

EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA FREIRIANA

**Raiane Assumpção (Org.)
Daniel Augusto de Figueiredo
Flávia Landucci Landgraf
Israel Pacheco Júnior
Juliana Notari
Luana Vilutis
Lucas Fernando César Henriques
Michelangelo Marques Torres
Renata Barreto Preturlan
Shirley Pacheco**

Ed,L

Editora e Livraria
Instituto
Paulo Freire

Editora e Livraria Instituto Paulo Freire
Rua Cerro Corá, 550 | Lj. 01 | 05061-100
São Paulo | SP | Brasil
T: 11 3021 1168
editora@paulofreire.org | livraria@paulofreire.org
www.paulofreire.org

EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Raiane Assumpção (Org.)
Daniel Augusto de Figueiredo
Flávia Landucci Landgraf
Israel Pacheco Júnior
Juliana Notari
Luana Vilutis
Lucas Fernando César Henriques
Michelangelo Marques Torres
Renata Barreto Preturlan
Shirley Pacheco

São Paulo, 2009

Ed,L

Editora e Livraria
Instituto
Paulo Freire

Instituto Paulo Freire

Moacir Gadotti	Presidente do Conselho Deliberativo
Alexandre Munck	Diretor Administrativo-Financeiro
Ângela Antunes	Diretora Pedagógica
Paulo Roberto Padilha	Diretor de Desenvolvimento Institucional
Salete Valesan Camba	Diretora de Relações Institucionais
Raiane P. S. Assumpção	Coordenadora de Educação Popular
Janaina Abreu	Coordenadora Editorial
Sonia Couto S. Feitosa	Secretária de Política Editorial
Lina Rosa	Preparação de Originais
Carlos Coelho	Revisor
Kollontai Diniz	Capa e Projeto Gráfico
Alex Nascimento	Diagramação e Arte-final
Northgraph Gráfica e Editora	Impressão

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação popular na perspectiva Freiriana /

Raiane Assumpção, (Org) . – São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação popular ; 3)

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-61910-30-3

1. Cidadania 2. Educação popular 3. Freire, Paulo, 1921-1997
I. Assumpção, Raiane. II. Série.

09-04259

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação popular: Política educacional 379

Copyright 2009 © Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Sumário

Prefácio – Educação Popular na Perspectiva Freiriana	07
Raiane Assumpção	

Apresentação – Aprender a saber com e entre outros.....	09
Carlos Rodrigues Brandão	

1. – Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular	19
Israel Pacheco Júnior Michelangelo Marques Torres	

2. – História da Educação Popular: uma leitura crítica.....	55
Daniel Augusto de Figueiredo	

3. – Leitura de mundo na perspectiva
freiriana: desafios contemporâneos
da Educação Popular..... 75

Raiane Assumpção

Flávia Landucci Landgraf

Renata Barreto Preturlan

4. – Dialogicidade em Paulo Freire 93

Israel Pacheco Júnior

Shirley Pacheco

5. – Potencialidades do Círculo de Cultura
na Educação Popular 115

Lucas Fernando César Henriques

Michelangelo Marques Torres

6. – O significado da sistematização na
Educação Popular 143

Raiane Assumpção

Juliana Notari

Luana Vilutis

7. – Referências 163

Prefácio

EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Raiane Assumpção

Esta publicação foi elaborada com o objetivo de reafirmar a contribuição do referencial teórico-metodológico freiriano no atual contexto, neste início do século 21, marcado pela busca de novos paradigmas e instrumentos de ação político-pedagógica capazes de responder às questões e expressões que emergem desta realidade constituída por imensas desigualdades, decorrentes de conflitos de classe, étnico-raciais, geracionais, de gênero e da forma de exercício do poder político.

Os textos, por mim organizados para esta publicação, foram elaborados por educadores populares, membros das equipes de trabalho do Instituto Paulo Freire, na vivência coletiva da práxis freiriana. Durante

um ano, garantimos encontros sistemáticos para refletirmos, a partir de nossas práticas, sobre a intencionalidade e o significado da educação popular na atualidade. Foram encontros marcados pela convivência afetuosa e comprometida, por inquietações e utopias e, muitas vezes, por angústias e conflitos. Elementos esses intrínsecos à vivência do legado freiriano.

Os desafios postos para nós, educadores populares, que atuamos a partir e por meio do referencial teórico-metodológico freiriano, foram decorrentes das práticas vivenciadas junto aos movimentos sociais e artísticos populares, projetos e empreendimentos em economia solidária, pastorais sociais, projetos sociais junto a Ongs e instâncias do Estado para a organização da sociedade civil e o fortalecimento das políticas públicas.

Num contexto marcado pela vigência da democracia, por avanços tecnológicos, científicos e jurídico-normativos na perspectiva dos direitos humanos, as demandas, as necessidades, os desejos e as lutas históricas de um povo explorado e excluído geraram indagações e inquietações que nos levaram a revisitar a obra de Paulo Freire, especialmente a justificativa da sua pedagogia e as categorias teórico-metodológicas elaboradas para orientar a práxis daqueles que aceitam o desafio de ousar a favor e com os oprimidos.

Apresentação

APRENDER A SABER COM E ENTRE OUTROS

Carlos Rodrigues Brandão

Com frequência imagina-se que o educador Paulo Freire (1921-1997) criou e nos legou um método de alfabetização, que se tornou mundialmente conhecido como o "Método Paulo Freire". Na verdade, quando ainda em Pernambuco e nos primeiros anos da década "dos sessenta", bem antes de *Pedagogia do oprimido*, na verdade, o que Paulo Freire idealizou foi um sistema de educação. Quem recorrer aos seus escritos iniciais, publicados com parceiros de sua primeira equipe de educadores, em *Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, abr./jun. 1963, haverá de encontrar ali a proposta inédita de todo um "sistema de educação". Seu primeiro andar abriga a *alfabetização*. O último

– mas não o mais importante – acolhia uma *universidade popular*. Aquilo a que hoje damos nomes como *Educação Popular, Alfabetização de Adultos, Educação Inclusiva, Educação Humanizadora, Educação de Jovens e de Adultos*, fazia parte do sistema. Na verdade, era uma proposta pedagógica e política – no sentido de uma ação coletiva, transformadora, ativa e francamente humanizadora – que ultrapassava as metas de uma *educação permanente*, tal como, naquela mesma ocasião, era proposta a todo o mundo pela Unesco.

A grande vocação e a maior aventura humana residem no aprender a saber, no partilhar o saber e no transformar vidas pessoais e mundos sociais por meio de um saber tornado ação, e uma ação coletiva vivida como projeto de transformação.

O aprendizado individual e coletivo do saber é inesgotável, ainda mais em um mundo de culturas destinadas a se encontrarem cada vez mais em e entre as suas diferenças originais, e a se transformarem, inclusive, através do diálogo livre e fecundo entre as pessoas, seus saberes, símbolos e significados; também a educação deveria ser pensada e vivida como algo absolutamente inclusivo, universal, diferenciado, dialógico, e... "para toda a vida". Muitos anos depois, na aurora do presente século e de um novo milênio, a mesma Unesco iria tornar uma desafio universal esta proposta antecipada vários anos antes no Nordeste do Brasil.

Hoje em dia, experiências que vão da alfabetização do Movimento de Educação de Base (MEB), ou de um Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), ao que se realiza, entre tantas diferenças e convergências, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou o que, entre iniciativas do próprio poder público e experiências de movimentos sociais, vive-se nos diferentes recantos de vida e de Educação no Brasil, procuram realizar o seu quinhão de partilha deste projeto utópico de uma Educação não tanto "para o povo", mas "com o povo" e "a partir de suas vidas, saberes e culturas". Algo que, por isto mesmo, deveria tornar-se uma realidade levada mais a sério do que tem sido.

O *Movimento Todos pela Educação* acaba de lançar o seu primeiro relatório. Sabemos que esse projeto que articula educadores e empresários (uma dupla nem sempre harmoniosa e com os mesmos horizontes), empresas e Ongs, contando com o pleno apoio do Ministério da Educação (MEC), estabeleceu, em 2006, cinco metas que deveriam ser atingidas até 2022. Faltam ainda vários anos... mas não tantos. As metas são estas: a) a universalização do ensino até os 17 anos; b) a alfabetização de todas as crianças até oito anos; c) a inclusão adequada de cada estudante no aprendizado esperado e em sua série devida; d) todos os jovens com o ensino médio concluído até os seus 19 anos; e) o investimento adequado na Educação.

Restou algo sobre os direitos a uma educação continuada, permanente, "por toda a vida" mesmo, estendida a todas as pessoas, segundo suas diferenças e vocações de saber e de vida. E é bem aí que uma urgente e corajosa requalificação de diferentes propostas de uma *Educação Popular* deveria ser enfrentada. Num momento em que tanto e tão apressadamente se pensa investir em uma expansão explosiva do "ensino técnico" em todo o Brasil, esta seria a hora de se tratar do trabalho de base, como a alfabetização de adultos, com as famílias em processos de exclusão, com os povos tradicionais (indígenas e quilombolas), com a população ribeirinha, com jovens e mulheres, em suas versões e vocações mais emancipatórias e participativas, como um elo de valor essencial em toda esta cadeia de modos e dimensões da Educação.

Os seis capítulos deste livro tratam dos desafios dessa Educação, bastante comentada hoje em dia e até estudada, mas ainda pouco visíveis e levados a sério, sobretudo em nossas universidades.

Pois, ao contrário do que se propagandeia nos anúncios das universidades particulares, onde os computadores disponíveis parecem valer mais do que os professores dispostos, e também na contramão do que se anuncia de moderno e eletrônico nas novas escolas técnicas, os lugares de trabalho

das diversas alternativas da *Educação Popular* são salas de aulas de algumas escolas ou instituições. É uma casa adaptada. Pode ser um galpão vazio ou ocupado pela metade. E, em alguns lugares do Brasil, poderia mesmo vir a ser a sombra generosa de uma árvore. Fora casos raros e muito especiais, nada há por ali que torne moderna ou "de ponta" aquilo que é, na verdade, um dos espaços mais criativos da experiência da Educação. Distante de micros e dos alcances da internet, tudo o que se vive "ali" consome apenas algumas folhas de papel; alguns livros e textos; alguns cadernos; um punhado de lápis ou de canetas baratas. Um quadro negro é quase sempre o seu utensílio pedagógico mais sofisticado.

Nos múltiplos rústicos cenários em que a *Educação Popular* é realizada, oculta-se uma das mais nobres e justas causas das nossas tradições antigas e recentes de Educação. Uma experiência de ensinar-a-saber que, justamente por ser como é, mereceria muito mais atenções e cuidados. Pois ainda hoje, como no começo dos anos sessenta, as diversas variantes da *Educação Popular* sonham realizar o preceito de justiça reclamado há exatos sessenta anos pela Organização das Nações Unidas (ONU), no seu artigo 26. O artigo dos nossos direitos relativos à *Educação*, que nele aparecerá como *instrução*. Vejamos.

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A Educação Popular almeja realizar em sua escala e ao longo de seu curto tempo disponível, quase tudo aquilo que sonhamos para uma Educação justa, inclusiva e verdadeiramente humanizadora. Ao contrário do que vemos acontecer durante os vestibulares das universidades, tanto públicas quanto privadas, ainda tão socialmente seletivos e economicamente exclusivos, as portas dos locais onde se pratica uma forma de *Educação Popular* estão sempre abertas a quem queira chegar e conviver com a aventura do partilhar o aprender e o saber. Você conhece um outro lugar onde se realiza o trabalho de ensinar-e-aprender tão generosamente aberto e tão acolhedor?

Remando na contra-corrente de uma ilusória filosofia do aprender, baseada no "sucesso" individual, e no "estude para ser o melhor e conseguir para você mesmo o melhor", as experiências de *Educação Popular* fazem o que podem para substituir a competição individualista por uma solidária vivência do aprender-a-saber com o outro.

Os textos que compõem este terceiro número da Série Educação Popular, publicada pela Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, deixam entrever, em suas diferenças de estilos e de abordagens, na melhor tradição originada em Paulo Freire e em seus companheiros de vocação, que na *Educação Popular* as pessoas que chegam para aprender ou para aperfeiçoar a sua leitura de palavras acabam aprendendo também a ler, crítica e criativamente, o seu próprio mundo e a sua própria vida. Elas aprendem ainda a compreender que devem saltar da mera informação que capacita e instrumentaliza em direção ao conhecimento. A um conhecimento que acrescenta à mera informação o dado essencial da reflexão sobre o que se aprendeu a conhecer. E, mais além, elas devem ser convocadas a saltarem do conhecimento ao saber. Isto é, daquilo que se aprende a conhecer como uma *posse* individual, ao saber solidário que flui em e entre todos como um *dom*.

Em um dos momentos do VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, celebrado em se-

tembro de 2008, em São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), a mesma cidade e Universidade onde Paulo Freire viveu os últimos anos de sua vocação de educador, um momento especialmente emocionante. Thiago de Mello, o poeta da Amazônia, seu companheiro de destino e exílio, veio de sua pequenina cidade beira-rio estar conosco. Ele evocou momentos e lembranças. Fez confidências de antes, durante e depois do exílio, que tanto aproximaram o poeta e o pensador da Educação. E, ao final, nos brindou com um poema com que vale a pena recordar e também como forma feliz de concluirmos este breve prefácio.

Canção para os Fonemas da Alegria

Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente, para desfraldar
este canto de amor publicamente.

Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,
e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,

e descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis girando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,
e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão
que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar - e de ajudar
o mundo a ser melhor.

Peço licença para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:
ele atravessa os campos espalhando a boa-nova,
e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,
contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.

(MELLO, Thiago de. Canção para os fonemas da alegria.
In: BARATA, Manuel S. (Org.). *Canto melhor*.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 216-217)



ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO POPULAR

Israel Pacheco Júnior
Michelangelo Marques Torres

É por isso que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. [...] não basta ao operário ter na cabeça a idéia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo. (FREIRE, 1992, p. 32).

Certa vez, em uma aula sobre Aristóteles, o professor questionou seus alunos: o que é um clássico? O que faz de um autor ou uma obra um clássico para a atualidade? A reflexão feita sugeriu ser a capacidade de apresentar questões tão pertinentes a sua época, que perduram ao longo da história; por isso lançam luz sobre problemas recorrentes ou emergentes na atualidade.

Atual é aquilo que está em ato. Segundo a professora e filósofa Marilena Chaui, na filosofia de Aristóteles,

[...] a forma de um ser é ato ou atualidade; é a enérgeia, a essência da coisa tal como ela é aqui e agora. A matéria de um ser é potência ou potencialidade, a dýnamis, a aptidão ou a capacidade da coisa para o que ela pode vir a ser no tempo. Quando uma matéria recebe uma forma, não a recebe inteiramente pronta, acabada, atualizada, mas a recebe como uma possibilidade, como uma potencialidade que deve ser atualizada. (CHAUI, 2002, p. 397).

Nessa perspectiva, compreendemos que o referencial do educador Paulo Freire (1921-1997) constitui uma potencialidade que deve ser atualizada nos trabalhos da Educação Popular. Principal sistematizador desse novo conceito de Educação de sua época, Paulo Freire continua um paradigma válido e atual para a Educação Popular, sobretudo no que se refere a sua epistemologia, embasada na compreensão crítica da relação seres humanos-mundo. A influência de

sua concepção teórico-metodológica no campo pedagógico é justamente o que faz do conjunto da obra freiriana um clássico. Como sugere o escritor Ítalo Calvino (1993), talvez a característica fundamental de uma obra clássica seja a sua inesgotabilidade, sua capacidade de ser atualizada no transcurso da história por sucessivas leituras¹. Nesse sentido, evidencia-se a importância de uma releitura deste educador brasileiro de acordo com a conjuntura em que vivemos.

A história se dá no tempo. O que equivale dizer que ela se explica pelo paradigma temporal. Isso não significa que o atual é o mais recente, mas o que persiste e faz sentido na atualidade; logo, o atual transcende a temporalidade do agora. É sabido que as ideias possuem certa datação histórica e são, de alguma forma, produto de seu tempo histórico. Não obstante, as ideias possuem a capacidade de transcender no tempo.

Paulo Freire é tributário de uma leitura histórica dos anos cinquenta e sessenta, inserida numa conjuntura política fundamentalmente crítica ao populismo, enquanto forma política, e ao capitalismo dependente. Nesse sentido, Paulo Freire refletiu sobre seu contexto sociopolítico, caracterizado por uma específica relação entre as classes populares e as

1. "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer." (CALVINO, 1993).

elites políticas. Ao tomarem as relações das massas como objeto de análise e debruçarem-se sobre a questão das conquistas trabalhistas e o reconhecimento da cidadania a esta classe, os sociólogos Octavio Ianni (1968) e Francisco Weffort (1978) chegam a conclusões similares no que se refere ao populismo: para o primeiro, ao mesmo tempo em que houve uma troca de interesses entre as classes (assalariados e empresários), houve uma forma de controle sobre a atuação política da classe popular, ou seja, houve “utilização da força política das classes assalariadas, particularmente o proletariado”. (IANNI, 1968). Desse modo, o populismo representou também um mecanismo de controle das “condições de atuação política das classes assalariadas”. Segundo o autor, o que havia era uma aliança com caráter de manipulação, ainda que não absoluta, dos grupos dominantes com as classes populares urbanas, por intermédio de líderes populistas. Desse modo, as conquistas das classes populares da época não foram conquistas democráticas, mas concessões estatais, no sentido de tutela. Para Weffort (1978), o que ocorreu fora uma aliança (no sentido de manipulação, embora relativa) entre diferentes classes, sendo que as ações do chefe de Estado eram identificadas com os reais interesses do povo: governava-se numa “situação de compromisso”, controlando a representação da classe popular (massas) no jogo político.

Dialogando com essa realidade histórica, Paulo Freire propôs uma pedagogia libertadora, por meio do diálogo, com perspectiva de emancipar os sujeitos. É preciso dizer que sua pedagogia não é a do indivíduo em geral, abstrato ou genérico, conforme inspirado no liberalismo do século 18, mas a de indivíduos concretos, desfavorecidos historicamente; por outras palavras, sua pedagogia é em favor dos oprimidos.

Nessa perspectiva, o pensamento de Paulo Freire se faz atual – entendido como qualidade daquilo que acompanha o momento presente –, sobretudo pelo quadro social de opressão que permanece. Do ponto de vista estrutural, conservam-se aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que negam as potencialidades e o fortalecimento das classes populares e seus reais interesses. Paulo Freire reconhece uma vocação ontológica do ser humano, a qual é negada na realidade objetiva (contradição envolvendo a conjuntura em que estão imersos os seres no mundo). Ao reconhecer nos homens e mulheres a condição de incompletude, de inconclusão, a busca pelo *ser mais* e pela consciência de si, Paulo Freire identifica a realidade opressora enquanto a contradição em que os indivíduos se encontram no mundo. Nesse sentido, encontra-se presente nas ideias do autor uma forte crítica à realidade que nega a humanização, ou seja, a negação do ser e a relação de opressão

desumanizadora, que implica o temer ser; ser o outro introjetado como consciência; seguir prescrições; ter a ilusão de que atua; não ter voz; proibição do ser. Por outras palavras, o ser subjetivo é negado na contradição do mundo objetivo. Nesse sentido, pode-se dizer que a base da crítica freiriana é a ontologia do ser² e a realidade opressora que a nega. É a partir disso que o autor faz a justificativa para uma pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987).

A proposta concreta de Educação Popular elaborada por Paulo Freire decorre da conjuntura política dos anos sessenta na América Latina, a qual, sob o populismo, forjou, em nome do desenvolvimento, uma especificidade de procedimentos educacionais que condicionaram a sociedade em geral, e os trabalhadores em particular, à manutenção de sua lógica e tutela – desenvolvimentismo nacional e legitimação da estrutura de poder por uma forte base social. Convergindo com o filósofo marxista István Mészáros (2006, p. 263), “Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de Educação”. Nesse

2. Na reflexão freiriana, o ser humano se constitui um problema para si mesmo: “mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais.” (FREIRE, 1968, p. 29).

contexto, a Educação serviu como instrumento para o pressuposto de atualização da classe social, de pessoas e comunidades nesta nova ordem econômica desencadeada pela industrialização. Assim, propagou-se de forma muito clara a ideia de que as mudanças pessoais alcançariam as mudanças sociais, por vezes, dispostas a alavancar o desenvolvimento nacional (BRANDÃO, 1990). A crença era de que a Educação, concebida em forma de investimento pessoal e mecanismo de democratização, possibilitaria aos indivíduos a ascensão social.

Em tal contexto, Paulo Freire (1994; 1981) apresenta a necessidade da transmigração de um modelo de Educação que perpassasse, no nível da consciência, de uma transitividade ingênua à transitividade crítica. Quer dizer: uma especificidade de procedimentos educacionais que construa junto com o povo todas as possibilidades de decisão política e ação coletiva, a partir dos interesses dos grupos populares. Uma Educação ética e responsável que apresente as contradições históricas de seu tempo, contribuindo com a conscientização e que tenha como pretensão colocar homens e mulheres em diálogo permanente, apontando, a partir dessa relação, uma perspectiva de sociedade que contemple as suas reais necessidades. Precisando melhor, uma Educação Popular comprometida com os anseios de todo povo. Nesses termos,

Educação Popular é a prática pedagógica que participa, por meio de diversas situações e instrumentos, do processo de um saber orgânico das classes populares (quando [...] aprendem, a partir de sua própria política, a ler a sua própria história) que serve à produção do poder das classes populares (BRANDÃO, 1986).

Junto a essa leitura da própria realidade, com vistas ao fortalecimento do poder popular, faz-se importante mencionar que Educação Popular envolve igualmente a organização das classes populares para intervirem na realidade conforme seus interesses e necessidades de classe.

Fundamentalmente, a partir da década de 1990, no Brasil, o que se vê é uma explosão de trabalhos envolvendo a Educação de jovens e adultos, com intenções políticas e ideológicas duvidosas, que tentam inapropriadamente assimilar ou incorporar a proposta de realização de metodologias da Educação Popular, sem, contudo, tornar perceptível o embasamento teórico-metodológico que a fundamenta. É assertivo dizer que “hoje em dia, há em processo projetos diferentes e não raro antagônicos de Educação”, conforme identificam os pensadores da Educação Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (1994, p. 25). Muitas dessas ações educativas de programas ou projetos variados,

principalmente oriundas do segundo e do terceiro setor, servem aos mais variados interesses, cujo conteúdo e objetivo, embora o discurso afirme o contrário, não correspondem ao caráter originário da Educação Popular. São, muitas vezes, práticas financiadas e a serviço do capital e dos interesses da classe dominante³.

Tais ações assistenciais quase sempre realizam trabalhos ou projetos que atuam para combater ou minimizar a pobreza e a exclusão, por meio de benefícios, capacitação técnica e geração de renda numa perspectiva individual (ações voltadas ao terreno micro do interesse de cada um). Nessa perspectiva, acabam contribuindo para um quadro de dependência. Conforme destaca o sociólogo Francisco de Oliveira,

-
3. Em relação às ações assistenciais dirigidas à população carente, impulsionadas pelas práticas de responsabilidade social do setor privado, Paoli destaca que “é visível que esta mobilização oculta as políticas que aprofundam a exclusão social e desorientam politicamente a própria sociedade brasileira, além de ocupar vantajosamente, em termos de seus interesses particulares, o próprio espaço que abre como ação civil para um público”. Essas práticas sociais “parecem indicar que este caso é mais um contra-exemplo de uma ação democrática participativa do que uma ação contra-hegemônica, podendo complementar-se, sem contradições insuperáveis, aos arranjos neoliberais”. (PAOLI, 2002, p. 379).

Fica-se então apenas com a privatização do público. Que nessa operação necessariamente se desfaz e torna-se meramente privado, particular, sem transcendência. O que a destruição do público opera em relação às classes dominadas [...] é a destruição de sua política, o roubo da fala, sua exclusão do discurso reivindicativo e, no limite, sua destruição como classe; seu retrocesso ao estado de mercadoria, que é o objetivo neoliberal. (OLIVEIRA, 1999, p. 79).

Partindo desse referencial, tais práticas sociais contribuem para a despolitização da população e redução da responsabilidade do papel do Estado na questão social. Com base em Hannah Arendt (1981), filósofa política alemã, o social (distintamente do político) não monta espaço para ação, compreensão e juízo, os quais, de acordo com a reflexão arendtiana, são formados pela circulação da palavra⁴. Nessa perspectiva, os oprimidos, historicamente deslocados para os bastidores da vida social, no limite são “inseridos” no sistema ou apenas sobrevivem. Não pensam, não agem, não reivindicam. Este é campo da *natureza*, não o da *política*, segundo Arendt. A política, porém, jamais visa à manutenção da vida.

4. Em *A condição humana*, Arendt estabelece uma interessante distinção entre as esferas pública, privada e social, articulando as noções de *vita activa* (ação gerada no espaço político) e *vita contemplativa* (atendimento voltado para a esfera das necessidades).

Por outro lado, há ações educativas que se propõe a fortalecer a cidadania. A maioria delas procuram incorporar a cidadania às pessoas economicamente dependentes, inserindo-as no sistema. Não são práticas transformadoras que fortalecem os interesses de classe. Por vezes, essas práticas rotuladas de concepção cidadã chegam a ver “as terríveis divisões e a desigualdade social reinante como resultado de uma ordem perversa, fruto de uma opção política (no caso, a neoliberal), mas não ressalta a existência da dominação de classe que a sustenta” (WELMOVICKI, 2008, p. 137). Isto é, corroboram com a ordem e a gestão do Estado burguês.

Já a Educação Popular corresponde à negação dos valores e metodologias dessas concepções de Educação. Dessa forma,

[...] a educação popular surge à margem da educação de adultos e, aos poucos, afirma-se contra ela [...] de Educação para o povo, a educação popular irrompe como um movimento primeiro de renovação e, depois, de revolução do saber e de transformação do mundo através do poder de um saber popular. (GADOTTI; TORRES, 1994, p. 35-36).

É nesse sentido que se faz importante resgatar a proposta freiriana de Educação Popular, a qual visa à organização autônoma e emancipadora dos grupos populares.

Destarte, a Educação Popular, mesmo na atual conjuntura – marcada pelas dinâmicas neoliberais – apresenta possibilidades para que sejam desencadeadas ações comprometidas com as causas do povo: que contribua com seu processo de conscientização e participação, com sua libertação, emancipação e participação enquanto sujeitos no processo, que estabeleça relações para contestar o sistema político e a ordem econômica vigente. Segundo Brandão,

[...] educação popular é educação das classes populares. É uma prática pedagógica politicamente a serviço das classes populares. Isto porque a operários, camponeses, lavradores sem terra e trabalhadores sem emprego, é atribuída a tarefa histórica de realização das transformações sociais a que deve servir a educação (BRANDÃO, 1995, p. 27).

Se tais princípios agem em conformidade com uma luta política estratégica para emancipação dos oprimidos e da classe trabalhadora, o tipo de Educação e produção do saber que se estabelece sob essa ótica não deve estar dissociado de táticas e caminhos metodológicos, construídos com o povo, que pautem sob novas formas solidárias a sua ação. Aqui, novamente, resgatamos Paulo Freire, quando nos orienta e ensina que uma Educação emancipadora deve trazer elementos na sua essência que não estabeleça,

com as mesmas ferramentas e instrumentos, os mecanismos de uma Educação opressora, pois deve, necessariamente, produzir, de forma dialética, novas categorias e paradigmas que reafirmem a condição de *ser mais* dos homens e das mulheres no mundo. Nesse sentido, a noção dialética de práxis libertadora, presente no referencial freiriano, faz-se indispensável para a proposta de Educação Popular.

Brandão (1990) propõe três questões para a análise das práticas de Educação Popular, tendo-se em vista a confusão, conforme destacamos, de denominações que envolvem rótulos que encobrem diferentes propósitos: 1) Quais dimensões de transformação visam?; 2) De que modo os grupos populares são agentes participativos dos processos?; 3) Até onde a Educação é considerada como instrumento de formação de grupos para mudança social? Nesses termos, os objetivos de uma prática pedagógica devem estar para além dos limites da Educação⁵. Tais questões possibilitam a análise das diversas práticas rotuladas de “Educação Popular”, identificando as concepções que as fundamentam.

5. O autor chama atenção não só para o âmbito social, mas fundamentalmente o político, o qual remete a ordem social do poder (BRANDÃO, 1990). E podemos acrescentar ainda as necessidades materiais dos indivíduos (a esfera econômica).

Adotar a Educação Popular como uma das formas de construção de uma nova hegemonia implica assumir a tarefa histórica de construção de uma nova sociedade: o fortalecimento da consciência de classe que possibilite os desdobramentos necessários a todas as perspectivas aqui apontadas. Nesses termos, a consciência de classe é a relação solidária entre os oprimidos, seu vínculo de identidade de luta. Com base em Marx (1974, p. 157-158), “A dominação do capital criou para esta massa uma situação comum, interesses comuns. Assim, pois, esta massa já é uma classe com respeito ao capital, mas ainda não é uma classe para si. Na luta [...] esta massa se une, se constitui como classe para si”. Há outra passagem de Marx e Engels (1999, p. 84) significativa nesse sentido: “os indivíduos isolados apenas formam uma classe na medida em que têm que manter uma luta comum contra outra classe”. Ou seja, é pela luta que os grupos, comunidades e indivíduos encontram sua identidade de classes. De tal modo que “classe é gente organizada e em luta. A Educação dissociada da organização não potencializa a classe. O ponto central é organização e, a partir dela, investe-se na formação da consciência de classe.” (BOGO, 2008, p. 140). Assim, a Educação deve fortalecer a consciência de classe junto aos grupos populares.

Nesse sentido, a proposta freiriana, desdobrada em *Pedagogia do oprimido* – cuja justificativa teórica pauta toda a lógica da concepção filosófica presente

no conjunto de sua obra —, faz-se atual, após quarenta anos de sua publicação⁶, na medida em que dialoga criticamente com uma realidade opressora que permanece. Em relação ao oprimido, enquanto classe, a Pedagogia

[...] 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 da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 34).

Dessa forma, as classes populares têm duas possibilidades, as quais o próprio Paulo Freire destaca: “ou são manipuladas pelas elites para manter a dominação ou se organizam verdadeiramente para sua libertação. É óbvio, então, que a verdadeira organização não possa ser estimulada pelos dominadores.” (FREIRE, 1987, p. 31). Além de partir dos próprios oprimidos, essa organização requer organização coletiva em torno da consciência de classe.

6. A primeira edição de *Pedagogia do oprimido*, publicada no Chile, é datada de 1968.

Contudo, a organização não pode se configurar meio de massificação, mas de “libertação”. [...] O antídoto a essa manipulação está na organização criticamente consciente [...]. Chama-se a este pensar certo de “consciência revolucionária” ou de “consciência de classe”, é indispensável à revolução, que não se faz sem ele. (FREIRE, 1981, p. 177).

Ainda nesse sentido, ao propor a pedagogia libertária, de cunho humanitário e emancipador, cabe destacar o processo de humanização nessa perspectiva libertária, proposto no primeiro capítulo da *Pedagogia do oprimido*: “não é como coisas [...] que os indivíduos se libertam, mas como homens”.

Assumindo a intencionalidade da Educação Popular, na atual conjuntura, se faz necessário nos posicionarmos ao lado dos oprimidos e de seus interesses de classe, com eles assumirmos a luta política para a conquista de uma vida digna e justa para todos. Essa diretividade implica ainda dois aspectos fundamentais: por um lado, o compromisso político de educadores e educadoras com as transformações históricas necessárias para superação das contradições entre as classes; por outro, práticas educacionais que possibilitem o desvelamento da realidade ideologicamente marcada por uma estrutura de dominação.

Justificando a concepção dialética da Educação, Gadotti compreende a Educação enquanto instrumento de luta, por ser conflitante dentro da sociedade de classes:

[...] a Educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica [...]. Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político e é o político que é transformador (GADOTTI, 1983, p. 162-163).

Contudo, tal diretividade no processo pedagógico diz respeito à intencionalidade política, jamais podendo ser anti-dialógica e autoritária. Requer princípios solidários e cooperativos, humanizadores, relações carregadas de sentido e de afeto, amorosidade e respeito. Nessa acepção, as práticas de Educação Popular devem recuperar o legado freiriano.

Os mecanismos necessários para o desdobramento destas práticas se fazem atuais no século 21, na medida em que verificamos algumas contradições fundamentais ainda latentes decorrentes do antagonismo da estrutura de poder econômico e político: de um lado, detentores da riqueza social, dos recursos simbólicos e dos postos de comando político – nele se identificam os opressores; e de outro, trabalhadores, estudantes, movimentos sociais, organizações de bairro, desempregados – são os oprimidos.

Este contexto expressa a negação estrutural das possibilidades do *ser mais* e a vocação humanizadora dos indivíduos: práticas educacionais bancárias que refletem uma estrutura de poder e dominação que domestica e inibe a criatividade, que desconhece homens e mulheres como seres históricos; ações antidialógicas que mitificam, dividem, manipulam e invadem culturalmente a classe e os oprimidos; remodelamento da realidade de acordo com a ideologia dominante com vistas à manutenção da estrutura de poder. Nessa conjuntura fortemente marcada por tais contradições, as práticas em Educação Popular refletem a necessidade da organização da classe trabalhadora para superação das contradições históricas mais latentes, contribuindo com a construção de um novo mundo possível. Daí a importância de *pronunciar o mundo* por parte dos oprimidos, enfatizada por Paulo Freire. Assim, diferente das outras concepções de Educação, “a Educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”⁷.

Diante dos desafios colocados à Educação Popular na atualidade, a saber, a dominação ideológica do capital, o individualismo, a concorrência desleal, ou seja, “o ethos social herdado da ordem reprodutiva

7. Ivana Jinkings, na “apresentação” de *A educação para além do capital*, de Mészáros. p. 14.

do capital”, conforme menciona Mészáros (2008, p. 120), há um quadro estrutural que obstaculiza a organização política da classe popular bem como a emancipação dos sujeitos de sua situação de opressão.

Contudo, há de se afirmar que, conforme sugere Paulo Freire, não pode ocorrer inversão da dominação, ou seja, os oprimidos não podem utilizar a lógica opressora e antidialógica para se libertarem. Conforme a citação que segue:

Daí a afirmação [...] de que a superação autêntica da contradição opressores-oprimidos não está na pura troca de lugar, na passagem de um pólo a outro. Mais ainda: não está em que os oprimidos de hoje, em nome de sua libertação, passem a ser novos opressores. (FREIRE, 1987, p. 43).

Mesmo diante dos condicionamentos históricos da Educação Popular, esta deve se constituir enquanto mecanismo de resistência e de luta, sendo necessário que se fortaleça enquanto uma contraproposta ao modelo hegemônico de Educação e de organização social, devendo, desse modo, se contrapor organizacionalmente às formas de poder dominante, a fim de questionar o modo de organização dos seres humanos e as relações sociais que geram situações estruturais e cotidianas de opressão. Requer, portanto, práticas educativas permanentes que visem à interpretação consciente do processo histórico e do modo

da sociedade operar (análise de conjuntura) em consonância com práticas de articulação organizacional (tanto formação de quadros como formação permanente e coletiva dos sujeitos) dos oprimidos.

Sendo coerente com a teoria e prática da Educação Popular, ações que busquem alavancar processos que contribuam para a concretização da perspectiva apontada não devem estar dissociadas de um processo constante de reflexão sobre o momento histórico e a vida cotidiana. A fundamentação das ações aqui sustentadas perpassa por análises constantes dos períodos históricos, fundamentalmente do presente, e pela verificação das possibilidades de atuação política e mudança social para intervenção em sua ordem, qual seja também o entendimento de seus limites. Desta forma, o caráter político da Educação Popular resgata alguns princípios que sugerem, mediante contradição das insatisfações, um conjunto de ideias que nos aponta novamente como se faz atual o pensamento de Paulo Freire: necessidade de indignação e ação diante das injustiças sociais⁸; o diálogo permanente e a criação

8. “Uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a *importância da raiva*” (FREIRE, 1996, p. 107-108, grifo nosso). Em outra passagem, Paulo Freire afirma: “A Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança”. (FREIRE, 1992, p. 12).

de espaços que o promova entre os sujeitos, a classe trabalhadora, os estudantes e os movimentos sociais; a expressão da amorosidade ao ser humano e ao mundo; a esperança no poder de mudança dos homens e das mulheres; disciplina no estudo e na organização política. Logo, a verificação – leitura do mundo – da correlação das forças atuantes no sistema político e nas relações sociais vigentes, expressas no cotidiano dos sujeitos, se torna condição necessária para implantação das ações nesta perspectiva.

Dessa forma, a Educação Popular assume a responsabilidade de resgatar e reinventar Paulo Freire – que propôs a leitura de mundo a partir de cada inserção dos sujeitos em sua realidade – diante das condições políticas, econômicas e sociais em cada época e período histórico. Assim, reinventá-lo implica não apenas ressaltar sua dimensão política e suas proposições para a Educação Popular, mas buscar permanentemente a coerência ética e a rigurosidade metódica da prática e da teoria, no aprender e ensinar, na ação política e pedagógica, na construção do conhecimento para a transformação, de forma crítica e permanente, ao permitir aprender com a própria prática⁹. Sendo coerente com a perspectiva histórico-crítica, portanto, dialética,

9. Cf. Conferência ministrada por Oscar Jara no Fórum Paulo Freire, em setembro de 2008.

presente em Paulo Freire, devemos reinventá-lo, percorrendo o nosso próprio caminho.

Em tempos de capitalismo financeiro global, reinventar o legado de Paulo Freire coloca a importante tarefa para a Educação Popular de reconstruir relações, construir e implantar um projeto político popular para o Brasil.

Paulo Freire é assertivo ao compreender que só no *estar junto com* o povo há possibilidade de encontrarmos os caminhos necessários à condução desta emancipação. A apropriação das categorias freirianas podem nos orientar nesta grande tarefa histórica. Tarefa que requer conscientização, mobilização coletiva (e formação de quadros), formação coletiva permanente, ação política e permanente análise crítica sobre a prática. Nessa acepção, reafirmamos o que propõe Brandão, segundo o qual Educação Popular envolve

[...] convergência entre a necessidade de movimentos sociais estabelecerem a dimensão de sua prática pedagógica e a necessidade de setores de Educação dissidentes se reorganizarem como movimentos pedagógicos [...] [em contestação] da ordem opressora vigente. (BRANDÃO, 1995, p. 30).

Nessa perspectiva, cabe refletirmos sobre as possibilidades de alianças para se reforçar a luta política das classes populares. Na conjuntura em que vivemos,

caracterizada pelo velamento do conflito de classes, reforço da cultura do “politicamente correto”, ocultando preconceitos e o conservadorismo, práticas de cultura autoritária no interior das universidades, dissenso das esquerdas nacionais e demais dificuldades de organização política, faz-se necessário a articulação das classes populares em torno de questões em comum, na tentativa de se criar certa unidade na luta política.

É no coletivo que as pessoas se educam e se identificam. Nesse sentido, destacamos a necessidade de haver enfrentamento da realidade opressora por meio da reorganização dos movimentos sociais. É preciso desvelar a ideologia dominante que nega e disfarça “a existência das classes sociais, em relação dialética umas com as outras, em seus conflitos”, como sustenta Paulo Freire (1987, p. 140). Assim, a falsa consciência lapidada pela ideologia dominante fala “na necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os que são obrigados a vender seu trabalho. Harmonia, no fundo, impossível, pelo antagonismo indisfarçável que há entre uma classe e outra.” (FREIRE, 1987, p. 140-141).

Diante desse quadro, surgem questões polêmicas, como a possibilidade de vincular Educação Popular com Educação formal. Ora, como as instituições formais, pautadas pela lógica do Estado, órgão legitimador da dominação, e no momento atual fortemente influenciadas pela dinâmica do mercado, podem contribuir com a Educação Popular?

Desde que o ensino (conteúdo e metodologia), a produção de conhecimento e a gestão das escolas e universidades reforcem a causa da luta política das classes populares e contribuam para desvelar a ideologia opressora, historicamente disseminada nesses espaços, é possível vivenciar a concepção de Educação Popular no espaço da escola pública. Deve haver uma troca fecunda de saberes, do popular com o científico. A dimensão da dialogicidade, para Paulo Freire, não envolve apenas a relação entre educador e educandos (indivíduos), mas envolve também classes e grupos sociais. Nesse sentido, os movimentos sociais organizados, bem como as instituições de Educação formal, inclusive as universidades, assumem funções estratégicas importantes enquanto possibilidade de alianças para se reforçar a luta política dos oprimidos. Nessa perspectiva, as universidades devem cumprir seu papel social e político, aproximando-se dos movimentos sociais e das causas dos desfavorecidos, seja em sala de aula, em atividades de extensão, em cursos de pós-graduação ou pesquisa. A produção e reprodução de conhecimento devem se pautar pela lógica de valorização do ser humano e não dos interesses de mercado, do capital. Devem dialogar e corresponder aos verdadeiros interesses dos homens e mulheres, os interesses mais gerais da sociedade, e não se restringir à minoria detentora do capital. Como já destacara Marx (2005, p. 152), "a teoria só

se realiza num povo na medida em que é realização das suas necessidades”. Ou lembrando o teatrólogo e poeta alemão Bertolt Brecht (1977): “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”.

Para sustentar esses argumentos, faz-se importante salientar as modalidades de ação cultural definidas por Paulo Freire: uma de cunho dialógico e outra antidia-lógica. A primeira, compreendida pelo educador no exercício da Educação Popular, requer capacidade de co-laboração (fundada no diálogo, na adesão e não na conquista), união (unir o povo para a libertação requer a práxis libertadora; ao contrário de se embasar no anta-gonismo com as massas, está em comunhão com elas), organização (unidade das classes populares com vistas à prática da liberdade e da autoridade¹⁰) e síntese cul-tural (instrumento de superação das culturas alienada e alienante; realidade a ser transformada pela libertação). Portanto, a organização da classe oprimida deve dar-se nos diferentes espaços da sociedade, para que se veja

10. Paulo Freire afirma que a ação dialógica nega o autori-tarismo e a licenciosidade, porém reconhece a importância da autoridade no processo: “se não há liberdade sem autori-dade, não há também esta sem aquela” (FREIRE, 1987, p. 177). Em outra obra, Paulo Freire também menciona a im-portância da autoridade no âmbito da Educação libertadora – “ensinar exige liberdade e autoridade” –, embora repudie o autoritarismo (FREIRE, 1996, p. 104-108).

fortalecida na luta contra a dominação, seja ela ideológica, econômica, política, cultural ou simbólica.

Diante do exposto, retoma-se à pertinente pergunta: qual a atualidade de Paulo Freire para a Educação Popular? Além da realidade opressora já discutida, cabe destacar que a pedagogia proposta por Paulo Freire parte das dimensões da realidade dos sujeitos, do nível de percepção que eles têm sobre a realidade imediata, com vistas a compreendê-la a partir da inserção em totalidades mais abrangentes, problematizando-a. Nesse sentido, a *leitura de mundo* (dada sua importância heurística) e o trabalho com os *temas geradores* são fundamentais enquanto elementos para se conhecer a realidade de modo crítico. Outro aspecto importante diz respeito à construção coletiva do conhecimento a partir do compromisso com alguns pressupostos éticos e humanos inerentes ao ato educativo (ver capítulo cinco sobre Círculo de Cultura). Paulo Freire pensa o conhecimento a partir da dimensão do diálogo, o qual diz respeito a uma dimensão ontológica e não meramente metodológica: nos realizamos mediados pelo diálogo. Aqui, é importante reafirmar a sua contribuição mais radical para a Educação Popular: a importância atribuída à conscientização para ação política. Como humanizar em meio a um processo global de desumanização? Como intervir na realidade coletivamente, de modo coerente e responsável? Paulo Freire é um referencial bastante sugestivo nesse sentido.

Moacir Gadotti¹¹ aponta alguns aspectos centrais que dizem respeito à atualidade da Pedagogia do Oprimido, a qual se insere, segundo o autor, numa antropologia que condiciona uma teoria do conhecimento do ser inacabado. O primeiro ponto se refere à coerência entre teoria e método, tratada anteriormente. Os seguintes são: a Educação como produção (e não reprodução); a importância de teorizar a prática (avaliação e sistematização); o reconhecimento da legitimidade do poder popular; pesquisa participante¹² (envolvimento do sujeito); a importância da noção de “qualidade” como conceito político e pré-condição para se reconhecer o salto qualitativo, não o resultado das ações em si; a informalidade da Educação (que veio a desenvolver a ideia de “cidade educadora”); a politicidade da Educação; a recusa ao pensamento fatalista; o comprometimento com a cidadania (vida democrática); e a associação entre ética e democracia.

Nesse mesmo sentido, o professor Miguel González Arroyo (2002, p. 129-137) afirma que “a

11. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. Vários Autores. Coleção Cadernos de Formação, v. 1. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

12. A esse respeito, ver BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981, em que há inclusive um artigo de Paulo Freire, intitulado *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*.

Educação Popular continua tão perene, tão atual quanto há 40 anos”. Este autor destaca alguns aspectos fundamentais, propostos por Paulo Freire (concepção filosófica e proposta teórico-metodológica de caráter político e psicossocial), que se fazem atuais e radicais no processo pedagógico: a) A preocupação de se “colocar o ser humano como problema pedagógico”, e não colocar “problemas pedagógicos como conteúdos, como método”, isto é, a ênfase no sujeito histórico e concreto; b) a aproximação do processo de educar (que não é sinônimo de tornar competente) com o de humanizar. “Educar é compreender e entender os processos de humanização”; c) compreensão de que os processos educativos são sempre sociais, nunca individuais. Educador e educandos se humanizam juntos (caráter dialógico); d) ênfase na dimensão de cultura (ação cultural); e) a “pluralidade dos tempos, espaço e relações, onde nos constituímos” (dimensão de outros espaços educativos além do ensino formal); f) a “pluralidade das vivências existenciais na configuração dos seres humanos”, enquanto processo de ampliação de saberes coletivos (temas geradores enquanto temas existenciais relacionados às experiências vividas).

Ao refletir sobre a atualidade da Educação Popular no Brasil nos idos dos anos de 1980, Manfredi (1980), em consonância com Paulo Freire, sustenta que o ponto de partida da ação pedagógica

deve ser o anseio das classes populares. Assim, a Educação Popular permite organicidade das classes populares bem como uma construção de concepção de mundo que correspondam aos interesses dessas classes. É Educação gestada pelos oprimidos e embasada na cultura popular.

Diante desse argumento, reforça-se que, na atualidade, o principal desafio da Educação Popular está em construir e fortalecer um modelo contra-hegemônico baseado nos seus princípios no seio da atual conjuntura opressora do capitalismo. Nessa acepção, alguns argumentos apresentados em Manfredi (1980) são importantes de serem destacados: a) as práticas de Educação Popular devem estar vinculadas às suas próprias lutas específicas. Para tanto, exige independência e autonomia pedagógica. Deve-se partir dos interesses imediatos, levando-os à percepção de interesses históricos e mais gerais, desmistificando a ideologia dominante. Visa ao processo de tomada de consciência de classe; b) importância dos métodos e conteúdos (construção de um saber-instrumento): saberes inscritos nas relações do cotidiano dos sujeitos, garantindo uma metodologia que incorpore teoria e prática, ou seja, possibilitar “a incorporação do sentir e do agir populares vivenciados nas suas práticas econômicas, sociais e políticas” (MANFREDI, 1980, p. 57); c) é a Educação que contribui para a prática de exercício da capacidade de direção, ou seja, estímulo à capacidade de gerir,

orientar e organizar para atuação em diferentes níveis de atuação. Assim, a Educação Popular é assumida enquanto processo que envolve elaboração e divulgação de uma visão de mundo conforme os interesses das classes populares. É construída, portanto, “enquanto pólo antagônico da manutenção hegemônica das classes dominantes”, sustenta a referida autora.

Weffort, ao fazer considerações sobre a obra de Paulo Freire, afirma que, “não obstante as estruturas se encontrarem presentes em sua análise, são os estados da consciência a área privilegiada de sua reflexão” (1994, p. 23). Embora a teoria freiriana parta da dimensão do sujeito e do plano das consciências, a compreensão que Paulo Freire apresenta de cultura e história, no conjunto de sua obra, sugere a importância de transformação da realidade objetiva (em alguns livros isso é mais explícito¹³). A mudança estrutural, portanto, parece estar em consonância com o que fundamenta a intencionalidade última de Paulo Freire, a saber, a superação da contradição opressores-oprimidos.

13. “Em todo corpo deste capítulo se encontra firmado, ora implícita, ora explicitamente, que toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la. [...] No fundo, o que se acha explícita ou implicitamente na ação antidialógica é a intenção de fazer permanecer, na ‘estrutura’ social, as situações que favorecem seus agentes” (FREIRE, 1987, p. 178-179).

Na atual conjuntura, faz-se necessário resgatar essa dimensão do pensamento freiriano, que aparece de modo secundário em muitos debates sobre Educação. O contexto atual requer que se repense a prática e o legado freiriano, no sentido de reinventá-lo, nessa perspectiva. Gadotti¹⁴ afirma que na *Pedagogia do oprimido* há um paradigma teórico-metodológico, não uma teoria propriamente dita, o que possibilita novos olhares sobre essa obra. Evidencia-se, sobretudo pela base teórica da obra do autor, a saber, a fenomenologia, o existencialismo e o marxismo¹⁵ (pelo menos no que se refere ao conflito e luta de classes na sociedade), que seriam possíveis muitas interpretações dessa obra.

Na atualidade, cabe, portanto, resgatar a radicalidade da *Pedagogia do oprimido*, o compromisso com os que historicamente foram desfavorecidos enquanto classe e sujeitos. Lembremos no que consiste:

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 sua

14. 40 olhares sobre os 40 anos da *Pedagogia do oprimido*, op. cit.

15. Ainda que o marxismo seja uma influência nítida em Paulo Freire, há uma lógica anti-marxista em Paulo Freire em geral, e no primeiro capítulo da *Pedagogia do oprimido* (“Justificativa para a Pedagogia do Oprimido”), em específico.

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 de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 41).

Isso posto, compreende-se que na atualidade se faz urgente trabalhar a Pedagogia libertadora enquanto uma pedagogia do oprimido, a favor da causa desses sujeitos enquanto classe. Precisando melhor, partindo da situação concreta da realidade, para que seja trabalhada a universalidade dos sujeitos visando sua emancipação, faz-se imprescindível, antes, dialogar com as condições de opressão reveladas pelas condições de vida dessas pessoas. Esses são os dois momentos da pedagogia do oprimido. O professor Ernani Maria Fiori¹⁶, na apresentação de *Pedagogia do oprimido*, reforça essa interpretação, ao afirmar que

[...] nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “Educação como prática da liberdade” *postula, necessariamente*, uma “pedagogia do oprimido”. [...] A pedagogia de Paulo Freire [...] tem como idéia animadora toda a amplitude humana da “Educação como prática da liberdade”, o que em, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido” (grifo nosso).

16. Cf. Fiori, “Aprender a dizer a palavra”. Prefácio da *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987).

O resgate desse debate para a atualidade demonstra-se extremamente importante. A intenção de assim proceder busca a recusa das apropriações indevidas das ações de Educação Popular, mencionadas anteriormente.

O pensamento freiriano, conforme reflexão apresentada, se preocupa com a vocação ontológica negada aos sujeitos. Mas é preciso acrescentar (e tal interpretação encontra-se presente em alguns momentos de sua obra¹⁷) que a realidade objetiva, que provoca a dominação e opressão, provém das relações sociais, que são historicamente construídas. Portanto, é necessário considerar, nas análises e nas ações, as relações estruturais de opressão expressas no cotidiano vivido.

Dialogando com essa acepção, a principal observação feita por Arroyo (2002) diz respeito à

17. “A transformação de uma sociedade será, por isto mesmo, tão mais radical quanto seja um processo infra-estrutural que toma, assim, a estrutura como a dialetização entre a infra e a supra-estrutura.” (FREIRE, 1981, p. 27). “É preciso, por isso, deixar claro que, no domínio das estruturas sócio-econômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade. [...] Enquanto prática transformadora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, 1992, p. 32).

recuperação da humanidade que foi roubada e é permanentemente negada aos sujeitos, em conformidade com o que destaca Paulo Freire. Ou seja, refere-se às condições de vida destinada aos oprimidos.

Aí você se pergunta “por quê?”, a resposta é dada pelo próprio Marx, que diz que são as condições materiais em que se vive a existência que roubam a humanidade. Quem fornece ou retira as possibilidades de sermos humanos não é um ditador, são fundamentalmente as condições materiais. Acho que devemos prestar mais atenção ao que Marx fala dos educadores, cuja função é ser educador nas condições concretas da vivência humana. Enquanto não temos as condições que humanizam, dificilmente poderemos recuperar a humanidade. E aí a educação se confunde com um projeto social, a educação não cita só um campo da educação, são as bases materiais que permitem ou não permitem que sejamos humanos. (ARROYO, 2002, p. 135).

Na atual configuração do conflito de classes, a Educação Popular deve questionar a estrutura social, a qual favorece os componentes da classe dominante (os opressores) e cria as relações de opressão. A Educação, de tal modo, deve ser encarada enquanto instrumento de libertação. Nessa acepção, as transformações propostas pela Educação não podem estar dissociadas das mudanças de outras esferas da vida social, por exemplo, a mudança material e cultural.

Ao nos propormos modificar a consciência social, devemos associar o processo de conscientização a objetivos transformadores abrangentes e concretos. Este é o empreendimento transformador da sociedade que a Educação Popular deve buscar. Conforme destaca Mészáros (2008, p. 99), se quisermos uma *Educação para além do capital*, é preciso combater o que Marx chamou de “a condição inconsciente da humanidade”, isto é, a “subordinação estruturalmente assegurada na ordem social estabelecida”, responsável pela desigualdade substantiva.

Isso equivale a dizer que não basta ao pensamento a formulação de teorias sobre a realidade, procurando explicá-la, mas uma compreensão que vise à transformação dessa realidade. Sob esse ponto, Paulo Freire demonstra a importância de articular o nível da compreensão com a intervenção na vida concreta, não se limitando ao plano das consciências individuais. A superação que busca diz respeito tanto ao ser subjetivo quanto ao mundo objetivo. Conforme menciona Marx (2005, p. 152), “Serão as necessidades teóricas diretamente necessidades práticas? Não basta que o pensamento procure realizar-se; a realidade deve igualmente compeli-lo ao pensamento”.

Nesse sentido, a atualidade da proposta freiriana na Educação Popular pode ser expressa parafraseando Paulo Freire: a Pedagogia do Oprimido não foi, ela está sendo.



2



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR: UMA LEITURA CRÍTICA

Daniel Augusto de Figueiredo

Palavras houve já de sobra
dai-me, enfim, feitos; vamos à obra!
Enquanto estais na prosa fútil,
Podíamos ver algo de útil.
Falar do estímulo é irrisório, pois
De quem vacila foge a via.
(Goethe - Fausto)

Tornou-se muito comum nos atuais meios promotores de experiências em Educação Popular, dos mais variados possíveis, a assunção de um valor fundamental a este modelo de Educação, que o afirma em íntima

conexão com propostas transformadoras da realidade social em que vivemos, em uma perspectiva universal. Paíra, nessas atuais experiências, uma afirmação geral que diz ser a Educação Popular um modelo de Educação que, dentre outras especificidades, carrega a bandeira da mudança social, responsável por contribuir na criação de um modelo político mais justo, democrático e equitativo. Promotora dos anseios das classes populares, a Educação Popular é enxergada enquanto movimento de tomada de consciência das mesmas em direção a um pensamento crítico que transforme efetivamente as relações entre as classes sociais que compõem a estrutura de nossa realidade social. No exame de paternidade da chamada “Educação Popular”, constataríamos, portanto, a existência de uma gênese de sentido crítico e transformador, no contexto das relações humanas do modo de produção capitalista. Muito embora defendamos este sentido da Educação Popular como o mais interessante e significativo na elaboração de propostas e projetos educacionais com as classes populares, a insistente afirmação do conteúdo revolucionário, enquanto gênese de uma Educação Popular, pode não somente obscurecer a história desta Educação e ignorar o próprio sentido da Educação no interior do movimento dialético de constituição do real, como sobretudo afirmar um discurso generalizante que aproxima e identifica interesses completamente opostos na Educação Popular. Para que não corramos

este risco ideológico, cabem então algumas reflexões de fundo cujas respostas podem produzir leituras que nos ajudarão na busca de uma definição mais rigorosa do que entendemos por Educação Popular, e de como a mesma se relaciona com o movimento geral e dialético de nossa sociedade política.

Inicialmente, cabe a reflexão mais essencial possível sobre o valor da Educação e sua relação com o todo social. Como manifestação cultural imanente ao processo de construção das diversas formas de comunidades sociais humanas, a Educação tem um papel fundamental na constituição de um todo sociopolítico organizado. Entender como se deu o processo de composição de modelos educacionais nos diversos tipos históricos de sociedades que pudemos conhecer, não em suas especificidades, mas em seu sentido fundamental no interior da análise do processo histórico, nos fornecerá um material de peso para a consideração das possíveis intencionalidades ideológicas que animam as diversas práticas contemporâneas em Educação Popular. Portanto, nosso ponto de partida deve ser a análise da relação genética entre sociedade e Educação. Passaremos em seguida à significação do popular na Educação, isto é, de como as classes populares, os grupos sociais historicamente oprimidos, relacionaram-se com as propostas educacionais advindas dos modelos

estabelecidos pelas classes dominantes. E, ao analisar as experiências mais específicas de Educação Popular no Brasil, buscaremos compreender a disputa ideológica constituinte, ao que entendemos, da própria significação da Educação Popular no interior do movimento histórico. Por último, caberá uma reflexão sobre o atual discurso da Educação Popular e o seu vínculo com diferentes ideologias, que tem servido tanto aos interesses das classes populares quanto das dominantes.

Relação entre Sociedade e Educação

Por ser uma especificidade humana, como nos diz o educador Paulo Freire (1921-1997), em *Pedagogia do oprimido* (1996), o ato de ensinar confunde-se com a forma própria de organização dos seres humanos: a sociedade política. Em sua natural e irrefutável necessidade de sobreviver em uma natureza forte e hostil, os seres humanos criaram uma maneira própria de vencer as adversidades às quais suas vidas estavam submetidas. Essa forma própria, que denominamos sociedade, caracterizou-se pelo agrupamento dos seres humanos em uma coletividade, a fim de que, unindo forças, lograssem êxito na garantia da vida de todos os seus membros. Tendo no trabalho a sua base essencial de constituição, a organização social de uma coletividade cria assim o mundo da cultura,

que pressupõe um conjunto de valores, símbolos, técnicas e formas de relação entre os seres humanos, que servem como uma segunda natureza do animal humano. Dentre os diversos elementos que compõem o mundo da cultura, a Educação deve ser entendida como uma necessidade existencial de criação e manutenção da vida. Enquanto forma espontânea de atividade social, em que necessariamente há um processo de aprendizagem coletiva para a criação e manutenção dos valores de cada comunidade específica, a Educação é uma atividade essencial na edificação de um determinado tipo de organização social, desenvolvendo-se, assim, em vínculo direto com a situação social objetiva em que nasce enquanto criação humana.

Mas, para além dessa espontaneidade necessária em que situamos o surgimento da Educação, devemos enxergá-la no interior do processo histórico de luta social entre as diversas camadas que estruturam a organização política, isto é, no interior da luta de classes. Situada dessa maneira, a história da Educação nos mostra, primeiramente, que toda a Educação deve ser entendida como reflexo de uma determinada condição social. O movimento da sociedade é refletido na Educação, que carrega, portanto, um fundamento ideológico de que se servem as classes dominantes responsáveis pela institucionalização da Educação

enquanto aparelho ideológico do Estado¹ ou os movimentos que reivindicam uma transformação nessa estrutura política. Como bem disse a professora Vanilda Paiva,

Reconhece-se que a educação pode ser um instrumento importante para a conservação ou para a mudança social: os que detêm o poder tentam fazer dela um instrumento de conservação, enquanto seus opositores tentam utilizá-la como instrumento de mudança. Nessa luta, levam vantagem os detentores do poder, capazes de decidir acerca da orientação dos sistemas educativos, da difusão ou não do ensino, da criação ou não de programas educativos paralelos ao sistema comum. (PAIVA, 2003, p. 46).

-
1. Sobre a escola, escreve Althusser (1987, p. 79-80): “Um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante... Trata-se da Escola. Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais, desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’,... os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia)... É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre explorados e exploradores.”

Estando a Educação submetida às condições sociais em que é produzida, no interior do conflito entre as classes, fica demonstrado que toda Educação tem como pano de fundo de sua concepção um aspecto ideológico pensado e fortemente estruturado, sendo a história da Educação a história do conflito entre diferentes ideologias, refletido nos processos instituídos de ensino e aprendizagem, quer sejam eles ligados a uma proposta escolar institucional, quer sejam forjados paralelamente de acordo com necessidades específicas da conjuntura social em que surgem. A relação entre Educação e sociedade é permeada, portanto, por um sentido dialético de interconexão ideológica entre os valores sociais pretendidos pelas classes sociais em conflito e as práticas educativas necessárias para a sedimentação desses valores. Sedimentação necessária para manter ou transformar o modo de produção material da vida no interior de uma sociedade política.

No interior desse conflito entre classes refletido na Educação, as classes dominantes, justamente pelo fato de dominarem o poder político, sempre conseguiram garantir os seus valores por meio dos processos de Educação. Em sua brilhante análise histórica da relação entre Educação e luta de classes, Aníbal Ponce, historiador da Educação, traça um rico histórico das propostas de Educação e de como sempre se relacionaram com os interesses políticos das classes dominantes. E conclui:

O conceito de evolução histórica como resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais de sua própria existência. (PONCE, 2007, p. 171).

A consolidação do poder político das classes dominantes depende e sempre dependeu de um movimento ideologizante forte onde se solidificam os valores necessários para, no nível das consciências, pintar a realidade com as cores necessárias à manutenção de uma situação de dominação e opressão. Dentro desse movimento, a Educação apresenta-se com um papel fundamental, na medida em que se torna a principal responsável pela transmissão desses valores na própria ideia de ensino e aprendizagem, com seus programas, conteúdos, metodologias e currículos intencionalmente alienadores da realidade social. Estabelecido esse fato para a Educação como um todo, é necessário agora enxergar esse contexto no interior das propostas específicas de Educação Popular.

O Popular na Educação e a Educação Popular no Brasil

Se a Educação como um todo, no grosso de sua consolidação enquanto aparelho ideológico do Estado, em grande parte das experiências que conhecemos serviu historicamente aos interesses das classes dominantes na concretização ideológica de seu poder hegemônico, não seria diferente com a Educação Popular. Mas de que “popular” estamos falando? O que justifica a utilização da palavra “popular” na estruturação de uma proposta em Educação? Sem delongas, a palavra “popular” é utilizada, quando vinculada a propostas de cunho educativo, às classes sociais populares historicamente não inseridas nos processos de escolarização do ensino formal estabelecido pelo Estado. O “popular” da Educação seriam aquelas massas populares economicamente desfavorecidas que, por conta das condições de miséria econômica da sociedade desigual em que vivem, são excluídas dos programas de Educação instituídos pelo ensino formal. Massas que têm as suas existências marginalizadas, oprimidas que são pela condição material de vida em que estão imersas. Em sua maioria, o popular da Educação constitui uma grande quantidade de adultos sem escolarização ou semi-escolarizados, que ocupam uma posição desprivilegiada na garantia de condições

fundamentais para suprir as necessidades vitais mais básicas. A fim de garantir a reprodução de ideologias para essas camadas populares excluídas do ensino formal, o Estado, assim como outras organizações que ideologicamente representaram os interesses das classes dominantes, criaram diversos programas educacionais aos quais denominaram “Educação Popular”. A existência desses programas – que em diversos momentos foram assumidos enquanto programas emergenciais – tem a sua razão de ser em uma dupla perspectiva político-ideológica do Estado: garantir a reprodução ideológica dos valores necessários à consolidação do poder das classes dominantes em um nível de consciência; responder às necessidades conjunturais do modelo econômico dominante, a fim de garantir, em um nível de desenvolvimento econômico, a sustentabilidade do modo de produção capitalista e a sua adequação às imposições do mercado nacional e internacional.

Como contrapartida dialética à Educação Popular desenvolvida pelas classes dominantes, as classes populares, por meio de movimentos de resistência em defesa dos interesses orgânicos das classes subalternas, organizaram importantes movimentos de resistência. Criados no interior de movimentos sociais comprometidos com o estabelecimento de um poder popular, essas ações surgiram como o outro lado da balança, e a

sua existência dependeu tanto dos momentos de crise econômica interna do capitalismo², onde surgem conflitos mais diretos pelo poder político, em que as classes dominadas irrompem em ações políticas mais diretas, e, como consequência, criam alternativas

-
2. “Quando, entretanto, a luta pelo poder político se trava, num nível relevante, entre grupos ideologicamente opostos e, portanto, quando a crise do sistema atingiu a um nível bastante significativo, podem surgir movimentos educativos destinados a promover a mudança das estruturas sócio-econômicas na medida em que buscam difundir entre a população novas atitudes e ideais, novos pressupostos que contestam aqueles defendidos pela ordem vigente. Em tais casos, pode a educação representar um perigo para os grupos dominantes; no primeiro caso, constitui um aliado das elites modernizantes do sistema e a ampliação das oportunidades de educação não se faz acompanhar da revisão dos pressupostos ideológicos do sistema nem conduz a uma crítica de modo de produção ou das características da formação social vigente; no segundo, passa a representar uma ameaça à ordem vigente, pois não se trata apenas de uma ampliação quantitativa, mas de uma reformulação do sistema de ensino (a adoção de ‘adequados sistemas críticos’) e da revisão interna dos valores, ideais e finalidades que orientam a educação oferecida à população [...] Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições do sistema, as crises, o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem à ordem vigente.” (PAIVA, 2003, p. 32-33).

mais originais e possíveis de transformação das estruturas políticas, quanto da iniciativa de intelectuais e profissionais em Educação comprometidos com os interesses dos oprimidos. Assim, a imposição, pela Educação, dos ideais que favorecem os interesses das classes dominantes, não é assumida pelas classes populares sem uma resistência. Resistência esta condicionada pela conjuntura histórica de crises, que possibilitam um grau maior de conscientização e de criação de propostas práticas reais para a superação dessa realidade.

Com base na observação dos fatos que escreveram e escrevem a história da Educação Popular no Brasil, pautada pela relação dialética entre os interesses de classe que compõem a realidade brasileira, entendemos que a história da Educação Popular é a história dos projetos de domínio, organização e transformação do mundo social, expressos pelas diversas classes sociais. As diferentes experiências a que historicamente demos o nome de Educação Popular nasceram e demonstram a sua razão de existência no conflito político entre as diversas classes sociais, e de como as mesmas entenderam e entendem as dimensões do ato de educar no interior desse conflito. A história da Educação Popular é, ao mesmo tempo, a história das políticas de Educação de massa organizadas pelas classes dominantes para atingir determinados fins ligados aos seus interesses de classe – políticas estas criadas de acordo com conjunturas históricas determinadas – e, por outro lado, é também a história da relação prática entre

projetos populares educacionais de resistência e a luta real pela transformação da estrutura política opressora.

Porém, é bom lembrar que essa oposição ideológica expressa em modelos diferentes de Educação Popular nem sempre é explícita e facilmente observável. Muitas propostas educacionais que historicamente se apresentaram a serviço do povo, “humanistas” e transformadoras da realidade, foram bancadas pelas próprias classes dominantes, inseridas na realidade por um discurso geral e populista. Assim como movimentos bem intencionados acrescentaram em suas práticas valores diferentes aos das classes populares.

No Brasil, proliferaram diversas experiências dessa Educação Popular, que ganharam força a partir das primeiras décadas do século 20. Em oposição a essas práticas, surgiram também movimentos contrários responsáveis por construir práticas contra-ideológicas em Educação Popular. O breve exame de algumas dessas práticas nos fornecerá um panorama interessante para que estabeleçamos uma ideia menos obscura do que de fato significou e do que pode significar uma prática de Educação Popular.

Das experiências mais significativas em Educação Popular realizadas no Brasil, podemos dizer que as campanhas de alfabetização de adultos representam um papel de protagonista. O que é facilmente compreensível, uma vez que a conjuntura de subdesenvolvimento dos países da América Latina produziu, ao longo de muitos anos, um contingente significativo de adultos não escolarizados em condição de

analfabetismo. No contexto da industrialização e dos processos crescentes de urbanização das principais cidades brasileiras, tornou-se uma necessidade primeira, aos representantes das classes dominantes, criar programas educacionais a fim de limpar a mancha histórica do analfabetismo. Essa “limpeza” tinha a sua razão de ser no controle político e ideológico das camadas populares recém-chegadas aos centros industriais brasileiros, e na necessidade de maior qualificação profissional para o desenvolvimento econômico do País. O Estado brasileiro foi o principal agente na condução de programas de alfabetização de adultos. Utilizando a máscara da universalização da Educação para as camadas populares, tais campanhas trabalharam com mínimos pedagógicos, noções muito embrionárias em relação às metodologias educativas, o que, de certa forma, demonstrava claramente a função de tais processos: inculcar ideias e valores condizentes com o crescente processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro³. Brandão resume bem a tendência política dessas campanhas de alfabetização:

3. Ao longo de nossas experiências com Educação Popular, nos trabalhos realizados no Instituto Paulo Freire, deparamo-nos com trabalhadores que participaram desse momento histórico. Manifestam de forma bem enraizada falas comuns que expressam valores relativos aos processos de industrialização, sobretudo quanto às questões relativas ao trabalho. “só não trabalha quem não quer, quem é vagabundo”, “sou pobre porque não tenho capacidade” e “trabalho tem, o que não tem é gente qualificada” são frases repetidas por muitas pessoas que vivenciaram esse momento histórico.

Do ponto de vista de empresários e políticos do capital, os interesses na educação do povo sempre foram definidos: a) pela necessidade de reprodução das idéias, símbolos e dos hábitos sociais que preservem uma ordem social de dominância estabelecida se possível, sem ser contestada; b) pela necessidade de reprodução de força de trabalho popular “civilizada” para a cidade (alfabetizada, instruída em hábitos burgueses de cidadania) e “capacitada” para a fábrica. (BRANDÃO, 1984, p. 23).

Outro fato que muito contribuiu para o surgimento de programas de alfabetização de adultos foi a proibição do direito de voto aos analfabetos. A Educação Popular passou a ser uma importante oportunidade para a cooptação política por meio do aumento de número de votantes. Bancar programas de alfabetização passou a ser o título de crédito das classes dominantes com as classes populares, que, beneficiadas que se sentiam com tais programas, agradeciam com a defesa da manutenção dos tais governantes no poder.

Como consequência evolutiva de tais programas de alfabetização de adultos, surgiram os cursos técnico-burocráticos. O crescente processo de industrialização da sociedade brasileira gerou uma grande demanda de trabalhadores com qualificações mais específicas: operários para a construção civil, burocratas e técnicos especializados. Tal nível de trabalho deveria ser ocupado pelas camadas populares, que,

para tanto, precisavam de uma qualificação à altura de tais profissões. Surgem então os cursos técnicos profissionalizantes, cursos que sobrevivem até hoje. O processo de aprendizagem de tais cursos envolvia, além do ensino profissional propriamente dito, a divulgação de valores quanto à questão do trabalho e, sobretudo, uma visão utilitária da Educação, rasteira quanto aos procedimentos e conteúdos necessários para a aprendizagem das camadas populares. Reduzir a Educação às técnicas rudimentares próprias apenas para a execução de uma profissão é limitar a capacidade das classes populares ao que é necessário apenas para o desenvolvimento do processo produtivo. A ideologia de tais programas técnico-burocráticos em Educação Popular é bem apreendida por Freitag:

As intenções claramente explícitas tanto na legislação como no planejamento educacional se expressam na ênfase dada à educação como um capital que promove o desenvolvimento. A política e a teoria educacional que focalizam a educação desta perspectiva omitem que essa utilização da educação como reprodutora da força de trabalho não gera crescimento econômico em geral, nem se reverte em taxa de retorno individual, mas provoca uma dinamização das relações de trabalho, que garante maior taxa de mais-valia, apropriada por uma minoria. As intenções implícitas da política educacional brasileira da última década, deduzíveis das explícitas, consistem em assegurar, mediante

maiores investimentos estatais em educação, taxas de lucro cada vez maiores para esta minoria, constituída das classes dominante e média lata. São ainda intenções não declaradas, implícitas, subjacentes à idéia da educação como terceiro fator, ou human capital, que a educação aja como reprodutora das relações sociais de produção, ou seja, das relações de dominação e de classe. (FREITAG, 1997, p. 120-121).

O espaço da Educação Popular deve servir, portanto, para garantir as necessidades específicas do modelo econômico capitalista por meio de um processo de massificação e divulgação de valores próprios ao sistema, apostando na resignação e na autodesvalia dos oprimidos como eixos fundamentais de garantia e manutenção da sociedade capitalista.

Como contrapartida ideológica a tais modelos dominantes de Educação Popular, surgiram historicamente diversos movimentos contra-hegemônicos que ganharam corpo, sobretudo, com o surgimento de práticas de educação de base e com a divulgação do Método Paulo Freire. Promovidas por diversos grupos sociais progressistas, essas experiências foram desenvolvidas na tentativa de criar uma Educação Popular que de fato servisse aos interesses das classes populares, na busca real pela transformação das relações políticas que compõem a sociedade brasileira. Esses diversos grupos heterogêneos – intelectuais, políticos, grupos de estudantes, liberais, as esquerdas marxistas

e grupos católicos – muito embora expressassem as suas diferenças, convergiam nos interesses políticos que pretendiam com a Educação Popular estimular um processo crescente de conscientização das camadas populares em direção a uma compreensão estrutural da sociedade capitalista, compreensão esta que seria o motor das lutas reais pela transformação dessa estrutura. Para além do discurso progressista, esses movimentos responsabilizaram-se pela construção de modelos pedagógicos completamente diferentes dos adotados até então nas práticas de Educação Popular, voltando a atenção para a valorização da cultura popular em uma perspectiva de respeito à realidade de ser das classes populares.

Educação Popular: uma postura política a ser defendida

Com base na observação histórica, podemos perceber que a consolidação da Educação Popular enquanto programa político de Educação estabeleceu-se no interior de um conflito ideológico entre grupos políticos opostos, a fim de garantir interesses completamente diversos. Assumir uma prática em Educação Popular constitui, portanto, a adoção de uma dessas perspectivas. Porém, na atual conjuntura política do capitalismo, em que a apropriação de discursos populares politicamente corretos tornou-se um meio

ideologicamente interessante para a legitimação e manutenção do poder hegemônico das classes dominantes, a assunção de uma proposta em Educação Popular deve ser feita não apenas no âmbito dos discursos bonitos, das afirmações humanitárias gerais e universais. A consolidação de uma prática efetivamente transformadora da realidade social é condição necessária para o resgate do projeto popular de uma Educação com as classes populares, em que o processo de ensino-aprendizagem acontece no interior das lutas políticas, na efetivação de uma práxis comprometida de fato com a transformação das relações de poder que engendram a própria existência do capitalismo enquanto forma de produção da vida. A possibilidade real de estabelecer uma prática educacional libertária, em que educadores e educandos enxergam-se enquanto sujeitos da história, em um movimento de diálogo constante em que toma corpo a desmistificação dos valores ideológicos da sociedade capitalista depende, pois, da ascensão de movimentos sociais comprometidos não com a humanização do capitalismo, com os discursos de direitos que cada vez mais têm servido à manutenção de uma forma de poder que é, em si, perversa e opressora, mas, como nos diz Paulo Freire, com “a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão” (FREIRE, 2007b, p. 37). Comprometer-se com a Educação Popular nos tempos atuais exige, por parte de educadores e

responsáveis por programas de Educação, uma visão ampla e atenta sobre as intencionalidades políticas e os objetivos que essa Educação tem cumprido na atual conjuntura em que está inserida. É perguntar-se, a todo o momento, “quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que” (FREIRE, 2007b, p. 110). É ter a consciência da necessidade de construir ações práticas de intervenção social com as classes populares, onde o processo de conscientização e de problematização da realidade, em direção à compreensão dos aspectos totalizantes de constituição desta realidade específica, ganha sentido por meio de práticas efetivas que dialoguem com as necessidades de vida das classes populares. Construir uma nova forma de consciência sobre o mundo com as classes populares continua sendo a principal tarefa da Educação Popular, que ganha corpo na medida em que dialoga com os interesses e as necessidades reais de vida do “popular”, daqueles a quem é negada não só a consciência do mundo, mas, fundamentalmente, as condições de desenvolvimento da própria vida, a possibilidade de realização de sua vocação ontológica de *ser mais*, como nos ensinou Paulo Freire.



LEITURA DE MUNDO NA PERSPECTIVA FREIRIANA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Raiane Assumpção
Flávia Landucci Landgraf
Renata Barreto Preturlan

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura... (FREIRE, 2007b, p. 110).

Historicamente, a Educação Popular esteve no centro de disputas sociais: sua prática partiu de diversas intencionalidades políticas, desde a promoção de interesses do Estado até o questionamento crítico da ordem vigente. O educador Paulo Freire (1921-1997) desenvolveu, a partir de reflexões teóricas e práticas, uma concepção de Educação Popular fortemente comprometida com a causa dos oprimidos. A radicalidade da Educação Popular na perspectiva freiriana consiste em construir com os sujeitos formas de compreender a realidade de opressão e elaborar, coletivamente, propostas de intervenção ativa e transformadora no mundo. Promove, portanto, a realização da práxis, por meio da indissociação entre conhecimento e intervenção na realidade.

A conscientização é um compromisso histórico [...], implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...], está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1980a, p. 26).

Neste processo, a “leitura de mundo” é um elemento necessário, pois permite o desvelamento da realidade e a crítica aos componentes ideológicos da cultura hegemônica, que geram diversas formas de opressão, expressas no cotidiano pelas maneiras de sociabilidade vigente.

Na concepção freiriana de Educação, a “leitura de mundo” é um dos elementos teórico-metodológicos centrais. É carregada de significado para todos aqueles envolvidos no processo educativo: é um tipo específico de relação entre o ser humano e o mundo. A leitura não é um simples olhar. Ela requer que certos códigos sejam decifrados e, por isso, supõe a atribuição de significados pelo sujeito no processo de decodificação. Se falamos de “leitura de mundo”, falamos então da “decifração” da realidade por meio da construção de simbologias interpretativas pelos sujeitos. Interpretamos a realidade a partir daquilo a que já, em algum momento de nossas vidas, fomos expostos.

A questão posta é que há, neste processo, uma postura interpretativa *subjativa* de nomeação a tudo aquilo que se faz presente. Nesse processo, a realidade se coloca, então, a cada um de nós, como algo construído, de modo que aquilo que o mundo é não é só revelação, mas também expressão de seu intérprete. Tal processo ocorre em duas dimensões: na construção do sentido do que nos é sensível, a partir da simbologia que o sujeito é capaz de atribuir ao que é lido; e no desenvolvimento das ações do sujeito mediante esta construção, as quais serão pautadas por sua interpretação. Há, então, dois processos de implicações mútuas e correlacionadas: a estruturação cognitiva de cada intérprete, que nos possibilita a “leitura de mundo”, nas nossas vivências e aprendizagens; e a

construção do próprio mundo, uma vez que as ações que empreendemos a todo o momento são baseadas em nossas interpretações e julgamentos, e nas possibilidades que vislumbramos.

Ainda que únicos em nossas subjetividades, nos constituímos imersos em um contexto social e histórico permeado por representações simbólicas advindas das relações sociais e das explicações dadas às mesmas no plano teórico. As ideias são elaboradas na tentativa de explicar a realidade e suas transformações. Estabelecem-se aquelas que, em seu tempo, se tornam hegemônicas.

Um corpo encadeado de interpretações e ideias, que busca abarcar a totalidade das relações sociais, constitui um ideário. Por meio dos ideários, os grupos sociais apreendem ao mesmo tempo o funcionamento geral da sociedade e a posição de cada um nela.

Um ideário, que é leitura histórica, social e política, consiste em uma ideologia na medida em que oculta parte da realidade. Este ocultamento tem, historicamente, assegurado e mantido a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política (CHAUI, 2006, p. 7). O traço característico da ideologia é o fato de que seus enunciados reforçam, intensificam, criam e recriam as relações de opressão vigentes em nossas sociedades, em suas múltiplas formas.

A ideologia permeia a sociabilidade, fundamentando instituições que estabelecem mecanismos para sua propagação, e firmando-se como um conjunto de

valores socialmente reconhecidos. A ideologia prescreve aos membros de uma sociedade o que pensar e como agir, e atribui o movimento da história a elementos figurativos tais como o “Estado”, o “mercado”. Destituídos do seu papel na construção histórica, os seres humanos, que adotam os preceitos sociais do “que” e “como fazer”, tomam uma postura apática e indiferente a tudo que aparentemente ou diretamente “não lhes diz respeito”, por não se acreditarem sujeitos constituintes dos processos da realidade e influentes nela.

No mundo moderno, tem prevalecido o ideário que se fundamenta nos princípios de igualdade e liberdade. Somos todos livres para ir e vir e iguais perante a lei. O que torna este ideário uma ideologia “não é que a igualdade jurídica seja em si ilusória, mas [que] ela oculta a desigualdade social em sua base; ou ainda, o ilusório não é que possa existir igualdade jurídica, e sim que esta corresponda a uma igualdade social”. (GRESPLAN, 2008, p. 19).

Essa ideologia coloca a sobrevivência e os aspectos dela decorrentes como consequências diretas da competência individual. As regras e mecanismos que regulam as relações para a obtenção da almejada ascensão são ocultadas pela normatividade do neoliberalismo, cabendo ao indivíduo a adaptação. A opressão se consubstancia na atomização do indivíduo pela negação de seu papel de sujeito histórico – o que se expressa também na impossibilidade de leituras

divergentes da realidade. O enunciado máximo do neoliberalismo – “*there is no alternative*”¹ –, expressa esta postura ideológica de maneira exemplar.

As diferentes interpretações sobre o mundo, portanto, podem contribuir para a transformação da realidade ou para a manutenção de relações de dominação (em suas mais diversas formas: exploração econômica, dominação política e social, discriminação racial, sexismo, xenofobia, homofobia, intolerância religiosa etc.). Isto ocorre porque as interpretações que fazemos da realidade têm consequências diretas sobre nossa atuação, a depender de nossa intencionalidade política.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1980a, p. 40).

1. “Não há alternativas”. Este slogan foi cunhado por Margaret Thatcher, primeira-ministra da Grã-Bretanha entre 1979 e 1990 e umas das principais defensoras da globalização neoliberal. Em resposta a esta visão, o movimento altermundialista defende que “um outro mundo é possível”.

Paulo Freire defende uma concepção de Educação comprometida com os oprimidos e com sua libertação da realidade opressora em que estão inseridos. Para que isto seja possível, é fundamental a conscientização a respeito das condições sociais que causam e mantêm a opressão. A conscientização, segundo ele, não é apenas a tomada de consciência; representa um processo dialético em que ação-reflexão-ação se articulam para a emancipação dos sujeitos. Trata-se da realização da práxis transformadora por aqueles que, indignados com sua realidade, e esperançosos na mudança, se reconhecem como dignos e capazes de se assumirem como sujeitos corresponsáveis por um objetivo comum.

Cabe, aqui, o depoimento da senhora Querubina da Silva Neta, coordenadora regional do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco, parceiro do Instituto Paulo Freire (IPF) pela Rede de Educação Cidadã:

No começo, a classe média dizia que falar de babaçu é falar de pobreza. Lógico! Os políticos não nos ajudam e os babaçuais dão lugar para a soja e o eucalipto. Mas hoje, a troca de experiência traz isso pra gente. Através dessa articulação, participamos de muita coisa. Eu, por exemplo, participo do Grupo de Trabalho (GT) do Cerrado e a gente vive nessa luta a favor dessa floresta. Vamos lutar que a estrada é longa.

A passagem revela, também, que a percepção da realidade, no contexto da Educação Popular, tem como momento fundamental a tomada de consciência pelo sujeito da dinâmica social em que está imerso. Compreendemos este momento, de um novo olhar para sua própria realidade, de admiração, como um esforço de crítica da ideologia. A quebra das interpretações correntes que contribuem para a permanência da opressão é o primeiro passo para a libertação – processo que Paulo Freire (1981) concebe como ação cultural.

Paulo Freire (1987) interpreta o ser humano como inacabado, incompleto e inconcluso; sua vocação ontológica é ser mais, é desenvolver-se na plenitude de suas potencialidades. Sendo inacabado e inconcluso, ele sempre busca a completude nas relações sociais em que está imerso. Ser mais passa necessariamente pela ação coletiva; o indivíduo completa-se na dialética de suas relações com o outro e com o mundo.

A incompletude do ser humano se revela inclusive em sua leitura do mundo. Sua visão é necessariamente parcial, é uma interpretação de um segmento do real. Para interpretar o real de forma emancipatória, buscando a totalidade das relações sociais em que está imerso, a interpretação deve ser feita de forma coletiva. Nisto consiste a grande inovação epistemológica de Paulo Freire: ele não visualiza a produção de conhecimento como uma relação entre o sujeito, que

conhece, e o objeto, que é conhecido; a tensão entre sujeito e objeto não consegue ser resolvida, pois os dois permanecem em instâncias diferentes, ainda que inter-relacionadas. Paulo Freire (1987), por sua vez, entende o conhecimento como produto socialmente construído; os seres humanos conhecem, conjuntamente e de maneira dialógica, a sua realidade objetivada e ad-mirada, num contexto de educação libertadora. Não é o sujeito quem conhece o objeto, mas são sujeitos, oprimidos, que conhecem coletivamente o objeto – que, por sua vez, consiste em sua própria realidade, nas relações sociais em que estão inseridos.

O encontro entre sujeitos é fundamental, no processo de conscientização, para a criação da mobilização social. Isto se manifesta em nossas experiências da Rede de Educação Cidadã do Amazonas. Para as famílias nucleadas, os momentos de formação significam muito no processo de transformação das situações de injustiça nas quais vivem, bem como estímulo para a vida de modo geral. Alguns pontos significativos, desencadeados pelo processo de formação, são percebidos nas falas de integrantes dos núcleos. Maria Benes Nunes Pereira (núcleo Esperança I) afirmou: “esses encontros realmente estão mudando a minha vida, estão ajudando a gente a sair do isolamento. Sinto mais autonomia”. Já, Nelzinha Silva de Canto (núcleo Mãos de Diamante) completou: “as reuniões estão nos ajudando a sair de casa,

deixar a televisão e juntas resolver nossos problemas”. Maria de Fátima (núcleo Coração Acolhedor) ressaltou também a importância dos núcleos: “com o apoio e esses encontros do Talher, a gente começa a entender melhor as necessidades da comunidade e, principalmente, como buscar solução e lutar pelo que é nosso”. Essa ideia é compartilhada também por Aldemira Soares (núcleo Renascer II): “esses encontros, a formação que o Talher oferece, são uma grande oportunidade que a comunidade está tendo para mudar de vida e sair dessa miséria. Tenho esperança e estamos lutando para isso”.

Num círculo de cultura, em que se dá o encontro entre os sujeitos do conhecimento, a educação libertadora possibilita que se dispam de sua visão ingênua e ideológica da realidade, que toma o mundo e as relações sociais como fatos, e não como processos. A partir do momento em que, reinterpretando coletivamente a realidade e questionando as interpretações ideológicas correntes que carregam em si, como parte do opressor introjetado, os indivíduos se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade de opressão e de desenvolver plenamente sua vocação de ser mais. A ideologia, como modelo a ser seguido, é justamente a negação da realidade como processo, ao apresentá-la como estática, imutável; consiste na negação da vocação ontológica dos sujeitos.

O processo de conscientização, portanto, tem como momento central a quebra das diversas formas de ideologia incrustadas em nossas práticas e discursos sociais. A crítica da ideologia se dá, dialeticamente, no conteúdo e na forma. Por um lado, são desconstruídos enunciados como "o mercado recompensa os mais capazes", ou que "aquele que se dedica consegue vencer na vida", que foram sendo ainda mais fortemente propagados com o avanço da ideologia neoliberal. Por outro lado, a própria concepção metodológica de Paulo Freire, que pensa a construção do conhecimento como processo dialógico e coletivo no qual todos têm o que ensinar e aprender, representa um profundo questionamento a aspectos de uma das ideologias sedimentadas em nossa sociedade: a que prega a separação entre o pensar e o agir, entre o conceber e o executar, entre o conhecer e o fazer; enfim, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Na medida em que se negam essas separações, que por sua vez negam o próprio ser da humanidade, afirmam-se a intrínseca sociabilidade do ser humano e a (re)construção coletiva e constante do mundo.

A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação. (FREIRE, 1981, p. 117).

O compromisso conjunto nesta construção, que abarca a militância e a auto-reflexão, é fundamental para estruturação de núcleos coesos que sejam referência aos envolvidos, nas lutas para a superação de constrangimentos estruturais e também na reformulação das próprias práticas e dos diferentes caminhos possíveis para estas. Sabrina Souza, educadora de um dos núcleos pertencentes à Rede de Educação Cidadã, explica: “partimos do diálogo sobre a vida dessas pessoas e da convivência em grupo. Despertando um assombro sobre si mesmo e sobre o grupo: estamos descobrindo que sabemos coisas que não sabíamos que sabíamos²”. A educadora Marilene Darós explica que esse processo “provoca e planta uma semente, mas a mesma tem um tempo e um processo de desconstrução e construção de alternativas, processo de grupo importante de ser respeitado e cuidado como o de uma vida que tem, naturalmente, seus ciclos de prazer e de dor³”.

2. A educadora Sabrina de Souza trabalha com cinco núcleos localizados na zona Centro e Norte de São Leopoldo-RS.

3. Marilene Darós é educadora nos núcleos da zona Leste de São Leopoldo. Tanto Sabrina de Souza quanto Marilene Darós trabalham em empreendimentos de economia solidária no Rio Grande do Sul constituintes da Rede de Educação Cidadã.

A construção de caminhos de transformação se dá a partir da realidade local. Podemos acompanhar este processo na Rede de Educação Cidadã com a formação de empreendimentos em economia popular solidária no Rio Grande do Sul, compostos a partir do levantamento das habilidades e dos depoimentos dos trabalhadores-educandos que estão se aproximando por interesses e sonhos comuns, com o apoio das educadoras no processo de Educação Popular.

Uma vez que todo processo cognitivo de interpretação da realidade é, necessariamente, incapaz de abarcar todos os fenômenos sociais, a tarefa da conscientização em Educação Popular não é dar conta de toda a imensidão das particularidades. Ela é a ocasião, por excelência, de crítica das formas de organização social que negam o ser humano em suas potencialidades, e de busca constante e sempre refeita de se elaborar novas interpretações emancipatórias da realidade. É, portanto, uma tarefa sempre recolocada, na medida em que as mudanças realizadas pela práxis nos colocam frente a novas realidades, que devem ser reinterpretadas. A reelaboração interpretativa da realidade de opressão, contudo, parte sempre da mesma intencionalidade política: o combate a toda forma de opressão, na busca da "criação de um mundo em que seja menos difícil amar". (FREIRE, 1987, p. 218).

Assim, para Paulo Freire, educar é promover a capacidade de ler a realidade e de agir para transformá-la,

impregnando de sentido a vida cotidiana. Para isso, a Educação não pode se dar alheia ao contexto do educando, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o seu saber. O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. Daí a importância da “leitura do mundo”.

A partir desta concepção de Educação é possível a educadores e educandos situarem-se e agir reflexivamente com a cultura no contexto local e geral da sociedade. O educador é o provocador no processo de construção de saberes do mundo e na compreensão do mundo que o cerca, estimulando o educando, por meio do diálogo, a trocar experiências, ampliar saberes e intervir na realidade.

Contudo, isto implica em não restringir a prática educativa em “educar para” – conforme o modelo de cidadão competitivo e/ou eleitor consciente –; mas a “educação com”, ou seja, educação como acesso à produção cultural e a construção de um processo emancipatório a partir da conscientização (autocognhecimento e conhecimento da realidade).

A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) 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 da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 32).

A educação, numa perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, portanto, a leitura do mundo coletiva. É a partir dela, do conhecimento do nível de percepção dos educandos, de sua visão do mundo, que Paulo Freire considera possível organizar um conteúdo libertador. O processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. Nisso se constitui uma das principais funções do diálogo, que se inicia quando o educador busca a temática significativa dos educandos, procurando conhecer o nível de percepção deles em relação ao mundo vivido.

A localidade do educando é, dessa forma, o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo. Assim, a realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, revelando ao educando que a realidade local, existencial, possui relações com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetária; e em diversas perspectivas: social, política, econômica que se interpenetram.

Os educandos falam a partir de seu território, do seu lugar de vida, convivência, trabalho e relações sociais; construindo um movimento solidário, dialético e dialógico que lhe permita desvendar o local e o universal, e se comprometam com as ações necessárias à construção do mundo novo, com justiça social e sustentabilidade.

Nesse sentido, a Educação Popular vivenciada dentro da Rede de Educação Cidadã potencializou processos de organização social no Estado do Espírito Santo. Iniciou-se um processo de formação e nucleação dos pequenos números de famílias que resistiram e enfrentaram os dominadores de terras da região que expulsaram quilombolas e grupos indígenas, contra o Deserto Verde. “Não é por acaso que descobrimos que existem tantos eucaliptos. Entendo que para alguns é muito mais importante financiar uma fábrica de celulose e papel do que agricultura familiar”, afirmou um dos membros da comunidade. “A Educação e formação popular que se realizam na comunidade têm tudo a ver com a política econômica internacional. Não somos mais uma ilha, a nossa região foi integrada ao acontecimento mundial”.

Percebemos mudanças frente a essa forma de pensar, tomando consciência sobre a autonomia e o protagonismo, conhecendo o funcionamento do sistema das políticas públicas, a importância da responsabilidade na organização local. “Não queremos que as igrejas, autoridades políticas, Ongs ou instituições, como a Funai, decidam por nós sem nossa participação. As oficinas nos prepararam para acessar as políticas públicas. Nelas, podemos falar e dizer o que pensamos, todos sabem e as mulheres são ouvidas”.

Nesse sentido, a transformação das relações sociais se inicia sempre na esfera local; a formação do

educando requer um fazer pedagógico sensível e imerso na sua realidade, de forma que aborde suas problemáticas, reconhecendo seus desafios e potencialidades. É na sua existência concreta (pessoal e coletiva) que os sujeitos se constroem e reconstroem constantemente, ora afirmando ora contrapondo-se, mas sempre reconstruindo a si e o contexto em que atua.

É por isso que se afirma que a prática educativa passa também pela afetividade e pelas emoções (elementos constitutivos do humano), sendo que “o ouvir” e “o se fazer ouvir” ocupam papel determinante neste processo: necessitamos do outro até mesmo para nos tornarmos humanos (“incompletude”), mas ao recebermos as marcas do outro as (re)significamos.

A prática pedagógica, nessa perspectiva, requer reafirmação, negociação, criação, resolução de problemas e construção de saberes, que extrapolam conteúdos e práticas já cristalizados.

O educador popular não pode prescindir de uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à sua própria autonomia e à do educando. É pela convivência amorosa com seus educandos e, ao mesmo tempo, provocando-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, que ele pode construir o respeito à dignidade e à autonomia. A competência técnico-científica e à rigor de que o educador não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com

a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura possibilita a produção do conhecimento comprometido com as transformações sociais, rumo ao processo de humanização.

Assim, a prática pedagógica referenciada nos princípios teórico-metodológicos freirianos adquire uma dimensão estética e ética, movida pelo desejo, pela generosidade e pela esperança. Implica na aceitação do novo, a rejeição da discriminação e a reflexão crítica sobre a prática, sem abrir mão do rigor metodológico, da pesquisa, da competência, da criticidade, o respeito aos saberes dos educandos e o comprometimento.



DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE

Israel Pacheco Júnior
Shirley Pacheco

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2007b, p. 90, grifo do autor).

A ideia de dialogicidade ou diálogo constitui elemento fundamental na obra do educador Paulo Freire (1921-1997). Perpassa toda sua obra como um dos

condicionantes que sela, distintamente, a construção de sua proposta político-pedagógica, a saber: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Portanto, é uma categoria necessária para a construção da relação homens-mulheres-mundo, na pronúncia da sua existência pela palavra. “Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” (FREIRE, 2007b, p. 89). Desta forma, em Educação Popular e na concepção freiriana de Educação, entender e incorporar o diálogo enquanto práxis é contribuir intencionalmente com a transformação da realidade e do próprio ser humano.

Através de nossas experiências percebemos como a incorporação desta categoria é importante num processo de Educação libertária, pois proporciona não apenas as possibilidades para construção de conhecimentos de forma coletiva, mas também contribui para que os educandos sintam-se sujeitos pela própria expressão da palavra. Esta percepção e a incorporação desta dinâmica é o primeiro passo na construção da autonomia e do sentir-se sujeito do conhecimento, quer dizer, expressar a sua palavra e não apenas receber informações prontas, atuando apenas como receptor passivo, na ilusão de que de fato atua. Esta prática, opressora por natureza, é característica de um tipo de “educação bancária” que, intencionalmente, caracteriza-se pela ausência de sujeitos do conhecimento, considerando-os objetos, meros recipientes vazios a espera de conteúdos. Este tipo de Educação é antidialógica por excelência.

Vamos refletir um pouco sobre as características e intenções desta prática educativa que não proporciona aos homens as possibilidades de criação, mas, antes, cria os grilhões à sua libertação.

A finalidade da Educação bancária, em seu caráter narrador, é tratar homens e mulheres enquanto seres vazios, destituídos de vivências, de historicidades e que, portanto, precisam ser preenchidos com informações, conceitos e conteúdos prontos e acabados. Trata-se, desta forma, apenas da transferência de uma especificidade de conhecimentos, o que nega ou impossibilita a sua construção. Nesta acepção, Paulo Freire nos mostra que o saber é uma doação dos que julgam saber:

Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2007b, p. 67).

O problema está no fato de que, quanto mais se transfere conhecimento, menor é a capacidade de desenvolvimento da consciência crítica; logo, um excelente recurso para manutenção da ordem opressora estabelecida. A via que manifesta esta lógica é responsável por inculcar ideias nos sujeitos, que permitam o favorecimento da situação de opressão, sem que estes percebam sua real condição no mundo: a de oprimidos – trabalhadores, movimentos sociais, estudantes pobres, organizações de moradores de bairros etc.

A prática de uma Educação bancária não permite aos sujeitos, enquanto seres inacabados e inconclusos, a realização de sua vocação ontológica de *ser mais*. Nesta perspectiva de compreensão do ser humano traçada por Paulo Freire, na justificativa da Pedagogia do Oprimido, o que se verifica é a constante busca de homens e mulheres na função incessante de seu pleno aperfeiçoamento – construção e reconstrução –, pois são seres de relação que se completam apenas e com o outro; portanto, seres do inacabamento e da incompletude.

Daí observarmos a principal contradição desta Educação, que distorce a vocação do *ser mais* quando confrontada com o mundo objetivo, pois nega aos sujeitos a sua humanização e a necessidade de realização das suas potencialidades; mantém a condição de opressão, a fim de conservar as desigualdades que massacram a maior parcela da humanidade em benefício de uma minoria que oprime e desfruta de quase a totalidade da riqueza socialmente produzida. Por este motivo, uma das principais características desta prática educacional é a mistificação da realidade para a manutenção da condição de opressão e, conseqüentemente, a doutrinação, que constitui e elabora uma visão fatalista da situação histórica de homens e mulheres no mundo. Como nos aponta Paulo Freire (2007b), esta serve como um instrumento legitimador de uma composição de poder econômico e político para manutenção de uma estrutura de dominação.

E quanto mais recursos se têm para tal fim, maior é o poder de domínio que se exerce sobre os oprimidos.

Ao conceber homens e mulheres como seres mecânicos, de ajustamentos e adaptações, os separam do mundo e das possibilidades de criação e transformação da realidade – novamente o que se percebe é a negação do *ser mais*. Esta prática é exercida de modo bastante violento não apenas nos espaços de aprendizado formal das escolas, universidades, cursos técnicos etc., mas, também, na vivência cotidiana, no modo como os homens e mulheres se relacionam *no* mundo e *com* o mundo de uma forma geral.

A inexistência de um verdadeiro diálogo não promove outra condição senão a de submissão perante algo que já está determinado; contribui, como nos diz Paulo Freire, para *ser menos*. Assim, em função da convivência cotidiana com o opressor e com as práticas que nos oprimem, acabamos por reproduzi-las nas mais diversas situações e relações que estabelecemos com nossos pares. É o que Paulo Freire chamou de consciência hospedeira da opressão; ou seja, a introjeção, mesmo que inconsciente, da ideologia e cultura dominantes na ordem social estabelecida. Daí, inclusive, o entendimento de algumas das manifestações, com caráter claro de exposição opressora por parte de educadores e educandos, que remetem à ordem social ideologicamente construída sob esta ótica. Quer dizer, em determinados contextos de formação em Educação Popular, verificamos expressões como a de

raiva e ódio às manifestações contrárias a determinadas posições pessoais de educadores e educandos; competição em contraposição à construção coletiva dos saberes; ensaios de aniquilamento das ideias dos(as) outros(as) companheiros(as); falsidade do discurso em relação a uma prática política; o grito enquanto instrumento de dominação; muitas vezes, o medo da exposição de ideias e sentimentos; o machismo e a homofobia; enfim, um conjunto de manifestações que demonstram, na prática cotidiana de alguns processos em Educação Popular, a expressão do opressor introjetado como consciência. Aliás, este é um dos grandes problemas para a construção do homem novo¹ e da mulher nova

1 No livro *O pensamento de Che Guevara*, de Michael Lowy (1999), a construção de um homem novo remete historicamente à ideia de que o “Sonho de diversos revolucionários, de Rousseau a Lênin, foi modificar não só o mundo, mas também o homem: para eles a revolução não era apenas uma transformação das estruturas sociais, das instituições, do regime, mas igualmente uma transformação profunda, radical e assombrosa dos homens, da sua consciência, de seus costumes, valores e hábitos, das suas relações sociais” (p. 41). Interessante também é a contribuição a esse respeito do professor Moacir Gadotti (1983, p. 60), em *Concepção dialética da educação*, que nos diz: “O homem novo não é uma situação ideal de homem, um ponto definitivo de chegada, um ponto final. Ao contrário, é um ponto inicial do próprio homem histórico, no momento em que desaparecer a propriedade privada dos meios de produção e com ela a exploração das maiorias pelas minorias privilegiadas.”

e, conseqüentemente, de uma nova sociedade, pois a dualidade do oprimido que se sabe oprimido carrega dentro de si o opressor. De tal modo, Paulo Freire nos apresenta que a concepção bancária

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. (FREIRE, 2007b, p. 72).

Agora pensemos numa outra possibilidade, numa Educação crítica e problematizadora, que busca promover a vocação ontológica do ser mais. Aí encontramos o diálogo. Este é manifesto como uma das condições fundamentais no processo de existência, da construção e reconstrução dos homens e mulheres para que se façam sujeitos históricos, seres que criam e recriam sua cultura, sua educação e sua forma de se viver no mundo. É somente através e por meio dele que se dá a comunicação permeada pela palavra e o seu desenvolvimento. Quando dizemos uma palavra, comunicamos e expressamos o sentido de algo a alguém, um interlocutor. Este vai refletir sobre o que foi comunicado e indagar a respeito do comunicado. Este movimento de construção e busca é o que define e caracteriza os seres humanos enquanto seres

inconclusos e inacabados. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 2008, p. 136).

Nesta perspectiva de Educação que se propõe enquanto instrumento de libertação, a palavra não deve estar separada da ação e da reflexão, senão o discurso é vazio, sem sentido, torna-se espontâneo. A palavra necessita estar permeada de sentido e significado, isto é, deve ser a tradução mais fiel da realidade a ser comunicada para ser transformada posteriormente. A palavra é o pronunciamento feito por homens e mulheres acerca do mundo em que vivem; através dessa pronúncia, criam o movimento de construção de conhecimentos necessários a sua transformação. Movimento que só é possível através do diálogo e da práxis entre os seres que pronunciam o mundo, que comunicam algo entre si. Em *Ação cultural para a liberdade*, Paulo Freire remete o processo de alfabetização como ato dialógico, como um ato de conhecimento da realidade e de sua transformação, na medida em que,

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquele em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados

pelo objeto a ser conhecido. [...] Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve reflexão e ação. (FREIRE, 1981, p. 49).

Enquanto condição para tal, Paulo Freire nos orienta com alguns princípios fundamentais para o desenvolvimento do diálogo, dentre os quais: o amor ao mundo e aos homens²; a humildade, pois se a pronúncia do mundo é manifesta pelo diálogo entre semelhantes, este não pode ser ato de arrogância; a fé no poder de criação e recriação; e a esperança, que se encontra na essência da imperfeição de homens e mulheres e que os levam a uma constante busca da sua vocação de ser mais.

2. No Capítulo 3 da *Pedagogia do oprimido* – A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade –, na nota 5, Paulo Freire (2007b) escreve: “Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor. [...] Não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa [...]. Guevara, ainda que tivesse salientado o ‘risco de parecer ridículo’, não temeu afirmá-lo. ‘Dejeme decirle (...declarou, dirigindo-se a Carlos Quijano...) a riesgo de parecer ridículo que el revolucionário verdadero está guiado por grande sentimientos de amor. Es imposible pensar um revolucionário autêntico, sin esta cualidad’.”

Nos processos de formação em Educação Popular percebemos o quanto é importante trazer na essência de nossas práticas as características apontadas; pois, para que na relação educador-educando se estabeleça a possibilidade de uma relação de horizontalidade entre os sujeitos e a perspectiva da construção coletiva do saber, é preciso incorporar, enquanto princípio metodológico, o conjunto destas proposições.

Assim, avaliamos ser possível contribuir para que os educandos se sintam sujeitos no processo de conhecimento; corrobora-se para a ampliação das relações democráticas nos espaços de formação e nos círculos de cultura; verifica-se que educandos passam a exigir a pronúncia do mundo em contraposição àqueles que sempre lhes negaram a possibilidade de dizer a palavra; é parte do processo gradativo de inserção crítica dos sujeitos na realidade opressora; é o recurso pelo qual se desmistifica a própria realidade.

Em contrapartida, incorporar tais princípios não significa, necessariamente, que o educador negue por absoluto a sua posição política em meio às manifestações opressoras já salientadas; trata-se de exercer a autoridade fundamental para o desdobramento do processo pedagógico. Em Paulo Freire vemos que:

[...] o grande problema que se coloca ao educador ou educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida

eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2008, p. 105).

Desta forma, cabe ao educador problematizar questões obsoletas, desfazê-las e reconstruí-las no processo pedagógico, inferindo de forma categórica em todas as afirmativas que neguem as possibilidades do ser mais.

É importante lembrar que este diálogo não existe entre antagônicos, quer dizer, entre classes opostas³, mas somente entre aqueles que buscam e constroem a superação da situação que gera a opressão.

O autêntico diálogo promove um pensar verdadeiro e crítico, longe de conteúdos prontos e acabados que caracterizam o pensar ingênuo – que, por sua vez, aceita a realidade como algo dado. Gera, antes, um pensar que se faça pela criação e problematização constantes da realidade e do mundo. Assim, faz-se necessário ao educador dialógico justamente a constante problematização da realidade. Esta mesma realidade concreta, construída em condições desiguais –

3 “Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão sua situação de explorados a não ser com a transformação radical, revolucionária, da sociedade de classes em que se encontram explorados.” (FREIRE, 1981, p. 48).

econômicas, políticas e sociais –, deve ser apresentada ao povo de modo que estes a compreendam, partindo da vivência a qual estão inseridos. Desta forma, o desvelamento da realidade, permeado pelo diálogo, é a condição necessária para a redescoberta do mundo, antes mistificado. Assim, este é o primeiro passo para a inserção crítica e de luta dos sujeitos na construção histórica de outra sociedade.

Uma visão de mundo reflete uma condição existencial, e somente homens e mulheres, ao contrário dos outros animais, possuem consciência de si e consciência do mundo; portanto, dialogam. Por esta razão não é possível a separação entre pensamento e linguagem, pois é somente através destes que estão expressos os níveis de percepção da realidade dos sujeitos, e somente a partir desta constatação poderá o educador dar início à problematização. Este recurso de apreensão dos aspectos do real, enquanto procedimento metodológico para sua desmistificação, deve sempre partir da realidade mediatizadora, objetiva e vivida dos educandos; daí entendermos o diálogo como o mediador por excelência deste processo. É esta condição que permite aos seres humanos serem sujeitos do pensamento e da fala.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado

nos educandos —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2007b, p. 96-97).

Uma questão fundamental num processo de Educação compromissado com a transformação do mundo é sempre partir da realidade mediatizadora na qual os seres humanos estão imersos; por intermédio do conhecimento das percepções proporcionadas pelo diálogo é que enxergamos a real possibilidade de conscientização e elaboração de um conteúdo educativo, cujo objetivo é o conhecimento desta realidade, mas desde que criada com o povo e para o povo.

O diálogo assume um papel relevante no pensamento de Paulo Freire: constrói um movimento de busca pela realização da vocação ontológica de ser mais. Pois, se há diálogo, não há imposição. A imposição de um discurso é uma prática própria dos mecanismos de dominação que torna os homens incapazes de desenvolverem sua humanização. O diálogo é o único meio capaz de produzir um verdadeiro pensar e que não se encerra nele mesmo; quer dizer, não basta somente desvelar a realidade opressora, é necessário que ação e reflexão caminhem juntas neste processo de busca pela sua libertação.

Em nossa experiência como educadores populares, percebemos, inclusive, como esta condição, num



primeiro momento, soa à vista de educandos de forma bastante estranha. Na medida em que vamos problematizando os aspectos mais significativos da realidade e do conhecimento a ser produzido no espaço formativo, com questões, indagações e verificação das opiniões dos sujeitos presentes, o que se percebe, de início, é um tremendo estranhamento por parte destes. Mas na medida em que vão verificando que esta possibilidade os aproxima e lhes dão um sentido, vão assumindo e incorporando de forma incontestada em suas práticas esta forma de construção de saberes. É como nos aponta o professor Carlos Rodrigues Brandão:

A idéia de diálogo, que depois se generaliza e consagra, mais do que a política e realizadora da justiça na educação, é um princípio cerimonial e realizador da possibilidade de o ato de ensinar e aprender se converter em beleza, emoção, e o poder do consenso que se funda na experiência coletiva de criá-las e compartilhá-las através do ofício de lidar com as palavras. (1995, p. 35).

Dialogar e não fazer comunicados ao povo é o que caracteriza uma “revolução autêntica”. Se não há diálogo, não há transformação autêntica. O diálogo é o modo pelo qual se estabelece uma relação diferenciada entre os sujeitos; trata-se de uma situação onde existe companheirismo e respeito pelo ser do outro. Se me faço somente na minha relação com os outros seres humanos,



então o diálogo é o primeiro passo na construção deste processo. Os saberes são construídos mutuamente numa relação de cumplicidade, respeito, alteridade, ética e descobertas. Este é exatamente o diferencial, o que define a revolução no sentido pleno da palavra: o estabelecimento do diálogo com o povo, potencializador de ações políticas para a transformação radical e efetiva da nossa história. Sem essa pretensão e perspectiva de que os sujeitos participem da construção de sua história, o processo de transformação assume caráter reacionário, pois acaba por reproduzir a lógica tradicional de dominação. Já não é processo revolucionário, mas conformidade com uma estrutura de pensamento.

Sem o conhecimento sério, responsável, de como estas populações transformam, na sua prática, sua fraqueza em força, é impossível uma comunicação válida com elas. Sem este conhecimento, o que fazemos, enquanto intelectuais pequeno-burgueses, é invadi-las, em termos distintos de invasão que as classes dominantes já fazem, mas invasão sempre – uma espécie de colonialismo revolucionário. (FREIRE, 1981, p. 58).

Uma revolução, na perspectiva freiriana, é autêntica justamente por trazer o diálogo como principal instrumento na elaboração deste processo. Assim, compreendemos que a dialogicidade culmina no verdadeiro processo de conscientização.

Tendo em vista a dificuldade que um educador dialógico enfrenta ao tentar estabelecer uma relação diferenciada com os educandos, Paulo Freire introduz uma questão importante que nos sinaliza como construir possibilidades nesse sentido, na medida em que passamos a “dialogar sobre a negação do próprio diálogo”. (FREIRE, 2007b, p. 71).

Ao propor e discutir tal problemática, inicia-se com certo sentido uma reflexão acerca das práticas vivenciadas ao longo de toda uma formação histórico-social. Desta forma, consideramos que pode ser feito um reconhecimento em torno da negação do diálogo no processo educacional que vivenciaram até então, para que percebam que esta negação os coloca na posição de objetos e não de sujeitos do conhecimento. A partir daí poderá existir o questionamento por parte destes sobre todo conteúdo da Educação que receberam em sua história de vida, e levá-los a buscar exatamente o seu contrário, que é a construção do seu saber crítico. Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire nos diz:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, 2008, p. 77).

Justamente pela inexistência de espaços que promovam o diálogo, se torna cada vez mais urgente e necessário a propagação de uma Educação que resgate as possibilidades do diálogo enquanto processo de comunicação e construção de saberes; que problematize a realidade, para evitar, dessa forma, as concepções fatalistas que nada mais são que obstáculos ao processo de humanização.

No entanto, ao propor uma metodologia baseada no diálogo, percebemos, a princípio, a dificuldade que alguns educandos possuem para se expressarem. Afinal de contas, nossa cultura é de negação do diálogo; portanto, algo que deve ser construído juntamente com eles. Na medida em que vão incorporando este tipo de proposta metodológica, o que percebemos é que vão nascendo novas possibilidades, novos fatores, tais como: a percepção mais acentuada e crítica da realidade; o sentimento de pertencimento ao mundo com os outros homens e mulheres; e a ideia reforçada por Paulo Freire acerca da construção de sua autonomia. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2008, p. 59).

É curioso e extremamente satisfatório observar como esta metodologia é incorporada e absorvida com alegria e entusiasmo pelos educandos, pois passam a relacionar o saber construído à sua própria história de vida e experiências, atribuindo maior

significado à aprendizagem. A Educação passa a ganhar sentido justamente porque há respeito pelo saber do outro e através do diálogo todos aprendem numa relação dialética e de constante busca e aprimoramento do conhecimento.

No entanto, cabe destacar algumas questões sobre as possibilidades e os limites das práticas dialógicas na atual conjuntura política.

Após pouco mais de vinte anos da conquista e composição de uma Constituição Brasileira que leva a alcunha de *cidadã*, o que se percebe, num certo sentido, é a continuidade manifesta de uma cultura do silêncio. Esta, gerada em grande parte sob a égide da ditadura militar, que negou por mais de vinte anos os direitos civis e políticos ao povo brasileiro, manifesta ainda hoje os resquícios de sua lógica. Desta forma, ainda acumulamos muito pouco em relação às reais possibilidades democráticas para atuação e intervenção enquanto cidadãos e cidadãs ativos nesta ordem; quer dizer, a nossa cultura política, com todos os limites postos pela representação democrática tem tido pequenos avanços em relação à expressão das suas possibilidades, bem como ao estímulo à participação dita cidadã.

Além disso – e este é um dos fatores decisivos na sustentação da lógica econômica atual –, o processo de globalização do poder econômico tem acentuado fortemente sua presença nos espaços de educação for-

mais. De tal modo que a maior parte dos núcleos de formação técnica, escolas públicas, privadas e universidades procuram atender às especificidades do mercado, em contrapartida a outras possibilidades que estimulem e emancipem a vida, que resgatem os valores de uma Educação comprometida com o povo e que seja a serviço dele.

Outro mecanismo importante, de forte intencionalidade e incentivo à ordem ideológica, são os meios de comunicação, que no caso brasileiro estão representados e controlados por poucas famílias que conduzem e formatam a seu bel prazer grande parte da consciência do povo. Assim, observamos alguns limites culturais e estruturais que impedem, por vários meios, as possibilidades do diálogo real na conjuntura do capital.

Em contrapartida, cabe um balanço acerca das possibilidades do diálogo nesta conjuntura. Como já nos apontou Paulo Freire, o diálogo é uma condição existencial; assim, existe sob diversos aspectos, sob óticas políticas e hegemônicas distintas. No entanto, destacamos a necessidade do diálogo ético, crítico e problematizador como uma das condições fundamentais para a construção da tão sonhada expressão de homens e mulheres novos, do mundo novo, justo, solidário, de um outro planeta, como nos aponta o subcomandante Marcos, do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN): “Um mundo onde caibam todos os mundos”.

No entanto, lidar com os limites postos, tanto culturais como estruturais, não é tarefa simples. É necessário ousadia, radicalidade, estudo, disciplina, organização; enfim, todos os fatores, que se comprometam com a justiça e com a liberdade, que nos apontem os caminhos de superação desta realidade. Nesta conjuntura, em que a voz do capital é muitas vezes assumida como única, ousamos quando descobrimos e forjamos possíveis janelas para a atuação política, direta ou indireta, para a intervenção na realidade.

Apesar da constatação de que esta é uma perspectiva histórica necessária, temos a clareza de que muitas vezes os limites são maiores do que as possibilidades; no entanto, cabe a nós, educadores e educadoras populares, comprometidos com a transformação do modo de produção das nossas vidas, darmos juntos os passos necessários à construção desta perspectiva, mediante processos de formação política que contribuam com o acúmulo de consciência crítica, reunindo pessoas em espaços que estimulem a construção de outras relações; formação de novos agentes responsáveis pela multiplicação e organização desses processos; formações de caráter político junto aos movimentos sociais organizados, às organizações populares de bairros, aos estudantes comprometidos com a luta política e que defendam as bandeiras históricas dos trabalhadores, com os sindicatos, e, fundamentalmente, com a juventude.

Desta forma, estaremos não apenas fazendo jus ao legado de Paulo Freire, mas também nos instrumentalizando por meio destas práticas para a construção de uma outra pedagogia, que recrie Paulo Freire a partir das novas relações, das possibilidades e da realidade histórica. Pois, como o próprio Paulo Freire nos ensinou, ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam em comunhão.





POTENCIALIDADES DO CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO POPULAR

Lucas Fernando César Henriques
Michelangelo Marques Torres

Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime [...] Pretendem, isto sim, conseguir através da educação cada vez mais uma condição adaptativa que lhes garanta melhores formas de dominação. (FREIRE, 1978, p. 60).

O presente texto se propõe a abordar um elemento metodológico importante para o trabalho da Educação Popular: o Círculo de Cultura. Para tanto, caracterizaremos seus procedimentos e pressupostos

teórico-metodológicos, inserindo-o na proposta de emancipação das classes populares. Além de apresentar uma justificativa para os trabalhos com os Círculos de Cultura, discutiremos a importância do comprometimento com a causa dos oprimidos, abordando a questão da Cultura Popular dentro de uma concepção dialética e relacionando em que medida o Círculo de Cultura possibilita atualizar o legado de Paulo Freire. Por fim, serão discutidas as dificuldades e possibilidades encontradas nas vivências atuais de Educação Popular.

Por Círculo de Cultura compreende-se o espaço de ação educativa em que os participantes estão envolvidos em um processo comum de ensino e aprendizagem, com liberdade de fazer uso da palavra (se expressar), intervir, estabelecer relações horizontais, vivenciar ações coletivas em comum, re-significar suas práticas e concepções, re-ler o mundo em que estão inseridos; isso mediados pelo diálogo, num processo reflexivo¹. Conforme destaca o professor João Francisco de Melo Neto:

[...] nos círculos de cultura, valores éticos são componentes que não podem faltar, compondo um quadro de aprendizagem que possibilite o conhecimento das coisas com maior profundidade, vivendo e aplicando princípios,

1. Nesse sentido, alguns saberes necessários à prática educativa, enquanto fios condutores da Educação emancipadora, estão sistematizados em *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (1996).

aprendendo a viver com os demais, contribuindo para a formação de suas capacidades, de forma autônoma. (2004, p. 23).

Assim, enquanto instrumento político-pedagógico da Educação Popular, o Círculo de Cultura é um espaço de estabelecimento de relações afetivas, cooperativas e solidárias, com práticas pedagógicas participativas, propositivas e respeitosas, que possibilita o encontro e os confrontos a respeito da construção de saberes e de estratégias de intervenções concretas na realidade. Nesse sentido, o “fazer” da prática pedagógica apresenta possibilidades de estabelecermos relações humanas respeitosas, críticas, coerentes, provocadoras e esperançosas; ou seja, atualizar o legado freiriano.

Em diversas passagens do conjunto de sua obra, Paulo Freire faz menção ao Círculo de Cultura. Uma citação significativa é a de que

[...] os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo. [...] estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente. (FREIRE, 1980b, p. 141-142).

Essa passagem menciona aspectos fundamentais: discussão sobre a realidade vivida pelos participantes, compreensão coletiva dessa realidade, organização coletiva visando à ação política concreta e reflexão permanente sobre a prática. Ainda caracterizando o Círculo de Cultura, o professor Ernani Maria Fiori (2007) ressalta que

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a libertá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos.

Cabe aqui citarmos uma experiência de um dos núcleos de formação em Educação Popular², que ilustra bem essa passagem: em certo dia de formação, em um Círculo de Cultura na periferia de Guarulhos-SP, mais especificamente na região do Tupinambá,

2. Projeto Orçamento Participativo, de Guarulhos (2007), formação político-pedagógica para as lideranças de bairros (delegados).

próximo ao bairro dos Pimentas, discutíamos o tema gerador *habitação*. A discussão envolvia uma dinâmica de construção das cidades, em que os participantes (lideranças da comunidade e moradores dos bairros da região) foram estimulados a construir um mapa da cidade a partir da questão da infraestrutura. A partir disso, foi-se problematizando a questão da habitação, e, como as pessoas possuíam muitas informações e experiência na temática, por causa da militância, diversas questões foram surgindo, como a discussão sobre a propriedade privada da terra, o chamado “problema da habitação”, enquanto discurso ideológico, o desenvolvimento do capitalismo e o processo de urbanização, a especulação imobiliária, as primeiras formas de habitação popular (cortiços e vilas operárias), formação da periferia, favelas, programas habitacionais do Estado etc. Abaixo, falas dessa vivência:

- (morador): Porque vocês sabem, nessa área aqui é tudo invadido. A gente não tem documento de posse da terra. Não tem garantia nenhuma. Os homi podem vir aqui e tirar tudo da gente. E aí como é que fica?

- (educador): Compreendo sua inquietação, e é a de todo mundo aqui, mas acho importante problematizarmos uma idéia que o companheiro apresenta. A conquista que vocês tiveram no movimento de moradia aqui do Sítio São Francisco foi fruto de uma invasão ou ocupação? Qual a diferença dessas duas noções?

- (liderança): Invasão é quando a gente entra na casa dos outros e expulsa eles pra ocupar o lugar. Já ocupação é fruto da articulação de um movimento organizado que reivindica seu direito social de moradia, garantido em lei. A ocupação é no espaço improdutivo.
- (outra liderança): Ocupação! Foi isso mesmo o que aconteceu aqui no Sítio São Francisco, um movimento organizado pra garantir nossos direitos.
- (outro morador): Então não foi invasão, como a turma costuma dizer.

Naquele momento emergiu no grupo a importância de lideranças e moradores, em participação conjunta, se articularem enquanto grupo em torno de problemas em comum, tanto do ponto de vista da região quanto do ponto de vista de classe. E assim o grupo permaneceu até o último dia de formação, dialogando fortemente com sua realidade. Cabe destacar a importância do vínculo afetivo que o educador pode construir junto aos participantes, ao longo das formações.

Essa passagem revela que o processo de formação parte da experiência real vivida pelos sujeitos, num espaço de vivências no qual os participantes são chamados a refletirem sobre seus problemas e situações de vida, a fim de construírem juntos uma percepção mais aprofundada e politizada da realidade. E para

isso ocorrer, é importante estabelecer um clima acolhedor, em que os participantes sintam-se integrados em um espaço de aprendizado coletivo. É preciso desenvolver relacionamentos carregados de sentidos, reconhecimentos, descobertas, vínculos e estranhamento. Somado a isso, o estabelecimento de relações afetivas, respeitosas e descontraídas, é imprescindível para o bom andamento da dinâmica dos trabalhos de formação no Círculo de Cultura. Contudo, faz-se importante questionar o caráter que tem assumido algumas experiências históricas de Círculos de Cultura, principalmente na atual conjuntura em que vivemos, a qual parece despolitizá-lo em sua intencionalidade que, conforme veremos, lhe é inerente.

Para que sejam abordados, de forma mais explícita e aprofundada, os propósitos e potencialidades do Círculo de Cultura nos trabalhos atuais da Educação Popular, é preciso situá-lo como instrumento político-pedagógico para o fortalecimento daquilo que se entende por Cultura Popular, conforme a interpretação dialética. Nessa perspectiva, o Círculo de Cultura assume a estratégia de ação e reflexão para o desenvolvimento consciente da organização e mobilização dos grupos sociais em situação de opressão e marginalização social.

A noção de Cultura, como categoria política e ideológica, e não como um conceito “neutro”, puro e homogêneo, é compreendida como produto

do processo dialético da transformação da natureza por meio do trabalho consciente e significativo dos seres humanos. Assim, a Cultura não é elemento a priori das relações humanas, é algo que é produzido e reproduzido a partir de determinadas condições construídas pelos povos no desenvolver da História. Essas condições são estabelecidas pelas formas como os seres humanos organizam a produção social de sua existência, sua vida material, seu trabalho³.

Marx e Engels (1987) subsidiam esta discussão ao compreenderem que no âmbito da sobrevivência, as necessidades dos indivíduos deixam de ser naturais e se transformam em produto da sociedade. Conforme aponta o professor Antonio Cândido (2001, p. 30), "Marx abriu efetivamente horizontes mais largos para se compreender a solidariedade profunda do mundo físico e da cultura humana, encarados, por ele, à luz do processo histórico, como elementos do mesmo processo dialético".

Assumindo a História e as relações entre os seres humanos (produtos e produtores da História) como processos em movimento e não como algo estático,

3. Na perspectiva dialética, trabalho é compreendido como o modo humano de ação consciente sobre o mundo dentro de um processo histórico, isto é, qualidade constitutiva das relações da humanidade e a natureza dos seres humanos entre si, cujo movimento o ser humano cria a cultura e faz a História.

fixo e imutável, entende-se, portanto, que a História, as relações sociais e a Cultura podem ser intencionalmente transformadas. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que o sentido do trabalho pedagógico da Educação Popular se realiza no âmbito da Cultura e através de sua transformação. Mas, para tanto, é imprescindível termos a apreensão das condições estruturais, isto é, precisamos compreender qual é a situação concreta em que se encontram os homens e mulheres no mundo e com o mundo, e quais as razões que produzem essa situação. Conforme nos lembra Paulo Freire (1987), é preciso colocar os seres humanos, bem como suas relações, a si mesmos enquanto problema. Assim, é preciso investigar qual a interpretação feita sobre a realidade, qual a *leitura de mundo* a respeito da realidade.

Ao buscar entender, analisar e explicar o modo de ser da sociedade contemporânea, pautada na compreensão de que a sociedade capitalista é fortemente marcada pela divisão de classes e pela decorrente desigualdade entre os diversos grupos sociais que a compõem, será possível identificar a existência de grupos sociais desfavorecidos no processo de produção e distribuição da riqueza, marginalizados, explorados, oprimidos. Essa desigualdade também se reflete na disposição dos recursos culturais e simbólicos. Isso significa que a situação concreta da humanidade fundamenta-se na relação dos seres humanos entre

si enquanto classes sociais exploradoras e exploradas, grupos sociais opressores e oprimidos em relação dialética uns com os outros, como afirmava Paulo Freire: “Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas.” (FREIRE, 2007b, p. 147).

Essa “engrenagem” produz relações conflituosas e contraditórias entre os grupos sociais. É essa situação concreta dos seres humanos que condiciona sua consciência e suas ações. Contudo, o que queremos tratar aqui é qual o sentido, o significado que essas constatações trazem para o trabalho pedagógico? Qual a exigência que tais afirmações lançam para nossa postura como educadores?

Em nossos trabalhos na Educação Popular e como cidadãos, compreendemos que a questão fundamental é o comprometimento político e humano com as classes oprimidas. E disso surge a exigência de um trabalho pedagógico intencionalmente coerente na busca pela emancipação dos homens e mulheres, não no plano da mera abstração, do discurso generoso ou da retórica acadêmica, mas no sentido de realizar trabalho de base junto às comunidades, no movimento com o povo.

Contudo, o trabalho com o povo só é passível de ser realizado se o processo educativo estiver estabelecido com a participação das pessoas assumidas na

condição de sujeito e não de objeto. A própria dinâmica do Círculo de Cultura requer esse pressuposto na ação pedagógica. A postura do educador não é, e jamais poderá ser, impositiva. A tarefa não é forçar os sujeitos a assumirem uma postura política. Conforme lembra Paulo Freire (1987), o processo de libertação não é tarefa de uma pessoa só, mas de todos.

Por outro lado, o Círculo de Cultura não pode se limitar a um espaço de interação por meio do qual as pessoas apenas se informam ou apresentam seus pontos de vista. No âmbito da Educação Popular, o Círculo de Cultura deve contribuir, antes disso, para o amadurecimento político dos grupos populares. Para que o desenvolvimento de conscientização e politização das pessoas envolvidas nos processos de formação obtenha concretude, elas devem apropriar-se desse processo, tomando esses conhecimentos *para si* como resultados de uma construção coletiva. Quanto ao papel do educador, há uma passagem elucidativa em Paulo Freire:

[...] o animador não deve, de um lado, fazer girar as atividades do Círculo em torno de si; se não deve ser o único a falar, o que diz sempre a última palavra, o que dá a impressão de ser o único que sabe, não deve, de outro, anular-se e omitir-se. [...] Tanto ele quanto os alfabetizandos, enquanto participantes dos Círculos de Cultura, devem ser presenças atuantes nestes. (FREIRE, 1980b, p. 147).

Nesse sentido, o educador deve assumir uma postura crítica, dialogar com a realidade. Logo, é preciso acrescentar que não basta ao educador sentimentos humanitários, mas uma opção política clara (e que assuma essa postura). Conforme destaca Paulo Freire,

[...] nós, enquanto educadores-educandos do Povo, devemos estar cada vez mais claros com relação à nossa opção política e vigilantes quanto à coerência entre a opção que proclamamos e a prática que realizamos. Claros no que diz respeito ao em favor de que e de quem trabalhamos em educação. [...] É a militância correta a que nos vai ensinando também que só na unidade, na disciplina e no trabalho com o Povo nos tornamos educadores coerentes com a opção revolucionária que proclamamos. (FREIRE, 1980b, p. 138).

Nessa perspectiva, o educador é aquele que assume a diretividade do processo pedagógico na intenção de que os sujeitos implicados possam encontrar e criar instrumentos para eliminar os obstáculos à sua emancipação. Essa busca e construção não é *para os outros*. É preciso que o educador comprometido assuma essa tarefa também para si *com* os educandos. A prática pedagógica parte da concepção de que todos são sujeitos num processo coletivo de luta pela liberdade. Portanto, deve haver uma interdependência entre educador e educandos, em que o

educador se reeduca no próprio “fazer” pedagógico, revendo sua postura, suas atitudes, formas de relacionamento, reconstruindo seus saberes.

O conteúdo programático da Educação libertadora é construído a partir da *leitura de mundo*, primeiro momento, e fundamental, a ser trabalhado nos Círculos de Cultura. Essa prática permite que a organização do conteúdo seja permeada pelos princípios norteadores da vida dos educandos, elementos significativos de suas realidades.

Não há um programa, inexistente nessa pedagogia um programa preestabelecido de conteúdos a serem ensinados. No entanto, essas pessoas se ensinam umas às outras, elas “se medem” em atos grupais de conhecimento... E aí pode haver um “corrimão” que é o seguinte: estamos nos reunindo ao redor de nossos temas e buscamos mudanças mais amplas nessa sociedade em que vivemos. (FREIRE; NOGUEIRA, 2007, p. 22).

Deve-se partir de temas relacionados ao contexto dos educandos e da compreensão inicial que têm do problema, para ampliar e reconstruir novos conhecimentos coletivamente. É preciso que os educandos se sintam (e realmente devem ser) parte do processo de construção do conhecimento. Parte-se daquilo que sentem e entendem sobre suas vidas e o mundo em que estão, para que assim aprofundem

suas percepções sobre essa realidade, num movimento gradual e contínuo de construção e desconstrução de visões, valores e posturas. É a partir desse comprometimento, dessa postura radical de construção do diálogo, de problematização da realidade intencionalmente voltada para o fortalecimento da *práxis*, que os conteúdos vão sendo desenvolvidos. Ou seja, o ponto de partida é a valorização das experiências coletivas, as vivências empreendidas, como está elucidado na seguinte passagem de Paulo Freire e Nogueira:

Penso que nesse processo as pessoas não se limitam a discutir sobre conteúdos, mas as pessoas discutem sobre as dimensões e os momentos da prática. [...] As pessoas que, em grupo, procedem nesses rumos estão compondo sua (delas) compreensão coletiva sobre as dificuldades e sobre as soluções. (2007, p. 41).

Desse modo, se o objetivo é integrar os grupos num empenho maior de luta coletiva, no qual todos devem ser sujeitos participativos, os primeiros passos dessa empreitada já devem estar em consonância com esse objetivo.

Na perspectiva em que nos colocamos como educadores da Educação Popular, nosso campo de atuação é o da ação cultural, no exercício político-pedagógico de construir, desenvolver e fortalecer com o povo sua expressividade, seus símbolos, suas formas de organização, sua *práxis* (ação e reflexão),

aprofundando as relações solidárias e cooperativas entre os oprimidos, num processo contínuo de conscientização entre educadores e educandos, para o revigoramento dos elementos da Cultura Popular⁴.

Brandão (1985a) enfatiza que a Cultura Popular visa “transformar a cultura do povo em *cultura de classe*”⁵, consciente, crítica, politicamente mobilizadora, capaz de transformar tanto os símbolos com que se representa e ao seu mundo quanto a sua própria dura realidade material. Ao se perguntar “como trabalhar com o povo?”, o autor lembra que nem sempre os educadores envolvidos na Educação com as classes populares fazem essa pergunta de maneira aberta. No limite, o trabalho com o povo (na dimensão da Educação Popular) visa “libertá-los, primeiro, dos males que sua condição de subalternos deixou impressos na consciência e na cultura. Libertá-los, depois – convocando-os a que participem disso – da sua própria condição de subalternos”. (BRANDÃO, 1985a, p. 16).

4. Esta é entendida aqui como a expressão cultural que, com propósito de obter transformações sociais e simbólicas, preserva, recupera e incorpora elementos cujo conteúdo é essencialmente popular, fortalecendo a consciência de classe e a organização popular.

5. Para uma distinção entre cultura do povo e cultura popular, cf. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985a. p. 66-71.

Dessa maneira, partimos da noção de que há um espaço de luta política que se dá também no âmbito da Cultura, que deve ser levada adiante por uma prática política que tenha como eixo principal o trabalho pedagógico com as classes populares, no intuito de que a Cultura seja uma ação de reflexão, um instrumento popular de conscientização, politização, organização e expressão de classe. Parte-se, portanto, da concepção de que o trabalho pedagógico e a ação cultural estão a serviço da dominação ou da libertação dos seres humanos, não sendo possível situar-se num campo neutro ou como alguém que seja altamente competente e atenda a todos os interesses sem “fazer distinção”.⁶ O ato educativo é antes de tudo assumir uma postura política.

E a postura que assumimos em nossos trabalhos, como educadores populares, é a de manifestar o processo educativo como prática política de ação e reflexão junto com as classes populares,

6. Citamos aqui uma passagem de Moacir Gadotti, que coloca bem essa questão: “Só uma ciência verdadeiramente comprometida com a transformação dessa sociedade interessa às classes oprimidas. A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político. Porque a competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes 'em geral', mas somos competentes para uma classe e não somos para outra”. (GADOTTI, 1983, p. 13-14)

para a construção de conhecimentos e saberes coletivos que possibilitem que os sujeitos envolvidos adquiram consciência mais crítica sobre sua realidade. Práticas que protagonizem o *desvelamento do mundo* e das relações de opressão em que estão inseridos, para que passo a passo possam ir aprofundando sua leitura de mundo e (re)construindo formas de expressão e atuação que visem à superação da situação de opressão. Nesse cenário, o Círculo de Cultura revela-se como instrumento metodológico mais assertivo e coerente para realização da proposta político-pedagógica da Educação Popular. Nele, propõe-se construir meios que possibilitem que as pessoas desenvolvam cada vez mais consciência da situação real e objetiva do mundo e de seu papel nessa realidade, de modo autônomo e com capacidade de intervenção. O Círculo de Cultura emerge, portanto, enquanto estratégia de ação e reflexão.

Para dar vazão a isso, a dialogicidade, a *ação cultural dialógica*, não é só necessária, mas uma exigência radical, como afirmava Paulo Freire⁷. O diálogo é assimilado como condição básica das relações entre os seres humanos. O processo

7. “Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto”. (FREIRE, 2007b, p. 145).

dialógico visa abranger o plano da compreensão e da intervenção⁸; isto é, tem como função estimular a compreensão da realidade, problematizando-a. Nesse sentido, o diálogo assume a centralidade da prática pedagógica: não é apenas uma estratégia pedagógica; precisando melhor, é condição para o conhecimento, pois é por meio dele que se é possível a aproximação crítica e mais abrangente de compreensão da realidade. Assim, “[...] a ação educativa apresenta o significado de que o ato de educar não é mero repasse de conhecimento e, sim, um exercício para tornar os outros, também, entes reflexivos – uma educação, necessariamente popular.” (MELO NETO, 2004, p. 29). Na perspectiva freiriana, o diálogo não é somente metodológico, mas ontológico – nos realizamos por meio dele. Por outras palavras, lembrando o próprio Paulo Freire (2007a; 2008b), o ser humano é ser de relações, sua existência é mediada pelo diálogo. Ninguém está só, isolado da realidade; o diálogo é o modo de estar com o outro mediatizado pelo

8. Paulo Freire reflete sobre dois sentidos da intervenção: intervenção utópica (vir a ser) e inédito viável (intervenção possível hoje visando superar as situações-limite). A importância de aproximação das noções de compreensão e intervenção, bem como da superação das situações-limite, está bem trabalhada em *Pedagogia do oprimido*, ao discutir a potencialidade dos temas geradores.

mundo. É preciso, ainda, atentar para o fato de que esse diálogo inserido na proposta do Círculo de Cultura não é mero verbalismo, um “bate-papo” inconsequente. É meio de comunhão, de encontro entre os sujeitos para a *pronúncia do mundo*, como dizia Paulo Freire. Constitui a base estruturante da práxis pedagógica; é o diálogo crítico intencionalmente transformador. E essa ação, para ser verdadeira, deve estar baseada na seriedade e fraternidade. Na solidariedade e amor entre os sujeitos. Amor no sentido de crer na luta dos seres humanos, de ter compromisso inabalável com a causa dos oprimidos. De ter esperança de que a transformação radical do mundo é possível. Esta é a Pedagogia do Oprimido.

De modo resumido, a proposta político-pedagógica da concepção de Educação Popular que estamos assumindo, que tem no Círculo de Cultura um dos principais elementos metodológicos, é um processo de construção de conhecimentos e ações que tem como ponto de partida o diálogo crítico e intencionalmente comprometido com a emancipação do povo. Esse processo se inicia pela investigação do próprio pensar e modos de se expressar do povo, não enquanto objeto alheio ao educador, mas como constituinte também de seu pensamento e de sua expressividade; dentro de um processo de investigação e problematização com o povo e não sobre ele, num “esforço

comum de consciência da realidade”.⁹ É nesse sentido que as práticas da Educação Popular procuram atualizar o legado freiriano.

E a partir desse procedimento de identificação e levantamento dos temas significativos da realidade vivida pelos sujeitos, é possível relacionar esses fragmentos da realidade com totalidades mais abrangentes, isto é, estabelecer nexos com elementos estruturais que produzem essas partes e as condicionam. Portanto, a intencionalidade política dos trabalhos de formação procura, valorizando as subjetividades, criar práticas que propiciem a compreensão da sociedade como uma totalidade concreta, elucidando de forma crítica os processos históricos que constituíram o sistema de produção em que vivemos e a resultante divisão da sociedade em classes, bem como a luta existente entre elas. A intenção é auxiliar pedagogicamente para que cada um se perceba nesse processo, junto com os outros, constituindo-se coletivamente enquanto uma classe específica.

Não é o conjunto pleno dos cidadãos da formação social – a sociedade civil – que deve ser o sujeito a ser coletivamente instrumentalizado e fortalecido através da educação comunitária.

9. “A investigação temática, se faz assim, um esforço comum de consciência da realidade e de auto consciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”. (FREIRE, 2007b, p. 115).

É o conjunto de suas classes populares. Neste sentido, a educação popular é a educação das classes populares. É uma prática pedagógica politicamente a serviço das classes populares. (BRANDÃO, 1995, p. 27).

Assim, a Educação deve servir à realização das transformações sociais. Por meio dela, fundada na reflexão crítica sobre a realidade, deve-se estimular a possibilidade de, junto com as classes populares, identificarmos os problemas, os sofrimentos, as necessidades comuns e também as ações coletivas (intervenções na realidade). O movimento pedagógico deve incitar o desvelamento da realidade opressora, a percepção cada vez mais profunda das necessidades de classe, visando a construir com o povo a *consciência de classe*, momento em que os interesses que cada um defende passam a ser os interesses da coletividade e a organização e mobilização do povo vai adquirindo cada vez mais vigor e objetividade política. Para que isso possa ser desenvolvido é preciso estimular a solidariedade entre todos, convidando-os ao engajamento em alguma luta da vida concreta, em algo que se possa imaginar e querer conquistar coletivamente. Esta é a potencialidade dos Círculos de Cultura no âmbito da Educação Popular.

Mas esse não pode ser um procedimento rígido, inflexível, tampouco um ato demagógico ou de reprodução dogmática, ortodoxa. A luta por uma

forma de vida mais digna, por uma nova sociedade, só pode ser absorvida de forma concreta e saudável através do esclarecimento, estímulo criativo e fomentador da autonomia dos seres humanos. Deve ser apreendida como necessidade que se manifesta a partir da percepção de que é possível mudar o estado de coisas em que vivemos, mediante participação e luta de todos que sofrem com essa situação. O espaço educativo só se faz democrático na medida em que possibilita liberdade de pensar diversas formas de resistência e de ações para a transformação da sociedade. Assim, a participação ganha ainda mais sentido na vida das pessoas. Conforme exposto, o Círculo de Cultura aparece como o instrumento potencializador da construção dessas possibilidades.

O Círculo de Cultura está inserido em uma prática educativa de caráter político-libertador e não como um simples método sistemático de ações padronizadas, e conteúdos fixos, que podem ser replicados em quaisquer circunstâncias, para qualquer objetivo e propósito ideológico. O comprometimento e a postura política defendida na Educação Popular são claros e contundentes: organização e mobilização junto às classes populares visando construir os meios necessários para sua emancipação. O ato educativo, nessas circunstâncias, tem a função política de criar as condições necessárias à hegemonia das classes populares. Dito de outro modo, o trabalho pedagógico

deve servir como instrumento de luta para superação das contradições da sociedade opressora.

Fazendo uma releitura da Educação Popular a partir de Antônio Gramsci, a professora Silvia Maria Manfredi (1980) destaca que a Educação assume a função de construir uma nova cultura e visão de mundo no seio do próprio capitalismo, partindo-se da ótica das próprias classes subalternas e das lutas sociais dessas classes. Precisando melhor, a Educação em geral se insere num processo condicionado, mas passível de ser transformado quando essa Educação assume um caráter específico e é gestada pelas classes populares.

Está colocada, portanto, a tarefa histórica da qual a Educação Popular está incumbida: a construção do poder popular. Que os grupos sociais que compõem as classes populares participem efetivamente da condução da sociedade, num esforço coletivo de organização e mobilização com vistas a se criar as condições necessárias rumo à ruptura com a estrutura de poder produtora de desigualdade, injustiça e opressão – e reconstruir a sociedade com base em relações justas, solidárias e igualitárias, nos âmbitos social, político, econômico, cultural e simbólico.

Em *Educação e luta de classes*, redigido em outro contexto histórico, Ponce (2007) lembra que “esta confiança na educação como uma alavanca da história, corrente entre os teóricos da nova educação, supõe [...] um desconhecimento absoluto da realidade

social”. Não obstante, apesar do reconhecimento da importância de análise na referida obra, acreditamos que a Educação tenha um papel estratégico (indispensável) para a transformação da sociedade. Ela é instrumento dessa revolução, mas não a fará jamais sozinha ou dissociada da conjuntura material e das relações sociais de produção. Desse modo, entendemos que a Educação Popular visa a transformação social *a partir* da autonomia dos sujeitos, mas não *somente* disso, uma vez que a autonomia dos indivíduos não se limita apenas ao espaço educativo, mas a outras esferas da vida social.

Contudo, como não se trata de um processo mecânico, pré-determinado, mas sim um processo dialético de disputa política e ideológica, marcado por avanços, retrocessos, enfrentamentos e resistência ao poder dominante, as dificuldades são evidentes.

É preciso lembrar que na atual conjuntura, o trabalho da Educação Popular se dá num contexto de grave dissenso dos movimentos de massa. Parte disso é resultante do afrouxamento das relações comunitárias que é, em grande medida, consequência de um modo de vida altamente competitivo e desgastante, imposto pelas classes dominantes através das políticas neoliberais implantadas ao longo da década passada e nos dias atuais. A luta pela sobrevivência é algo cada vez mais dilacerante, em que o povo tem cada vez menos tempo e menos energia para resistir

e criar formas alternativas ao modelo econômico vigente. Ao mesmo tempo, os mecanismos ideológicos de dominação se tornaram cada vez mais agressivos e sofisticados. Além disso, houve também, a partir da década de 1990, um quadro político e econômico que tornou mais velada as formas de opressão: uma avalanche de organizações e instituições financiadas pelo grande capital e a serviço das classes dominantes que disseminaram nas regiões habitadas pelas classes populares uma série de ações assistencialistas e despolitizadas, gerando um cenário social de grande dependência e alienação dessas populações em situação de pobreza e carência. Ao propagar esse tipo de prática e ideologia, embasada num discurso de única e moderna forma da sociedade se organizar, contribuiu-se ainda mais para o enfraquecimento dos movimentos populares na luta política. Esses são os limites das ações de Educação Popular, que encontram no Círculo de Cultura seus procedimentos concretos de ação e reflexão. Somado a esse cenário, as experiências que temos desenvolvido demonstram outros limites referentes às próprias vidas das classes populares, que encontram dificuldades de organização e participação em espaços de luta política devido ao contexto condicionante de seu cotidiano: ritmo de vida, carência de meios materiais imediatos, dificuldades de locomoção etc. Manter a participação ativa das pessoas tem sido um desafio.

Contudo, há pessoas e grupos que se mantêm resistindo, lutando ou que estão dispostos a entrar nesse movimento pela vida. Há ainda muita persistência. A importância da atuação da Educação Popular nas comunidades é exatamente de resgatar essa perspectiva, essa “cultura de luta”, procurando reconstruir as ações dentro das comunidades através da implementação de projetos de intervenção político-pedagógicos que tenham como base a ação cultural comprometida com os interesses das classes oprimidas. Deve desenvolver trabalhos educativos que possam construir espaços e vivências de formação político-cultural, no intuito de constituir relações de colaboração consciente entre os sujeitos para a transformação da sociedade. Pelos princípios da dialogicidade, parte dos problemas locais dos sujeitos para que possam estabelecer cotidianamente as conexões com a totalidade em que estão inseridos e com as lutas de caráter mais abrangente.

Dessa redescoberta de um “poder local de agir” (BRANDÃO, 1985a, p. 64), vão se construindo referências políticas e culturais nas comunidades para alavancar o desenvolvimento de um trabalho educativo que esteja em sintonia com a luta dos movimentos populares que ainda resistem. A disseminação de Círculos de Cultura que visem à organização dos grupos comunitários, à reconstrução das relações solidárias entre as pessoas, pode proporcionar que os indivíduos reconheçam os porquês e o modo

como se dá a situação de exploração e opressão, resgatando as experiências de lutas vividas e procurando estabelecer uma unidade de ações e propósitos. Essa é, concretamente, a potencialidade do Círculo de Cultura, enquanto elemento metodológico, nos trabalhos da Educação Popular.

Esse processo possibilita, ainda, a reconstrução de parte significativa da subjetividade das pessoas, o resgate da condição de sonhar do povo. Pois, o nível de opressão, de exploração e alienação se encontra em patamares tão elevados, que boa parte da população não consegue sequer imaginar a possibilidade de uma sociedade diferente. Foi roubada a sua capacidade de sonhar formas de relações radicalmente novas, justas, solidárias. Quando se reforça ser preciso resgatar o sonho, não é no sentido do devaneio, da ilusão. Mas possibilidade de sonhar enquanto expressão do desejo de libertação e de tentar aquilo que parece impossível, como afirmara Lenin:

Não basta ter belos sonhos para realizá-los. Mas ninguém realiza grandes obras se não for capaz de sonhar grande. Podemos mudar o nosso destino se nos dedicarmos à luta pela realização de nossos ideais. É preciso sonhar, mas com condição de crer em nossos sonhos; de examinar com atenção a vida real; de confrontar nossa observação com nosso sonho; de realizar escrupulosamente nossa fantasia. Sonhos, acredite neles. (TORTELLO, 1987, p. 51).

Conforme pudemos ver, o trabalho atual na Educação Popular nos lança desafios e tarefas imprescindíveis se realmente acreditamos na luta das classes populares e desejamos a construção de uma sociedade sem oprimidos e sem opressores. A ação pedagógica revolucionária, como afirmava Paulo Freire, não pode esperar a revolução acontecer para se dar. É ação presente que pode transformar o futuro. O trabalho político-pedagógico de aprofundamento da consciência crítica, de construção da consciência de classe com os oprimidos e de fortalecimento das expressões culturais próprias dos interesses de emancipação das classes populares é tarefa urgente do agora. Assim, a luta por essa emancipação, a busca consciente pela superação das contradições da sociedade opressora para construção da liberdade dos povos, deve ser disseminada através de atos educativos verdadeiramente comprometidos e colocada como necessidade real para transformação da vida dos seres humanos. É preciso desmistificar a realidade em que vivemos e, com isso, tornar a luta política algo concreto para o povo. Atentemos ao fato de que há educadores que estão na prática, mas não fazem a prática transformadora. O Círculo de Cultura é instrumento vivo e possível dessa ação.

6



O SIGNIFICADO DA SISTEMATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO POPULAR

Raiane Assumpção
Juliana Notari
Luana Vilutis

Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida. Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo. (FREIRE, M., 1996).

A realização de experiências em Educação Popular tem demonstrado, especialmente aos sujeitos que delas participam, a importância e a relevância do processo de sistematização na construção de um sentido

específico e genérico (no sentido de existência histórica) para as práticas vivenciadas. O exercício de sistematização de experiências, fundamentado no referencial teórico-metodológico freiriano, tem oferecido elementos para uma apropriação crítica dos desafios vivenciados a partir dessas práticas e um aprofundamento de seus aprendizados, ao trabalhar o processo de conscientização dos sujeitos para a imprescindível e permanente transformação da realidade.

A reincidência da inserção de uma prática sistematizadora em processos de Educação Popular revelam a pertinência e a relevância dessa ação no amadurecimento teórico e prático das experiências. A sistematização, considerada como processo, contempla diferentes ações¹ em perspectivas complementares. Para uma Educação que atua sob uma perspectiva emancipadora, o processo de sistematização é concebido como uma construção participativa que revela o protagonismo dos sujeitos com ela envolvidos.

São esses mesmos sujeitos os responsáveis pela garantia de um processo de sistematização que seja essencialmente democrático, criativo, dialógico e participativo, de tal modo a ser possível identificar contradições e constatações existentes no desenvolvimento das ações. Homens e mulheres, compro-

1. As ações que devem ser contempladas no processo de sistematização estão explicitadas no decorrer do texto.

metidos com a prática transformadora da sociedade que oprime e hierarquiza as relações humanas, adentram nas detalhadas especificidades dos processos vivenciados nas experiências populares e identificam os tipos de relações assumidos pelos diferentes sujeitos que delas participaram.

Na elaboração deste texto, pretendemos promover uma reflexão compartilhada sobre a relevância do processo de sistematização de uma prática popular sob uma perspectiva emancipadora, que reconhece nos princípios democráticos o principal aporte metodológico para a construção de novos conhecimentos.

Entendemos que, por ser uma prática que requer aproximação com as vivências, os seus protagonistas devem participar efetivamente desse processo, para garantir a autenticidade dos conteúdos, relatos e acontecimentos. Sendo imprescindível contemplar as diferentes percepções das práticas, avaliamos como necessário realizar um permanente processo de distanciamento e aproximação da experiência, possibilitando que aspectos até então não contemplados, pela banalização de olhares “acostumados” com a ação habitual, sejam identificados.

Desvelar o mundo diante de nossos olhos, resignificando ações que muitas vezes foram esvaziadas de seu sentido ético-político-pedagógico pelo acúmulo de atividades na busca pela concretização das metas estabelecidas, é uma das possibilidades que o

processo de sistematização traz aos seus autores/sujeitos que vivenciam a Educação Popular. A partir do rompimento com uma realidade não vista pelo desgaste dos olhos cansados pela rotina, os sujeitos iniciam o processo de identificação compartilhada de diferentes aspectos que compõem a experiência, possibilitando a iniciação do processo de classificação e ordenação dos dados, de modo que os limites, avanços e aprendizados sejam reconhecidos.

Entendemos dessa forma, que a sistematização se difere dos demais processos de registro e avaliação na medida em que os sujeitos da ação assumem uma posição verdadeiramente crítica e humilde ao analisarem as experiências vivenciadas e articuladas permanentemente com a teoria. A avaliação é parte importante do processo de sistematização, mas não o encerra e sim reforça a necessidade de sua realização permanente e continuada ao longo de todo o processo.

Um trabalho que poderá não apenas auxiliar a repensar a própria prática, mas também se tornar um instrumento impulsionador da reflexão crítica sobre práticas que se assemelham nos princípios que as subsidiam. E a partir dessa perspectiva da sistematização, como importante fomentador do diálogo entre as experiências, torna-se indispensável a utilização de linguagens que possibilite ao leitor sua compreensão.

No nosso entendimento sobre a sistematização e o processo que a desencadeia, a participação direta dos protagonistas da experiência na ação sistematizadora torna-se imprescindível. Os homens e as mulheres que vivenciaram todos os desafios, avanços e aprendizados da vivência terão, na simbiose entre suas emoções e razões, uma parcela significativa dos instrumentos necessários para a consecução da ação sobre a qual estamos dialogando.

[...] não é possível que uma pessoa totalmente alheia à experiência pretenda sistematizá-la. Isto não significa que todos que participem da sistematização de um processo devam tê-lo vivido diretamente do mesmo modo. (JARA, 2006, p. 74).

De acordo com o educador Oscar Jara (1998), o produto da sistematização possui inúmeras possibilidades de aproveitamento teórico e prático, tanto para aqueles que participaram das experiências que foram sistematizadas como para os sujeitos envolvidos com práticas semelhantes. Indicamos a seguir alguns dos principais objetivos a que servem a sistematização, apontados pelo autor: possibilitar uma compreensão mais completa da experiência vivida, criando possibilidades de intervenção para sua melhoria; compartilhar os aprendizados e todos os nuances, resultantes da experiência vivida; fornecer instrumentos para a

reflexão teórica dos conhecimentos surgidos de práticas sociais concretas.

Reafirmamos a importância da primazia pela metodologia adotada nesse processo, enfatizando que o produto da sistematização jamais deve se sobressair ao modo como foi realizada, pois o método do planejamento e o processo de elaboração interferem direta e indiretamente nos resultados de toda a prática sistematizadora.

Ressaltamos que a sistematização requer, antes de mais nada, que os seus protagonistas se dispam de valores e ideias pré-estabelecidas, para que os fatos e registros sejam foco de olhares sensíveis, pensantes e principalmente humildes.

O que entendemos por sistematização

Um processo de reflexão que pretende ordenar e organizar o que tem sido a trajetória, os processos, os resultados de um projeto, buscando nessa dinâmica as dimensões que podem explicar o curso que assumiu o trabalho realizado. (MARTINIC, 1984).

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que têm intervindo em dito processo, como se tem relacionado entre si, e por que o tem feito desse modo. (JARA, 2006).

Inspirados na construção teórico-metodológica do educador Paulo Freire (1921-1997), dialogaremos a respeito do processo de sistematização. Para isso, provocaremos você a interagir com o texto a partir da sua experiência de vida. Assim, esta leitura deverá ser nutrida por memórias de vivências em pesquisas, formação, mobilização, lutas, questionamentos, argumentos e propostas.

Apesar de a sistematização ser compreendida de diferentes formas, atualmente busca-se considerá-la enquanto um campo temático próprio no processo de construção do conhecimento, com identidade e legitimidade². Trata-se de um processo que vem sendo realizado pelos sujeitos das práticas sociais populares comprometidas com uma construção teórica coletiva e com o desenvolvimento de uma prática reflexiva transformadora. Nessa perspectiva, a sistematização é concebida como um instrumento de um processo de reconstrução crítica e interpretativa das experiências de Educação e organização popular e/ou social e do significado que os sujeitos envolvidos lhes dão coletivamente.

Segundo Paulo Freire (1987), as pessoas se tornam sujeitos à medida que se apropriam das condições de construir o entendimento da realidade, o que significa alcançar um estado de autonomia. O registro e a sistematização das experiências, por subsidiarem a

2. Cf. JARA (2006); MARTINIC (1984).

práxis freiriana (ação-reflexão-ação), permitem a análise e o redimensionamento das ações, como também a produção de conhecimentos novos, constituindo o processo de construção da Educação para a liberdade.

As tentativas em buscar o conhecimento da realidade apenas pela via da razão demonstraram fragilidades frente aos desafios colocados pela crise de paradigmas. Várias dimensões da realidade deixavam de ser contempladas pela abordagem e instrumentos da investigação científica e da avaliação fundamentados na concepção positivista da ciência.

À medida que se desenham os novos paradigmas, a sistematização vai sendo abordada como uma forma metodológica de considerar a subjetividade e a racionalidade que dinamizam as práticas sociais, pois resgata as diferentes maneiras dos sujeitos conhecerem a realidade, que passa pela razão, pela intuição e pela cultura; e argumenta a favor de valores universais, preservando a ética.

Fundamentos teórico-metodológicos para uma concepção de sistematização

Para Paulo Freire (2000), a Educação é consequência da nossa incompletude, do inacabamento e da consciência que temos dessa nossa condição. Construímos relações e desenvolvemos representações mentais que nos permitem compreender além do que é aparente.

Assim, a Educação consiste em um movimento dos seres humanos para completar-se. “Gosto de ser porque inacabado, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (FREIRE, 2000, p. 59).

A Educação tem um grande potencial nessa perspectiva da construção dos sujeitos (a busca do completar-se) ao possibilitar que homens e mulheres redescubram, por meio de outras abordagens, óticas e dimensões, o que já sabiam e, assim, aprendam o que não conheciam. Esse aprendizado deve ser desenvolvido na perspectiva de que os educadores e os educandos atuem na realidade em que vivem, transformando-a conforme as demandas apresentadas e tendo como referência princípios éticos e humanizadores: vigência da democracia, justiça social, sustentabilidade e respeito à diversidade (gênero, etnia, idade etc.).

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1987, p. 77).

Paulo Freire afirma que a luta pela superação da opressão e das desigualdades sociais ocorre com o desenvolvimento da consciência crítica através de um processo histórico. Assim, a teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire concebe a Educação como ato político e libertador.

Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. (FREIRE, 1987, p. 80).

A fundamentação teórico-metodológica freiriana apresenta bases epistemológicas alternativas à concepção de conhecimento hegemônica desde o surgimento da modernidade. Isso nos obriga a rediscutir algumas noções fundamentais do processo de construção do conhecimento.

A primeira noção refere-se à *objetividade e ao rigor científico*. A teoria freiriana rompe com os padrões de cientificidade vigente por compreender a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento como existencial. Isso não significa que ela dispense a rigorosidade teórico-metodológica. A consistência dessa construção do conhecimento está na coerência com os princípios que a embasa e na intencionalidade desse processo: não é meramente um experimento científico, mas uma intervenção com dimensões objetivas e de aposta na transformação social; portanto, com compromissos ideológicos, subjetivos e coletivos.

Os conhecimentos produzidos mediante essa concepção se validam ou são verificados na existência concreta e na prática dos sujeitos. Os sujeitos são *parte*

da realidade que querem conhecer. Em consequência, não é possível imaginar uma maneira objetiva ou neutra de posicionar-se ao refletir sobre a realidade, de conhecê-la.

Dessa afirmação surge a segunda noção fundamental do processo de construção do conhecimento a ser abordada: a *relação teoria-prática*.

Paulo Freire, no conjunto de sua obra, elaborou uma epistemologia tendo como referência a prática dos sujeitos: a *teoria está na prática*, toda ação intencionada se baseia em conhecimentos que se expressam nela mesma, dando-lhe sentido e significado.

Os novos conhecimentos produzidos a partir da práxis (ação-reflexão-ação) têm sua validação ao compreender a relação entre o universal e o particular para explicar as situações concretas e orientar a ação.

Assim, a sistematização surge como uma possibilidade para que o conhecimento produzido na prática transforme-se de um saber isolado e privado a um conhecimento organizado e socializável.

Segundo Jara (2006), a *concepção dialética do mundo* (ou filosofia dialética) tem sido a referência epistemológica da sistematização aqui defendida. Falamos de “concepção de mundo” (ou filosofia) no mesmo sentido proposto por Freire (1987).

Em consonância com Jara (2006, p. 46), são três os elementos centrais da dialética que devemos resgatar para pensarmos a sistematização de experiências:

A concepção da *realidade como uma totalidade*, como um todo integrado cujas partes não podem ser entendidas isoladamente, senão em sua relação com o conjunto; nem a totalidade é compreensível sem considerar as partes, nem as partes existem senão formando um todo.

A concepção da *realidade como um processo histórico construído pela humanidade* (como criação e como produto).

A concepção da *realidade em permanente movimento*: as mudanças são endógenas à realidade devido às contradições (tensões) entre os elementos que a constituem, que os vai modificando e, por sua vez, alterando as relações e confrontações com os demais elementos.

Assim, a sistematização, por estar fundamentada nessa base teórica, situa-se no terreno do conhecimento que busca compreender e explicar a realidade com o objetivo de transformá-la, tanto na dimensão micro como macro dos processos. Tratando-se dos processos educativos, a sistematização tem como objeto de conhecimento a prática dos sujeitos que a realizam e o propósito de melhorar essa prática.

Na sistematização, as categorias de análise são construídas no decorrer do processo. Trata-se de categorias que sofrem transformações em decorrência da reflexão (análise/síntese/interpretação), embasadas em teorias, às quais se recorre para a compreensão/explicação das tensões, das convergências e das divergências identificadas. Quanto ao conteúdo da

sistematização, é constituído pela significação que os participantes dão à experiência. Não apenas a significação no seu estado original, mas inclusive as transformações de significado proporcionadas pelo processo interativo que a sistematização engendra. A sistematização deve identificar a lógica da experiência e as representações que os sujeitos constroem sobre a mesma: como veem e percebem a própria experiência. E tudo isto a partir de um eixo temático que, no decorrer do processo, vai balizando a reflexão. No entanto, a sistematização exige que se defina quando deverá terminar, quando se fará a comunicação dos seus resultados e que tipo de produto ela vai gerar.

Ao sistematizarmos, estamos construindo mais que uma fonte de informação sobre as experiências; há um importante processo de formação e aprendizagem. A sistematização nos provoca a sermos sujeitos de nossa própria história, ao lermos criticamente nossa realidade, construirmos e compartilharmos a nossa história. Este é um caminho para garantir o respeito à memória da ação popular e evitar a reprodução apenas da memória dos dominantes.

Isso reforça o papel da sistematização no processo de construção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia das pessoas envolvidas com a sua prática.

A sistematização integra o processo de Educação Popular ao compartilhar algumas premissas, como é o caso do comprometimento com a transformação da

realidade. A atitude comprometida de quem sistematiza faz com que sua ação extrapole o reconhecimento do conhecimento existente e busque a criação de novos conhecimentos. Isso evidencia a importância de termos consciência da intencionalidade do ato de sistematizar. O desenvolvimento dessa consciência não pode se ater ao desvelamento da realidade, mas garantir sua unidade dinâmica e dialética com a transformação da realidade.

Essa unidade dinâmica entre o desvelamento da realidade e a sua transformação incorpora, por sua vez, a relação dialética entre subjetividade e objetividade. Alcançamos assim a necessidade do exercício da sistematização reconhecer também o conhecimento simbólico e os elementos subjetivos da experiência.

Ao compreender a construção do conhecimento como processo social, podemos situar o exercício da sistematização como um elo de conexão entre a utopia e o cotidiano. A utopia que mantém viva a esperança de transformação da realidade e é alimento da intencionalidade do exercício da sistematização; e o cotidiano, como a prática de leitura do mundo, de desvelamento de suas contradições e de sua análise crítica, por meio do diálogo.

Dessa maneira, a sistematização também contribui no exercício de construção de novos saberes, na reinvenção da técnica e da ação política, no desenvolvimento de novas formas de conceber as relações sociais e de construção de um outro modelo de sociedade.

Caminhos: como fazer

O processo de sistematização da experiência, assim como a própria ação popular, possui estratégias metodológicas que subsidiam sua viabilização e concretização. A escolha da metodologia a ser utilizada, a elaboração do planejamento das ações e do cronograma com objetivos e prazos são atividades preliminares à consecução da sistematização em si, contudo, que não se dissociam da mesma.

Assim como o produto da sistematização, o seu processo de realização deve possuir critérios devidamente esclarecidos e definidos. Entendemos que a metodologia utilizada para viabilizar a sistematização de uma experiência influencia, tanto direta como indiretamente, no produto que se pretende elaborar. Dessa forma, elencamos algumas ações, na intenção de contemplar o referencial teórico-metodológico que adotamos (referenciais freirianos de Educação Popular): realizar um encontro preliminar entre os sistematizadores com o objetivo de conhecer as experiências, confrontar os propósitos, realizar acordos preliminares com aqueles que participarão diretamente do processo de sistematização.

1. Encontro preliminar dos sistematizadores

Diálogos, acordos, consensos, confrontos de propósitos entre os sujeitos que atuarão diretamente no processo de sistematização, debates que aflorem as diferentes compreensões sobre o significado e a importância da sistematização, manifestar até onde esperam chegar, inclusive quais os produtos que vislumbram como resultados do processo; enfim, a organização de um encontro entre os sistematizadores que lhes permitam esclarecer como e por que sistematizar a experiência é o que acreditamos ser a primeira incumbência da equipe responsável pela sistematização.

Vislumbra-se também nesse momento o planejamento de um processo de formação permanente com os sujeitos que atuarão diretamente nessa atividade, homens e mulheres, que se envolveram direta ou até mesmo indiretamente com a experiência a ser sistematizada.

2. O projeto da sistematização

Resultante dos acordos e consensos da equipe sistematizadora, as indicações do projeto da sistematização deverão subsidiar todo o processo que se pretende realizar. É por meio de sua elaboração que vai se tornando possível caracterizar a experiência, situá-la no tempo e espaço, delimitar o objeto de análise e definir um eixo de sistematização.

A partir do projeto, os sujeitos envolvidos poderão delimitar o objeto a ser sistematizado, como também identificar o eixo que atuará como elo entre as capilaridades da experiência, direcionando o crivo analítico sobre os materiais coletados para a elaboração da sistematização. “Um eixo de sistematização é como uma coluna vertebral que nos comunica com toda a experiência, mas de uma ótica específica.” (JARA, 2006, p. 81).

Definidos objeto, eixo temático, objetivos e caminhos da sistematização, será possível detalhar as questões e os procedimentos que orientarão a construção do registro e a análise do objeto em questão.

3. A construção do instrumental de registro

O registro inaugura a realização do processo de sistematização. Expressa as representações dos sujeitos que participam da experiência em estudo. Subsidia todo o processo de sistematização, fornecendo elementos para que sejam considerados na ordenação e classificação das informações.

Dessa forma, o instrumento que subsidiará o registro da experiência deverá conter questões orientadoras, que recuperem os acontecimentos, fatos, contextos. Sua elaboração deverá contemplar as especificidades das ações e dos sujeitos que delas participam, de modo que as informações solicitadas convirjam aos objetivos e eixo da sistematização.

O processo de formulação de perguntas e elaboração de respostas pretende buscar explicações dos fenômenos a partir das relações e tensões entre as dimensões ou aspectos da experiência; compreender sua dinâmica como produto dos interesses e ações dos participantes; entender a experiência como parte de contextos (ou totalidades) maiores que a tornam compreensíveis.

Aprendizados, desafios e avanços que para serem contemplados na sistematização dependerão da primazia e criteriosidade com que os sistematizadores registrarão as ações e responderão às questões orientadoras. Registros que tornem passíveis de análise crítica as ações realizadas, como também os diversos e distintos momentos que compõem a experiência.

4. A análise e a interpretação da construção sobre o objeto

Nos processos de sistematização, a reflexão ocorre em graus diferenciados de complexidade e abstração: ora mais voltada às percepções dos sujeitos sobre a concretização de suas práticas, tentando acompanhar as transformações que a dinâmica intersubjetiva produz, ora comprometida com conceitos, teorias e métodos.

O diálogo entre esses dois modos passíveis de interpretação inaugura o processo de identificação das distintas etapas que compõem a experiência,

o que possibilita a identificação das mudanças e nuances do percurso.

Não é passível de definir a duração desse momento de análise e interpretação. A variabilidade estará condicionada ao objeto e objetivo que os responsáveis atribuem à sistematização.

5. A construção de produtos para socialização e realimentação da prática

Assim como já afirmamos no decorrer deste texto, a sistematização de experiências pode se tornar uma ferramenta de análise e reflexão não só para os sujeitos que participaram da ação sistematizada, mas também a outros que queiram beber em diferentes fontes, como subsídio para suas práticas.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do olhar sensível dos sistematizadores à dimensão comunicativa que o produto desse trabalho deve contemplar. Referimo-nos não somente à linguagem que será utilizada, mas também ao tipo de publicação que será feita desse trabalho, que deverá contemplar as características do público a quem o material se destina e ao objetivo que levou à sistematização da experiência.

Ao apresentarmos essas orientações e reflexão a respeito da sistematização, pretendemos contribuir para que sejam realizados inúmeros processos de construção compartilhada sobre a importância e os

meios para sistematizar. Pois esse processo, por ser formador e mobilizador, é passível de potencializar a conscientização e a mudança de postura dos próprios sujeitos que a realizam, como também de todos aqueles e aquelas envolvidos com uma prática social que se pretende propulsora de transformações às realidades sociais e políticas com as quais convivem.



REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária/Edusp, 1981.
- ARROYO, Miguel González. A atualidade da educação popular. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 11, n. 19, 127-137, jan./jun. 2002.
- BARNECHEA, M. Mercedes. *Con tu puedo y con mi quiero*. Lima: Tacif, 1992.
- _____; GONZALEZ, E.; MORGAN, M. La sistematización como producción de conocimientos. *La Piragua: Revista do CEAAL*, Santiago de Chile, n. 9, 1994.
- _____; _____. *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*. Lima: CEAAL – Taller Permanente de Sistematización, 1992.
- BOGO, Ademar. *Identidade e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985a.
- _____. *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1985b.
- _____. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. *O que é método Paulo Freire*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.
- _____. *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre educação*. São Paulo: Loyola, 1984.
- _____. *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. *Saber e ensinar: três estudos de educação popular*. Campinas: Papirus, 1986.
- BRECHT, Bertold. *A vida de Galileu*. São Paulo: Abril Cultural, 1977. (Teatro Vivo)
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CÂNDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. v. 1.
- _____. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 2006.
- ECHEVERRÍA, Rafael. *El búho de Minerva*. 3. ed. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1997.
- ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- FRANCKE, M.; MORGAN, M. *La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción*. Lima: Escuela para el Desarrollo, 1995. (Materiales Didácticos, 1).
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Seminários)

- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982a.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980a.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1969.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.
- _____. *Educação e atualidade brasileira*. Recife, [s.n.], 1959. Dissertação de concurso para a cadeira de História e Filosofia da educação na escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.
- _____. *Educação e sociedade*. *Cedes*, São Paulo, ano I, n. 3, maio 1979a.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.
- _____. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980b. p. 136-195.
- _____. ; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- _____.; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, 1989.
- _____.; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Edart, 1997.
- FIORI, Ernani M. Aprenda a dizer sua palavra: prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- _____. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Educação e compromisso*. Campinas: Papirus, 1985.
- _____. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF, 1996.
- _____.; TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Educação popular: utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.
- GRESPLAN, Jorge. *Marx*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- JARA, Oscar. *Para sistematizar experiências*. San José, Costa Rica: Alforja, 2006.
- MANFREDI, Sílvia Maria. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. *Política – educação popular*. São Paulo: Símbolo, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- _____. *A ideologia Alemã*. 11. ed. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. *Miséria de la filosofía*. Respuesta a la filosofía de la miseria Del señor Proudhon. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.
- MARTINIC, Sergio. *Algumas categorias de análisis para la sistematización*. Santiago de Chile: CIDE-FLACSO, 1984.
- _____. *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*. Santiago de Chile: CIDE, 1987.

- _____. La relación entre lenguaje y acción en los proyectos de educación popular: Problemas epistemológicos en la sistematización. *La Piragua*: Revista do CEAAL, Santiago de Chile, n. 5, 1992.
- MELO NETO, João Francisco de. *Educação popular*: enunciados teóricos. João Pessoa: Ed. UFPB, 2004.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MORGAN, M. de la Luz. Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización. En: _____. *Sistematización y producción de conocimientos para la acción*. Santiago de Chile: CIDE, 1997.
- OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Org.). *Os sentidos da Democracia*: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: NEDIC, 1999. p. 55-81.
- PADRÓN, José. Elementos para el análisis de la investigación educativa. *Educación y Ciencias Humanas*, Caracas, n. 3, Año II, jul./dic. 1994.
- PAIVA, Vanilda. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Brandão. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- PALMA, Diego. *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular*. El estado de la cuestión en América Latina. Santiago de Chile: CEAAL, 1991. (Papeles del CEAAL, 3).
- PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade Social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democratizar a Democracia*: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 373-418.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2007.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença*. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Harper Colophon, 1983. Tomado de Apuntes para el Trabajo Social, Santiago de Chile, n. 16, 1989.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária, 1997.
- TORTELLO, Paulo. *O pensamento vivo de Lênin*. São Paulo: Martin Claret, 1987.
- TORRES, Carlos Alberto. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus, 1997.
- USHER, R.; BRYANT, I. *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata, 1998.
- VASCO, C. E. Distintas formas de producir conocimientos en la educación popular. *La Piragua: Revista do CEAAL*, Santiago de Chile, n. 12-13, 1996.
- WEFFORT, Francisco. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 23.
- _____. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- WELMOVICKI, José. Cidadania como negação das classes. In: WILLIAM, F. (Org.). *As classes sociais no capitalismo*. 2. ed. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.