

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

A Educação Popular na escola pública:
das situações-limite ao inédito viável

Ana Paula Grellert

Pelotas, 2015

Ana Paula Grellert

A Educação Popular na escola pública:
das situações-limite ao inédito viável

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neiva Afonso Oliveira

Pelotas, 2015

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

G825e Grellert, Ana Paula

A Educação Popular na escola pública : das situações-limite ao inédito viável / Ana Paula Grellert ; Neiva Afonso Oliveira, orientadora. — Pelotas, 2015.

95 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Paulo Freire. 2. Educação popular. 3. Escola pública.
I. Oliveira, Neiva Afonso, orient. II. Título.

CDD : 379.2

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Ana Paula Grellert

A Educação Popular na escola pública: das situações-limite ao inédito viável

Dissertação aprovada como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 31 de agosto de 2015.

Banca examinadora:

.....
Prof^a. Dr^a. Neiva Afonso Oliveira – UFPEL (Orientadora)
Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira – UFPel
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi – UFPEL
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof^a. Dr^a Lúcia de Fátima Socoowski de Anello – FURG
Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande

.....
Prof. Dr. Luis Fernando Minasi – FURG
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho a todos os educadores e educadoras que lutam para fazer, a cada dia, pequenas grandes revoluções na escola pública.

Agradecimentos

Aos meus pais, Luiz Carlos e Lili, aos quais devo a vida; a vocês que me ensinaram o que é o amor e a humildade pelo exemplo.

Ao meu companheiro Ederson, pela compreensão nos momentos de ausência e, principalmente, pela confiança depositada em mim nos momentos de insegurança.

À minha orientadora Neiva Afonso Oliveira, um agradecimento especial, pela paciência e segurança dispensadas durante este estudo e, sobretudo, pela sua generosidade.

Aos colegas do magistério, educadores e educadoras da EMEF Senador Darcy Ribeiro – Capão do Leão/RS e EEEM Adolfo Fetter – Pelotas/RS, discentes, pais e comunidade do entorno escolar, com os quais vivenciei muitas experiências e aprendizados e que me motivaram na realização deste estudo.

Aos colegas e demais professores do Mestrado – em especial à Cléa, minha amiga, que tive a oportunidade de conhecer durante a trajetória no PPGE/UFPEL.

Aos educadores e discentes do Curso de Pedagogia à Distância da UFPEL, dos polos de Cachoeira do Sul, Picada Café e Novo Hamburgo, pela oportunidade de vivenciar “uma outra formação pedagógica”, vinculada aos princípios da Educação Popular.

Creio ser indispensável deixar claro que, ao falar com tamanha esperança na possibilidade de mudarmos o mundo, não quero dar a impressão de ser pedagogo lírico ou ingênuo ou irresponsável.

Falar como falo, não significa desconhecer quão difícil vem ficando, cada vez mais, mudar a direção dos oprimidos, dos ofendidos, dos interditados de ser. Reconheço os enormes empecilhos que a chamada nova ordem vem impondo a pedaços mais frágeis do mundo, a seus intelectuais, que os empurra para posições fatalistas diante da concentração de poder, da gerência da produção e do saber, como informação. Reconheço a realidade.

Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente virar o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante.

(FREIRE, 2005, p.75)

Resumo

GRELLERT, Ana Paula. **A Educação Popular na escola pública:** das situações-limite ao inédito viável. 2015.95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

A dissertação discute a viabilidade da concretização da Educação Popular na escola pública, partindo da reflexão de que atualmente grande parte dos educandos que frequentam a escola pública pertencem às classes populares. Neste sentido, como pano de fundo para o desenvolvimento do foco principal da pesquisa, pretendeu abordar o modelo de educação historicamente proposto pelo Estado, e as diferentes concepções de educação presentes ao longo da história da educação brasileira. Como foco central, o estudo busca resgatar o conceito de Educação Popular nos anos de 1960 no Brasil, até os dias atuais, tendo como meta principal discorrer sobre a Educação Popular e o modo como foi se constituindo uma concepção de Educação, à luz do pensamento de Paulo Freire. A pesquisa é bibliográfica, tem como referência a trajetória de Paulo Freire que, como educador e militante, elaborou o que podemos chamar de uma concepção de educação que dialoga com os interesses das classes populares e que também conversa com outros autores. Os resultados revelam que a Educação Popular pode acontecer na escola pública como concepção de educação das classes populares, porém, há limites que devem ser superados pela escola e seus sujeitos, e pela própria sociedade, na medida em que se busca coletivamente construir outro projeto de nação, diferente daquele proposto pelo Estado, que é o horizonte da Educação Popular. Esta superação depende necessariamente do comprometimento da escola e dos sujeitos que a fazem existir na direção de situarem-se no seu tempo, fazerem a leitura crítica do mundo, para assim, junto aos movimentos sociais, construírem o inédito viável.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação Popular; escola pública

Abstract

GRELLERT, Ana Paula. **Popular Education in public school**: from limit-situations to the untested feasibility. 2015.93f. Dissertation (Master Degree em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

This study discusses feasibility of Popular Education implementation in public schools, drawing on the reflection that currently most of the students who attend public schools belong to working classes. As a background to developing the main research focus, the educational model historically proposed by the State and the different educational concepts throughout the history of Brazilian education are brought up to discussion. As to the main focus, the study reviews the concept of Popular Education from the 1960s in Brazil to the present day, aimed to discuss Popular Education and how an educational concept was constituted in the light of Paulo Freire's thought. Thus, the research is a literature review based on the trajectory of the educator and activist, who has developed what is called an educational concept that dialogues with the interests of working classes, as well as one that dialogues with other authors. The results reveal that Popular Education can happen in public school as an educational concept of the working classes. However, there are limits to be overcome by school and by the individuals within it, and by society itself, since it seeks to collectively build another nation project, different from that proposed by the State which is the horizon of Popular Education. This necessarily depends on overcoming the commitment of school and the individuals who make it exists toward situating them with regard to time and making a critical reading of the world, in order to build – with social movements – the untested feasible is built.

Keywords: Paulo Freire; Popular Education; public school

Sumário

1 Introdução	10
2 O projeto neoliberal e a educação: um olhar para o tempo histórico	16
2.1 A teoria do Capital humano, o Neoliberalismo e suas influências para o tempo histórico	16
2.2 Um breve olhar sobre as concepções pedagógicas presentes na História da Educação Brasileira	24
2.3 A historicidade da Educação Popular como concepção de educação: a influência das ideias anarquistas, comunistas e socialistas para a Concepção de Educação Popular	28
2.4 Os movimentos de Cultura Popular dos anos 60	34
3 A Educação Popular na ótica freiriana: a “ <i>Educação como Prática da Liberdade</i> ”	42
3.1 As trilhas percorridas por Paulo Freire: revisitando sua trajetória.	42
3.2 Da consciência ingênua à consciência crítica a partir do diálogo e da ação política.	46
3.3 Novas trilhas e novas tramas na busca por reinventar o mundo – 1964 a 1980.	48
3.4 O caminho se faz caminhando. Um novo caminho? Não, um novo jeito de caminhar.	61
4 Educação Popular e escola pública: construindo caminhos e delineando possibilidades	78
4.1 As situações-limite frente à Educação Popular na Escola Pública	78
4.2 A superação das situações-limite a partir da pedagogia do inédito viável	82
5 Considerações finais	88
Referências	92

1 Introdução

A motivação para propor este estudo sobre a Educação Popular na escola pública nasce de ações e reflexões realizadas na minha trajetória profissional e acadêmica. Cursei Magistério¹ quando morava no interior da cidade de São Lourenço do Sul/RS. Filha de pequenos agricultores, busquei a formação para o magistério. Não havia a possibilidade da escolha: ou cursava magistério, ou não poderia estudar.

A opção pelo magistério foi também influenciada por minha mãe que sempre sonhou ser professora, porém, as condições econômicas de meus avós não permitiram que ela pudesse realizar o seu sonho e avançar nos estudos. Terminando o curso, logo, necessitava trabalhar ou voltar para a casa dos meus pais no interior. Comecei a trabalhar no CAPA – Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor, vinculada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Neste momento, a partir do trabalho no CAPA, comecei a atuar no MOVA/RS². Esta foi a minha primeira experiência enquanto profissional da educação. Foi neste projeto que comecei a ter um olhar diferente para a educação, diferente daquela que aprendi no Curso de Magistério.

Foi a partir da experiência no MOVA que tive o primeiro contato com os referenciais teóricos do educador Paulo Freire e da Educação Popular. Não imaginava que esta seria uma experiência que determinou a minha escolha de cursar Pedagogia, o que ocorreu alguns anos depois, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Certamente, o MOVA/RS influenciaria muito a minha formação docente, porém, o distanciamento entre a teoria e a prática na universidade, em um curso de formação de professores, serviu para reafirmar ainda mais a minha perspectiva de educação.

¹ No Ensino Médio cursei Magistério em São Lourenço do Sul, o qual habilitava para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental e também na educação infantil.

² De acordo com BRANDÃO (2001, p.66), o MOVA/RS foi um Movimento de Alfabetização de pessoas jovens e adultas, pioneiro como ação com caráter estadual, lançado pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul na gestão do governador Olívio Dutra em maio de 1999 e iniciado, efetivamente, em setembro do mesmo ano.

Ainda em processo de formação docente, atuei no Projeto Piloto Pescando Letras³, projeto este que buscou reduzir o analfabetismo nas comunidades de pescadores artesanais da região Sul do RS. Estas experiências foram muito importantes para a minha constituição enquanto educadora, uma vez que pude perceber os processos educativos muito além dos espaços formais de ensino, como a escola, por exemplo.

Minha trajetória levou-me a ingressar na escola pública, inicialmente como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e posteriormente como orientadora educacional. Ao ingressar no espaço da escola pública, muitos desafios foram surgindo. Num primeiro momento, tive a sensação de incapacidade, impotência, dúvidas sobre como organizar um processo educativo que desse conta da diversidade de alunos e de diferentes visões e concepções de educação presentes na escola e diante da estrutura escolar. Na verdade, hoje, mais amadurecida, compreendo que a angústia surgia, pois não havia espaços de discussão na escola, de maneira a organizar um processo coletivo de construção de uma proposta pedagógica na escola.

Constantemente, eu me perguntava frente aos tempos e espaços escolares, qual era o sentido que eu daria à minha prática junto aos alunos. Esta caminhada me proporcionou uma série de reflexões que atualmente me desafiam a construir caminhos e encontrar possibilidades de ação junto à escola pública no que se refere à concretização de práticas que valorizem o sujeito como sujeito histórico. Neste sentido, busco na Educação Popular subsídios para o enfrentamento das questões que envolvem as práticas sociais e a construção de aprendizagens na escola que promovam a autonomia do sujeito.

As vivências junto à escola pública, observadas a sua estrutura, sua organização, tanto de gestão como de organização do processo educativo, indicam a necessidade de reflexão constante sobre os propósitos educativos: afinal, para que serve a educação, senão para transformar? Qual é a função social da escola?

³ O Projeto Piloto Pescando Letras, desenvolvido no ano de 2005, foi um projeto que teve como objetivo reduzir o índice de analfabetismo entre os pescadores artesanais da região Sul do RS. O projeto foi executado pelo CAPA, com apoio financeiro da CGTEE – Companhia de Geração Térmica e Energia Elétrica, com interveniência da então SEAP/PR – Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República, hoje Ministério da Pesca e Aquicultura.

A escola pública, como o próprio nome já indica, deve estar voltada aos interesses do público a que se destina, ou seja, às classes populares⁴. Neste sentido, busco com esta proposta de pesquisa o aprofundamento teórico necessário visando à construção de alternativas que valorizem uma práxis pedagógica intencional, baseada na realidade concreta vivenciada pelos sujeitos, o que no nosso entendimento, pode vir a constituir-se como fundamento para a construção de um processo educativo na escola pública e que de fato responda aos interesses das classes populares.

Ao elaborar a dissertação, busquei refletir acerca da educação tradicional burguesa – educação bancária – na qual o educando é visto como depósito de conteúdos. Como contraponto a esta ideia, trago a alternativa de uma educação libertadora, na qual os educandos trazem o seu contexto e têm a possibilidade de transformar a aprendizagem e o conhecimento em elementos importantes para a transformação de si mesmos e do mundo.

Historicamente, a Educação Popular tem se revestido de diferentes significados. É possível verificarmos alguns trabalhos científicos que tratam sobre este tema, e, sobretudo, com diferentes compreensões sobre Educação Popular. Esta variedade de significados e concepções sobre o tema compreende diferentes pressupostos de educação, e necessariamente, diversos sentidos têm sido atribuídos às práticas de Educação Popular.

Compreendendo que a concepção freiriana de educação fornecer-nos-á subsídios importantes para ressignificar a Educação Popular como concepção de educação, e mais especificamente, como concepção de educação na escola pública. A relevância da pesquisa justifica-se pelas contribuições de Paulo Freire e de seu legado educacional, sobretudo porque sua produção teórica fez-se na práxis, ou seja, foi construída ao longo de sua trajetória enquanto militante junto aos movimentos sociais e demais espaços formativos. Revisitar Paulo Freire nos dias atuais é imperativo para todo o projeto educativo que visualiza nas práticas sociais a sua razão de ser. Torna-se

⁴ Paludo (2001, p.33) contribui a respeito do termo, ao argumentar que as classes populares são os indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente (p.34). É possível também remetermos o termo à Freire (2011a), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, cuja dedicatória do livro o autor remete “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

importante salientar também, a literatura existente sobre o tema, as diferentes pesquisas nesta área e suas contribuições para a realização de tal pesquisa.

Conforme afirma Freitas (2004), “Freire se faz importante, hoje, fundamentalmente porque desacomoda e faz pensar, desafiando-nos a recuperar a capacidade de sonhar e mobilizando a luta coletiva na defesa da possibilidade de novos sonhos”. (p.32)

Tendo em vista a intencionalidade deste estudo, que é justamente investigar a viabilidade de se concretizar a concepção de Educação Popular na escola pública, abordaremos a Educação Popular, sob o ponto de vista de Freire, enquanto projeto educacional comprometido com a transformação do sujeito e da sociedade, que envolve as camadas oprimidas nas atividades de elaboração política e na organização de seus próprios movimentos.

Neste sentido, a concepção de Educação Popular aqui abordada está ligada a uma prática pedagógica, política e social. Nesta concepção, os sujeitos são construtores de sua própria cultura, dentro ou fora da instituição escolar.

Na definição da metodologia para a dissertação que se apresenta, consideramos necessário expressar o que entendemos por pesquisa. Neste sentido, compreendemos, com Minayo (1994), “a pesquisa como um processo no qual o pesquisador tem uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica e reflete posições frente à realidade”. (p.23)

De acordo com os aspectos já expostos, busco, a partir das palavras de Freire (1996) em sua obra intitulada *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa* “pesquisar para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p.29). A pesquisa, como o próprio Paulo Freire nos alerta, está implícita no ato de conhecer. O ato de conhecer, por sua vez, a partir da rigorosidade metódica, transita da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

A postura do pesquisador, no que se refere aos encaminhamentos da forma como será abordado o tema de estudo que ora se apresenta, está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade. Conforme acrescenta Triviños (1987) “[...] o

pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção de mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais.” (1987, p.13)

A argumentação de Triviños destaca a importância do olhar do pesquisador, sobretudo em pesquisas que envolvem as ciências sociais/educacionais. A disciplina sugere que façamos uma opção clara a respeito dos caminhos que serão trilhados e dos encaminhamentos da pesquisa, no diálogo com o referencial teórico escolhido. Assim, com Triviños (1987), acrescentamos que:

[...] em relação à função do pesquisador em educação está baseado na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social. Ahamos que não podemos prescindir, quando pesquisamos, da ideia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais (TRIVIÑOS 1987, p.14).

A pesquisa é teórica, de cunho bibliográfico, tendo como prioridade as obras de Paulo Freire. Optamos pelo estudo das obras individuais, abordando também a sua trajetória como educador e militante, trazendo aspectos biográficos e teóricos do educador, e neste sentido, valorizando a sua historicidade e o contexto em que suas ideias foram sendo gestadas. Verificamos, também, a necessidade de diálogo com outros autores, como Ana Maria do Vale, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão e Ana Lucia Souza de Freitas, Gaudêncio Frigotto, Conceição Paludo, tendo em vista suas contribuições para a temática em questão.

Segundo GIL (1994), a pesquisa bibliográfica:

[...] é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (GIL, 1994, p.50).

A pesquisa bibliográfica apresenta-se como um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. Neste sentido, a opção pela pesquisa teórica justifica-se como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz

de gerar e de fazer acontecer a criação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida, inclusive, para outras pesquisas.

Este trabalho tem como objetivos evidenciar os elementos constitutivos da Educação Popular a partir de referenciais freirianos, apoiando-se também em outros autores, buscando esclarecer sua viabilidade como uma concepção de educação na escola pública que se mostra como uma alternativa à proposta de educação das classes populares, em detrimento de uma formação para o mercado na sociedade capitalista, em que buscaremos responder a seguinte questão: **É possível fazer Educação Popular na escola pública?**

No primeiro capítulo, cujo título é O projeto neoliberal e a educação: um olhar para o tempo histórico e para o nosso tempo faremos uma breve apresentação da proposta hegemônica de educação que prevalece em nossa sociedade, discutindo também as questões do acesso e permanência das classes populares na escola. Também, discorreremos sobre as concepções pedagógicas que predominaram ao longo da história da educação brasileira. Neste capítulo, trataremos, também, sobre a origem da Educação Popular, primeiramente situando o seu cerne junto aos diferentes movimentos antes mesmo da proclamação da República e, posteriormente, situando a década de 1960 no Brasil, momento histórico em que a Educação Popular ganha maior destaque no cenário educacional nacional, com forte atuação dos Movimentos de Cultura Popular.

No segundo capítulo, discutiremos a Educação Popular proposta por Paulo Freire, abordando a sua historicidade, e buscando nas suas obras os elementos que caracterizam a concepção de Educação Popular do autor.

No terceiro capítulo, analisamos os limites e possibilidades de se efetivar a Educação Popular na escola pública, apontamos caminhos que remetem à construção do inédito viável na escola pública, o que estaria relacionado com a criação de uma pedagogia do inédito viável, a qual poderia sustentar a concepção de Educação Popular na escola pública.

A título de considerações finais, afirmamos a partir do referencial teórico estudado, que a Educação Popular está constantemente se transformando à luz do movimento da sociedade. Cabe-nos, enquanto educadores populares, reafirmar o

nosso compromisso político com uma educação que tem em seu horizonte a transformação social, em detrimento da concepção do mercado, que busca manter a sociedade como está, como poderemos verificar no primeiro capítulo da dissertação. A transformação da sociedade é a tarefa histórica da Educação Popular, e não seria diferente na escola pública.

2 O projeto neoliberal e a educação: um olhar para o tempo histórico

2.1 A teoria do Capital humano, o Neoliberalismo e suas influências para o tempo histórico

Historicamente, a trajetória da educação tem sido marcada por crises e reestruturações. Os resultados são conhecidos e traduzem uma realidade insatisfatória no que diz respeito à qualidade educacional. É vasto o número de estudos, discussões que tratam da necessidade de qualificar a educação em todos os níveis e também nos diferentes aspectos que a constituem. Urge a necessidade de considerar que a escola está inserida em um contexto social, econômico, político e cultural e sofre diferentes interferências, as quais não poderão ser desprezadas quando buscamos o entendimento a respeito dos problemas e razões que afetam a educação em diferentes momentos.

Nesse sentido, compreendemos também que para o exame dos problemas bem como das possibilidades de superação dos impasses por que passa a educação atual, nossos direcionamentos de ações remetem a um olhar para além do espaço escolar, mas também para o tempo histórico, não apenas o tempo presente.

Conforme Frigotto (2010), a educação sofre as influências da sociedade, pois esta caracteriza-se por relações sociais que a engendram:

A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social (FRIGOTTO, 2010 p. 33-34).

Com base em Frigotto (2010), é possível afirmar que à medida que o capitalismo desenvolve-se, os sistemas educacionais também se estruturam e assumirão uma perspectiva de formação dualista, ou seja, uma educação para os filhos das classes trabalhadoras, materializada por uma escola disciplinadora e adestradora e outra do tipo formativa para os filhos das classes dirigentes.

De acordo com Frigotto (2010), a educação da classe trabalhadora do ponto de vista das classes dominantes seria:

na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p.28).

Frigotto (2010), ao discutir o desenvolvimento das sociedades capitalistas e sobretudo da educação neste modelo de sociedade, discorre acerca da Teoria do Capital Humano a qual teve grande adesão principalmente nos países em desenvolvimento, sendo considerada como solução para as desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Assim, “o conjunto de postulados básicos da teoria do capital humano teve profunda influência nos (des)caminhos da concepção, políticas e práticas educativas no Brasil, sobretudo, na fase mais dura do Golpe militar de 1964, anos de 1968 a 1975” (p.46).

A sociedade vem se transformando historicamente a partir do sistema econômico, político e social em que estamos inseridos, e este, por sua vez, aplica suas próprias regras.

Os avanços tecnológicos, bem como o desenvolvimento da ciência na sociedade atual, estão a serviço do sistema capitalista, sendo utilizados como instrumentos de dominação do homem. E, desta forma, o homem subordina-se ao processo de produção de bens de consumo. Logo, a educação passa a ser considerada como uma mercadoria, como forma de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho.

Atualmente, a teoria do capital humano encontra-se revisitada, rejuvenescida e revigorada pelo Neoliberalismo, o qual buscará redescobrir e valorizar a dimensão humana do trabalhador. Entre os representantes da teoria do capital humano, podemos

destacar o BID⁵, UNESCO⁶ e OIT⁷, bem como os organismos nacionais e regionais a eles vinculados. Nesse sentido, a educação passa a buscar a formação de sujeitos polivalentes, com capacidade de abstração, atos flexíveis e criativos, ficando subordinados à lógica do mercado e do capital e gerando diferenciação, segmentação e exclusão.

De acordo com Frigotto (2010):

Se a investida dos homens de negócio, em defesa da escola básica, dá-se sobretudo a partir do final da década de 1980, é preciso ter presente, todavia, que isto não significa que antes disto os mesmos não estivessem atentos em relação à educação que lhes convém. A novidade reside exatamente no fato de a crítica incidir no puro e simples adestramento e na proposta da educação básica geral (FRIGOTTO, 2010, p.160-161).

A influência destes organismos nos ditames da educação é notória, em todos os níveis.

A investida para se implantarem os critérios empresariais de eficiência, de “qualidade total”, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do setor “público”. O que é, sem dúvida, profundamente problemático é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a universidade em particular e a área da saúde se estruturarem e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da “produtividade e eficiência empresarial” (FRIGOTTO, 2010, p.163).

Se observarmos o nosso contexto educacional, estes pressupostos neoliberais ditam as regras sobre a educação pública, por exemplo, na medida em que condicionam os conteúdos, a metodologia e a “gestão de pessoas” no sentido da formação docente e do trabalho do professor.

O conhecimento é tido como um bem a ser adquirido e necessariamente a educação é vista como instrumento para a formação do sujeito. Esta perspectiva de educação fortalece-se, ao passo que o capitalismo desenvolve-se, em detrimento da formação para a emancipação.⁸

⁵ Banco Interamericano de Desenvolvimento.

⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁷ Organização Internacional do Trabalho.

⁸ Apoiada em Marx (2003), é possível afirmar que a emancipação humana será possível mediante um novo ordenamento e esta deverá constituir-se como um processo coletivo e social, tendo como objetivo a superação do sistema do capital. Nesse sentido, será impossível alguém alcançar essa condição de forma individual. A emancipação humana só poderá acontecer quando a visão do homem individual for superada e, coletivamente determinar-se como ser genérico. Nas palavras de Marx (2003): “Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas *“forces propres”* como forças sociais e quando, portanto já não

A perspectiva neoliberal de educação carrega em si uma teoria do conhecimento e um método que permite a perpetuação do sistema capitalista. De acordo com Frigotto (2010b), a sociedade burguesa necessita manter seu caráter circular para se manter, ou seja, em vez de ser a teoria instrumento de elevação do senso comum à consciência crítica, será uma forma de preservar aquilo que é mistificador deste senso comum (p.65).

Necessariamente, a concepção de homem nesta visão, segundo Frigotto (2010b) é:

[...] o produto do sistema social capitalista. Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética etc.) são indesejáveis e tidas como não científicas. As duas características básicas exigidas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade, são a nacionalidade do comportamento e o egoísmo (FRIGOTTO, 2010b, p.70).

A categoria totalidade permite-nos compreender o mundo como um todo complexo, que exige o conhecimento das partes e da relação entre elas. Nesse sentido, trata-se de uma categoria que possibilita a aproximação e apreensão do real, o que aqui, neste estudo, expressou-se, fundamentalmente, por meio da experiência junto à escola pública. Lançar mão de uma análise histórica para atingir um nível explicativo da realidade auxilia-nos nessa compreensão de totalidade do real.

Concordamos com Gritti (2008), ao argumentar que a realidade deve ser compreendida como um todo, articulado, e neste sentido, aponta para a importância do pesquisador que trabalha a partir de dados concretos da realidade, dialogando com o que perseguimos durante o nosso processo investigativo:

[...] a realidade é um todo que se constrói e, para apreendê-la, é preciso ter a compreensão de sua dinamicidade, que constitui ou que resulta de um conjunto de elementos e sujeitos que não poderão ser relegados ao esquecimento por parte do pesquisador (GRITTI, 2008, p. 17).

O sentido que se atribui à educação está vinculado àquilo que a sociedade valoriza, e necessariamente, a formação crítica, autônoma, de sujeitos que estejam envolvidos com os problemas da realidade ficam a mercê nesse modelo de sociedade.

separa de si a força social sob forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 2003, p.42)

Na sociedade capitalista, também se reforça a perspectiva meritocrática, o que está diretamente relacionada às vivências na escola. Isso significa que a noção de liberdade depende única e exclusivamente de sua ascensão social, ou seja, dependerá somente dos esforços de cada um, da iniciativa, da administração racional de seus recursos financeiros o seu sucesso na sua vida profissional e social. No espaço escolar, podemos destacar também que a evasão, a não aprendizagem e a repetência de muitos educandos são problemas do indivíduo e decorrentes da falta de esforço. Os alunos reprovam ou porque não são aptos ou por falta de vocação e as causas do seu fracasso escolar resumem-se à insuficiência de aptidões.

Na visão de Frigotto (2010b), a desarticulação da concepção burguesa veiculada pela teoria neoliberal implica sair da visão de superficialidade e de pseudoconcreticidade que a mesma instaura na análise dos vínculos entre educação e economia, educação e trabalho para voltarmos ao foco de análise das relações sociais de produção específicas à sociedade do capital. (p.70)

Esta questão torna-se importante na medida em que buscamos dialogar sobre a concepção de Educação Popular na escola pública, num momento histórico em que praticamente temos 97% das crianças em idade escolar em sua grande parte oriundas das classes populares frequentando a escola no Brasil.

Nesse sentido, Esteban e Tavares (2013) contribuem para a nossa reflexão acerca da educação e escola pública e as interferências da visão neoliberal nos rumos da educação, especialmente no que se refere ao atendimento das classes populares:

A chegada massiva das classes populares à escola, com ampliação de seu tempo de escolarização, incrementa a visibilidade da diferença em seu cotidiano e sua relação com a produção escolar e social da desigualdade, em especial quando se espera que se ajustem ao modelo existente e não que atuem coletivamente na reelaboração do projeto de escolarização vigente (ESTEBAN e TAVARES, 2013, p. 297).

Nesse sentido, podemos afirmar que a questão da escolarização tornou-se obrigatória, sendo indispensável para o desenvolvimento da sociedade, ou seja, o atendimento escolar de todas as crianças e jovens em idade escolar torna-se sinônimo de desenvolvimento.

No caso específico do Brasil em que a escola pública estatal firmou-se mais concretamente no século XX, a partir de 1930, quanto as elites nacionais e também os

setores populares passaram a preocupar-se com a escolarização, sobretudo pelo crescente estágio do desenvolvimento industrial da época e também o processo de urbanização, era desejável uma maior qualificação da população. Assim, compreendemos que a educação sempre foi pensada atrelada ao desenvolvimento do país e conseqüentemente ao modo de produção em processo. Por isso, não é “estranho” o envolvimento do empresariado com os ditames da educação, uma vez que ela pode ser vista como alavanca para o progresso de uma sociedade.

Porém, segundo Esteban e Tavares (2013), a questão da oferta da escola pública às classes populares está também atrelada a uma dualidade histórica oferecida aos brasileiros, a qual:

[...] uma escolarização do tipo propedêutico para as classes médias da população, com vistas a uma formação geral, tendo a Universidade como horizonte e outra escolarização do tipo instrumental para as classes populares, principalmente para aquelas concentradas nas periferias das grandes metrópoles, tendo a preparação para o mundo do trabalho como horizonte, calcada na profissionalização e na contenção social. (ESTEBAN E TAVARES, 2013, p.294)

Compreendemos que houve um avanço significativo nos últimos anos no que se refere à ampliação de vagas nas escolas públicas, mesmo sendo fruto de políticas de escolarização obrigatória, em especial, nos Ensinos Fundamental e Médio, e mais recentemente, há um esforço por parte do Estado no sentido de universalizar a Educação Infantil. Sobretudo, percebemos também um grande avanço no que se refere à ampliação de vagas nas universidades federais, e conseqüentemente, as classes populares com maior acesso ao ensino superior. Com relação à afluência ao ensino superior, percebe-se que nos últimos anos houve um grande investimento no sentido de ampliar a oferta de vagas nas universidades federais, o que também traz desafios para a universidade, no sentido de atender aos estudantes das classes populares. Não obstante, também parece ser comum o discurso na universidade de “que os alunos estão chegando ao nível superior sem os conhecimentos básicos” que deveriam ter ao ingressar num curso superior.

Diante deste contexto, cabe uma reflexão bastante pertinente proposta por Esteban e Tavares (2013), no que se refere à qualidade desta inclusão das classes populares nas escolas públicas:

[...] o que isto vem implicando concretamente no interior das classes populares? O que isto vem provocando no campo da formação de professores? Quais os significados reais e imaginários dos oprimidos (Freire, 1970) entrarem na escola e nela desejarem permanecer, obtendo da instituição escolar não apenas uma certificação – passaporte para a empregabilidade – mas o direito fundamental ao conhecimento acumulado do qual a escola é uma das instituições mais fortemente signatárias? (ESTEBAN e TAVARES, 2013, p.294)

Discutir a respeito da qualidade da educação ofertada para as classes populares na escola pública torna-se fundamental, uma vez que o ingresso de sujeitos das classes populares na escola pública traz demandas específicas para o espaço escolar e, no nosso entendimento, refletir sobre isto é extremamente necessário, pois compreendemos que a escola não pode ser somente o “agente certificador” ou um passaporte “para a empregabilidade”. Esta reflexão torna-se importante, sobretudo porque acreditamos que a escola pública pode ser um espaço construído no cotidiano pelos grupos populares que a frequentam, pelos sujeitos que a fazem existir, e neste sentido, poderá ser fundamentada nos princípios da Educação Popular.

Compreendemos este debate como um desafio, tendo em vista a lógica a qual a escola pública está submetida no modelo de sociedade capitalista.

A partir de Freire (2011a), refletimos sobre a existência de práticas antidialógicas, que se caracterizam por instrumentos, os quais são empregados pelos opressores para manter a realidade como está em seu próprio favor. Logo, a conquista das classes populares passa a ser objeto dos opressores, e assim, a impossibilidade dos oprimidos de dizer a sua palavra faz-se presente.

A invasão cultural destaca-se neste modelo de sociedade capitalista, pois é um dos instrumentos de dominação, a qual se impõe uma visão de mundo, implicando, pois, a relação de dependência, e logo o silenciamento das pessoas, e a criação de uma “cultura do silêncio”. Neste sentido, Freire (2011a) esclarece sobre a invasão cultural, enquanto uma característica fundamental da prática antidialógica ao argumentar que:

Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido (FREIRE, 2011a, p.205).

Do ponto de vista das relações antidialógicas, o povo não tem cultura, e neste sentido, a educação antidialógica compreende que o aluno, que nada sabe, necessita

ser ensinado. A partir das relações antidialógicas, o homem não é compreendido como sujeito, portanto, pensar uma prática educativa reflexiva e dialógica, caracteriza-se, conforme Paulo Freire (1980), num dos maiores desafios para a educação, e necessariamente para a escola pública na sua forma atual.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire, 1980, p.39).

Apoiado em Marx, Paulo Freire (2011a, p.73) nos diz que "não há realidade histórica [...] que não seja humana", assim, são os homens em sua humanidade e desumanidade que fazem a história, e ao fazer isso, eles próprios vão tornando-se historicamente homem-sujeitos ou homem-objetos.

No contexto de uma sociedade capitalista, compreender a educação numa perspectiva emancipatória demanda uma decisão política e, sobretudo por sua concretização a partir do diálogo exige enfrentamento de conflitos e opção pela conscientização.

Compreendendo que a educação tem um papel fundamental na formação do ser humano, percebe-se que mais do que transmitir conhecimentos, informações, do que a preparação para o mercado de trabalho – o que por sua vez, implica na adequação a realidade – ela necessita dar conta de compreender o homem como sujeito histórico, concreto, capaz de pensar, de dialogar, de buscar o que lhe é de direito: a sua vocação para o ser mais⁹.

Esse tipo de educação não será protagonizado pelas elites, visto que seu interesse é manter a situação de alienação e reprodução da consciência ingênua. Neste sentido, a luta por uma educação libertadora, crítica e que esteja a serviço das classes populares deverá ser uma bandeira de luta dos oprimidos.

⁹ De acordo com Zitzoski (2010), a vocação para a humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas e princípios inatos. (p.369)

A concepção de Educação Popular poderá fornecer subsídios importantes para a construção de uma escola pública mais humana, consciente de seu papel, de maneira a promover um processo educativo que reconheça a importância de desvelar as situações de opressão a partir da análise crítica da realidade, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica e auxiliando os educandos a desenvolverem a sua vocação ontológica para o ser mais. No entanto, refletir sobre a concepção de Educação Popular na escola pública requer conhecermos as concepções de educação que se fizeram presentes na educação brasileira, pois à medida que compreendemos o passado, poderemos achar pistas para alçar voos futuros no sentido de construção de alternativas para a construção de uma escola pública que tenha na Educação Popular o sentido de sua ressignificação.

2.2 Um breve olhar sobre as concepções pedagógicas presentes na História da Educação Brasileira

A análise cuidadosa do contexto brasileiro poderá fornecer subsídios importantes para a compreensão dos interesses da burguesia ao conceber um sistema público como um fator democratizante da sociedade, levando-se em consideração que a escolarização era um fator importante para a construção de um Projeto da Modernidade Brasileira.

A burguesia sempre pensou numa escola para si, desconsiderando por completo o direito de todos a uma educação de qualidade. O descaso com que a questão é tratada é fruto de uma falta de vontade política, descompromisso histórico com os direitos fundamentais das classes populares e, sobretudo, grande insensibilidade pedagógica por parte dos órgãos competentes. Então, percebe-se claramente que a história da educação brasileira é uma história de fracassos programados (GADOTTI, 1990, p.11).

Percebemos que a democratização do ensino não foi garantida, primeiramente porque as crianças das classes populares necessitam deixar a escola para buscarem a sua subsistência a partir do trabalho e, em segundo lugar, porque ao ficarem na escola - que pouco dialoga com a realidade sócio-histórico-cultural das classes populares

acabam sendo excluídas do currículo e da escola como um todo. Nessa direção, Arroyo (2001), contribui com sua crítica:

Sabemos que muitas vezes em nome de que todos aprendam a qualquer custo, as competências requeridas para sair da exclusão e da pobreza, a escola e suas estruturas ainda terminam excluindo, desumanizando os já excluídos e desumanizados fora da escola. O preço que a lógica social e a lógica escolar impõem aos setores populares para sair da pobreza é tão alto que ainda reitera a desumanização, reforça sua autodestruição. Que fazemos na escola com adolescentes e jovens multireprovados mais do que terminar de destruir sua auto-imagem de seres humanos? Se no foco de nosso olhar não estiver primeiro concomitantemente recuperar a humanidade roubada, não acertaremos com o ensino-aprendizagem de nada (ARROYO, 2001, p. 63).

Sob este aspecto, percebemos que a escola torna-se uma instituição que serve a funções estratégicas na sociedade capitalista, qual seja a reprodução da cultura e da sociedade de classes. Tais funções estratégicas expressam-se no cenário nacional por teorias que embasaram a educação ao longo de sua história. Neste sentido, destacam-se três tendências pedagógicas que foram determinantes na história da educação brasileira, e todas elas, a seu modo, contribuíram na consolidação da burguesia e de seu poder, sendo elas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional concebe o processo de ensino-aprendizagem de forma hierárquica, mantendo relações rígidas, autoritárias, verticalizadas, impondo normas e valores, adquirindo uma natureza própria e com isso reproduzindo a manutenção da sociedade.

Saviani (2008) esclarece sobre o modelo tradicional de escola:

É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, como instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será artífice dessa grande obra. A escola se organiza como agência centrada no professor, o qual transmite, segundo sua gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos (SAVIANI, 2008, p.5- 6).

O modelo de educação tradicional, além de não realizar o propósito da universalização do ensino, pois nem todos são dignos de frequentar a escola, e levando-se em consideração que mesmo aqueles que ingressavam na escola, alguns, muitas vezes, não tinham sucesso, o modelo de educação tradicional teve que se

adaptar diante da realidade de que nem todos os bem-sucedidos ajustavam-se ao tipo de sociedade que almejava. Em síntese, uma sociedade nova, na qual as pessoas, por meio da escola se tornassem cidadãos, livres, por conta de seu conhecimento deveria ser o horizonte da formação que se caracterizava como tradicional.

Com relação ao método, a tendência tradicional sempre se utilizou de procedimentos autoritários, verticalistas, o que acabou por determinar uma cultura de obediência, subserviência, apatia, que, conseqüentemente, ajudou a fortalecer as relações desiguais na sociedade brasileira, robustecendo, assim, a classe opressora.

A Pedagogia Tradicional sofreu críticas, o que determinou a gestão de outra concepção pedagógica e conseqüentemente outra teoria da educação. Com o intento de superação do fenômeno da marginalidade com a escola, surge no Brasil um movimento que buscava reformas da educação. Esse movimento surgiu no Brasil nas décadas de 20 e 30 e ficou conhecido, principalmente como “escolanovismo”.

O “escolanovismo” nasceu com propósitos de mudança e baseava-se em estudos científicos sobre os processos biológicos, psicológicos e sociais da criança. Conforme afirma Saviani (2008), o escolanovismo tinha por objetivo conduzir o processo educacional de forma espontânea, de maneira que o esforço fosse substituído pelo interesse, assim como o “intelecto pelo sentimento” e o lógico pelo psicológico; da mesma maneira, pretendia substituir os conteúdos abstratos e cognitivos pelos procedimentos e métodos pedagógicos, de maneira a alcançar a qualidade em contraposição a quantidade, valorizando o “aprender a aprender”. Desta forma, o aluno seria o sujeito do processo.

De certa maneira, as propostas da Escola Nova poderiam tornar-se um instrumento necessário no processo de formação da consciência de classe aos subalternos e, no entanto, de acordo com Saviani (2008):

[...] tais conseqüências foram mais negativas do que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino das camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a escola nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2008, p. 9).

Nas décadas de 20 e 30 no Brasil, houve uma mudança social, em que a participação das massas começa a entrar em contradição com os interesses da própria burguesia.

Na segunda metade do século XX, consolidou-se no Brasil uma corrente que radicalizou a valorização das técnicas nos processos de ensino. A Pedagogia tecnicista avançou num contexto de censuras impostas pela ditadura militar, encontrando um terreno fértil para transformar o ensino em instrumento da ideologia dominante e o conhecimento em instrumental. Esta pedagogia tem como princípios a produtividade, eficiência, qualidades que tornam o processo educacional objetivo e operacional. Assim, no tecnicismo predomina o enfoque sistêmico, a especialização de funções e a fragmentação do trabalho pedagógico e, sobretudo, a incorporação de especialistas e técnicos de diferentes áreas. Há, portanto, uma forte padronização do sistema de ensino brasileiro, o que agravou ainda mais os problemas da educação brasileira, principalmente no que se refere aos grupos populares.

De acordo com Saviani (2008), a pedagogia tecnicista “ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo dá-se de modo indireto e através de complexas mediações” (p.12).

De modo geral, podemos afirmar que essas três grandes tendências pedagógicas foram predominantes no Brasil, e assim, reforçando de diferentes maneiras o modelo liberal conservador, contribuíram para a manutenção da sociedade. A pedagogia tradicional, centrada no intelecto, na figura do professor e na transmissão dos conteúdos; a pedagogia renovada ou escolanovista baseada na emoção, na experiência e na espontaneidade do aluno e a pedagogia tecnicista, centrada nos meios técnicos de transmissão do conhecimento e no rendimento, afirmaram e reforçaram o *status quo*.

Segundo Saviani (2008), estas teorias, ao desconhecerem os determinantes sociais sobre a educação, compreendem a marginalidade da sociedade como um desvio e atribuem a educação a função de corrigi-lo. Neste sentido, a marginalidade e as classes populares são vistas como um problema social e a educação, percebida como autônoma em relação à sociedade, poderia e deveria estar apta a nela intervir.

A partir da afirmação de Saviani (2008), refletindo sobre as concepções presentes na história da educação brasileira, é possível constatar que historicamente as classes populares estiveram à margem de um sistema de ensino que atendesse aos seus interesses.

Dialogando com Esteban e Tavares (2013):

No caso do Brasil, um dos países econômica e culturalmente mais importantes na América do Sul, a escola pública enquanto equipamento estatal voltado a escolarização básica só efetivou-se concretamente no século XX, principalmente a partir de 1930, quando tanto as elites nacionais quanto os setores populares passaram a se preocupar, por razões distintas, com a questão escolar, premidos por questões derivadas do nascente capitalismo industrial brasileiro, tais como o processo de urbanização e de industrialização em curso no país, que demandava urgentemente uma maior qualificação da população (ESTEBAN E TAVARES, 2013, p. 293).

Diante do exposto, no próximo item, abordaremos a Educação Popular como concepção de educação, com o propósito de explicitar a nossa compreensão acerca do surgimento da Educação Popular à luz do movimento da sociedade.

2.3 A historicidade da Educação Popular como concepção de educação: a influência das ideias anarquistas, comunistas e socialistas para a Concepção de Educação Popular

Partindo da análise das concepções de educação que historicamente fazem-se presente na educação brasileira, neste item buscaremos explicitar – à luz da teoria de alguns autores, especificamente Conceição Paludo e Dermeval Saviani – o surgimento da Educação Popular enquanto uma concepção de educação, bem como o contexto histórico a partir do qual ela se firmou, especificamente no Brasil. Primeiramente, uma questão se faz essencial para o nosso debate, que é justamente compreender o que representa uma concepção de educação. Segundo Paludo (2001):

As concepções representam um todo razoavelmente articulado, que expressa a visão de homem, de sociedade, de processo histórico e função social da educação a partir do qual se procura imprimir um determinado rumo ao processo educativo. (p. 81)

Assim, no que diz respeito à Educação Popular enquanto concepção pedagógica, podemos afirmar que se firmou a partir dos diversos movimentos de base que tomaram vulto no país ainda no final da década de 1950. E que, no início da década de 1980, assume a força de concepção pedagógica.

No entanto, de acordo com Paludo (2001), é importante destacar os estudos acerca do tema. Os teóricos críticos da educação brasileira nem sempre consideram que esta concepção de educação teve sua origem já no processo de constituição do Projeto de Modernidade e ao início de industrialização do país, no contexto de organização do movimento operário na década de 1930.

Ressalta-se ainda, conforme Paludo (2001) que uma leitura mais atenta do contexto histórico brasileiro permite a compreensão de que mesmo a maior parte da literatura educacional brasileira fixa-se nas décadas de 1960, 1970 e 1980 na realização dos estudos e debates sobre a concepção de Educação Popular, é possível localizar o surgimento desta concepção desde antes da Proclamação da República, juntamente com o movimento e as lutas pela libertação dos escravos, na prática dos movimentos socialista e operário do início dos anos de 1899 a 1909.

É possível afirmar que no processo de transição do sistema escravagista para o trabalho assalariado, já é factível apontar elementos que identificam o cerne desta concepção de educação, uma vez que a luta contra a escravidão, a urbanização, a presença dos anarquistas, os indícios da organização operária, entre outros, caracterizam movimentos fundantes para a concretização do que mais tarde viria a se consolidar como concepção pedagógica, a Educação Popular.

Durante a primeira república, a educação das classes populares não era prioridade. Neste período, há a presença dos socialistas que se preocupavam com o ensino técnico-profissional e tentavam efetivar suas ideias por meio do movimento sindical. Assim, os operários da época tiveram algumas conquistas como fundação de bibliotecas populares e escolas de operários para adultos e crianças. Uma das iniciativas importantes realizadas pelos socialistas foi terem pautado em suas discussões pedagógicas a forma de educar, quais os conteúdos a serem privilegiados, o entendimento sobre a vinculação entre educação e política e a educação nos sindicatos.

Desta forma, de acordo com Paludo (2001):

Estes intelectuais orgânicos e trabalhadores, além das dificuldades com recursos humanos e de manter as escolas que funcionavam de forma precária, enfrentavam perseguição política. É importante e significativo o registro de que, com os socialistas, a educação obteve cunho de formação política embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade (PALUDO, 2001, p. 83).

Por outro lado, a presença dos anarquistas, os libertários, principalmente imigrantes, no início da República, adotam uma concepção alternativa de *educação do popular*, ou seja, os anarquistas desenvolveram uma prática pedagógica que era contra o Estado, contra o capital, contra a Igreja e a favor da liberdade, de acordo com o que imaginavam que deveria ser a sociedade, livre e autogerida. Assim, os anarquistas não apoiavam o ensino público, pois este representava os interesses da burguesia e do clero. Aos poucos, os anarquistas afastaram-se dos trabalhadores, pois estes começavam a reivindicar escolas para seus filhos. Os princípios que sustentavam as práticas dos libertários eram os da educação integral, o desenvolvimento do ser humano por inteiro, fundada na razão e não na fé e para ambos os sexos, assim como solidária, pois buscavam a formação de um homem livre e respeitadores da liberdade alheia (Paludo, 2001, p. 84).

Em meados da década de 1920, devido à intensa movimentação grevista, há uma forte repressão aos militantes libertários, causando também o fechamento das escolas. De acordo com Paludo (2001), o fechamento das escolas contribuiu para que a vanguarda operária ganhasse consciência sobre a função social da escola.

Da mesma forma, ficou mais claro que as propostas liberais de educação, levadas a frente pelo Movimento da Escola Nova – entusiasmo e otimismo pedagógicos – não possuíam o mesmo significado do movimento por *educação do popular* desenvolvido pelas lideranças operárias (p.84).

Durante o Governo Vargas, já na década de 1930, há uma mudança significativa no que diz respeito ao projeto de desenvolvimento do país, ou seja, um projeto liberal de desenvolvimento, caracterizado pela substituição de importações, pela produção nacional e há, também, um grande empenho na industrialização do país, ou seja, começa a se constituir nosso Projeto de Modernidade com consequências para as classes populares e seu acesso à educação.

O processo de constituição do *projeto de modernidade* foi acompanhado desde o início, de uma violência muito grande aos camponeses e aos trabalhadores livres pobres. Havia a necessidade de adequação deste contingente de pessoas à nova formação política, econômica e cultural que ia se conformando. A industrialização e a urbanização crescentes iam definindo um novo perfil para a nova sociedade. Progressivamente, mas não de forma linear, os trabalhadores foram sendo privados de qualquer outra possibilidade de sobrevivência que não fosse a venda de sua força de trabalho. Igualmente, foi sendo realizada uma verdadeira revolução cultural no sentido de aceitação da ideologia capitalista do livre mercado e foi utilizada uma permanente política repressiva aos que não aceitavam as novas relações sociais (ENGUITA, 1989 apud PALUDO, 2001, p.66).

Paludo (2001) descreve que este processo foi permeado pela violência com os camponeses e por conflitos entre patrões e trabalhadores em todos os níveis: no campo, nas oficinas, passando pelas fábricas e indústrias e atingindo setores de produção em escala local e global. Finalmente, foi necessário assegurar os mecanismos institucionais que permitissem aos indivíduos aceitar as novas relações sociais de forma não conflitiva (p. 66).

A proposta de educação realizada pelo estado burguês destacava alguns pressupostos do pensamento escolanovista, traduzindo os anseios de intelectuais liberais ligados à educação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia uma educação pública, laica e gratuita, sob responsabilidade do Estado. Os representantes do Manifesto compreendiam que as desigualdades sociais tinham sua origem na distribuição diferenciada de poder e também na distribuição desigual das oportunidades educacionais.

Entretanto, é nesse período, no início do processo de industrialização do país, que podemos identificar a gestação da Educação Popular, correspondendo à atuação dos socialistas, comunistas e anarquistas (libertários), dado o nível a que atingiu a organização que a classe trabalhadora urbana a partir da atuação de tais sujeitos. Saviani (2008b, p.181-182), esclarece que “em termos gerais, cabe observar que o desenvolvimento do movimento operário nesse período se deu sob a égide das ideias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920”.

Paludo (2001) e Saviani (2008b), dialogam e têm concordância no que se refere à ação dos socialistas e dos comunistas, ao afirmarem que estes apoiavam a proposta

do Manifesto dos Pioneiros. Os anarquistas, por outro lado, defendiam uma educação independente do Estado. Sendo que,

Os socialistas preocupavam-se com o ensino técnico-profissional, laico/gratuito e com a extensão do ensino básico – reivindicação básica de suas plataformas partidárias, e eram defensores dos ideais de justiça, igualdade e distribuição de renda. Impedidos de conseguir o poder político, tentavam efetivar suas idéias por meio do movimento sindical que ia se estruturando e mediante a luta, junto às autoridades republicanas, para a criação e manutenção de escolas públicas (PALUDO, 2001, p. 82).

No contexto internacional, a ascensão da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, após a Revolução Russa de 1917, influencia o movimento operário brasileiro que se re-organiza e cria o Partido Comunista Brasileiro – PCB. Assim, a Educação Popular neste contexto, cujas ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova cujas ideias se disseminavam, vai angariar outro rumo:

[...] a concepção de Educação Popular emergente vai ter um outro direcionamento. Tratava-se, agora, de ir além da luta empreendida pelos socialistas pela escola pública, universal, laica e gratuita e lutar pela escola “unitária”, ou seja, por uma mesma forma de ensino para todos. Igualmente, não se tratava mais de lutar pelo ensino técnico-profissional, e sim para entender e implementar a união do “ensino com o trabalho produtivo”, pela “formação politécnica” e pela administração das escolas com participação dos trabalhadores (PALUDO, 2001, p. 84).

De parte dos comunistas, especificamente, que estavam organizados no PCB, podemos destacar algumas ações voltadas para a educação, que conforme Saviani (2008b), referiam-se a quatro pontos, a saber:

[...] ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares. Também se dedicou à educação política e formação de quadros (SAVIANI, 2008b, p.183 - 184).

Com o Partido Comunista Brasileiro, a concepção de Educação Popular que se organizava terá conotação diferenciada. E, com relação à prática educativa, os comunistas apostaram na politização das massas. Para eles, o trabalho educativo era o trabalho que o partido realizava, ou seja, a organização dos trabalhadores, as atividades desportivas, as palestras e cursos de teoria marxista. Preocupavam-se com o aprimoramento formativo de quadros e apostavam na formação das massas, da

mesma forma que admitiam e consideravam importante o poder do Estado a ponto de o disputarem.

Aos poucos, os comunistas começaram a divulgar as realizações da Revolução Russa no que se refere à educação, o que de um lado os afastou da reflexão sobre a condição brasileira e, por outro lado, os levou a tecer severas críticas sobre o modelo de educação liberal que valorizava a educação formal.

Nesse sentido, é possível afirmar que é devido à sua organização que a classe trabalhadora, neste período, buscava refletir sobre a necessidade da educação de classe, atrelada e propositiva no que se refere à construção de um projeto de desenvolvimento. Os trabalhadores pautavam a relação entre educação e trabalho bem como tinham presente a necessidade das classes populares de alçarem uma qualidade de vida as quais compreendiam pilares fundamentais para a classe trabalhadora.

Assim, buscaram concentrar seus esforços com vistas à formação de um projeto de nação, em que a educação teria papel fundamental. Suas ações foram direcionadas no sentido da formação da consciência dos trabalhadores e nos trabalhos de base.

Percebe-se que, de alguma forma, essas práticas já associavam a educação escolar ou extra-escolar – informal, não-formal ou alternativa – com muitas das discussões sobre as quais se debruçam os estudiosos e a sociedade hoje. Por exemplo, a educação era associada aos delineamentos do projeto de sociedade que orientava a intervenção teórico-prática dos agentes de mediação; à esfera do trabalho; à melhoria da qualidade de vida; à dimensão organizativa dos trabalhadores; à ação social reivindicatória e/ou transformadora das classes subalternas; à instrução; à necessidade de mudanças na esfera da política e da economia, além da cultural; aos métodos de ensino; à formação humana e com a possibilidade de construção de uma sociedade onde, além da liberdade, se tivesse justiça social. Enfim, a construção de um projeto de sociedade que se diferenciava daquele que ia se firmando (PALUDO, 2001, p. 86).

Em 1937, com a instauração do Estado Novo, tem-se a intervenção do Estado nos movimentos sindicais e, conseqüentemente, os anarquistas e comunistas perdem força. Este período, sem dúvidas, traz muitas conseqüências para a Educação Popular, pois além da intervenção no movimento sindical, o Estado assume a educação formal, e há também investimentos na educação profissional. O direcionamento do Estado para a educação contemplará as proposições da Escola Nova.

2.4 Os movimentos de Cultura Popular dos anos 60

Como podemos constatar, as ideias do movimento operário, constituídas no início do século foram importantes para a Educação Popular, pois ela estava atrelada à formação dos trabalhadores, tendo um referencial próprio sobre como deveria ser esta formação. A partir deste período, já no final da década de 40, temos um período em que questões relacionadas à Educação de base advindas do movimento sindical começam a aparecer no país, conforme já mencionamos no item anterior.

Neste sentido, conforme Beisiegel (1989), a educação de base era compreendida como:

[...] o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISIEGEL, 1989, p.14).

Ao mesmo tempo em que se buscava o progresso econômico e social do país, era preciso pensar em uma política de Educação de base, em que além da alfabetização, buscava-se a adaptação dos desfavorecidos ao mundo moderno.

O olhar voltava-se para o homem do campo, pois era necessário que ele tivesse acesso à leitura, à escrita, convivência social e até mesmo a condições de higiene, buscando adequar a convivência com o que se configurava na época como mundo moderno. Com isso, tornava-se útil à produção e à defesa da nação caso necessário.

Ao final da década de 50 até meados da década de 60, o Brasil vive um período de grande agitação política e social, pois o populismo colocava-se no cenário nacional como projeto político. O populismo, nas palavras de Romão (2002) é assim compreendido, “ao mesmo tempo em que buscava e estimulava a participação popular, tinha esse povo apenas como base de sustentação nas relações eleitorais” (ROMÃO, 2002, p.27). Mas este também é um período em que a Educação Popular, a partir da inserção de intelectuais e universitários, da valorização da cultura popular e de sua vinculação com os interesses da classe trabalhadora, mostra-se como uma opção que difere da Escola Nova e Escola Tradicional, principalmente por sua vinculação a um movimento maior cujo objetivo era a transformação da sociedade.

Saviani (2008) permite melhor compreender este momento com relação à Educação Popular, ao afirmar que:

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “Educação Popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2008, p.317).

Na década de 50, há uma forte discussão vinda dos educadores que pretendiam iniciar a debater a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob o questionamento de que ela não podia apenas servir para transmitir conhecimentos e conteúdos. Estes educadores, então, começaram a se preocupar com a forma como conduziam o seu trabalho, e não queriam continuar aderindo a uma concepção de que a educação de adultos tivesse um enfoque apenas na transmissão de conteúdos. Assim, começava a tomar corpo a ideia de que a educação das camadas populares não poderia ser apenas aquela que domesticava, mas que considerasse a criticidade e a conscientização.

Segundo Fávero (1983), os anos de 1960 a 1964 foram críticos e criativos, pois questionavam-se todos os modos de ser brasileiro, de viver um momento da história do país, de participar de sua cultura. (p.8)

A década de 60 foi um período de busca de novas diretrizes para a educação de adultos, conforme afirma PAIVA (2015, p.235). A Convocação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1958 favoreceu a manifestação de diversos grupos de educadores preocupados em buscar novos métodos de alfabetização e para a educação de adultos, expressas por diferentes concepções. Dentre essas concepções, encontramos o pensamento de Paulo Freire, o qual atrai vários adeptos, como: educadores, intelectuais, estudantes, líderes comunitários de todo o país, em prol de uma Educação Popular que “[...] preconizava a alfabetização e a conscientização de todos” (BEISIEGEL, 1989, p.15).

Foi neste II Congresso que Paulo Freire relatou o tema “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, no qual chamou a atenção

para as causas sociais do analfabetismo e condicionou a sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade (Paiva, 2015 p.237).

Ainda de acordo com Paiva (2015), o II Congresso Nacional de Educação de Adultos discutiu:

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão desse povo na vida pública; sugeriram os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre os processos do nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de construção do país e finalmente a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 2015, p. 238).

Estavam aí esboçados os princípios que serviriam de base para a proposta pedagógica de Paulo Freire nos anos 60. É importante salientar que a realização do Congresso foi o marco para a transformação do pensamento pedagógico brasileiro.

É possível afirmar que esta foi uma época muito significativa para o desenvolvimento da Educação Popular no Brasil, visto que Paulo Freire, a partir de sua concepção de educação, transformou o caráter apenas alfabetizador e massificante da Educação Popular, incorporando a conscientização às práticas pedagógicas de alfabetização e a crítica como forma de conceber uma educação libertadora. Também é criado o Plano Nacional de Educação de Adultos, dirigido por Paulo Freire durante o governo do presidente João Goulart. Com a criação deste plano, experiências importantes foram desenvolvidas, entre elas a de Angicos, no Rio Grande do Norte. (ROMÃO, 2002, p.48)

Tomando como referência Fávero (1983), pode-se afirmar que na primeira metade da década de 60, os movimentos voltaram-se à promoção da cultura popular, questionando-se não apenas sobre a “[...] forma ingênua e folclórica” (FÁVERO, 1983) como se pensava a cultura do povo brasileiro, mas também, e principalmente, sobre os usos políticos de dominação e alienação da consciência das classes populares.

Segundo Paiva (2015), “os principais movimentos voltados para a promoção da cultura popular foram os Centros Populares de Cultura - CPC e os Movimentos de Cultura Popular - MCP, além do Movimento de Educação de Base – MEB” (p.259).

Os CPC surgiram no Brasil entre os anos de 1962 e 1964, sendo os primeiros a se constituírem o CPC da União Nacional dos Estudantes – UNE em 1961, e tinham como base de atuação o teatro de rua, com linguagem popular, cujas apresentações aconteciam nos sindicatos, universidades e praças públicas. Além do teatro de rua, o CPC da UNE mantinha outras atividades, como cursos, cinema, exposições gráficas e fotográficas, além da música.

Muitos CPCs foram se constituindo no Brasil neste período, e embora não tivessem uma ligação, uma atuação coletiva, eles tinham em comum, conforme Paiva (2015), “ o objetivo principal de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente da arte didática de conteúdo político” (p.261).

Paralelamente aos CPC, desenvolviam-se os Movimentos de Cultura Popular, que eram movimentos voltados para a promoção da cultura popular dos quais Paulo Freire participou. Juntamente com outras pessoas, fundou e participou do Movimento de Cultura Popular de Recife. Esse movimento tinha a intenção de levar a todas as pessoas a cultura produzida pelo povo. O MCP pretendia trabalhar com educação e cultura popular. E, mais do que levar a cultura, pretendiam resgatar, nas pessoas, o seu potencial criador. Reafirmavam, na prática, que todo ser humano produz cultura na sua relação com o outro e com o mundo.

O MCP é assim descrito por Brandão (2001b):

Este “movimento” reuniu professores e artistas. Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só da educação [...] as pessoas que faziam o MCP queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, e nas idéias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também (BRANDÃO, 2001b, p. 35).

O que se pretendia era a construção de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, assim, reformular tudo o que dessa dominação decorria.

Assim, de acordo com Paiva (2015):

Os diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influídos pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos

laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo (PAIVA, 2015, p. 258).

Neste contexto, também organizou-se o MEB – Movimento de Educação de Base que se configurou como um movimento de cultura popular dos anos 60. O MEB era ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e era financiado pela União, a partir de um convênio firmado para o período de 1961 até 1965. De acordo com Fávero (2006):

A proposta inicial do MEB, feita em 1961, foi precedida por duas experiências da própria Igreja, consideradas seus antecedentes mais próximos, a saber: as escolas radiofônicas do SAR, da arquidiocese de Natal; e o SIRESE, instalado pela arquidiocese de Aracaju (FÁVERO, 2006, p.37).

O MEB, como era ligado à Igreja Católica, buscava o desenvolvimento espiritual do povo bem como a sua preparação para o desenvolvimento. Mas suas ações não pretendiam caminhar apenas neste sentido, pois também estava no horizonte deste movimento ajudar o povo a defender-se contra as ideologias presentes na sociedade e que o distanciavam de uma espiritualidade cristã.

Fávero (2006) argumenta que no período posterior à criação do MEB, a Igreja estava dividida em dois grupos, os quais tinham entendimentos opostos sobre a atuação do movimento e do próprio trabalho a ser realizado pela Igreja. No entanto, com a realização do 1º Encontro Nacional de Coordenadores realizado em Recife no ano de 1962, a discussão entre os participantes acarretou numa revisão dos objetivos do movimento, a reformulação do seu modo de atuação e a opção por uma postura ideológica. Nas palavras de Fávero (2006), “o sindicalismo rural e a explicitação da dimensão política da educação são pedras de toque dessa postura” (p.44). O MEB, no seu trabalho junto às comunidades, atuou por meio de sistemas de educação através de escolas radiofônicas¹⁰.

Paiva (2015), afirma que a concepção de educação do MEB compreendia que “salvar homens, no Brasil, implica em que se lhes dêem condições de serem Homens; a

¹⁰ De acordo com Fávero (2006), no início dos anos de 1960, as escolas radiofônicas eram relativamente comuns no Brasil. Ao lado das escolas regulares para crianças e adolescentes, as escolas radiofônicas noturnas para a alfabetização e educação de base de jovens e adultos constituíram-se ainda num dos projetos iniciais do MCP em Recife.

promoção humana estava intimamente ligada à preparação para a participação na vida econômica, social e política do país através da conscientização” (p.269).

Quanto à sua metodologia de atuação nas comunidades, além do sistema radiofônico, o MEB desenvolveu a metodologia de Animação Popular nas comunidades, que era essencialmente um processo político enquanto conscientização que preparava para participação política na vida da comunidade e no processo político nacional. Segundo Paiva (2015):

O trabalho era desenvolvido a partir do treinamento da liderança local e formada por elementos do próprio povo, com assessoria às comunidades e ao movimento de sindicalização rural. Buscava-se integrar a escola à vida da comunidade, formando os alunos e monitores, e estimulando a atuação da liderança treinada, o esteio da Animação Popular (PAIVA, 2015, p.270).

Com esta metodologia, buscava-se conhecer e valorizar a cultura e a arte popular, incentivando a organização de teatros populares, a produção artesanal e os costumes e conhecimentos folclóricos da comunidade. As atividades do MEB não foram extintas devido ao Golpe Militar de 64, tendo em vista que o convênio com a União permaneceu até 1965, mas suas atividades, a partir da data do Golpe, foram bastante prejudicadas e a sua concepção sofreu alterações.

Com o Golpe Militar, em 1964, os programas de alfabetização e Educação Popular que se ampliaram nos períodos anteriores passaram a ser vistos como ameaças à ordem. De acordo com Vale (2001):

Com o golpe militar de 1964, instala-se no país uma onda de terror. Educadores comprometidos com uma educação voltada para as camadas populares – uma educação conscientizadora – são fortemente perseguidos, cassados e exilados. As lideranças comunitárias são desarticuladas, as universidades sofrem intervenções militares, os estudantes são reprimidos, o pensamento educacional brasileiro é redimensionado pelos novos “filósofos” de farda que assumem a direção do país (VALE, 2001, p.32).

Com a instauração do Golpe Militar, foram permitidos somente programas de alfabetização de adultos de caráter assistencialistas e conservadores e, em 1967, o governo militar criou o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, uma ação do regime militar, com o objetivo amenizar a situação do analfabetismo no país. O MOBREAL tinha um caráter funcional, conservador e reprodutor e foi criado para

desestimular focos de resistência política tão duramente combatidos pela direita conservadora no país.

Na década de 80, período de transição política, o país viveu um processo de redemocratização. Nessa época, a Educação Popular alcança seu auge como concepção pedagógica, assume o método de Paulo Freire como método de trabalho, com o qual as pastorais progressistas da Igreja, Organizações Não-Governamentais – ONGs, Sindicatos, Partidos de Esquerda e Movimentos Sociais Populares comprometidos com a transformação, buscam na efetivação prática, a partir da reflexão, contribuir para a solução dos problemas sociais. O momento histórico de luta pela redemocratização também impulsionou a ampliação da Educação Popular. Foi neste período que Paulo Freire retornou ao Brasil, após um exílio de 16 anos. No ano de 1989, Paulo Freire assume a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina (Partido dos Trabalhadores). Nessa época, Freire construiu o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), e organizou um processo de redemocratização da escola pública, com base no argumento de que “mudar é difícil, mas é possível e urgente” (FREIRE, 2000, p.8).

Na década de 80, as concepções de Educação Popular passam a ser discutidas com outras denominações e expressões. Gadotti (1998) esclarece-nos que estas expressões figuram em *Escola Pública Popular*, na perspectiva de diferenciar o popular do público, em busca de transformar a escola pública em escola pública popular através de suas práticas político-pedagógicas. Também a *Escola Pública Popular Autônoma*, que teria a possibilidade e a capacidade para a autogestão, e a *Escola Cidadã* que propõe uma inovação quando busca unir as duas expressões anteriormente referidas, buscando a participação popular na gestão e nas práticas escolares, sendo o poder público o responsável pelo seu financiamento.

A partir da década de 90, a América Latina passa por um momento de revisão de paradigmas no que se refere à Educação Popular.

Gohn (2002) esclarece que essa década constituiu-se num momento de revisão de paradigmas, recompondo os objetivos da Educação Popular. É o momento em que a Educação Popular muda seu foco, antes centrado na política e na estrutura da sociedade para, agora, centrar nos sujeitos, na sua cultura e suas representações. A

autora ainda destaca que a revisão de paradigmas traduziu-se no sentido de repensar as ações da Educação Popular tendo em vista os novos desafios que se surgiam na nova ordem global.

Diante da nova conjuntura político-social, a educação agora tem uma nova função: destacar o direito e a necessidade das pessoas de acesso ao conhecimento, buscando a sua instrumentalização para o trabalho. Esse tipo de proposta enseja características e compreensão da educação nesta década a respeito das quais discorreremos no primeiro capítulo.

3 A Educação Popular na ótica freiriana: a “*Educação como Prática da Liberdade*”

Paulo Freire foi um educador e militante, o que nos permite afirmar que dedicou sua vida à construção de uma educação libertadora que pudesse instrumentalizar as camadas populares na luta contra as relações opressoras impostas pelo modo de produção capitalista. A concepção de educação proposta por Freire fornece subsídios para compreender um processo educativo para que as classes populares possam compreender o funcionamento da sociedade, sua condição nesta mesma sociedade, a partir de uma postura crítica.

Sua teorização e seu engajamento político possibilitam compreender que sair da condição de oprimido não é simplesmente deslocar-se para a condição de opressor, mas sim, propor novas relações sociais, nas quais homens e mulheres tenham como horizonte o bem comum. Portanto, neste capítulo, trataremos de explicitar a sua historicidade, ou seja, a sua trajetória nos diferentes momentos que vivenciou, bem como buscaremos explicitar a sua produção teórica, buscando os elementos que caracterizam a Educação Popular à luz de seu pensamento.

3.1 As trilhas percorridas por Paulo Freire: revisitando sua trajetória.

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, capital de Pernambuco, período em que o Brasil passava por muitas tensões, conflitos que buscavam por mudanças com relação à estrutura de poder. Esta década também foi marcada por uma tentativa de redefinir as funções do Estado, bem como estabelecer rumos para a industrialização do país e reorganizar a educação.

Época esta em que tendências educacionais firmavam-se e Paulo Freire aprendia com sua mãe as primeiras letras à sombra das mangueiras do quintal de sua

casa, cuja experiência, desde cedo, lhe proporcionava vivenciar os princípios do diálogo com sua família.

Este período foi um momento difícil para Freire e sua família, devido à crise de 1929, assim como para muitas famílias da época. Tal crise resultou em mudanças no padrão de vida da família, o que o levou a experimentar a fome, a dor e sofrimento, mas, sobretudo a união, a amizade e a solidariedade.

Aos dez anos de idade, em 1932, Paulo Freire foi morar em Jaboatão com sua família, pois no Recife morava numa casa que pertencia a sua avó. Devido à falta de recursos financeiros, perderam a casa e também a ajuda financeira advinda de seu tio Rodovalho, que era comerciante no Rio de Janeiro, e que ajudava financeiramente a família de Paulo Freire. Devido à crise de 1929, a qual afetou grande parte das famílias de classe média da época, seu tio obrigou-se a suspender a ajuda financeira que estendia a família de Freire, pois necessitou encerrar suas atividades como comerciante. Seu pai, Joaquim Themístocles Freire que já estava aposentado como Oficial da Polícia Militar de Pernambuco, na tentativa de driblar as dificuldades financeiras, mudou-se com sua família para Jaboatão, cidade distante 18 quilômetros de Recife.

Aos treze anos, em 1934, Paulo Freire sofreu a morte de seu pai. Assim, Jaboatão foi um lugar que deixou em sua memória algumas recordações de tristeza pelas perdas pessoais e materiais que tivera. Sobre as dificuldades na sua infância e adolescência, assim Freire se referiu em uma das passagens de seu livro *Cartas à Cristina – reflexões sobre minha vida e minha práxis*:

Na verdade, porém, não fui um menino desesperadamente só nem desamado. Jamais me senti ameaçado, sequer, pela dúvida em torno da afeição de meus pais entre si como de seu amor por nós, por meus irmãos, por minha irmã e por mim. E terá sido essa segurança o que nos ajudou a enfrentar, razoavelmente, o real problema que nos afligiu durante grande parte de minha infância e adolescência – o da fome. Fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva quanto outras fomes que conhecia [...] foi a que chegava sem pedir licença, a que se instala e se acomoda e vai ficando sem tempo certo para se despedir [...] quantas vezes fui vencido por ela sem condições de resistir a sua força, a seus “ardis”, enquanto procurava “fazer” meus deveres escolares. Às vezes, me fazia dormir, debruçado sobre a mesa em que estudava, como se estivesse narcotizado (FREIRE, 2013, p. 43-44).

O contexto de quem experimentara as adversidades citadas acima possibilitou o seu primeiro encontro com a classe trabalhadora, convivendo com meninos pobres de Jaboatão dos Guararapes/PE, seus companheiros de brincadeiras e que o fizeram compreender as injustiças e as desigualdades do mundo. Era neste momento que começavam a surgir as ideias e reflexões que anos mais tarde se constituiria na pedagogia freiriana. Seu testemunho nos permite esta compreensão:

As dificuldades que vivia na infância, senão trágica, difícil, e a forma como meus pais se comportavam na confrontação das dificuldades foram ambas – as dificuldades e a maneira como meus pais se moveram em face delas – importantes na minha formação como gente, o que se segue a minha formação como educador sem nenhuma dicotomia entre elas (FREIRE, 2000, p.60).

Mesmo com muitas dificuldades, Freire abraçou as oportunidades que foram surgindo décadas depois. cursou e graduou-se em Direito, e posteriormente, inicia sua carreira docente como professor de língua portuguesa. Casou-se, teve cinco filhos e optou pela profissão de professor, abandonando de vez o exercício da advocacia. Entre 1947 e 1954, Paulo Freire trabalhou na área educacional do Serviço Social da Indústria de Pernambuco – SESI/PE. Assumiu, primeiramente, como Diretor de Educação e Cultura e posteriormente passou à Superintendente de Educação e Cultura. Durante a experiência no SESI, Freire fez a opção por um trabalho democrático, tanto do ponto de vista pedagógico como administrativo.

A partir da opção democrática, com o trabalho no SESI, Freire constituiu os Círculos de Pais e Professores que tinham como objetivo discutir a educação dos filhos e dos educandos, o que também significou, em sua trajetória, um reencontro com a classe trabalhadora.

Tal reencontro com a classe trabalhadora viria a revelar a sua escolha por uma Educação Popular, uma vez que denunciar as injustiças e as estruturas de dominação, pois sensibilizava o educando, tendo como horizonte a construção de uma sociedade melhor, a partir do compromisso que estabelecia entre ambos. Assim, desde a experiência da ação-reflexão, a partir de sua trajetória profissional, mas também pessoal, que a sua concepção de educação foi se constituindo.

Junto ao trabalho no SESI, Freire atuou como professor na Escola de Serviço Social de Recife. Sua prática no SESI, juntamente com esta experiência acadêmica

enquanto professor possibilitou aliar a sua prática junto à classe trabalhadora da indústria com as experiências docentes na academia.

No início dos anos 60, período marcado pelo crescimento da participação popular, Paulo Freire foi integrante do Movimento de Cultura Popular (MCP). Junto ao MCP, Freire coordenou o projeto de educação de adultos e é neste projeto que nascem os Centros de Cultura e Círculos de Cultura. Como Centros de Cultura, compreende-se os espaços que abrigavam círculos de cultura, bibliotecas populares, atividades teatrais, recreativas e esportivas. Os Círculos de Cultura aconteciam nas associações beneficentes, clubes de futebol, grupos de amigos do bairro ou nas igrejas.

De acordo com Freire (2013):

Eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feito pelo educador ou sobre o educando. Em que se construíram novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 2013, p.192).

Freire também atuou no Serviço de Extensão e Cultura– SEC na Universidade de Pernambuco, e neste espaço trabalhou no sentido de buscar um olhar que oportunizasse a universidade perceber seu entorno social para com isso, envolver a academia na busca por soluções de problemas existentes na sociedade, como as altas taxas de analfabetismo entre as populações adultas. Com o trabalho no SEC, Freire visualizou a oportunidade de estabelecer convênios com prefeituras e governos estaduais, visando desenvolver programas de alfabetização de adultos.

Foi a partir de um desses convênios firmados com estados e municípios que a experiência de Angicos ficou conhecida, na qual trezentos educandos foram alfabetizados em 40 horas. O referido convênio foi firmado com o governo do Estado do Rio Grande do Norte. Esta foi uma das experiências que repercutiu de forma muito significativa, na época, ganhando muito destaque na imprensa, não pelo fato de ter proporcionado alfabetizar adultos que tiveram seu direito de estudar negado, devido às suas condições sociais, mas, pelo pouco tempo para o trabalho de aprendizagem da leitura e escrita.

Com relação a isso, Freire (1987) posiciona-se:

No processo de alfabetização, dois pólos devem ser levados em consideração: de um lado, as condições objetivas, sociais, históricas; de outro, as condições individuais dos que participam do processo de alfabetização. Os resultados mais ou menos positivos não dependem apenas do gosto de quem quer aprender, porque, inclusive, este está também na dependência do social. Quanto à duração do processo, já na época de Angicos, eu insistia muito junto à imprensa para que não enfatizasse tanto a questão das 40 horas, e sim a do direito a ler e escrever (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p.30-31).

A partir desta experiência, em 1963, a convite do Ministro da Educação do Governo João Goulart, Freire atuou na coordenação do Programa Nacional de Alfabetização – PNA, que era de responsabilidade do MEC, o qual tinha como intenção a alfabetização de milhões de adultos no Brasil. O trabalho de Freire junto ao PNA foi interrompido com o Golpe Militar de 1964, quando Freire foi exilado do país, em setembro de 1964. O referido programa tinha como objetivo não apenas alfabetizar em massa a população, mas discutir os problemas do Brasil, as injustiças sociais e também conscientizar as classes populares do país.

No período de 1964 a 1980, Paulo Freire permaneceu no exílio, sendo um período de muitos desafios, mas também um período produtivo. Além de ter sofrido com a prisão, Freire foi alvo de diversos inquéritos policiais, com o acréscimo de ter sido demitido sumariamente da Universidade do Recife, por ação do governo militar.

3.2 Da consciência ingênua à consciência crítica a partir do diálogo e da ação política.

Num espaço de trinta anos, o país viveu períodos de rupturas, fortemente marcadas por governos populistas. Os governos tinham como características a atuação de políticos carismáticos e, por outro lado, a atuação de diferentes movimentos sociais que lutavam por melhores condições de vida.

Freire viveu esta época, tornando-se adulto, momento em que o Brasil organizava-se socialmente, mas que foi marcado por políticas que não conseguiram contemplar os interesses sociais que por ora apresentavam-se na sociedade brasileira. Foi no final deste período que Freire escreveu o texto Educação e Atualidade Brasileira

(2002), como exigência para o ingresso na Escola de Belas Artes de Pernambuco, na Cátedra de História e Filosofia da Educação. Este texto também conferiu a Freire o título de Doutor. Este primeiro livro de Freire foi escrito num contexto em que o Brasil era afetado por altos índices de analfabetismo, e revelava-se como um país que, há menos de um século, tinha passado pelo regime de escravidão. Em sua análise, Freire faz uma crítica à sociedade brasileira do século XX, o que não era comum para a época em que as ideias educacionais davam destaque ao pensamento e a pensadores europeus e, sobretudo, aos problemas europeus.

A questão principal desta obra, a nosso ver, no que se refere à prática educativa, é que esta necessita estar a serviço da libertação das consciências colonizadas, mas esta libertação deve vir acompanhada de engajamento. Neste sentido, Freire aponta alguns caminhos na busca pela democratização da sociedade, ou seja, pelo diálogo, por meio da reflexão crítica e pela ação política.

No processo de transformação social, seria necessário uma mudança de consciência, ou seja, elevar a consciência de transitivo ingênua para consciência crítica transitiva, mudança que estaria relacionada à prática social, sendo o diálogo uma categoria fundamental no processo de conscientização.

Freire propõe uma educação democrática, apontando o conhecimento concreto como ponto de partida para a crítica ao passado. A busca por alternativas de transformação era o caminho a ser trilhado. Assim, é na relação com a prática, com a realidade que Freire aponta a educação a serviço da transformação, conforme segue:

É precisamente uma educação assim que, ultrapassando as paredes das escolas, precisa ser incrementada entre nós. Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas do contexto (FREIRE, 2002, p. 85).

Nesta primeira obra de Freire, já é possível observarmos algumas questões que, posteriormente, serão aprofundadas em outras obras, como a conscientização, o diálogo, bem como apontamentos acerca do papel da educação e, sobretudo, sobre a escola, o que no nosso entendimento, dialoga com o problema de pesquisa, na medida em que buscamos fundamentar teoricamente a educação popular na visão do autor,

bem como discutir os limites e possibilidades desta concepção de educação na escola pública.

3.3 Novas trilhas e novas tramas na busca por reinventar o mundo – 1964 a 1980.

Freire permaneceu no exílio por dezesseis anos. Este período marcou profundamente o pensamento do autor, pois teve a oportunidade de vivenciar diferentes experiências pelo mundo. Também foi um período de muita produção e registro de ocorrências vivenciadas. Nos lugares por onde passou, foi um ser humano digno de reconhecimento, pela sua prática como educador e como pensador, filósofo da educação. Neste período, escreveu vários livros que foram traduzidos em diferentes idiomas.

Paulo Freire, mesmo fora de seu país, nunca deixou de pensar no Brasil, como podemos verificar no seu relato:

Nos quase 16 anos de exílio, estive fixado em três sítios. Santiago do Chile, Cambridge, Massachusetts, e Genebra. Daí como “andarilho do óbvio”, corri o mundo. Dei cursos, seminários, participei de conferências, de congressos, assessoriei governos revolucionários na África, na América Central, no Caribe, assessoriei movimentos de libertação, corri riscos, ganhei amizades, amei, fui amado, aprendi, cresci. E enquanto tudo isso fiz e tudo isso “sofri”, no sentido de a mim incorporar o que fiz e o que vivi, jamais deixei de ter o Brasil como pré-ocupação. O Brasil nunca foi para mim uma saudade remota, amarga (FREIRE, 2000, p.61).

Nesse período, porém, no seu país, seus escritos, livros e ideias eram considerados subversivos, perigosos, representando um risco para o estado de ordem no Brasil. No Chile, país no qual morou com sua família no período de exílio, Freire participou ativamente do Governo Allende, momento em que desenvolveu diferentes projetos educativos no Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP). Foi a partir dessa vivência que Freire escreveu o livro “Extensão ou Comunicação?” (1969) em que dialoga sobre a relação existente entre agrônomos e os trabalhadores rurais por meio da extensão.

Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejos, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e amar. Esperança, sobretudo (FREIRE, 2011b, p.49).

Freire aborda, em diferentes passagens do livro “Pedagogia da Esperança” (FREIRE, 2011b), o momento histórico por que passava aquele país, momento em que muitos movimentos sociais expressavam-se, sendo ele diretamente influenciado pelos movimentos de esquerda do governo chileno, dizendo que “quem quisesse ter ideia concreta da luta de classes, expressando-se das mais diferentes formas, teria que visitar o Chile” (FREIRE, 2011b, p.51).

No Chile, o trabalho de Freire esteve diretamente relacionado à Educação Popular, junto à educação de jovens e adultos. Num primeiro momento, esteve vinculado ao INPAD, mas também assessorava o Ministério da Educação daquele país. Posteriormente, passou a atuar como consultor da UNESCO, no então ICIRA – Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária.

Neste contexto, Freire escreve duas obras, a saber, “Extensão ou Comunicação?” e “Pedagogia do Oprimido”.

No ano de 1969, houve uma reviravolta nos movimentos de direita no Chile, Paulo Freire foi acusado pela escrita da Pedagogia do Oprimido, o qual poderia ser utilizado contra o povo chileno. Assim, no mesmo ano, mudou-se para Cambridge, onde viria a trabalhar no Centro para Estudos do Desenvolvimento e Mudança Social e para atuar como professor visitante na Universidade de Harvard. Permaneceu nos Estados Unidos até o ano de 1970, tendo recebido muitos convites para trabalhar em várias universidades, porém, optou por trabalhar no CMI – Conselho Mundial de Igrejas, na Suíça.

O CMI possibilitou a Freire conviver com diferentes realidades sociais e, por conseguinte, propiciou o contato direto com diferentes grupos populares, o que na universidade não era plenamente possível. Assim, na Suíça, na cidade de Genebra, Freire residiu por aproximadamente dez anos, período final do seu exílio. O trabalho junto ao CMI possibilitou-lhe o conhecimento de diferentes experiências educativas, sobretudo na Ásia, Oceania, na África e na América. Ainda na Suíça, Freire atuou na Universidade de Genebra, refletindo e compartilhando suas experiências educativas.

A experiência junto ao CMI permitiu um vínculo muito grande com a África. A partir de 1975, Freire esteve pela primeira vez na Guiné-Bissau e, posteriormente, atuou em Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe. Estes países estavam em processo de reconstrução, pois haviam acabado de conquistar sua independência, e assim necessitavam construir uma identidade nacional.

Com relação à África, Freire argumenta:

[...] deixei a Universidade de Genebra, por causa da África. Por causa da África eu rejeitei até hoje uma série de convites que recebi, e que continuo recebendo, de universidades não européias – européias umas duas somente – mas norte-americanas e canadenses, para ficar com eles, em paz. Eu prefiro ficar com a minha luta pela África (FREIRE, 2003 a, p. 49).

Durante os dezesseis anos em que Freire esteve no exílio, percebe-se o quanto esteve envolvido em processos e práticas pedagógicas que tinham como horizonte a democratização da sociedade. Na verdade, sua experiência desde o Chile até a África foram fundamentais para aprofundar suas reflexões e também para participar efetivamente de ações educativas que favorecessem a justiça e a conscientização.

Sem dúvida, as experiências vivenciadas durante o exílio também foram importantes para a sua construção enquanto pessoa humana, o que influenciou também a sua produção teórica. Assim como afirma:

Na verdade, um dos sérios problemas do exilado ou exilada está em como saber lidar, de corpo inteiro, com os sentimentos, desejos, razão, recordação, conhecimento acumulados, visões de mundo, com a tensão entre o hoje vivido na realidade de empréstimo e o ontem, no seu contexto de origem, de que chegou carregado de marcas fundamentais. No fundo, como preservar sua identidade na relação entre a ocupação indispensável no novo contexto e a pré-ocupação em que o de origem deve constituir-se. Como lidar com a saudade sem permitir que ela vire nostalgia (FREIRE, 2011b, p.46)

O fim do exílio ocorre em 1980 e Paulo Freire retorna para o Brasil. Conforme já afirmado, o exílio foi uma grande inspiração para Freire na elaboração de uma concepção de educação com as classes populares, sobretudo pelas experiências vividas, leituras e convivência com diferentes pessoas e realidades. Nesse sentido, as obras de Freire no período de 1964 a 1980 foram reflexos das diferentes experiências vivenciadas durante o seu contexto de “empréstimo”, conforme argumentou, mas também representaram frutos e resultados de suas experiências educativas no Brasil.

É possível perceber que suas obras ficaram mais aprofundadas, refletindo como dissemos, sobre suas vivências durante o exílio. Primeiramente, Freire faz uma releitura de sua tese de doutorado, Educação e Atualidade Brasileira, a qual é reeditada com o nome de “Educação como prática de liberdade”, no ano de 1967. Em Educação como prática de liberdade (2014), é possível percebermos a sua argumentação em torno do diálogo e do antidiálogo. O diálogo é um dos princípios mais importantes para uma educação que se pretende libertadora, por isso esta é uma categoria importante para a concepção de Educação Popular. O antidiálogo levaria a práticas autoritárias. Logo, para Freire, a educação faz parte da essência humana, em direção à construção e aprimoramento da existência:

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não de só contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo resulta de sua abertura à realidade que o faz ser o ente de relações que é. [...] Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação (FREIRE, 2014 p.55-56).

É precisamente a partir deste entendimento de ser humano que Paulo Freire desenvolveu a compreensão de que a educação constitui-se como um instrumento de mudança da sociedade. Nessa mesma obra, deixa claro sua intencionalidade na formação de sujeitos críticos, capazes de se reconhecer em sua essência, e aos educadores e educadoras como interventores no sentido de um compartilhar amoroso e solidário, no qual as pessoas vão se assumindo como indivíduos indagadores, num processo de permanente busca. Assim, Freire refere-se à necessidade de construir uma prática que possibilite a inserção dos homens e mulheres na história, como sujeitos e não como objetos de uma sociedade que forma consciências oprimidas.

Aponta ainda que a desumanização não permite que as pessoas participem das atividades de seu tempo, pela ausência do diálogo, o que impede e nega as possibilidades transformadoras. Nesse sentido, como uma maneira de combate à desumanização, Freire destaca a radicalização crítica necessária contra posições pedagógicas autoritárias:

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica é amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta

convencer e converter, e não esmagar seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que pretendem impor o silêncio. A posição radical que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva a desumanização de todos, inclusive dos poderosos (FREIRE, 2014, p.69-70).

Como podemos observar, nesta obra, Freire demarca a necessidade do diálogo como um dos princípios da educação libertadora, ou seja, de sua concepção de Educação Popular. O diálogo é assumido como um processo de busca constante e uma prática educativa que, comprometida com a transformação da sociedade, deve partir do diálogo com o “universo temático” dos educandos e educandas, enquanto sujeitos na construção e tomada de consciência sobre a realidade que vivem.

Em 1969, é editada a obra “Extensão ou Comunicação?” (1983). Ali, Freire faz uma reflexão sobre as experiências vivenciadas junto ao Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP), juntamente com Jacques Chonchol¹¹, cujo prefácio da obra foi de sua autoria. “Extensão ou Comunicação?” (1983) faz uma reflexão acerca da relação estabelecida entre os técnicos agrícolas e os camponeses. Freire argumenta que esta relação não pode acontecer de forma extensionista, mas deve ser uma relação de comunicação. Chonchol, no prefácio da obra deixa, claro que:

Mais do que uma análise do trabalho como educador, do agrônomo equivocadamente chamado de “extensionista”, o presente ensaio nos parece uma síntese muito profunda do papel que Paulo Freire assinala à educação compreendida em sua perspectiva verdadeira, que não é outra senão a de humanizar o homem na ação consciente que deve fazer para transformar o mundo (CHONCHOL in FREIRE, 1983, p.7).

Nesta obra, Freire desenvolve uma argumentação problematizadora e dialógica sobre o trabalho do técnico com o camponês. Logo, a expressão “extensão educativa” só tem sentido ao tomarmos a educação como prática de domesticação. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a sede do saber até a sede da ignorância (1983, p.15). Como podemos perceber, com esse argumento, Freire combate a ideia de que há uma superioridade do conhecimento do técnico em relação ao conhecimento do camponês.

¹¹ Jacques Chonchol era Diretor do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP) no Chile e Paulo Freire foi seu assistente no setor de Promoção Humana do INDAP, o qual realizava um trabalho de Educação Popular.

A antialogicidade também apresenta-se nas reflexões de Freire quando argumenta que para o agrônomo/técnico, seria possível transmitir mais conhecimento em menor tempo, ou seja, “a dialogicidade é inviável. E o é na medida em que os resultados são lentos, duvidosos, demorados [...]. Não se justifica esta perda de tempo. Entre a dialogicidade e a antialogicidade, fiquemos com esta última, já que é mais rápida” (FREIRE, 1983, p.29).

Assim, a antialogicidade torna-se necessária, pois na medida em que estende-se o conhecimento aos camponeses o conhecimento é compreendido como invasão cultural.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação (FREIRE, 1983, p.26).

O conceito de conhecimento trazido por Freire é muito importante no sentido de refletirmos sobre as práticas educativas que se identificam com a Educação Popular na escola pública.

Ao compreender que o conhecimento dos camponeses é apenas diferente e não inferior, critica-se os “distribuidores do saber erudito”, que atuam na antialogicidade, que resultará na “continuidade da cultura” (FREIRE, 1983, p.36).

Na perspectiva freiriana de Educação Popular, não se trata apenas de ensinar, mas também de aprender na relação estabelecida, pois o trabalho do agrônomo/educador não se limita ao ensino de técnicas, implica em diálogo e em comunicação. Assim:

a educação como prática da liberdade não é a transferência ou transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação dos valores de uma cultura dada; não é esforço de adaptação do educando a seu meio (FREIRE, 1983, p.53).

Na perspectiva de Educação Popular defendida por Paulo Freire, é necessário estabelecer possibilidades reais de diálogo em torno de dilemas comuns, problematizando-os. Sendo o diálogo e a problematização conceitos bastante

trabalhados por Freire em várias obras, passamos agora a discuti-los em “Pedagogia do Oprimido” (2011a), publicada em 1974.

No início da Pedagogia do Oprimido, Freire nos brinda com uma problematização, a qual julgamos pertinente na medida em que pretendemos buscar elementos que caracterizam a concepção de Educação Popular deste autor:

Mais uma vez, os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2011a, p. 39).

Como podemos perceber, Freire expõe sua concepção de ser humano, destacando-os como seres capazes de compreender o mundo a partir da problematização, tomando consciência deste e assim cumprindo sua vocação histórica. Entretanto, desta afirmação podemos também destacar a partir das ideias do autor o problema da desumanização, que se permite evidenciar tanto por parte de quem desumaniza, quanto de quem tem sua humanização roubada, ou seja, tanto dos opressores quanto dos oprimidos.

A vocação em direção à humanização, para Freire, é histórica e, nesse sentido, destaca-se mais um dos conceitos centrais de sua obra, a esperança. É por acreditar na capacidade humana que a humanização tem sentido. Logo:

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2011 a, p.40-41).

A desumanização explicita-se pela dicotomia que se apresenta entre opressores e oprimidos, e é resultado de relações sociais que desvirtuam a vocação humana de “ser mais”, implicando na desumanização tanto por parte dos opressores quanto dos oprimidos. A humanização/desumanização destacada por Freire, a nosso ver, são

questões centrais na sua obra e fundamentais para a compreensão da concepção de Educação Popular do autor.

Sendo assim, no processo de recuperar a humanidade perdida, compete aos oprimidos libertarem-se, e assim, libertar também os opressores, sendo esta a vocação histórica dos oprimidos, a qual é descrita por Freire (2011a):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor do que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade (FREIRE, 2011 a, p.42-43).

A Pedagogia do Oprimido, portanto, é uma pedagogia forjada na luta de homens e mulheres pela sua libertação. Esta libertação não provém da extensão de algo a alguém, mas do próprio conhecimento de sua situação de opressão. Nesse sentido, podemos dizer que a Educação Popular proposta por Freire não pode acontecer distante dos oprimidos, mas com eles e não para eles.

Assim, num primeiro momento, os oprimidos vão desvelando o mundo, buscando compreender a sua situação e, sobretudo comprometendo-se na práxis, com a transformação da situação de opressão. Logo, ao se transformar a realidade opressora, a pedagogia do oprimido passa a ser a pedagogia de todos num processo permanente de busca por sua libertação.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis(FREIRE, 2011a, p.72).

Nesta obra, o autor deixa claro a relação entre educação e política. Assim, a ação política junto aos oprimidos torna-se uma ação cultural para a liberdade e desta forma esta ação não pode acontecer, a não ser com os oprimidos.

Logo, em oposição à ação cultural para a liberdade, Paulo Freire apresenta a concepção bancária de educação. Nesta concepção de educação, o educador é o

centro do processo educativo, na medida em que conduz os educandos à memorização mecânica do que deve ser aprendido. Na concepção bancária de educação, o educador faz comunicados, e os educandos tornam-se receptores do conhecimento e a eles cabe apenas armazenar o que lhes foi passado.

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador bancário vivesse a superação da contradição já não seria bancário. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 2011a, p.86).

Em contraponto à educação bancária, Freire apresenta a concepção libertadora de educação. Uma clara percepção do que é a educação bancária auxilia-nos no desenvolvimento do nosso tema nesta investigação, na medida em que buscamos os fundamentos do que seria a Educação Popular sob a ótica do autor. Na direção de clarear suas posições, discorre sobre estas duas concepções de educação:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada (FREIRE, 2011a, p.101-102).

É possível perceber que, num processo de superação da contradição educador/educando, é necessário que se coloque em situação de igualdade as pessoas que participam do processo educativo e, sobretudo, o conhecimento que cada uma delas carrega. O educador educa-se ao educar e o educando, ao educar-se, educa.

Para Freire, “ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas”(FREIRE, 2011a, p.96).

A relação de igualdade entre educador e educando só pode ser garantida com a teoria de ação dialógica proposta por Freire, na qual algumas características são imprescindíveis, a saber, a colaboração, a organização, a união e a síntese cultural. Logo, “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” (FREIRE, 2011a, p.245).

Em 1976, é publicada originalmente a obra “Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos” (1981), onde Freire apresenta uma preocupação com relação às práticas educativas de jovens e adultos apontando que estes processos de conhecimento não são neutros, são políticos. A relação entre educação e política também será trabalhada mais tarde em suas obras “Educação na Cidade” e “Pedagogia da Autonomia”, mas em “Ação Cultural para a liberdade” e em outros escritos, Freire compreende que o conhecimento e o próprio ato de conhecer não são neutros enquanto elementos da prática educativa. Assim, o conhecimento é carregado de valores políticos:

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às camadas dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. Uma tal constatação demonstra a impossibilidade de uma educação neutra. Para a consciência ingênua, porém, uma afirmação como esta pode ser interpretada como se eu estivesse dizendo que, em não sendo neutra, a educação devesse ser (ou fosse sempre) a prática através da qual os educadores não respeitassem expressividade dos educandos (FREIRE, 1981, p.73).

O conhecimento relacionado com questões políticas da sociedade permite-nos compreender, na perspectiva da ação cultural para a liberdade, que o pensar nunca poderá acontecer de maneira individual. Isso significa dizer que no processo de conhecer, há a necessidade do diálogo e, portanto, de uma situação dialógica.

A experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece. Assim, é com a obviedade que começamos este trabalho: toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação de seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o mundo transformado (FREIRE, 1981, p.35).

Aqui, aparece de forma mais clara a relação entre educação e política, na medida em que compreendemos que enquanto educadores, necessitamos ter uma prática que proporcione a reflexão e a ação num determinado sentido que expresse uma visão de homem, de sociedade que se pretende formar. Cada vez chegamos mais perto de descrevermos a concepção de Educação Popular que julgamos

transformadora, inspirados em uma concepção de humanização dos homens e mulheres preconizada pela teoria freiriana.

Em “Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” (1978), publicado originalmente em 1977, Freire relata por meio de cartas escritas para as pessoas que faziam parte de sua equipe e também para Amílcar Cabral¹², as vivências que teve durante sua passagem em Guiné-Bissau e Cabo Verde. Necessariamente, a relação entre educação e trabalho aparecem nesta obra, destacando-se o seguinte:

[...] o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa, permitam-me repetir, que uma tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, na nova educação, a escola primária, secundária, universitária, não se distinga essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola, nem a elas se justaponha. E mesmo quando, enquanto contexto teórico, se ache fora da fábrica ou do campo agrícola, isto não signifique que ela seja considerada como uma instância superior aqueles nem que aqueles não sejam em si escolas também (FREIRE, 1978, p.116-117).

A afirmação que constatamos como relevante permite apreendermos que a Educação Popular, na medida em que abarca a vocação ontológica do homem como sendo sujeito e não objeto, traduz-se em situações que levam, cada vez mais, a reflexão sobre as condições espaço-temporais e, sobretudo, participando delas de forma crítica. Isto nos remete a pensar que a Educação Popular, na medida em que permitir o sujeito refletir sobre a sua situação, sobre sua posição no espaço-tempo, dela poderá emergir de forma mais consciente e, acima de tudo, com compromisso, pois sua condição é de sujeito – não de objeto – que pode intervir, cada vez mais, em sua realidade.

É importante salientar que Freire, ao vivenciar diferentes experiências na Guiné-Bissau, e no seu trabalho em todo o continente africano, colocou-se como alguém que criou vínculos, nunca colocou-se na condição de especialista ou de formulador das ideias de libertação. Muito pelo contrário, o que percebemos nas diferentes experiências que relatou, foi que o convívio diário e a aprendizagem mútua tornaram

¹² Líder na luta pela libertação dos povos Africanos. Na obra Cartas à Guiné-Bissau, Freire relata com amorosidade sua relação com Amílcar Cabral.

possível implantar e fazer acontecer uma educação verdadeiramente popular, ou seja, construída a partir das vivências com as pessoas e não para as pessoas. Neste sentido, nas palavras de Freire:

É interessante sublinhar que a nossa atitude, ao visitar os Círculos de Cultura, não era, de um lado, a de quem se inclinasse a superestimação do que fosse observado nem, de outro, a de quem, fixado em modelos ideais, não fosse capaz de perceber a distância entre eles e a realidade concreta. Nem euforias incontidas diante dos acertos, nem negativismos em face de equívocos que fiassemos encontrar. O importante era ver o que se fazia, nas condições materiais limitadas que sabíamos existir para, em seguida, ver o que se poderia fazer de melhor, nas mesmas condições, caso não fosse possível, de imediato, torná-las mais favoráveis (FREIRE, 1978, p.27).

É importante salientar que o processo que vivenciou no continente africano estava marcado por transformações ocorridas na Guiné-Bissau, diante de sua libertação de Portugal, contexto no qual havia altas taxas de analfabetismo e em que vislumbrava-se um processo de reconstrução do país, tendo a educação um papel fundamental. A necessidade de buscar alternativas que dialogassem com a realidade daqueles que buscavam melhores condições de vida tinha o seguinte direcionamento:

Daí que jamais nos tenhamos detido no estudo dos métodos e de técnicas de alfabetização de adultos em si mesmos, mas no estudo deles e delas enquanto a serviço de e em coerência com uma certa teoria do conhecimento posta em prática, a qual, por sua vez, deve ser fiel a uma certa opção política (FREIRE, 1978, p. 12-13).

Assim, a Educação Popular proposta por Freire indica que se a opção do educador é revolucionária, sua prática necessariamente deve ser coerente com sua opção política. Ao educador caberá buscar alternativas que sirvam a esta e não a outra forma de educação, por isso a necessidade de ser um educador pesquisador e sua busca precisam ser constantes por caminhos que levam à problematização dos objetos a serem apreendidos pelo educando.

Ao contrário dessa perspectiva, a ação do educador será aquela paternalista, negando assim o esforço de busca. Na obra “Educação e Mudança” (1979), Freire traz a reflexão sobre seu método de alfabetização e destaca a práxis (ação-reflexão-ação).

Em sua concepção de Educação Popular, Paulo Freire argumenta que a especificidade humana justifica-se pela capacidade do ser humano distanciar-se do objeto a ser conhecido, observá-lo, analisando-o e, por fim, podendo transformá-lo e,

neste processo, também se transformando. Este movimento é o que Freire denomina de caráter histórico-cultural. Assim, assumindo-se como um sujeito histórico, necessariamente, o homem haverá de se comprometer com o mundo, sendo este passível de transformação. Mas a possibilidade de transformação da sociedade deverá partir de relações solidárias, e nesse sentido, ser solidário significa comprometer-se com as pessoas, sem paternalismo, como uma solidariedade esperançosa e amorosa.

Na perspectiva da Educação Popular proposta por Freire, nenhuma ação educativa poderá ocorrer fora da reflexão do homem sobre as suas condições culturais. O autor argumenta ainda que não há educação fora das sociedades humanas e para que os homens possam responder às suas necessidades de conhecer, necessariamente devem ser situados de forma crítica no seu espaço-tempo.

Em “Conscientização: teoria e prática da libertação”¹³ (1980), Freire aponta que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica com a realidade. É possível verificar que não é apenas no contato com o mundo que o homem adquire a consciência, mas na aproximação espontânea que faz com o mundo, esclarecendo que “na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua (FREIRE, 1980, p.26). Logo, não é possível também que a consciência possa desenvolver-se fora da práxis. Pois a conscientização não ocorre fora do permanente exercício de ação-reflexão-ação.

Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1980, p.26).

A conscientização é fruto de uma postura crítica dos homens na história e necessariamente, o processo educativo enquanto processo político, tanto pode servir para libertar quanto para domesticar as pessoas. Logo, o processo de conscientização está vinculado ao processo de humanização. A conscientização, por ter um caráter histórico, também exige uma postura utópica que demanda conhecimento crítico.

¹³A obra “Conscientização: teoria e prática da libertação” foi publicada originalmente em 1979.

Necessariamente, o sujeito consciente, ao conhecer, pode denunciar o que desumaniza os homens. Sem conhecer, não há possibilidade de anunciar a novidade.

Portanto, na visão de Freire, a Educação Popular tem como horizonte a construção de uma nova sociedade, a qual só pode concretizar-se na medida em que conhecemos o já existente, ou seja, o possível na práxis:

[...] é o tempo das transformações que devemos realizar; é o tempo do meu compromisso histórico. [...] Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança (FREIRE, 1980, p.28).

Paulo Freire permite compreender que, no trabalho com a Educação Popular, a conscientização teria um papel fundamental, a saber:

O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a 'des-vela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1980, p. 25-26).

Na perspectiva da Educação Popular de Freire, a conscientização não está somente relacionada a uma mudança interna nos sujeitos, compreendida como algo comportamentalista, mas, sobretudo, a conscientização necessita da práxis para que seja efetiva. Ou seja, a conscientização e a transformação são partes de um mesmo processo.

3.4 O caminho se faz caminhando. Um novo caminho? Não, um novo jeito de caminhar.

Em 1979, Freire retorna para o Brasil por um mês, momento em que retoma contatos pessoais e profissionais, ministrando palestras na PUC/SP e, posteriormente, firmando contrato de trabalho nesta universidade, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação. Nessa breve passagem pelo Brasil, visita as cidades do Rio de Janeiro e Recife, retomando contatos pessoais, e após, retorna à Suíça. Na Suíça, fica mais um ano para cumprir compromissos junto ao Conselho Mundial de Igrejas e retorna

definitivamente para o Brasil em 16 de junho de 1980, passando a residir em São Paulo e atuando na PUC/SP até o ano de 1997, ano de seu falecimento.

O seu retorno para o Brasil foi assim descrito, em suas palavras:

Voltava velho? Não. Voltava vivido, amadurecido, provado em diferentes momentos. Voltava esperançoso, disposto a reaprender o Brasil, a participar das lutas em favor da democracia, da escola pública que fosse virando popular, por isso, menos elitista, mais crítica, mais aberta. Voltava jovem, apesar da aparência, apesar da escassez de cabelos e da barba branca (FREIRE, 2005, p.97).

Freire também atuou neste mesmo ano (1980) na UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, além de estabelecer contratos com outras universidades como a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Brasília (UNB).

A partir de 1º de Janeiro de 1989, é nomeado Secretário Municipal da Educação de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina que havia sido eleita como prefeita pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Paulo Freire foi um dos fundadores do PT e ao partido permaneceu filiado até a data do seu falecimento.

Sua gestão enquanto Secretário Municipal de Educação foi muito importante, estabelecendo regime de formação permanente dos educadores e demais profissionais da escola, reformando escolas, promovendo reformulação do currículo escolar no sentido de atender às especificidades das classes populares, incentivando a criação dos conselhos escolares e realizando a inauguração de trinta e uma escolas.

A experiência enquanto Secretário de Educação foi bastante desafiadora, pois estava colocada a necessidade de gerir a maior rede de ensino do país e, nesse sentido, Freire assumiu compromisso com o povo. Sua atuação enquanto Secretário da Educação foi marcada pelo comprometimento com as pessoas, com demonstrações de que a participação e responsabilização de todos pode ser um caminho para a construção de uma sociedade mais democrática. De acordo com Ana Maria Araújo Freire (2006), “De primeiro de janeiro de 1989 a 27 de maio de 1991, Paulo se dedicou, exclusivamente, a “mudar a cara da escola” para organizar uma escola pública de qualidade, popular e democrática” (FREIRE, A. 2006, p.311).

Sua inserção em atividades político-partidárias, porém, iniciam-se muito antes de assumir a Secretaria da Educação de São Paulo. Em sua primeira visita ao país em

1979, Freire engaja-se no projeto de fundação do Partido dos Trabalhadores, partido que permitiu-lhe vislumbrar a organização popular, um dos seus ideais.

Seu envolvimento com o PT esteve carregado de esperança, pois, para ele, o Partido dos Trabalhadores seria o único partido capaz de transformar os sonhos das camadas populares em realidade. Desta forma, Freire esteve envolvido com as campanhas eleitorais de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente da República e também foi cogitado para assumir o cargo de Ministro da Educação em uma possível vitória.

Torna-se importante salientar que o compromisso de Freire com o partido é uma importante passagem de sua vida, pois ele percebia, no seu engajamento junto ao PT, uma possibilidade de transformar a sociedade. Assim, entregou-se à militância como fez com os projetos de alfabetização ao longo de sua história de vida, assim como em seu engajamento na reconstrução da África e outras tantas experiências que vivenciou. Freire acreditava que sua opção pelo Partido dos Trabalhadores era coerente com todas as suas opções em prol de uma transformação social.

O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire no período correspondente a 1980-1997 é marcado por muitas produções que dialogavam com suas experiências vivenciadas no âmbito universitário, na gestão pública enquanto Secretário da Educação em São Paulo. É também nesse período que Freire escreve muitas obras em parceria com outros autores. Em nossa pesquisa, analisamos apenas as produções individuais, tendo em vista que buscamos a fundamentação da Educação Popular do autor neste período.

Em “A importância do ato de ler” (1988), publicada originalmente em 1982, Freire traz para nós uma importante contribuição no que se refere à leitura e à escrita, afirmando que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. De acordo com o autor, a leitura de mundo pode ser compreendida como sendo a primeira leitura, aquela que fizemos em relação à sociedade. Esta, portanto, precede a leitura da palavra, que seria aquela que envolve a leitura escrita.

Para Freire, é com a experiência existencial dos sujeitos que se inicia o ato de ler. Podemos perceber que as experiências vivenciadas por Freire ao longo de sua trajetória convergem com esta afirmação, pois as experiências educativas das quais

participava levavam em consideração o universo vocabular já conhecido pelos educandos. Assim, numa perspectiva de Educação Popular, as palavras, os textos as letras devem surgir do contexto mesmo dos educandos.

Em sua análise, a importância da leitura de mundo precisa ser destacada no processo de leitura da palavra, pois a leitura do mundo possibilitará escrever, reescrever e transformar o mundo a partir de uma prática consciente. A leitura de mundo e leitura da palavra relacionam-se com a educação e a política, pois é uma relação que necessariamente exigirá uma visão crítica, uma prática que supera a memorização e que contribui para a valorização da cultura popular, o saber das classes populares e busca o caminho da libertação.

O processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvido na prática de ler, de interpretar o que lêem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade. (FREIRE, 1988, p.48)

De acordo com a palavras do autor, é possível afirmarmos que na perspectiva de Educação Popular, esta possibilidade acontece mediante a colaboração, a ajuda mútua e a partir de práticas que desenvolvem o senso crítico, a partir da valorização dos educandos e da união entre teoria e prática.

O contrário da manipulação, como do espontaneísmo, é a participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de que são também sujeitos. É a participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade (FREIRE, 1988, p.23).

Paulo Freire permite-nos compreender que na perspectiva da Educação Popular, o “conhecimento de experiência feito” torna-se importante no processo educativo das classes populares, pois:

Na verdade, porém, este saber tão desdenhado, “saber de experiência feito”, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de Educação Popular orientado no sentido de criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares (FREIRE, 1988, p.34).

Em sua obra seguinte, “A Educação na Cidade” (2000), publicada em 1991, Paulo Freire expressa por meio de entrevistas concedidas durante o período em que esteve à frente da Secretaria Municipal da Educação do Município de São Paulo, a sua

compreensão acerca das ações governamentais no que tange ao desenvolvimento de políticas educacionais numa perspectiva democrática e popular.

Nesta obra, é possível compreender com mais profundidade o que seria uma escola pública popular, na medida em que Freire explicita de maneira clara as condições objetivas, bem como seus ideais para a construção de uma educação como prática da liberdade na rede pública de ensino.

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 2000, p.83).

Em uma das entrevistas concedidas à revista LEIA em 19 de fevereiro de 1989, Freire aborda a situação física das escolas da rede de ensino de São Paulo:

Cerca de cinquenta escolas em estado deplorável – tetos caindo, pisos afundando, instalações elétricas provocando risco de vida; quinze mil conjuntos de carteiras escolares arrebentadas, um sem número de escolas sem uma carteira escolar, sequer (FREIRE, 2000, p.23).

Percebe-se que os desafios enfrentados pela rede de ensino eram imensos, não somente no que diz respeito à estrutura física das escolas, mas, sobretudo, a urgência de melhorar as condições salariais dos professores, e principalmente de encarar toda uma estrutura política e social herdada das gestões anteriores e firmada nas escolas. Certamente, estas condições não eram desejadas por Paulo Freire e sua equipe, mas a partir das condições adversas, foram implementadas diferentes ações no sentido de pôr em prática os pressupostos da Educação Popular na sua perspectiva, ou seja, a formação de uma escola pública popular que tivesse como característica a conscientização como instrumento de luta para a transformação social.

Assim, Freire formulou enquanto Secretário, um projeto político-pedagógico de escola pública popular, trazendo os pressupostos de sua concepção de Educação Popular, em que podemos verificar:

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem

contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduo crítico e consciente de suas possibilidades de atuação no contexto social (FREIRE, 2000, p.16).

A partir deste direcionamento, foi possível desencadear as ações da Secretaria da Educação, tanto relacionadas às estruturas físicas das escolas como também ações que tinham como objetivo garantir o princípio de autonomia das escolas. Nesta obra, Freire refere-se, também, à qualidade da educação, que necessariamente é política. Na sua concepção de Educação Popular, o currículo é uma expressão do direcionamento político que se dá à educação. Logo, um currículo conservador não poderá estar a favor da Educação Popular na escola pública.

Se há algo que o educador progressista sério se identifica com um educador conservador, igualmente sério, é que ambos têm que ensinar. Por isso mesmo ambos têm que saber o que ensinam. Mas, ao nos determos sobre isso que os identifica, isto é, o ato de ensinar um certo conteúdo, imediatamente percebemos que, a partir do que os identifica, começam a distinguir-se. Não quero dizer que 4x4 são 16 para um professor progressista e 14 para um professor conservador. O que quero dizer é que a própria compreensão do que é ensinar, do que é aprender e do que é conhecer tem conotações, métodos e fins – diferentes para um e para outro. [...] Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade (FREIRE, 2000, p.29).

A experiência de Paulo Freire na gestão pública torna-se muito importante para o nosso estudo que trata da viabilidade ou não da Educação Popular na escola pública. Tendo presente que a escola pública é gerida pelo Estado, que por sua vez tem seus direcionamentos, faz-se necessário salientar que a “mudança da cara da escola” proposta por Freire em sua gestão só foi possível, pois havia condições políticas favoráveis para tal proposição, com uma administração municipal que também dialogava com tal projeto. Assim, para que a escola pública popular se tornasse realidade, uma série de ações foram sendo construídas como a criação de legislação específicas, como também, alguns documentos que explicitassem as contradições que se faziam historicamente presentes nas relações entre Estado e Sociedade Civil. Estes documentos traziam para a comunidade escolar as diretrizes da administração municipal que se relacionavam com a participação popular, assim como os fundamentos das políticas da autonomia das escolas.

Também ocorreram outros projetos com o objetivo de democratizar a administração, não somente relacionados aos espaços da escola, mas sobretudo da

Secretaria da Educação, a saber: o Movimento de Reorientação Curricular, Grupo de Formação para professores e demais profissionais das escolas, o Projeto Gênese, que era um programa que buscava oportunizar a aprendizagem e uso de computadores e o MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Uma outra ação importante no âmbito das escolas foi a introdução dos Conselhos de Escola, que buscava maior participação da comunidade escolar nas decisões, para assim, democratizá-las.

Em sua obra seguinte, “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (2011b), de 1992, Freire revê suas ideias expostas na obra Pedagogia do Oprimido. Esta obra é assim, dita pelo autor:

[...] assim escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com conviência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal(FREIRE, 2011b, p.17).

Nesta obra, Freire recorre à muitas passagens de sua história, colocando-se enquanto sujeito de seu tempo, e discorrendo sobre a sua intensa militância junto aos movimentos sociais, junto à história da Educação Popular e sobre a sua inserção nas lutas sociais pela democracia e pela liberdade. Nesse sentido, a luta política que é um tema central em sua obra, ganha destaque:

O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espço a tempo-espço. A luta não nega a possibilidade de acordos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica (FREIRE, 2011b, p.59).

Importante salientar que Freire discorre ao longo desta obra sobre aspectos fundamentais para a Educação Popular enquanto concepção de educação como a luta de classes e o socialismo. Na defesa da transformação social, Freire considera que esta jamais seria desvinculada das relações democráticas, uma vez que as transformações sociais só serão possíveis na medida em que, de forma consciente, tomemos para nós a necessidade da luta. Logo, a história não é algo posto, acabado, mas sim, algo a ser construído, pois enquanto homens e mulheres, somos seres inacabados e, neste ponto de vista, a luta constitui-se como singular na constituição do ser humano.

Assim, em sua perspectiva de Educação Popular, é possível perceber que aos educadores progressistas cabe a tarefa de não se omitir e conhecer o que é necessário ensinar e, sobretudo, lutar por transformações sociais, numa relação de autoridade e não de autoritarismo. Neste sentido, Freire esclarece que:

No fundo, isso tem a ver com a passagem do conhecimento ao nível do “saber de experiência feito”, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. Fazer esta superação é direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o-mundo, revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o “penso que é” em torno do mundo (FREIRE 2011b, p.116).

A Educação Popular como concepção de educação deverá aprofundar o conhecimento, respeitar a cultura popular, não negando às classes populares o direito de conhecer de forma crítica o mundo, para assim, re-significá-lo.

Em sua obra seguinte, “Política e Educação” (2003 b) publicada em 1993, Freire, mais uma vez, destaca a relação entre educação e política, abordando aspectos relacionados à construção crítica e politizada do saber.

Nesta obra, Freire aborda a educação vinculada ao contexto de opressão, para além da sala de aula, mas argumenta que a educação formal deve ter um conteúdo relacionado à realidade, aos problemas vividos pelas classes populares e aos seus conhecimentos que precisam ser ampliados. Novamente, coloca-se a importância da clareza política do educador que não poderá apenas transmitir conhecimentos, mas ser o mediador entre o aluno e o saber, saber este que autoriza a educação ser um instrumento de autonomia e liberdade.

Necessariamente, os educadores que rejeitam o modelo autoritário devem buscar construir uma prática pedagógica democrática e que valoriza a experiência que os educandos trazem de fora da escola como um saber que deverá ser o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Neste sentido, a prática da Educação Popular é destacada pelo autor, numa reflexão a partir da educação de adultos:

O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer exigências à

sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadores e educadoras pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos – nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2003b, p.16).

Na perspectiva freiriana, a Educação Popular apresenta-se carregada de politicidade. Isso quer dizer que a prática educativa acontece num processo de reflexão e de escolhas. Portanto, “É assim que se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo, é um fator fundamental na reinvenção do mundo”. (FREIRE, 2003b, p.10)

Enquanto especificidade humana, a educação está inserida no movimento da história, por isso gera controvérsias e conflitos:

Com a natureza humana constituindo-se na História mesma e não antes ou fora dela. É historicamente que o ser humano veio virando o que se vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se (FREIRE, 2003b, p.8).

A perspectiva de Educação Popular do autor apresenta-se como uma concepção político-libertadora, que busca a tomada de consciência tendo como horizonte a transformação das relações de opressão, a luta contra relações autoritárias e antidialógicas, portanto, históricas:

Isto significa reconhecer a capacidade humana de decidir, de optar, submetida embora a condicionamentos, que não permitem a sua absolutização. Significa ir mais além de uma explicação mecanicista da História. Significa assumir uma posição criticamente otimista que recusa, de um lado, os otimismo ingênuos, de outro, os pessimismos fatalistas. Significa a inteligência da História como possibilidade, em que a responsabilidade individual e social dos seres humanos, “programados para aprender”, mas não determinados, os configura como sujeitos e não só como objetos (FREIRE, 2003b, p.49).

Em 1993, Freire lança o livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (2006). Nesta obra, Freire discute a importância da docência, a qual não poderá acontecer sem preparo, ou seja, sem rigor científico e sem a exigência de uma postura de quem ensina ao aprender e de quem aprende ao ensinar. Nesta relação,

torna-se fundamental a abertura ao diálogo, ao reconhecimento à cultura dos educandos e questionamento crítico. Na sua perspectiva de Educação Popular, a docência exigirá do educador algumas especificidades:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, longe dos alunos (FREIRE, 2006, p.9).

Neste sentido, ao educador popular caberá estabelecer uma relação amorosa, mas nunca distante da crítica necessária à construção do conhecimento. Uma relação fraterna, não alienada e “colada” no contexto social é essencial. O ato de ensinar requer ousadia, pois necessita do envolvimento emocional e também da razão, que não podem ser dicotomizadas. Ao educador, numa perspectiva popular, cabe pensar a aprendizagem: trata-se de agir e atuar com atitude de ousadia, pois,

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para alegria na escola (FREIRE, 2006, p.77).

Para Freire, a educação está no campo das lutas sociais, da transformação, da radicalidade e da militância, e assim, assumir a docência como um ato de amor não pode ser compreendido como discurso acrítico:

Nada disso, porém, converte a tarefa de ensinar num quefazer de seres pacientes, dóceis, acomodados, porque portadores de missão tão exemplar que não pode se conciliar com atos de rebeldia, de protesto, como greves, por exemplo. A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (FREIRE, 2006, p.9)

Freire propõe uma reflexão importante sobre a educação escolar que dialoga com o que viemos buscando ao longo de sua obra no que se refere à Educação Popular. Os educadores são capazes de compreender de forma crítica as situações-limite que cercam a escola pública. Ao discutir sobre a evasão escolar, Freire considera que as classes populares não evadem, mas que estas são evadidas pelas condições

objetivas da sociedade. Ao mesmo tempo, argumenta que é ingênuo acreditar que as crianças das classes populares estão simplesmente fora da escola, mas o que se verifica é o contrário:

Na verdade, não há crianças se *evadindo* das escolas como não há crianças *fora* das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora *proibidas* pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer (FREIRE, 2006, p.10).

No ano de 1994, Freire lança a obra “Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis” (2013). Nessa obra, Freire publica as cartas que foram enviadas a sua sobrinha que falam sobre a sua experiência e a forma como foi tornando-se educador. Na verdade, Freire retoma a sua biografia desde a infância e destaca as suas experiências que foram fundamentais para a formação de sua visão de mundo.

Em suas palavras, ao se referir à construção de conhecimentos com as classes populares, Freire reitera que:

Não posso, como educador progressista, em nome do dever de evitar maiores sofrimentos às classes populares, limitar o universo de sua curiosidade epistemológica e conhecimentos de objetos devidamente despolitizados. Em outras palavras, não posso despolitizar a compreensão do e a intervenção no mundo ou porque devo ser caridoso com as classes populares, evitando que, sabendo as verdades, sofram mais por não terem condições imediatas de lutar ou porque me deixei levar pelos “encantos” da ideologia neoliberal em alta (FREIRE, 2013, p.138).

A partir de suas experiências de vida, Freire vai destacando a realidade em que viveu, como alguém otimista, que mesmo sendo pobre, buscou de maneira esperançosa a mudança, mostrando-nos que há possibilidades para a transformação. Na medida em que esclarece que o passado se compreende, mas nunca se muda, Freire convida-nos a assumir o nosso compromisso com o futuro, e a partir da interpretação crítica do passado, tem-se a possibilidade de um futuro de anúncio, que necessariamente precisa ser construído e que está por vir. Neste sentido, podemos afirmar que a Educação Popular proposta por Freire é também carregada de esperança de dias melhores para a humanidade e que será possível anunciar a novidade por mãos humanas.

Em 1995, Freire lança o livro “À sombra desta Mangueira” (2005), que se caracteriza também como uma obra que destaca diferentes momentos de sua vida,

expressando as ideias que foram sendo construídas e defendidas ao longo de sua trajetória, como a solidariedade, o neoliberalismo, a tolerância, o pensamento progressista e a comunhão.

Com relação à tolerância, Freire argumenta que esta é uma virtude que permite aos sujeitos, na convivência com o diferente, aprender com este e também melhor lutar contra o antagonico. Adverte, inclusive, que devemos ter coerência entre o que fazemos e o que dizemos, sendo este um caminho para praticarmos a tolerância, que se distingue da convivência.

Parafraseando Freire (2005):

Posso por exemplo, convivendo com neoliberais, discutir nossas posições, o que não posso é firmar nenhum acordo com eles de que decorram concessões que deterioreme meu sonho estratégico. Já não seria, neste caso, tolerante, mas conivente com a “poluição” de meu sonho (FREIRE, 2005, p.61).

A reflexão torna-se importante no contexto deste trabalho, na medida em que a tolerância expressa uma categoria que permite refletir sobre a Educação Popular na escola pública, a qual é permeada por diferentes visões de mundo e de formação humana. Importa destacarmos que o exercício da tolerância é fundamental para a convivência humana, no respeito ao diferente, mas, é relevante salientar que esta é uma virtude que necessita do testemunho, ou seja, requer a ação para ser concreta. Implica necessariamente a luta, engajamento em prol de nossos sonhos. Na medida em que o sujeito engaja-se na luta por seus sonhos, este necessariamente estará aberto ao diferente, negando as verdades absolutas, implicando o exercício da tolerância que não poderá ser confundido com a simples convivência ou complacência.

Para Freire, a solidariedade humana implica estar no mundo com os outros, frente a um contexto sócio-histórico-cultural em que se fazem prementes a comunicação e a intercomunicação como necessidade para a compreensão existencial no mundo. Mas este estar no mundo com os outros é fundamental para que a postura curiosa e crítica coloque-se como imperativo para a concretização da conscientização, que implicará numa visão mais completa da realidade objetiva. Em “À sombra desta Manguieira” (2005) Freire argumenta que é necessário superar a visão mecanicista da educação, aquela que adapta o homem à realidade.

A superação desta visão de educação em que não existe a comunicação e a dialogicidade entre os diferentes deverá perceber os homens e mulheres como sujeitos dotados de capacidades intelectuais e que podem intervir na realidade para transformá-la. A Educação Popular na ótica freiriana seria uma das perspectivas que poderia dar conta de tal tarefa, na medida em que compreende que a relação dos homens com o mundo dá-se de forma consciente, não podendo, portanto, ser puro reflexo da realidade objetiva.

O futuro pode ser percebido como necessidade histórica e, nesta perspectiva, necessita da esperança na libertação que só poderá ser conquistada com a luta, com radicalidade e com a conscientização. Assim, segundo o autor, torna-se necessário uma crítica ao programa neoliberal que proclama a pseudoliberalidade na prática educativa e nas relações sociais, assim, despolitizando-as.

Nesta perspectiva, percebemos que a Educação Popular poderia contribuir significativamente para a superação da visão neoliberal de educação no sentido que propõe justamente uma leitura de mundo consciente. Na verdade, esta leitura de mundo consciente estaria também atrelada a um posicionamento na direção da libertação das classes populares, o que necessariamente dependeria da defesa da participação das pessoas nos processos políticos e sociais do país. Conforme aponta Freire, “a decisão política, mobilização popular, organização política e liderança lúcida, democrática, esperançosa, coerente e tolerante” precisam estar presentes. (FREIRE, 2005, p.36)

Na concepção de Educação Popular defendida por Freire, a História é uma possibilidade de mudança para o futuro, sendo a educação uma aliada fundamental. Neste sentido, a Educação Popular é uma concepção de educação que dará conta da formação de sujeitos que possam reinventar o mundo, que dê conta também de formar sujeitos de acordo com as demandas do mundo atual, e que desenvolvam capacidades que permitam a contestação, a comparação, o agir e o optar.

Em 1996, Freire lança o livro “Pedagogia da Autonomia”, o qual dialoga com o exercício do magistério, dando destaque à importância de uma prática pedagógica coerente e na qual o educador estabelece uma relação horizontal com o ser e o saber dos educandos.

Não diferente de suas obras anteriores, Freire é enfático ao tratar da formação dos sujeitos sociais, observando que os educandos vão à escola e que carregam consigo diferentes experiências. Nesse sentido, a formação é “muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (1996, p.14). Freire destaca que esta é a única postura que garante uma docência em diálogo com a “ética universal do ser humano” (1996, p.15), indispensável, portanto, para o trabalho de educadores na perspectiva da Educação Popular.

Nesta obra, Freire destaca elementos fundamentais para a prática docente na perspectiva de Educação Popular, ao mesmo tempo em que permite a reflexão sobre as especificidades do trabalho dos educadores comprometidos com a perspectiva da Educação Popular.

O primeiro elemento trata de discutir a interdependência entre docência e discência, ou seja, “Não há docência sem discência”, (Freire, 1996, p.21). Neste sentido, é impossível ser professor sem a existência de estudantes, na medida em que Freire destaca a relação de dependência entre ambos, uma vez que uma prática educativa popular é diferente de uma prática educativa autoritária que compreende a educação como um ato de transferência do conhecimento, sem considerar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p.23).

Dessa forma, na Educação Popular proposta por Freire fica claro que o ensino não pode ser compreendido como uma ação que depende exclusivamente do professor, e que por outro lado, a aprendizagem não se dá exclusivamente com um ato apenas do aluno.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus objetivos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p.23-24).

Paulo Freire apresenta uma prática docente em que o professor não está numa posição de superioridade com relação ao aluno por ter o domínio de conhecimentos que os educandos ainda não dominam, mas trata-se de dizer que é com os educandos, integrando-se no mesmo processo de busca e construção da aprendizagem que também o professor se educa. Esta posição não exige o professor de sua necessária rigorosidade metódica e intelectual que são necessárias no exercício de sua profissão.

Outra característica indispensável à atuação do educador é a de ser necessariamente pesquisador, no sentido de exercitar a curiosidade na busca pela fundamentação epistemológica do seu fazer pedagógico, no sentido de indagar-se sempre sobre as certezas que aparecem como verdades e que muitas vezes tornam-se obstáculos à sua curiosidade. Segundo Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino” (p.29). Freire também esclarece sobre o sentido do pensar certo, que, do ponto de vista do professor, implica no respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto ao respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando (p.29).

Do ponto de vista da Educação Popular proposta por Freire, podemos afirmar que ensinar é necessariamente aceitar os riscos quanto à criação de novos conhecimentos, da inovação, e, sobretudo, de não aceitar qualquer discriminação que separa as pessoas, impedindo-as de ser em seu sentido pleno, sejam elas de raça, gênero, classe, etc.

Na perspectiva de Educação Popular freiriana, ensinar é perceber-se constantemente como parte de um processo inconcluso, também com seres inconclusos, e por isso, ambos, educadores e educandos, têm capacidade de intervir na realidade a fim de transformá-la. Neste sentido, Freire (1996), esclarece que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p.59-60).

Ao expor os saberes necessários à prática docente na Pedagogia da Autonomia, Freire permite compreender que não se trata apenas de uma série de comportamentos necessários ao professor, mas, sobretudo, uma compreensão acerca dos saberes docentes numa perspectiva de Educação Popular.

Ao final deste capítulo, após um aprofundamento teórico acerca da obra de Paulo Freire em que buscamos evidenciar elementos presentes em sua vasta produção teórica sobre sua concepção de Educação Popular, percebemos que nela faz-se presente a sua visão de homem enquanto ser inconcluso, que busca permanentemente ser mais. A Educação Popular proposta por Freire busca levar o sujeito a refletir sobre a sua realidade e a desenvolver a sua consciência crítica numa relação dialógica.

A Educação Popular, nesta perspectiva, busca formar cidadãos autônomos, que são capazes de desvendar e enfrentar desafios sociais que se fazem presentes no mundo em que vivemos. Para formar este cidadão, a escola também precisa ser autônoma, desde o setor pedagógico até ao financeiro e administrativo. A autonomia a que nos referimos levará também a gestão democrática como um processo que poderá ser vivenciado pela comunidade escolar. No entanto, a gestão democrática não se efetivará sozinha, sendo necessário o envolvimento de diferentes atores, entre eles os movimentos sociais que historicamente buscam uma escola que atenda seus interesses, assim como o Estado, na definição de políticas públicas educacionais que favorecem a criação de mecanismos de autonomia e de participação da comunidade escolar.

Nesse sentido, discutir a relação entre Educação Popular e a escola pública requer que tenhamos claro que a Educação Popular busca, além de outras questões, a democratização da escola pública, e neste sentido, a gestão democrática torna-se fundamental para a garantia da qualidade da educação para as classes populares que estão hoje na escola pública.

Discutir a democratização da escola na perspectiva da Educação Popular requer também refletir acerca do currículo escolar e sua forma de organização atual. O currículo escolar em consonância com a Educação Popular deve ser construído no sentido de fortalecimento da democracia dos saberes, o que permitirá aos educandos da escola pública, além da informação e do acesso ao conhecimento historicamente

acumulado pela humanidade, a valorização do conhecimento popular e de sua cultura. A partir destas questões, no próximo capítulo, discutiremos os limites da Educação Popular na escola pública, bem como as possibilidades que podemos vislumbrar para que esta concepção de educação efetive-se no ambiente da escola em que estão as classes populares.

A Educação Popular proposta por Freire compreende a escola como um espaço de produção de conhecimento e não de transmissão dos mesmos. Percebe, desta maneira, o educando e o educador como sujeitos do processo de conhecer. Da mesma forma, compreende a importância do saber de experiência-feito o qual é trazido pelo educando para a escola, bem como acredita na superação deste saber para a construção de um saber mais elaborado, o que culminaria na oportunidade de participação do educando na construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

Desta forma, a Educação Popular é “uma educação libertadora, problematizadora, pois já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes [...] mas um ato cognoscente” (FREIRE, 2003, p.68).

4 Educação Popular e escola pública: construindo caminhos e delineando possibilidades

4.1 As situações-limite frente à Educação Popular na Escola Pública

Ao discutirmos a relação entre a Educação Popular e a escola pública, torna-se fundamental discorrermos sobre a função do Estado neste processo, uma vez que a educação pública é gerida pelo Estado. Conforme já dialogamos no transcorrer da pesquisa, historicamente a educação gerida pelo Estado possui direcionamentos que traduzem uma certa compreensão da função social da escola e da educação.

Como vimos, a educação gerida pelo Estado segue a lógica imposta pelo modelo de produção da sociedade, no nosso caso, o capitalismo. Neste sentido, os programas, as ações institucionais, os projetos educacionais propostos pelo Estado reforçam a ideologia dominante, e de acordo com o nosso entendimento, não dialoga com as necessidades das classes populares que estão frequentando as escolas públicas.

Não acreditamos, porém, que seja uma tarefa fácil ou que o estado burguês docilmente adote políticas e conceda a Educação Popular nas escolas públicas, mas acreditamos que, ocupando os espaços, possa haver uma interferência maior na caminhada para as transformações sociais que interessam às classes populares.

Como podemos perceber, no segundo capítulo da dissertação, a Educação Popular foi gestada junto aos movimentos sociais, e desta forma, as práticas do Estado e da Educação Popular, a nosso ver, caminham em sentidos irremediavelmente opostos.

Num primeiro momento, poderíamos afirmar que o Estado trabalha no sentido de atender aos interesses da acumulação capitalista e a Educação Popular tem como propósito atender aos interesses da classe trabalhadora. Aqui percebemos uma incompatibilidade e impõe reconhecermos que o Estado capitalista não aceitará entre seus objetivos a Educação Popular.

Em nossa visão ou interpretação, torna-se necessário que os educadores comprometidos com uma prática da Educação Popular na escola pública estejam vigilantes frente às ações que o Estado propuser com vistas à Educação Popular. Neste sentido, é evidente que na concepção do Estado que temos não existe a possibilidade da Educação Popular ser aceita e desenvolvida nas escolas públicas e, mesmo que atuem no Estado educadores comprometidos com a Educação Popular, sua atuação estará diretamente ligada às “determinações” do Estado.

Por outro lado, acreditamos que não podemos nos limitar a um pensamento único do Estado. Compreendê-lo como algo dado, simplesmente. Torna-se necessário perceber que desde o surgimento da Educação Popular, o Estado tem passado por algumas transformações e em determinados momentos históricos, houve governos de esquerda que mantiveram um diálogo mais próximo com as práticas da Educação Popular.

Segundo Gadotti (2014), Paulo Freire foi o educador que mais abriu portas para a Educação Popular nas escolas públicas, principalmente através de sua participação enquanto Secretário Municipal de Educação de São Paulo. A partir dessa sua experiência enquanto secretário, é possível percebermos que a Educação Popular é um processo que pode ser construído, ao mesmo tempo, na escola quanto fora dela.

Gadotti argumenta que “O Estado, como a Sociedade, não é algo monolítico. Ele está em constante processo de transformação. Por isso, Paulo Freire defendia a tese de que a Educação Popular pode e deve inspirar as políticas públicas de educação” (2014, p.9).

Nas palavras de Freire (2006):

quando fui Secretário de Educação da cidade de São Paulo, obviamente comprometido com fazer uma administração que, em coerência com o nosso sonho político, com a nossa utopia, levasse a sério, como devia ser, a questão da participação popular nos destinos da escola, tivemos, meus companheiros de equipe e eu, de começar pelo começo mesmo. Quer dizer, começamos por fazer uma reforma administrativa para que a Secretaria de Educação trabalhasse de forma diferente (FREIRE, 2006, p.74).

A pesquisa acerca deste tema sobre a possibilidade ou não de se efetivar uma proposta de Educação Popular na escola pública é uma motivação pessoal que se relaciona com a consciência da importância de ver os espaços públicos sendo

popularizados, tendo em vista que, historicamente, o atendimento às necessidades populares por parte do Estado são negligenciadas, muito embora nos dias atuais, percebemos que há uma série de ações que buscam dialogar com estas demandas nas diferentes áreas.

O Estado, tal como se apresenta, por ser gerido pela classe dominante, desde sempre, não permite intervir em seus domínios. Por outro lado, também percebemos a necessidade de disputar espaços públicos e lutar para que a garantia do atendimento aos interesses das classes populares seja assegurada. Neste sentido, a ocupação destes espaços pelas classes populares faz-se essencial no enfrentamento à ideologia do Estado burguês.

Todavia, não podemos esperar que a luta por estes espaços públicos seja pacífica, pois envolve interesses de classes diferentes na busca por hegemonia. Assim, o debate acerca da concepção de Educação Popular na escola pública requer assumir o confronto, sobretudo dos educadores populares, e não simplesmente fugir dele. Implica, entre outras questões, fomentar o diálogo acerca da Educação Popular na escola pública, assumindo-a como um desafio e significa assumir riscos no sentido de construir uma nova sociedade. Neste sentido, compreendemos que o comprometimento torna-se importante na medida em que as ações caminhem no sentido da construção de trajetos possíveis para que a escola pública efetive-se como um espaço em que as classes populares identifiquem-se e, assim, sejam reconhecidas como sujeitos históricos.

Compreendemos que a escola pública deve ser um espaço de rebeldia, de sonhos, esperanças e também de utopias. Em nossa concepção, a escola pública deve lutar contra as injustiças, contra a opressão que se faz presente em inúmeras situações do nosso dia-a-dia. Acima de tudo, à escola cabe fomentar a construção de possibilidades que permitem a construção de uma nova sociedade.

Ao refletirmos sobre o público que frequenta diariamente as escolas públicas, sabemos que este contempla as classes populares, como já afirmamos, mas a educação que é oferecida neste espaço não é uma educação que atenda aos seus interesses. Compreendemos que os espaços públicos e estatais, no nosso caso, a escola, que muitas vezes, também são ocupados por educadores populares, podem ser

percebidos como espaços importantes para o atendimento às demandas das classes populares. Neste sentido, dialogamos com Freire em uma entrevista dada a Rosa Maria Torres (2002):

Creio que em toda sociedade há espaços políticos e sociais para trabalhar do ponto de vista do interesse das classes populares, através de projetos, ainda que mínimos, de Educação Popular. Creio que a questão que se levanta para educadores enquanto políticos e para os políticos enquanto educadores é precisamente reconhecer que existem espaços dentro da sociedade que podem ser preenchidos politicamente num esforço de Educação Popular (FREIRE in TORRES, 2002, p.74).

Compreendemos que desenvolver um trabalho na perspectiva da Educação Popular na escola pública é uma necessidade no sentido de que busca a transformação das pessoas e da sociedade. Não podemos esperar que a revolução aconteça a fim de que seja possível desenvolver ações que dialoguem com as classes populares. No nosso entendimento, os espaços públicos que estão impregnados pela ideologia dominante, e que se reproduzem em suas práticas, devem ser permanentemente disputados e construídos com base nos princípios da Educação Popular.

Historicamente, as classes dominantes exigem uma educação que atenda aos seus interesses, cuja característica é a reprodução da ideologia dominante. Neste sentido, aos educadores populares cabe a compreensão de que o papel da escola pública não é simplesmente defender estes interesses, mas, sobretudo faz-se necessário reconhecer que a escola pública tem um papel fundamental no que se refere a formação crítica dos educandos, na leitura crítica do mundo e das situações de opressão a que estão submetidas as classes populares.

Compreendemos que a Educação Popular não será a perspectiva de educação adotada pelo Estado nos espaços públicos, especificamente a escola. Mas, compreendemos também, que devemos correr riscos, no sentido da construção de espaços que atendam aos interesses das classes populares. Assumir riscos, comprometer-se não é tarefa fácil, conforme Freire (2002):

Daí, que mesmo em sociedades que não se fez uma revolução – como é o caso da sociedade brasileira – dentro do espaço escolar existe a possibilidade de assumir o papel de desmistificar a reprodução ideológica. Esta tarefa, evidentemente, tem de ser assumida com riscos pelos educadores e educadoras que sonham com uma nova sociedade (FREIRE, 2002, p.74).

Portanto, é necessário assumir que a Educação Popular é uma perspectiva que corresponde às expectativas populares. Esta é uma primeira questão, seguida do premente entendimento de que a escola pública não é apenas o espaço de reprodução de uma ideologia dominante.

Nesta complexa análise sobre a relação Estado e a Educação Popular, salientamos que não podemos esperar pela boa vontade do Estado na oferta de uma educação que promova a autonomia dos sujeitos. Seria uma atitude no mínimo ingênua, assim como nos parece ingênuo esperar por uma revolução da sociedade para que a Educação Popular efetive-se na escola pública. A Educação Popular será protagonizada pelos educadores populares e pela comunidade escolar, que ocupando os espaços públicos escolares, poderão ressignificá-lo.

4.2 A superação das situações-limite a partir da pedagogia do inédito viável

De acordo com Torres (1997), os desafios de se efetivar a Educação Popular na escola pública e de atuar junto às classes populares na defesa de uma educação de qualidade que dialogue com suas necessidades, tem-se que:

[...] a escola pública popular tenta desafiar a necessidade da privatização cada vez maior dos serviços públicos, lutando, em vez disso, por um maior investimento no ensino público e pela democratização do acesso, relacionado ao mesmo tempo a eficácia escolar às necessidades educacionais e sociais de crianças e jovens das classes populares. Finalmente, ao unir o ensino público aos movimentos populares, esse projeto enfatiza o controle democrático – em oposição ao controle autoritário ou tecnocrata – dos recursos educacionais, do planejamento e da gestão (democratização da gestão) (TORRES, 1997, p.72).

A afirmação de Torres (1997), na medida em que coloca como premente a união do ensino público com os movimentos sociais na busca pela ressignificação dos espaços escolares, e sua democratização, dialoga com o que expressa Paludo (2001), ao se referir aos desafios postos aos educadores populares nas práticas formais de educação das classes populares, na medida em que aponta os diferenciais das práticas de Educação Popular com relação a outras práticas formativas orientadas por outras concepções que fazem da educação uma mercadoria.

[...] na escola pública, ou nas práticas formais de educação das classes subalternas, o grande desafio dos educadores comprometidos com processos transformadores parece continuar sendo o de conseguirem abrir as escolas para este movimento sociocultural, político e econômico mais amplo e, a partir dele, repensarem a escola, bem como a sua função social no novo contexto (PALUDO, 2001, p. 201).

Na concepção de Paludo (2001), a Educação Popular na escola pública, ao ser assumida pelos educadores populares enquanto concepção de educação, poderá favorecer um processo mais amplo, o qual permitirá refletir sobre os fins e sentido de uma educação, inserida em um contexto maior e que atenda aos interesses das camadas populares, conforme segue:

Repensar o sistema educacional, a escola e a educação das classes populares, informado pelo projeto de futuro que vem se constituindo desde o movimento no interior da sociedade mesma e da qual estes governos participam, inserindo-se neste processo, é o que poderá ajudar a alavancar o avanço no já existente movimento de resignificação da concepção de Educação Popular nos espaços formais de educação (PALUDO, 2001, p.2001).

Neste sentido, a Educação Popular é uma concepção de educação que permitirá à escola pública uma revisão de seu dever. Compreendemos que a escola não pode furtar-se do comprometimento com as crianças, jovens e adultos que a frequentam. A Educação Popular é uma compreensão ético-política de educação que necessariamente nos convida a assumir nossa responsabilidade para com o outro, a necessidade de pensarmos o nosso tempo, situando-nos nele para podermos planejar o futuro e construir o inédito viável, conforme argumenta Paulo Freire.

Em Pedagogia da Esperança (2011b), já em suas primeiras palavras, Freire nos convida a refletir sobre a necessidade da esperança e do sonho, anunciando como imperativos existenciais do ser humano, bem como da permanente busca para fazê-lo melhor. Porém, alerta que “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tomar-se concretude histórica (Freire, 2011b, p.11). Nesse sentido, buscando dialogar com o problema de pesquisa, acreditamos que a Educação Popular poderá ser uma concepção de educação possível de se concretizar na escola pública, a partir de uma pedagogia que deverá ser construída pelos sujeitos que atuam e que fazem a escola existir.

Nas notas finais apresentadas no livro *Pedagogia da Esperança* (Freire, 2011b), escritas por Ana Maria Araújo Freire, a autora traz o conceito do inédito viável do autor, dizendo que homens e mulheres encontram nas suas vidas (pessoal e social) obstáculos que precisam ser vencidos, as “situações-limite”.

Diante das situações-limite, há várias atitudes dos sujeitos envolvidos e uma delas é identificar quais delas não podem ser transpostas, ou identificá-las como algo que não se quer transpor. Outra atitude seria reconhecer que a situação-limite existe e precisa ser rompida e, logo, há interesse em sua superação.

As ações necessárias para romper as “situações-limite” são denominadas por Paulo Freire de “atos-limite”.

As situações-limite implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem diretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos. Os primeiros vêem os temas-problemas encobertos pelas “situações-limite” daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundos quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas situações-limite quando passam a ser um percebido destacado, se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o “inédito viável” (Freire, Ana Maria in Freire, 2011b, p.278).

Logo, a pedagogia do inédito viável mobiliza o sujeito para refletir sobre a visão da história como possibilidade e não como algo fatalista, já determinado e insuperável. Desta forma, a realidade é concebida como algo que está sendo e pode ser transformado. Segundo Freitas (2004), “relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas *está sendo* e, portanto, pode ser transformada. Tal perspectiva é própria da consciência crítica que compreende a historicidade construindo-se a partir do enfrentamento das *situações-limite* que se apresentam na vida social e pessoal” (p.94).

O “inédito viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (Freire, A. in Freire, 2011b, p.279).

Ainda de acordo com Freitas (2004), tanto no espaço escolar quanto no não escolar, desenvolvem-se inúmeras ações pedagógicas em situações-limite, tendo seus atos-limite. Mas essas situações-limite somente terão sentido enquanto olhar e intervenção na perspectiva do inédito viável e direcionamento para a construção dos

processos educativos emancipatórios¹⁴, conforme aponta Ana Maria Araújo Freire (2011b):

Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limite” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitadas a ser menos; o “inédito viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável (p.279).

Portanto, ao desmistificar as situações-limite, as barreiras podem ser transpostas, por meio de ações no sentido de buscar alternativas que superem as condições que vêm impedindo as pessoas de sonhar o sonho e proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do ser mais. A partir dos referenciais freirianos, podemos evidenciar possibilidades para o direcionamento de práticas de Educação Popular na escola pública que, como já afirmamos, está inserida num contexto social e sofre interferências deste contexto.

Vale (2001) afirma que são vários os limites impostos aos educadores da escola pública como:

[...] a administração escolar, as normas que nos são impostas para serem executadas, burocracia, enfim, estamos limitados por toda essa engrenagem que constitui e caracteriza a escola pública hoje. Outros limites são mais concretos, refletindo as condições sociais, econômicas, políticas, enfim, limites infra-estruturais da própria sociedade: saúde, moradia, alimentação, transporte, trabalho precoce das crianças, violência, sendo estes exemplos de fatores que interferem forçosamente na prática educativa, ferindo o homem no que lhe é mais caro, na sua dignidade (VALE, 2001, p.67).

Nesse sentido, Freitas (2004) esclarece que:

A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui-se numa atitude de formação que se orienta não apenas por acreditar que as situações-limite podem ser modificadas, mas, fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam (FREITAS, 2004, p.95.)

Na visão freiriana de educação, a esperança exerce um papel fundamental na busca por educação libertadora. Em detrimento de uma posição fatalista da história, Freire faz-nos compreender a história como possibilidade, na medida em que concebe

¹⁴ Concordamos com MOREIRA (2010) que o processo emancipatório freiriano decorre de uma *intencionalidade política* declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos (p.146).

as relações consciência/mundo de forma dialética, abarcando os condicionantes históricos a que estamos submetidos (p. 95). Logo, a esperança torna-se fundamental para a criação do inédito viável.

Percebemos a necessidade da escola pública e dos educadores que nelas atuam, situarem-se no seu tempo, fazer a leitura crítica do mundo, na direção de desmistificar a situação de opressão a qual estamos submetidos.

No contexto da escola pública, apontamos um caminho que, ao nosso ver, poderá contribuir para a construção de uma pedagogia do inédito viável que poderá vislumbrar a concretização da Educação Popular na escola pública, e consequentemente, culminará num esforço coletivo de superar as situações-limite que se apresentam na escola e na sociedade, as quais impedem o ser humano de ser mais.

Compreendemos que a escola pública deverá aproximar-se dos movimentos sociais, e com eles dialogar. Assim, concordamos com Paludo (2001) ao argumentar que a escola tem muito a aprender com “os demais sujeitos políticos - os sindicatos, associações de moradores, clube de mães, movimentos sociais, pais e alunos” (p.202), para assim alimentar a “construção um projeto de futuro que busque alternativas de desenvolvimento de crianças e jovens” (p.202).

Muitos movimentos sociais da atualidade diferem daqueles das décadas de 60, 70 e 80, os quais nos referimos no segundo capítulo da dissertação, sobretudo, porque atualmente muitos movimentos sociais têm suas pautas referidas no sujeito individual e não possuem um caráter de classe social. A Educação Popular, enquanto concepção de educação das classes populares, deverá ser na escola pública uma perspectiva que permite aos sujeitos a sua libertação, sendo a escola e os educadores os agentes de mediação.

A escola pública deverá situar-se em seu contexto e buscar comprometer-se também com as questões que fazem muitas crianças e jovens serem excluídos da escola. Todo este processo estará favorecendo a construção de relações mais democráticas, impedindo desta forma que relações discriminatórias sejam fortalecidas no interior dela mesma e favorecendo também que ela torne-se referência para muitos jovens e crianças na comunidade em que está inserida.

Todo este processo, se assumido pela escola pública, implicará também num repensar o seu projeto político pedagógico, o qual estará vinculado ao fazer de sua comunidade, com os movimentos próprios da comunidade, e neste processo, poderá agir com intencionalidade pedagógica para superar as situações-limite que ora se apresentem, e construir junto aos sujeitos formas de superação das situações-limite.

Compreendemos que esta é uma postura necessária à escola pública, no sentido de repensar seu projeto político-pedagógico, na medida em que percebemos que a realidade sócio-histórica e cultural de muitas crianças e jovens das camadas populares carecem de referências que dialoguem com a sua situação existencial, e que busquem formas de superação destas mesmas condições, em grande parte, desumanizantes. Desta forma, a referência para muitas destas crianças e jovens é a escola pública. No nosso entendimento, a escola tornar-se-á referência real para as classes populares, na medida em que assumir sua função social. Conforme Paludo (2001):

Assumir tal função social significa a escola assumir, sem medo, seu compromisso com as classes populares, que são, na sua grande maioria, as que a freqüentam e, conseqüentemente, inserir-se neste movimento maior de constituir um outro modo de vida e um outro projeto para o Brasil (PALUDO, 2001, p.202).

A Educação Popular é possível de ser efetivada na escola pública, porém, sabemos que há limites estruturais e ideológicos que dificultam a sua concepção como concepção mais ampla de educação no sistema público de ensino. Em determinados contextos políticos, em que se fazem presentes governos democráticos e populares, é facilitada a criação de condições para a efetivação da Educação Popular na escola pública, assim como a experiência de Paulo Freire na Prefeitura Municipal de São Paulo, a qual buscou articular várias propostas que dialogavam com os princípios da Educação Popular no sistema público de ensino.

Muitos educadores que se fazem presentes na escola pública hoje trabalham na perspectiva da Educação Popular, mesmo não sendo uma política do Estado. E é justamente a partir destas experiências, muitas vezes isoladas dentro das escolas, que podemos fazer o debate mais amplo com os colegas educadores, com os alunos, com as equipes diretivas e ir, aos poucos, contaminando o ambiente escolar no sentido de refletir sobre o seu quefazer pedagógico.

5 Considerações finais

Reconhecemos ser esta uma proposta audaciosa de pesquisa, levadas em conta as condições reais que temos hoje, sobretudo do ponto de vista social e, em consequência, educacional. Sabemos igualmente que é a partir das condições reais em que nos encontramos que poderemos trabalhar em prol de uma educação, de uma escola que sonhamos. A educação, enquanto prática social que é, está limitada a toda a ordem de empecilhos ou obstáculos sociais, políticos, econômicos, ideológicos, enfim, são limites históricos. Entretanto, enquanto sujeitos históricos somos sujeitos condicionados, mas não determinados.

A Educação Popular está e estará sempre fundada no seu caráter político, assim como ao lado das demandas dos oprimidos¹⁵ que compõem as classes populares e que contam com o instrumento da educação para sua emancipação e sua libertação como sujeitos históricos. Promover um processo educativo a partir da ótica da Educação Popular exige do educador um compromisso autêntico e rigoroso com o povo, com clareza das condições sociais e culturais desiguais a que estão expostos historicamente.

Paulo Freire baseou-se, no conjunto de suas reflexões, em aspectos que nos ajudam a pensar numa determinada concepção de educação, a educação libertadora, que, orientada para transformação da sociedade, sempre parte da realidade objetiva vivenciada pelos sujeitos e, a partir dela, busca a construção de novos conhecimentos, problematizando-os, buscando o protagonismo dos sujeitos e estabelecendo o diálogo como fundamento das relações entre ensinar e aprender. É nesta perspectiva e direção que tivemos a compreensão de que Paulo Freire é uma referência importante para nossa proposta de pesquisa, na medida em que buscamos dialogar acerca das situações-limite que dificultam a concretização da Educação Popular na escola pública

¹⁵ Conforme Oliveira (2010), oprimido/opressor são polos opostos das relações sociais de antagonismo. Fundamentalmente, oprimidos e opressores são classes sociais antagônicas e em luta. No entanto, é possível que se instaurem relações de opressão entre os próprios oprimidos. Enquanto seres envolvidos em relação de dominação, tanto oprimidos quanto opressores têm sua vocação ontológica negada pela realidade histórica de opressão que funda suas existências. Só a práxis libertadora do oprimido é capaz de superar a opressão e restaurar a humanidade de ambos (p.294).

como concepção de educação, ao mesmo tempo em que percebemos que a desmistificação destas situações-limite permitirá caminhar no sentido de construção do inédito-viável. A escola pública passou por uma série de transformações ao longo do tempo, necessitando um olhar mais específico sobre a práxis pedagógica dos sujeitos que a constroem no dia a dia. E, ao final deste estudo, recordo-me de alguns momentos de discussões e debates ocorridos nos seminários avançados realizados durante o mestrado na Universidade Federal de Pelotas, em que deveríamos expor nosso projeto de pesquisa: lembro-me que, ao relatar meu objeto, um certo estranhamento por parte de colegas e até mesmo de professores ocorria.

Não raras vezes, ouvíamos que não era possível que a Educação Popular se concretizasse na escola pública. O que motivava, em minha investigação, era o pé na escola, o trabalho efetivo junto à escola pública como educadora. O argumento destes (os que sustentavam a recusa desta concepção de educação junto à escola pública) às vezes, parecia um *slogan*, um *chavão*, já comum no espaço da academia: a Educação Popular não poderá ser institucionalizada, muito menos terá oportunidade de ser uma opção do educador também institucionalizado. Posso e devo afirmar que tal oposição ou questionamentos motivaram-me mais ainda a persistir em minha busca.

Agora, ao término desta etapa, continuo convencida de que esta possibilidade é real. O desejo e a efetivação de promover um processo educativo a partir da ótica da Educação Popular na escola pública necessitam que tenhamos um compromisso autêntico e rigoroso com o povo, muitas vezes, vítimas de desigualdades sociais e culturais, ou seja, os oprimidos. Temos consciência de que ainda há um longo caminho a percorrer de maneira a contemplar a temática em questão.

A criação do novo, a partir das situações-limite com que nos deparamos na escola pública poderá ser uma referência fundamental para buscarmos a superação de um modelo de educação – que privilegia o mercado, em detrimento do humano – a partir da pedagogia do inédito viável.

Ao final desta pesquisa, reafirmamos que a concepção libertadora de educação proposta por Paulo Freire evidencia o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, por isso compreendemos que sua perspectiva de educação nos fornece elementos importantes que nos permitem afirmar que a efetivação da Educação

Popular é possível na escola pública. Paulo Freire destacou a educação como ato político, permitindo a compreensão de que não é possível ao educador adotar uma postura neutra frente ao processo educativo com as classes populares. Nesta perspectiva, sua concepção de educação tem lado –o dos oprimidos –e busca desvelar as situações de exploração e opressão a que estão submetidos. As situações de opressão, resultantes das relações sociais de produção, demandam da educação um papel importante na sua superação.

Paulo Freire faz um chamamento que julgamos pertinente nos dias atuais, em que muito se discute os fins e sentido da educação e bastante debate-se a respeito do papel da escola pública frente à educação das classes populares. Adverte sobre a necessidade da educação voltar-se para a sua responsabilidade social e política, propõe uma recusa ao silenciamento das pessoas e, como contraponto, enseja ações relativas ao investir no desenvolvimento da criticidade, o que a nosso ver, é também o papel da escola pública no trabalho com as classes populares. Nessa direção, compreendemos que a escola pública pode contribuir no desenvolvimento de uma tomada de consciência dos sujeitos, para que a sua participação seja ativa nos diferentes contextos em que atua e participa. Mas todo este processo necessita da esperança, do sonho, da utopia, conforme já argumentamos ao longo da dissertação, sendo estes elementos imprescindíveis para a construção do inédito viável.

Da mesma forma, a teoria freiriana permite-nos discernir entre uma prática docente autoritária e uma prática docente libertadora, defendendo também a educação como um processo humanizador e histórico que deve proporcionar uma práxis transformadora para libertar os homens e mulheres da situação de submissão que a sociedade capitalista lhes impõe.

Reafirmamos também que a Educação Popular de inspiração freiriana privilegia o diálogo como princípio pedagógico, a liberdade e a autonomia, como objetivos para a formação humana. Assim, é possível afirmar que os conhecimentos a serem produzidos na escola pública necessitam ter como ponto de partida o oprimido, seu mundo e sua cultura. E nesta relação do conhecimento da vida com o conhecimento sistematizado que a Educação Popular pode possibilitar o desvelamento da realidade vivida, o

enfrentamento das situações-limite, contribuindo assim para a formação humana emancipadora.

Compreendemos que a Educação Popular de inspiração freiriana é uma perspectiva que pode contribuir para a superação de processos e práticas educativas “bancárias”, não apenas na escola pública como em outros espaços educativos, mas sobretudo, nela. Na medida em que a escola pública tomar para si a ideia de que o processo de ensinar é o mesmo do aprender e que este não é um ato unilateral de alguém que ensina/deposita conhecimentos desligados da realidade de quem aprende, ela pode fazer do currículo um processo que faz parte da vida de quem aprende alimentando-se na fonte das experiências, dos modos de viver e de pensar dos sujeitos resultantes da aprendizagem que ocorre em suas experiências de vida, das relações sociais enriquecidas atribuindo novos significados aos conhecimentos sistematizados.

Ao final da dissertação, muitas questões ainda restam e ainda ficam em aberto, para críticas, sugestões e pesquisas futuras. Uma das questões, cujo estudo é necessário aprofundar e problematizar refere-se à pedagogia do inédito viável, enquanto uma pedagogia capaz de sustentar as práticas de Educação Popular na escola pública. Seria a pedagogia do inédito viável aquela que forneceria os elementos para a concretização de práticas de Educação Popular na escola pública? Poderia a pedagogia do inédito viável favorecer a democratização da escola pública, tomá-la por dentro, em seus processos pedagógicos do dia a dia? Que contribuições esta pedagogia poderia trazer para a universidade, no que se refere à formação de educadores populares? São questões que nos inquietam e que motivam a prosseguir, no sentido da construção de uma escola pública que encontra seus fundamentos na Educação Popular.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De Angicos a Ausentes**: quarenta anos de Educação Popular. Porto Alegre: CORAG, 2001. 127p.

_____. **História do menino que lia o mundo**. Veranópolis/RS: Iterra – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001b.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação Popular e a Escola Pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, R. Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013 p.293 – 307.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba: Vila das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1988.

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

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **A África ensinando a gente.** São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. **À sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 2005.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 a.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Cartas à Cristina:** reflexões sobre a minha vida e minha práxis/ Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010b.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos.** Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. **Para chegar lá juntos e em tempo:** caminhos e significados da Educação Popular em diferentes contextos. 21ª Reunião da ANPED. Caxambu, 1998.

_____. **Estado e Educação Popular.** Educação de adultos em São Paulo (Brasil). Disponível em: <<http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/pnepja-gadotti2014.pdf>> Acesso em: 19 de junho de 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

GOHN, M. G. M. Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: Impactos do Novo Paradigma. **Educação Temática Digital**, Campinas: v.4, n.1, 2002.

GRITTI, Silvana Maria. **Técnico em Agropecuária:** formação para qual agricultura? Pelotas/RS: Educat, 2008.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: livro I. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Emancipação.** In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 145-147.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** Educação Popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2015

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Oprimido/Opressor.** In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 294-294.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia Dialógica.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta:** da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papius, 1997.

TORRES, Rosa Maria (org.). **Educação Popular**: um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. **Ser mais**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369-371.