/18 pt

“Em tempos em que nos vemos intensamente envolvidos, entre a memória e a saudade, a resgatar a pessoa de quem foi Paulo Freire, o que ele viveu, pensou e fez, Afonso se ocupa de pensar o que as suas ideias, propostas e ações proféticas têm a ver com a nossa parte da “construção freireana do presente e do futuro”. E sempre foi em nome de um inédito viável a buscar e construir agora, em nome do futuro, que Paulo viveu, lecionou, educou e escreveu.”

Carlos Rodrigues Brandão