

A originalidade de Paulo Freire no pensamento educacional brasileiro

Marlene Ribeiro*

Resumo

O presente texto aborda as tendências do pensamento educacional brasileiro, ressaltando a originalidade e a atualidade da pedagogia de Paulo Freire. Situa o pensamento de Freire em uma perspectiva emancipatória de Educação Popular que transcende os limites das classes sociais e da sociedade do trabalho colocados pelo marxismo clássico enquanto fundamento das pedagogias críticas. Na análise das tendências da educação brasileira fundamenta-se o que pretende caracterizar como originalidade do pensamento pedagógico freireano.

Palavras-chave

Educação Popular, pedagogia liberal; pedagogia crítica

Abstract

The present text approaches the tendencies of the Brazilian educational thought, standing out the originality and the present time of Paulo Freire's pedagogy. It places the thought of Freire in the perspective of a Popular Education that transcends the limits of the social classes and of the society of the work, placed by the classical marxism as base of the critical pedagogy. In the analysis of the tendencies of the Brazilian education, it is based what it is intended to characterize as originality of Paulo Freire's pedagogic thought.

Keywords

Popular Education; liberal pedagogy; critical pedagogy

* Prof^a Titular do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Prof^a Adjunto I da Universidade Católica de Pelotas, Mestrado em Desenvolvimento Social (1997/98).

Introdução

Esta reflexão sobre o pensamento pedagógico brasileiro, destacando a originalidade e a atualidade de Paulo Freire, tem suas origens vinculadas aos debates travados no Seminário *Freire e Fiori: uma pedagogia crítica de libertação*, coordenado pelo prof. Dr. Balduino Andreola¹ e, ao mesmo tempo, ao aprofundamento de estudos exigidos para o concurso de Professor Titular em Filosofia da Educação².

O pensamento pedagógico brasileiro ainda se encontra em formação, embora já tenham sido elaboradas algumas sínteses. Por isso, é preciso ter um certo cuidado ao definir correntes e tendências. Além do mais, os pressupostos teóricos que influenciam a escolha das temáticas, fundamentam os métodos e definem os resultados são político-ideológicos e representam os interesses sociais aos quais o pesquisador está vinculado. A partir dessas premissas, proponho-me a encaminhar esta reflexão caracterizando inicialmente as tendências do pensamento educacional para, posteriormente, abordar o pensamento de Paulo Freire, situado em uma perspectiva emancipatória de Educação Popular que transcende os limites das *classes sociais* e da sociedade do trabalho, colocados pelo marxismo clássico enquanto fundamento das pedagogias críticas. Começo por uma síntese, abordando a classificação das tendências do pensamento pedagógico brasileiro em quatro autores: Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti e Paulo Ghiraldelli Jr. A seguir, faço uma rápida exposição sobre as teorias da reprodução social e cultural para, em um terceiro momento, expor o confronto do que designo provisoriamente, na falta de expressões mais adequadas, como tendência liberal e tendência crítica. Nessa análise das tendências da educação brasileira fundamenta-se o que pretendo caracterizar como originalidade do pensamento pedagógico freireano. Reserva para o final a análise da pedagogia libertadora de Paulo Freire por entender que, mais do que nunca, os grupos que lutam pela transformação da sociedade e da educação precisam, para

orientar suas práticas, de projetos utópicos que pensem a superação das desigualdades sem a perda da liberdade. E, nesse caso, a pedagogia emancipante de Paulo Freire tem uma contribuição original a oferecer.

O neoliberalismo, enquanto resposta à crise de acumulação de capital, e o desemprego estrutural e tecnológico decorrente da implantação de novas tecnologias aos processos produtivos são movimentos de força que agem na desestruturção dos movimentos sociais populares, os quais já não contam com o modelo de "socialismo real" como referência prática para suas lutas. Nesse contexto, é questionado o alcance dos objetivos de uma Educação Popular que se pretenda libertadora, deixando um vazio de alternativas que se aprofunda com a perda recente do educador brasileiro Paulo Freire.³ É possível admitir que as classes populares, no Brasil, tenham obtido importantes conquistas sociais. Aos poucos, porém, essas conquistas vão sendo anuladas por uma revisão da Constituição Federal de 1988, que os trabalhadores brasileiros não têm tido forças suficientes para impedir.

Nesse sentido, o que vários pensadores educacionais têm nomeado como pedagogia crítica ou progressista encontra-se sob o fogo cruzado das propostas neoliberais para uma *educação de qualidade total* e das críticas pós-modernistas e pós-estruturalistas, as quais apregoam o desmanche das *metanarrativas*, onde se ancoravam as concepções de educação socialista e, conseqüentemente, as visões críticas e/ou progressistas da pedagogia. O impasse sobre se o pós-modernismo e o pós-estruturalismo podem ser classificados como teorias liberais ou como teorias críticas está colocado, mas não é meu propósito decidi-lo porque, além de me afastar do tema proposto, o debate sobre esta questão torna-se irrelevante tendo em vista as graves questões que o desemprego está colocando para a educação.

Nesse texto, o que me proponho são algumas indagações que mostram a atualidade de uma discussão sobre a pedagogia libertadora de Paulo Freire como

¹ Realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFRGS, no 2º semestre de 1994.

² Concurso efetuado na UFRGS, em abril de 1997.

³ Paulo Freire faleceu em 02/05/1997. ("Lição de liberdade". Revista Isto É de 31/12/97, p.48).

uma tendência original no pensamento pedagógico brasileiro. Se o capitalismo parece apresentar-se como a única via que nos resta após o espólio das revoluções, por que pensar o mundo na ótica dos pobres? Afinal, não há mais *luta de classes*? Ou há? Qual a importância de se retomar a pedagogia freireana em um mundo onde só fazem aumentar os famintos, os desempregados, os menores abandonados, os analfabetos? Qual a dimensão do paradigma Educação Popular na orientação e na compreensão das experiências pedagógicas populares? Penso que só ideologicamente e na perspectiva de manutenção e defesa do capitalismo, um modelo autoritário e excludente de sociedade, é possível afirmar a nulidade das lutas emancipatórias e da Educação Popular comprometida com tais lutas. Mais do que nunca, a simetria da relação pedagógica proposta pelo diálogo freireano põe em causa a assimetria das relações sociais que produzem/reproduzem a sociedade e a educação.

Tendências filosóficas presentes no pensamento educacional brasileiro

Tendências, para Dermeval Saviani (1983, p.19), são concepções de filosofia da educação que influenciam o desenvolvimento das diversas correntes do pensamento educacional brasileiro. O autor classifica essas correntes em quatro concepções: *humanista tradicional, humanista moderna, analítica e dialética*. Saviani, na mesma obra, explica as dificuldades em caracterizar as tendências, uma vez que a filosofia da educação não é um conhecimento autônomo, porém enraizado em contextos históricos concretos onde se desenrolam os processos educativos. A classificação do autor tem como referência uma concepção dialética, daí a necessidade de contextualizar a educação.

A concepção *humanista* tem como substrato uma visão de homem. Na *tradicional*, que abrange uma vertente leiga e outra religiosa, o homem é constituído de uma essência imutável à qual a educação deve adequar-se. Na concepção *moderna*, a existência precede a essência, portanto,

a natureza humana é passível de mudanças nas quais a educação desempenha papel fundamental, privilegiando a criança, a vida e a atividade. Abrange várias correntes como: pragmatismo, vitalismo, historicismo, existencialismo e fenomenologia. A tendência *analítica*, segundo Saviani, não possui uma visão de homem como pressuposto, contudo é baseada em uma concepção analítica de filosofia da educação, para a qual está reservada a tarefa de *efetuar a análise lógica da linguagem educacional* (SAVIANI, 1987).

Para Saviani, a concepção *dialética* parte do conjunto das relações sociais ou, por outra, dos seres humanos concretos e não de visões idealizadas de homem. Nesse caso, cabe à filosofia da educação contextualizar histórica e socialmente os problemas educacionais, uma vez que a realidade é dinâmica e seu movimento orienta-se por leis objetivas que podem e devem tornar-se conhecidas. Essas concepções e respectivas escolas vigoram até o final dos anos 60 quando, em concorrência com a tendência tecnicista,⁴ começam a emergir críticas à pedagogia oficial, que Saviani denomina de teorias *crítico-reprodutivistas*. Fazendo uma síntese, afirma o autor:

A fase da escola redentora da humanidade corresponde à escola convencional e tem suas bases naquilo que se convencionou chamar aqui de concepção "humanista" tradicional de filosofia da educação. A Escola Nova pretende reformular internamente o aparelho escolar inspirada na concepção humanista moderna. Quanto à terceira fase, não é por acaso que ela toma corpo no mesmo período em que ganha terreno a influência da concepção analítica. É que esta está em estreita relação com o neo-positivismo, cujo postulado da neutralidade científica é estendido também às conquistas tecnológicas (SAVIANI, 1987, p.29).

José Carlos Libâneo (1986) faz uma classificação um pouco diferente de Saviani, separando as tendências pedagógicas brasileiras em *liberais e progressistas*, conforme se posicionam no que tange à relação educação e sociedade. As pedagogias

⁴ No Brasil, críticas à tendência tecnicista, identificada com a teoria do *capital humano*, foram efetuadas por FRIGOTTO, Gaudêncio.

A Produtividade da Escola Improdutiva. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984; ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982; MELLO, Guiomar Namo de. *Escola Nova, tecnicismo e educação*. São Paulo: Loyola, s/d, entre outros.

liberais compreendem, para Libâneo, a *tradicional*, a *renovada-progressista*, a *renovada não-diretiva* e a *tecnicista*. Vemos que o autor acrescenta a *renovada não-diretiva*, que é fundamentada na psicologia rogeriana. As demais correspondem com as características das escolas *tradicional*, *nova* e *tecnicista*, já enunciadas em Saviani. Para Libâneo, as tendências progressistas — termo tomado de empréstimo a Snyders (1981) — são assim chamadas porque fazem uma análise crítica, apontando o caráter político da educação. Compreendem: as *libertadoras* baseadas nas experiências de Educação Popular de Paulo Freire, as *libertárias* que enfatizam a auto-gestão e no Brasil foram disseminadas pelos imigrantes italianos ligados ao anarcosindicalismo, e a *crítico-social dos conteúdos*, que acentua a importância da transmissão de conhecimentos numa perspectiva crítica e de valorização da ação pedagógica. Esta última tendência é prosposta pelo próprio autor, Libâneo, que identifica Maurício Tragtemberg e Miguel Arroyo como representantes da *pedagogia libertária*.

Justificando não ser seu objetivo encerrar os pensadores em uma tipologia acabada, Moacir Gadotti (1988)⁵ propõe-se a fazer uma síntese do pensamento educacional brasileiro que considera uma obra de arte coletiva. Enumera os diversos autores e suas respectivas produções, tendo como referência aquele que considera como o iniciador de um pensamento educacional genuinamente brasileiro, Paulo Freire. Na sua síntese comentada, Gadotti (1988) relaciona mais dois autores que se preocupam em esquematizar o pensamento educacional brasileiro. Um deles, Nicenor Palhares Sá, identifica quatro tendências: a *reprodutivista*, a *pesquisa participante*, a *alternativa-crítica* e a tendência *revolucionária*. Para este autor, as três primeiras visam obter mudanças dentro da ordem capitalista e só a quarta, a *revolucionária*, procura romper com os limites institucionais efetuando *uma educação contra a ordem*. Outro autor citado por Gadotti (1988) é Beno Sander, que identifica na educação brasileira a presença de duas posturas analíticas que se contrapõem: a

pedagogia do consenso baseada no positivismo e funcionalismo e a *pedagogia do conflito*⁶ enraizada na obra de Marx e Engels a qual *defende a possibilidade de repensar a educação em termos dialéticos*.

Ghiraldelli Jr. (1991) caracteriza a evolução do pensamento educacional brasileiro, durante a 1ª República, como uma conjugação de dois movimentos: o *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico*. Vanilda Paiva (1983), em seu livro *Educação popular e educação de adultos*, escrito em 1972, já havia usado essas mesmas expressões para caracterizar os movimentos de Educação Popular. Segundo esta autora, o *entusiasmo pela educação* manifestava preocupações *eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino*, enquanto o *otimismo pedagógico*, denominação dada por Jorge Nagle, preocupava-se com a “qualidade do ensino, opondo-se à difusão quantitativa imediata de instrução de baixa qualidade” (PAIVA, 1983, p.26-31).

Retomando Ghiraldelli Jr., este situa as correntes pedagógicas no cenário das lutas político-ideológicas que ocorreram durante a 1ª República, classificando-as como: a *pedagogia tradicional*, a *pedagogia nova* e a *pedagogia libertária*. A *pedagogia tradicional*, nas suas duas vertentes — religiosa, identificada com o método *ratio studiorum* jesuítico, e laica, identificada com o método herbartiano dos 5 passos — é de natureza intelectualista. A *pedagogia nova*, sistematizada e divulgada principalmente pelo pensador americano John Dewey, preocupa-se em adequar o ensino às motivações do aluno. Essas duas correntes, de caráter conservador, são contestadas pela *pedagogia libertária*, baseada principalmente nas idéias de Paul Robin e de Francisco Ferrer, ligados aos movimentos sindicais anarquistas (GHIRALDELLI JR., 1991, p.15-29).

Nessas três pedagogias caracterizadas por Ghiraldelli Jr., que confirma a classificação anteriormente feita por Saviani e Libâneo, ressaltou a influência de teorias elaboradas em outras realidades sócio-culturais, distantes da sociedade brasileira. As pedagogias *Tradicional* e *Libertária* vieram da Europa; no primeiro

⁵ Em obra anterior, GADOTTI (1984) examina o confronto entre a concepção dialética e a concepção metafísica de educação.

⁶ Boaventura de Souza Santos, pensador português, em “Para uma Pedagogia do Conflito”. In: Vários autores. *Novos mapas culturais, Novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: SULINA, 1996, também propõe um projeto pedagógico baseado em uma postura de inconformismo e de luta contra as injustiças e as desigualdades sociais, que caracteriza como uma *pedagogia do conflito*.

caso, com a colonização e, no segundo, com a imigração de trabalhadores italianos e espanhóis para o Brasil. Já a *Pedagogia Nova* reflete a influência norte-americana sobre a educação brasileira, principalmente após a Primeira Guerra Mundial. Ainda dentro da síntese das tendências manifestas no pensamento educacional brasileiro, tratarei das teorias da reprodução social para, em seguida, abordar o confronto entre as teorias críticas e as teorias liberais, finalizando com a análise da pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Teorias da reprodução social e cultural ou crítico-reprodutivistas?

Dermeval Saviani (1983 e 1991) identifica o que chama de teorias *crítico-reprodutivistas* como: teoria da *escola enquanto violência simbólica* (Bourdieu e Passeron), teoria da *escola enquanto aparelho de Estado* (Althusser) e teoria da *escola dualista* (Baudelot e Establet). Historiando o seu surgimento, o autor localiza-as no movimento europeu conhecido como Maio/1968, que pretendia uma revolução social através de uma revolução cultural. Essas teorias exerceram grande influência em nosso país, servindo de base às críticas dirigidas à concepção *tecnicista*, que se impôs durante a ditadura militar iniciada em 1964. Tal concepção definia o sistema de ensino orientando-o para a racionalização de recursos, a eficiência, a eficácia e a produtividade de resultados, tendo por meta proclamada a profissionalização para o mercado de trabalho (FRIGOTTO, 1984). Em um primeiro momento, ainda segundo Saviani, as supra-citadas teorias que desvelavam a dimensão reprodutivista da educação foram vistas como de inspiração marxista e de caráter dialético. Pouco a pouco, seus limites começaram a ser percebidos, especialmente porque permaneciam na constatação dos determinantes estruturais, sem oferecer propostas aos educadores para uma intervenção concreta. Para Saviani, as teorias *crítico-reprodutivistas*, que concedem uma relativa auto-

nomia à escola, tiveram o mérito de demonstrar que as relações sociais de produção determinam os fins da educação. Ao reduzir a escola à função de reproduzir as relações sociais, no entanto, não deixam espaço para uma prática pedagógica transformadora, contribuindo para disseminar uma postura pessimista e imobilista entre os agentes educacionais.

De modo geral, é possível dizer que o método seguido pelas teorias da *reprodução social e cultural* é o estruturalista. Bourdieu e Passeron,⁷ autores da teoria da *violência simbólica*, explicam o papel da escola na perpetuação das desigualdades sociais através da reprodução da cultura dominante imposta às crianças das camadas dominadas. A eficácia do poder simbólico está no fato de não ser percebido pelas camadas dominadas enquanto um arbitrário cultural vinculado ao poder econômico, que contribui para reproduzi-lo e mantê-lo.

Althusser⁸ procura aprofundar a questão, colocada por Marx, referente à reprodução das relações e das condições sociais de produção. Na análise que faz sobre a reprodução da força de trabalho e das relações sociais de produção, o autor dá ênfase ao papel da ideologia e dos aparelhos ideológicos de Estado, dos quais a escola é o mais importante. O Estado possui, segundo Althusser, dois tipos de aparelhos: os repressivos e os ideológicos. Cabe à escola enquanto aparelho ideológico, segundo o autor, a função de reproduzir a qualificação (instrução) e a submissão (ideologia) da força de trabalho para o capital.

Baudelot e Establet⁹ mostram que o ensino está organizado em duas redes, segundo as classes sociais, daí sua teoria ser também conhecida como *escola dualista*. Os pesquisadores utilizam o conceito althusseriano de ideologia e ressaltam a força da ideologia da classe operária, que se constrói nas suas organizações, portanto, fora da escola. As práticas escolares estão direcionadas para a formação da força de trabalho e reforçam a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. A inculcação ideológica também é função da escola.

⁷ BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975; BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. São Paulo: Difel, 1989 e, do mesmo autor, "Estruturas sociais e estruturas mentais". *Teoria e Educação* (3) Porto Alegre: Pannonica, 1991, p.113-119.

⁸ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

⁹ BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. *L'Ecole capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971 (Apud Saviani, 1983, p.95).

Snyders (1981) critica o derrotismo das teorias da *violência simbólica* e da *escola dualista* (além da teoria da sociedade sem escolas, proposta por Illich), porque tais teorias não percebem a contradição e, conseqüentemente, a possibilidade da luta de classes no interior da escola. Na mesma linha, Saviani (1983) critica as teorias por ele designadas como *crítico-reprodutivistas*, porque estas reduzem os limites da prática escolar à imposição/aceitação de um arbitrário cultural, à reprodução da força de trabalho e à inculcação ideológica. Tais teorias, segundo Saviani, não deixam espaço para os professores desenvolverem um trabalho crítico com seus alunos.

Mariano Enguita (1990) faz outra leitura das teorias da *reprodução social*. Retomando as categorias conceituais de *reprodução* e *contradição* em Marx, Enguita exclui da análise a teoria da violência cultural e inclui a teoria de Bowles e Gintis sobre o *princípio da correspondência*. Bowles e Gintis¹⁰ analisam a escola na sociedade americana, centralizando suas preocupações na reprodução da consciência. Tal reprodução, segundo os autores que analisam a escola americana, torna-se possível pelo princípio da correspondência entre a organização do sistema escolar e a estrutura da sociedade e de suas relações sociais. Afirmando que as teorias da reprodução têm sido criticadas como *mecanicistas, economicistas, reducionistas, estruturalistas, marcadas pelo funcionalismo etc...* Enguita (1990) propõe-se a rever tais teorias. Para isso, toma como referência as categorias analíticas marxistas de reprodução e contradição. O autor não deixa de reconhecer que aquelas teorias, tais como são criticadas, tenham negligenciado os conflitos que atravessam a escola ou negado a possibilidade de resistência por parte daqueles que estão submetidos à inculcação ideológica. O que o autor pretende mostrar é que a categoria *reprodução social* pressupõe a contradição própria à estrutura da relação capitalista de produção. Por isso mesmo, não nega, antes pressupõe o conflito e, pela própria contradição que lhe é inerente, a sua superação.

Outro autor que, concordando com Enguita, posiciona-se favorável à necessidade de continuar utilizando o conceito marxista de *reprodução* para análise das relações entre a escola e a sociedade, é Tomaz Tadeu da Silva (1992). Este autor justifica sua posição no que considera a importância analítica do conceito de reprodução baseado no seu potencial explicativo das relações entre a educação e a sociedade.

Saviani (1987) faz um esquema das tendências predominantes na educação brasileira, que permite visualizar como essas tendências foram incorporadas às práticas pedagógicas. Afirma que:

Até 1930: predomínio da tendência humanista tradicional; de 1930 a 1945: equilíbrio entre as tendências humanista tradicional e humanista moderna; de 1945 a 1960: predomínio da tendência humanista moderna; de 1960 a 1968: crise da tendência humanista e articulação da tendência tecnicista; a partir de 1968: predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional que busca implementá-la (As críticas referidas nós poderíamos agrupá-las sob a denominação, ainda que imprecisa, de tendência crítico-reprodutivista... Nota de rodapé) (SAVIANI, 1983, p.33).

A caracterização das tendências que marcaram a educação brasileira não significa que o predomínio de uma determinada concepção tenha sido superado pelo advento de outra, e assim sucessivamente, diz Saviani (1987). No Brasil, as condições materiais em que se concretiza a educação — seja a formação de professores, seja o ensino propriamente dito — estimulam a convivência das diferentes concepções e dificultam as lutas por mudanças. Para Saviani, os professores enquanto alunos são formados pelo ideário da *escola nova*. Porém, ao assumirem o magistério não encontram condições para colocar em prática o que aprenderam e são obrigados a utilizar-se dos instrumentos da *pedagogia tradicional*. Não completo o quadro, os professores, pressionados

¹⁰ BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert. *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo Vienteuno, 1981 e "A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência". In: *Teoria e Educação*. (1) Porto Alegre: Palmarinca, 1990, p.93-107 e BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert. *La instrucción escolar en América capitalista*. México: Siglo Vienteuno, 1981.

pelos objetivos de racionalização do ensino e de eficiência de resultados impostos pela pedagogia oficial (*tecnicista*), passam a preocupar-se em apresentar um produto que aparece descolado das condições materiais em que foi produzido. Ao mesmo tempo, tomam conhecimento das teorias *crítico-reprodutivistas* que os caracterizam como instrumentos de reprodução das relações sociais de produção, deixando-os sem perspectivas de mudanças, que só podem ser feitas pelo movimento da estrutura econômico-social. Para o autor, nesse panorama, a concepção dialética coloca-se como uma saída para superar o pessimismo e fundamentar a luta pela democratização da educação.

Empenhado em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo de práticas pedagógicas críticas e de uma produção teórica correspondente, Saviani (1991) propõe a *pedagogia histórico-crítica* para nomear a tendência do pensamento educacional brasileiro atual. Como seguidores dessa linha, destaca Carlos Jamil Cury (*Educação e contradição*), que reflete sobre os elementos metodológicos para uma crítica do fenômeno educativo; Guiomar Mello (*Magistério de 1º Grau*), que aborda a questão do compromisso político vinculado a uma competência técnica, e o próprio Saviani (*Escola e Democracia*) que começa a esboçar a síntese supramencionada em 1983.

O confronto entre a tendência liberal e a tendência crítica

Fazendo minha a justificativa de Gadotti (1988), ou seja, sem tentar aprisionar o pensamento dos autores e tendo clareza de que uma postura metodológica é também política, julgo possível identificar, nas sínteses elaboradas pelos historiadores do pensamento educacional brasileiro vistos até aqui, duas tendências básicas: a *liberal* e a *crítica*. A primeira, *liberal*, é de caráter conservador do *status quo*; a segunda, na falta de uma expressão mais adequada, é a que tem sido considerada *crítica* porque se

preocupa com a transformação da educação e da sociedade.

A tendência *liberal* tem sido representada no pensamento educacional brasileiro por diferentes pedagogias já analisadas. Dentre essas, destaco a *escola nova*¹¹ pela influência que teve nos primeiros debates realizados na Associação Brasileira de Educação (ABE) que viriam a subsidiar as propostas para a educação brasileira na Constituição liberal de 1934, embora muito poucas dessas propostas tenham sido formalmente contempladas (GHIRALDELLI JR, 1991). A *escola nova*, trazida dos Estados Unidos da América nos anos 20 por educadores brasileiros (CURY, 1978), pode ser vista como uma resposta às necessidades de uma sociedade dinâmica, em que a educação precisava estar sintonizada com as mudanças que ocorriam nos processos produtivos e nas formas de pensar o mundo. É uma das vertentes da *pedagogia liberal* que até consegue detectar problemas pedagógicos e avançar na construção de métodos ativos propiciando a participação e a criatividade do aluno. Entretanto, não chega às origens das desigualdades produtoras das diferenças sociais, servindo mais para justificá-las do que para superá-las ao não considerar a globalidade da ação pedagógica e a sua inserção nas relações sociais de produção da educação (NOSELLA, 1986).

No momento atual, a preocupação com eficiência, eficácia, racionalização de recursos e produtividade assume nova roupagem, a da *educação de qualidade total*. À primeira vista, parece uma retomada do velho tecnicismo. Vários autores, entre estes, Tomaz Tadeu da Silva (1994) e Gaudêncio Frigotto (1994), apontam essas semelhanças da *qualidade total* com a teoria do *capital humano*, que vigorou entre meados dos anos 60 até meados dos anos 70. Porém, os mesmos autores ressaltam a necessidade de atentar-se para o momento histórico, para as mudanças ocorridas nos campos econômico, social e político e para as questões diferenciadas que essas mudanças estão suscitando. Uma diferença básica, no entanto, é preciso destacar. Se a teoria do *capital humano* estava atrelada a um projeto social-desenvolvimentista que seria assegurado através da

¹¹ Sobre a Escola Nova no Brasil, ver: LOPES, Eliane Marta Teixeira. "O Escolanovismo: revisão crítica." In: MELLO, 1991, Op. Cit. p.19-28; MONARCHA, Carlos. *A Reivenção da Cidade. Dimensões da Modernidade Brasileira*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990. NUNES, Clarice. "Escola Nova no Brasil: do Estado da arte à arte do estudo." In: GVIRTZ, Silvina (org.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Miño y D'Ávila Ed., 1996. p.13-39.

“qualificação” dos povos subdesenvolvidos, a teoria da *qualidade total* volta-se para o indivíduo enquanto competidor que deve “qualificar-se” para disputar as raríssimas vagas existentes no mercado de trabalho. Ambas, de origem americana, são pregações ideológicas que acabam por responsabilizar ou o povo “subdesenvolvido” pelo seu “subdesenvolvimento” (a primeira), ou o indivíduo incompetente pela sua incompetência em conquistar uma vaga no mercado (a segunda).¹²

A proposta neoliberal e neoconservadora para a educação designada como *qualidade total* parte de uma constatação idêntica à perspectiva crítica, a de que a educação está muito aquém das necessidades e expectativas da população brasileira em termos do atendimento, do desempenho de alunos e professores e das condições materiais oferecidas pelas escolas. Se a visão crítica remete essas condições às relações sociais de produção capitalista, a tendência liberal da *qualidade total* responsabiliza os serviços públicos pela má gestão e pelo desperdício de recursos materiais, humanos e financeiros, situações essas que, segundo os representantes daquela tendência, produzem a deterioração do ensino público brasileiro. A solução é, portanto, na ótica neoliberal, entregar a educação à iniciativa privada que tem demonstrado “competência” para gerir recursos e obter “produtividade” (SILVA e GENTILI, 1994).

É preciso situar essas propostas e justificativas no momento histórico de acumulação capitalista e na conseqüente necessidade de reformulação do Estado que passa a ser um “Estado mínimo” porém forte, o que exige o desmantelamento de um incipiente Estado do Bem-Estar Social brasileiro, responsável pelos serviços caracterizados como políticas públicas (FRIGOTTO, 1995). Nessa linha de raciocínio, a educação como um direito de todos os cidadãos, que marcou os discursos revolucionários do século XVIII e garantiu conquistas definidas pelo Estado do Bem-Estar Social no século XX, precisa ser redefinida na política neoliberal de “minimalização” do Estado. Sob essa ótica, as desigualdades são “esquecidas” e a bandeira da democratização é

soterrada pela transformação da sociedade num grande mercado, onde são oferecidos produtos diferentes para cidadãos transformados, por sua vez, em consumidores, também “diferentes”. Nesta, que se pretende como uma “democracia de mercado” onde apenas os incluídos são considerados, aos econômica e socialmente excluídos restará competir pela inclusão,¹³ como também, aos menos incluídos ir comprar, com seus “bônus” na mão, os “totalmente qualificados” serviços educacionais, conforme criticam Silva e Gentili (1994).

As práticas educacionais sistematizadas em uma produção teórica que designo como crítica fundamentam-se, de modo geral, em leituras de Marx/Engels e de Gramsci. Apesar da característica comum que apresenta a tendência crítica com referência às fontes e às perspectivas utópicas, não há, como evidencia Gadotti (1988), unanimidade de concepções e de práticas porque as mesmas diferem quanto às ideologias que as fundamentam, como também podem estar vinculadas a compromissos político-partidários divergentes. Há leituras que privilegiam o pensamento do jovem Marx, o seu humanismo, a ênfase na ideologia, na alienação... Outras se fundamentam no chamado Marx maduro de *O Capital*, valorizando as condições materiais de existência, as contradições e a luta de classes na análise das práticas pedagógicas. As leituras sobre Gramsci também não são unânimes. As divergências podem ser ocasionadas pela forma como foi organizada e traduzida sua obra no Brasil, pelas dificuldades decorrentes de alguns textos terem sido produzidos na prisão e pela própria censura dos órgãos de repressão. Assim, há várias leituras de Gramsci, algumas enfatizando o *filósofo da superestrutura*, outras marcando a *práxis revolucionária* do sistematizador da concepção de *hegemonia* e de *Partido revolucionário* como moderno educador das massas (NOSELLA, 1992). A tendência crítica tem como horizonte utópico um projeto de educação e de sociedade socialistas e articula-se a propostas de luta em defesa da democratização da escola pública.¹⁴

A análise crítica da educação brasileira, tendo por pressuposto o referencial

¹² Ver Gentili (1995) e (1998).

¹³ Não concordo com o conceito sociológico *exclusão*, principalmente porque anula a ação dos sujeitos sociais das camadas populares. Trato esta questão no texto: RIBEIRO, Marlene. “Exclusão: problematização do conceito para a análise da educação produzida nos movimentos sociais populares”. 1999. Inédito, p.18.

¹⁴ Entre os estudos que relacionam trabalho produtivo e ensino e/ou conhecimento, a partir das obras de Marx e Engels e de Gramsci, destaco: GOMEZ, Carlos Minayo. (org.) *Trabalho e conhecimento*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987; MACHADO, Lucília R. S. *Politécnica, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989; MANACORDA, Mario Alighiero. *O Princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 e *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991; MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1988; NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990; NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, entre outros.

teórico marxista, tem início no final dos anos 70 e se intensifica na década de 80 com polêmicas do tipo: produção x socialização do conhecimento; compromisso x competência técnica; politecnicidade tendo o *trabalho como princípio educativo de uma formação omnilateral*.¹⁵ Na atualidade, porém, o paradigma marxista do *trabalho como princípio educativo* é colocado em questão pelas experiências malsucedidas do "socialismo real" e pelos avanços científico-tecnológicos que, aplicados à reorganização dos processos produtivos, expulsam grandes contingentes de trabalhadores do campo, das indústrias, do comércio e dos serviços públicos. Nesse sentido, como fundamentar uma visão crítica da educação?

Pós-modernismo e/ou pós-estruturalismo: tendência liberal ou crítica?

A pedagogia crítica encontra-se hoje fustigada por uma avalanche de questões colocadas pelos movimentos conhecidos como pós-modernismo e/ou pós-estruturalismo. As críticas ao pensamento colonialista europeu, eurocêntrico, branco, masculino; o totalitarismo praticado nos países comunistas; o desemprego em massa causado pela aplicação de novas tecnologias à organização do trabalho; o fracasso da razão em dar conta das metas colocadas pela modernidade estão na base desse movimento que subverte os fundamentos teóricos da pedagogia crítica produzidos sob o signo da era moderna. Dessa forma, a rejeição das explicações e perspectivas consideradas totalizantes e autoritárias chamadas "grandes utopias sociais", nas quais se inclui o marxismo, faz ruir os alicerces que sustentam as análises da realidade social e educacional onde se vinculam práticas, políticas e intervenções de cunho global e universal.

O marxismo vê o trabalho como relação transformadora e humanizadora do mundo e da natureza, afirmando-o, ainda, como princípio educativo na relação que precisa ser recuperada entre trabalho produtivo e ensino. Porém, a chamada 3ª

Revolução Industrial parece colocar em causa o *esgotamento das energias utópicas da sociedade do trabalho*,¹⁶ uma vez que as relações sociais de produção tendem a ser, de um lado, cada vez mais desenvolvidas pela máquina condenando milhares de pessoas ao "não trabalho", e, de outro, a reduzir a "classe operária revolucionária" a níveis significativamente inferiores aos trabalhadores dos setores de serviços e aos "não-trabalhadores" (GHIRALDELLI JR., 1994). Nessa situação, como ficam as utopias baseadas numa sociedade do trabalho e, por via de consequência, os projetos pedagógicos a elas vinculados?

Não creio que a realidade e o conceito de trabalho estejam esgotados com o desemprego estrutural e tecnológico e com a heterogeneização da classe trabalhadora, até porque emprego assalariado é uma forma histórica determinada que assume o trabalho, não esgota, entretanto, todas as possibilidades de realização do trabalho. Mas, não vou me estender sobre esta questão, bastando, por enquanto, afirmar que ainda é o trabalho o definidor da vida, da sociedade e da educação.

A tendência crítica, na ótica da inculcação ideológica, percebe a organização das disciplinas, dos conteúdos, das atividades e do currículo como alienados em relação à realidade das classes sociais antagônicas, portanto supõe uma visão correta, harmônica, não distorcida desta realidade. Desenvolvendo uma crítica à distinção entre verdade e ideologia concebida como falseamento da verdade, Michel Foucault (1984) refuta a possibilidade de uma pedagogia "desalienante", afirmando que todos os discursos, sejam de esquerda, sejam de direita, possuem um viés de poder, instauram *regimes de verdade*, não existindo diferença entre ideologia, ciência e verdade, uma vez que esta expressa uma relação de poder. Ainda seguindo os pensadores pós-modernos, a pedagogia crítica pressupõe um sujeito homogêneo e centrado a ser conscientizado, liberto da inculcação ideológica e da visão falsa da realidade. Todavia, se os sujeitos são heterogêneos, descentrados e não existe uma verdade por oposição a uma ideologia, qual o sentido de uma pedagogia crítica? O pós-modernismo e o

¹⁵ A força dos debates sobre essas temáticas gerou linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação e deu centralidade ao *trabalho como princípio educativo* no projeto popular de LDB, construído pelos segmentos sociais interessados pela educação pública. Outro "projeto" de uma única "cabeça iluminada", a do Senador Darcy Ribeiro, veio a tornar-se, pela aprovação no Senado, através de manobras dos setores privatistas da educação, a nova Lei Nº 9.394/96. Análise crítica sobre a nova LDB pode ser encontrada em BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

¹⁶ Ver HABERMAS, Jürgen. A nova intransparência. In: *Novos Estudos*. (18). São Paulo: Cebrap, 1987. set. p.103-114.

pós-estruturalismo apresentam questões muito contundentes que atingem as concepções e práticas pedagógicas (Silva, 1993), algumas das quais levantei aqui. O risco que corremos ao seguir esta trilha é cair, ou numa posição niilista, que não concebe saídas para a crise, ou num relativismo total, permanecendo em um cotidiano a-crítico, mecânico, localizado, perdendo os vínculos com a realidade mais ampla e condenando a nossa prática a ser desprovida de sentido histórico.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire

Nos quatro autores em que busquei elementos para sintetizar as tendências do pensamento educacional brasileiro, Saviani, Libâneo, Gadotti e Ghiraldelli Jr, há concordância sobre a influência de concepções européias e norte-americanas transplantadas para o ideário pedagógico brasileiro. Pedagogias que se confrontam, sejam de cunho liberal, sejam de orientação crítica, da mesma forma, estão fundamentadas em pensadores europeus e norte-americanos, que procuraram responder a questões situadas em determinadas épocas, culturas e sociedades e que, portanto, precisam ser relativizadas. Outro aspecto a observar é que as teorias educacionais que embasam as práticas pedagógicas têm estado endereçadas, de modo geral, aos sistemas formais e/ou regulares de ensino. No entanto, Gadotti (1988, p.25), em sua síntese, procura privilegiar o período

em que os educadores brasileiros procuram ganhar caminhos próprios, libertando-se do pensamento transplantado, superando a dependência em relação a modelos, paradigmas e teorias elaboradas em outros contextos... (..) Daí a contribuição inegável de Paulo Freire e a necessidade de partir dele como um ponto de referência... (..) Denunciando a "invasão cultural", Paulo Freire estava também anunciando o seu fim e inaugurando, entre nós, as possibilidades de um pensamento pedagógico autônomo.

A afirmação da originalidade do pensamento de Paulo Freire, capaz de transplantar-se e fecundar experiências pedagógicas em outros continentes, não é minha, portanto. Essa originalidade já havia sido identificada por Moacir Gadotti, um dos estudiosos, no Brasil, da obra de Paulo Freire. No entanto, o que pretendo ressaltar, neste estudo em que enfoco a pedagogia freireana como tendência original no pensamento educacional brasileiro, é uma questão de natureza epistemológico-política, mais propriamente, o caráter emancipante implícito na Educação Popular pensada por Freire.

Mais conhecido por seu método de alfabetização de adultos, o pensamento de Paulo Freire manifesta uma preocupação epistemológica que vai além da associação da palavra ao signo, para projetar-se enquanto leitura, compreensão e inserção do adulto analfabeto no mundo, como sujeito de história (ANDREOLA, 1993). É nesse sentido que o projeto pedagógico de Paulo Freire, constituído e vivenciado como práxis, pode apresentar-se como uma pedagogia emancipante, capaz de formular questões e apontar pistas aos educadores em meio ao relativismo e ao niilismo provocados tanto pela política neoliberal quanto pelas críticas pós-modernas às utopias sociais e educacionais.

O que tem sido designado como *Método Paulo Freire* conheceu dimensões planetárias através da obra *Pedagogia do oprimido*, traduzida em vários idiomas. Desde organizações de trabalhadores em países capitalistas, incluindo aí o Brasil, aos governos que se instauraram após processos revolucionários, entre meados da década de 50 até o final dos anos 80, inúmeras foram as iniciativas de alfabetizar através do citado *Método*. Caracterizava-se este pelo enfoque global, partindo da *palavra geradora* que era realçada do *universo vocabular* dos alfabetizandos. Aquelas iniciativas de alfabetização de adultos eram precedidas de *uma leitura de mundo na ótica dos oprimidos* que lhes conferiam um sentido emancipante (FREIRE, 1978).

Não vou deter-me em dados biográficos do educador pernambucano, nem debater críticas a ele dirigidas, que se

referem principalmente a um determinado período de sua atuação e produção. Primeiro, porque vários autores, entre os quais Rossi (1982) e Gadotti (1993) já registraram o início de suas experiências de Educação Popular no Recife, acrescentando a influência de sua formação católica, do existencialismo cristão e do personalismo de Mounier, que aparecem nos seus primeiros trabalhos. Em seguida, Paulo Freire aproxima-se do marxismo, sem, no entanto, abdicar de outras vertentes filosóficas e de suas crenças religiosas. Segundo, porque as caracterizações de “idealista”, “escolanovista”, “isebiano”, “nacional-desenvolvimentista” feitas a Paulo Freire, em particular por Sílvia Manfredi, Nicanor Palhares Sá e Vanilda Paiva, e outros, além de serem análises parciais que não atingem a totalidade de sua obra, onde predominam constantes reflexões e reavaliações da práxis, já foram suficientemente contestadas por Gadotti (1988) e Andreola (1985).

Fixar-me-ei em duas questões que ressaltam o caráter emancipante da pedagogia freireana: a) a perspectiva epistemológica, que rompe com toda uma tradição filosófica e pedagógica autoritária e importada, caminhando em direção a um pensamento educacional brasileiro autônomo; b) a Educação Popular como proposta que se alarga para conter, além dos explorados enquanto classe, todas as categorias de seres humanos que, de alguma forma, experimentam situações de opressão e discriminação, as quais transcendem as relações sociais de produção como, por exemplo, pobres, mulheres, negros, índios, migrantes, meninos de rua....

Na *Pedagogia do oprimido* (1981) e na *Ação cultural para a liberdade* (1979), ao tratar dos adultos analfabetos, Paulo Freire passa uma visão que se contrapõe ao processo formal de aprendizagem realizado na escola. Nessa obra, o diálogo com o educando, de um lado, e a inexistência de diálogo, ou o não-diálogo, de outro, são tomados como referências para caracterizar uma educação libertadora ou opressora, respectivamente. Freire revela o predomínio, na instituição escolar, de uma educação *dissertadora* que dicotomiza *quem sabe* (educador), de *quem não*

sabe (educando). Esse predomínio fundamenta-se na transmissão do conteúdo do primeiro para o segundo, assim considerados: o conteúdo como conhecimento universal, absoluto e o educando, como um invólucro vazio. A ênfase dada às primeiras experiências de Educação Popular, que se caracterizam pela negação ao modelo criticado de escola formal, recai sobre as afirmações de que *ninguém educa ninguém* (FREIRE, 1981, p.79) e de que o conteúdo é construído em conjunto, pelo educador e pelo educando que investigam, no *universo temático* do povo, os *temas geradores* (FREIRE, 1981, p.102). Tais afirmações e experiências, de certo modo, foram tomadas como uma negação da escola, despertando acirradas críticas, algumas das quais já referi anteriormente.

Em seus últimos escritos ou *livros falados* (entrevistas), Freire faz uma autocrítica de suas posições anteriores, até certo ponto idealistas e ingênuas, como afirma, pois ainda não havia tido, no Brasil e em outros países onde esteve exilado, as experiências com golpes militares, prisão e exílio. Vejo como importantes aquelas críticas primeiras dirigidas por Freire à *educação bancária*, enquanto modelo de desocultação de práticas escolares autoritárias e de sua dimensão política, que resultaram em um processo mais amplo e muito rico de repensar a escola pública. Impossível conceber uma prática educativa sem conteúdo. Assim, para Freire, a educação implica em *uma teoria do conhecimento posta em prática*, o que nega a possibilidade de o professor ou de a professora realizarem a transferência do conteúdo. Afirma Paulo Freire (1993, p.110) que:

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior — o de conhecer — fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa — o conteúdo — a alguém — o aluno.

Mas afinal, em que consiste o conteúdo a ser recriado nas práticas de ensinar/aprender? Para Paulo Freire, há duas

dimensões do conteúdo a serem consideradas no processo de ensino/aprendizagem. A primeira, a dos conhecimentos histórica e socialmente contruídos e acumulados, que se constituem em patrimônio da humanidade, embora nas sociedades capitalistas o acesso a tais conhecimentos seja um privilégio de classe. A segunda refere-se ao saber decorrente das práticas sociais. Democratizar conteúdos é, então, lutar para que as camadas populares tenham acesso ao saber científico-tecnológico socialmente construído e, simultaneamente, reconhecer os diferentes saberes de *experiência feitos* com que os educandos chegam à escola e que se constituem na segunda dimensão dos conteúdos. Para Freire (Op. cit. p.133),

a formação da classe trabalhadora na perspectiva progressivamente pós-moderna, democrática em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, de conhecer a história da classe operária, o papel dos movimentos populares na refei-tura mais democrática da sociedade.

O caráter político da educação confere-lhe diretividade, segundo Freire, o que expõe o educador ao risco de cair, ou no espontaneísmo, ou na manipulação. No primeiro caso, temendo interferir no processo de aprender, deixa os alunos entregues a si mesmos. No segundo, impõe uma formulação pronta e acabada do conteúdo. Em ambos os casos, nega a possibilidade de reconstrução do conhecimento por parte dos alunos. Sem abdicar do diálogo, Paulo Freire aproxima-se de uma postura gramsciana. Reconhece no senso comum um núcleo de bom senso que deve ser explorado pelo professor. O método freireano propõe que o processo de ensino/aprendizagem parta da experiência do saber popular para explicitá-la e superá-la.

É preciso compreender e respeitar o senso comum das massas populares para buscar e alcançar, juntamente com elas, uma compreensão mais rigorosa e mais exata da realidade. Portanto, o ponto de partida é o senso comum dos educandos e não o rigor

do educador (Entrevista com Paulo Freire. In: TORRES, 1987, p.82).

Sem ser uma conversa informal mas aproximando-se do método socrático, em Freire o diálogo como método implica tanto um conhecimento a ser assimilado como uma introdução expositiva do conteúdo. Aqui parece haver uma contradição com tudo o que o educador pernambucano vem afirmando a respeito do diálogo e da participação do educando. Entretanto, o que Paulo Freire critica como *educação bancária, dissertadora*, é a prática que confere ao conteúdo um caráter de dogma indiscutível ou de verdade absoluta, bloqueando qualquer espaço que permita a participação crítica, criativa, argumentativa e complementadora do aluno. No pensamento freireano, o papel do professor é o de dar testemunho de coerência entre a palavra e a ação; é o de estimular dúvidas, críticas e respostas diferentes à mesma pergunta é, mais do que tudo, “a virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos” (FREIRE, 1993, p.37).

Ao criticar o modelo de escola baseado em uma *educação bancária*, Paulo Freire propõe, como método, o diálogo problematizador dos saberes trazidos pelas camadas populares e sistematizados no próprio ato de ensinar/aprender. A interpretação do mundo que precede a leitura da palavra caracteriza a educação como *crítica e conscientizadora*.

A Pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1981, p.44).

Leal ao sonho de uma sociedade socialista, Paulo Freire relativiza o papel da educação, criticando tanto o autoritarismo de direita, que oculta o caráter político da escola, como de esquerda, que impõe um discurso fechado, dogmático

¹⁷ A expressão *experiências não formais*, no caso, aplica-se às experiências que se realizam fora da escola ou dos sistemas regulares de ensino. Trata-se de experiências nem sempre sistematizadas, feitas por sindicatos, associações de moradores, comunidades, etc... em suas lutas compreendidas no processo de democratização da sociedade. Não se referem, propriamente, à transmissão de um conteúdo escolar, nem seguem um currículo formalmente estruturado.

em que a libertação chega quase como uma fatalidade. A leitura do mundo, que o autor propõe, apenas por si não modifica este mundo, mas pode ser encarada como um primeiro passo para o engajamento na luta política pela mudança das condições que produzem a opressão, pois “enquanto prática desveladora, gnoseológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, 1993, p.32).

A Educação Popular, enquanto alternativa para a conquista da participação política e da cidadania do adulto analfabeto, surge no Brasil, nos anos 50, em uma conjuntura de populismo, quando o modelo burguês de escola começa a dar sinais de esgotamento. Reprimidas com o golpe militar de 1964, as experiências de Educação Popular são retomadas com maior vigor e se multiplicam por todo o país no final dos anos 70. Mais do que nunca, a escola está em questão. Nas práticas populares começam assim a ser desenhados os traços do que, posteriormente, seria sistematizado com o título reconhecido de Educação Popular. A dinâmica dos conflitos sociais, no entanto, faz com que o esboço deste projeto seja lento, prenhe de contradições, porém vivo e apontando para o que Paulo Freire chama de *inédito viável*. Se por um lado, as experiências de Educação Popular, em particular as de alfabetização de adultos, se multiplicaram e ultrapassaram as fronteiras nordestinas onde se geraram e ganharam mundo, por outro, concordo com Torres (1987, p.65), para quem há necessidade de “uma escola científica capaz de preencher o vazio de sistematização teórica e transmissão institucionalizada dos princípios da Educação Popular.”

Não havendo acordo quanto à delimitação do conceito de Educação Popular, tal a multiplicidade de práticas às quais é aplicado, para o meu propósito de caracterizar a originalidade da pedagogia libertadora de Paulo Freire há necessidade de pontuar alguns aspectos. O primeiro e fundamental é o *corte de classe*. Nessa perspectiva, o que caracteriza a Educação Popular é que a mesma não se aplica às classes que detêm o poder econômico-político. Sem detalhar a afirmação, concordo com autores, entre os quais

o próprio Paulo Freire, que a categoria analítica *classes sociais* já não consegue abarcar por si mesma algumas questões colocadas pelas camadas populares, que enfrentam opressões de gênero, raça, cultura, religião... O caráter de classe, que marca a Educação Popular, é definido por Freire (1987, p.86) como “uma prática política entendida e assumida na prática educativa que responde à questão a favor de quem e de quem se faz política, de quem a educação jamais prescindir?” (FREIRE, 1991, p.45).

Desde seus primeiros escritos, Freire critica de maneira radical todas as formas de autoritarismo, especialmente as que marcam as relações educador/educando. Porém, acompanhando a evolução de seu pensamento é possível observar que, da apologia à libertação do oprimido pela sua própria ação consciente (*educação libertadora*) que liberta também o opressor, Freire passa a enfatizar a *democratização*, desde as micro-relações (familiares, escolares...) até as relações sociais mais amplas. Decorrente do *corte de classe*, coloca-se a *democratização* da sociedade e da educação como um segundo aspecto essencial que marca a originalidade da Educação Popular freireana.

O terceiro aspecto fundamental da pedagogia emancipante de Paulo Freire é o fato de constituir-se como *práxis*. Na Educação Popular concebida por Freire a consciência crítica está encarnada numa ação transformadora de modo a atingir os problemas que estão na origem da crítica. Advogando a *práxis* como coerência da ação/reflexão/ação, para Paulo Freire a teoria é indissociável da prática.

Na escola pública, a educação que se pretenda popular, em uma ótica freireana, inclui, entre suas tarefas básicas, a de contribuir para que o povo que lhe dá vida — professores, técnicos, estudantes, funcionários, pais — além de participarem do processo de construção do projeto pedagógico, possa compreender a raiz de sua opressão, instrumentalizando-se e qualificando-se para a luta por uma sociedade realmente democrática e solidária. O quarto aspecto original da pedagogia freireana decorre do terceiro, porque a Educação Popular, distinguindo-se da forma como tem sido vulgarmente interpretada, não

se restringe às experiências não-formais¹⁷ de educação. Abrange a *escola pública* e, como *práxis*, é, ao mesmo tempo, concebida e exercida enquanto qualificação das camadas populares para suas lutas e enquanto reconhecimento dos saberes oriundos de suas práticas. Este me parece ser um elemento essencial no que concerne à originalidade do pensamento de Paulo Freire, o reconhecimento dos saberes produzidos nas práticas sociais, que tanto desvelam a luta de classes que atravessa a produção do conhecimento, quanto sinalizam como potencializadores de novas relações entre o trabalho e a educação, no sentido da *omnilateralidade* proposta por Marx.

As instituições de ensino onde se formam educadores só muito lentamente vêm sofrendo um processo de revisão de seus cursos. De modo geral, a formação de professores é direcionada para uma sociedade harmônica, sem conflitos, com programas caracterizados pela dicotomia entre teoria (fundamentação) e prática (técnicas vistas como receitas e estágios descolados das teorias de compreensão do mundo). Têm como pretensão "sujeito" uma abstração de educando, quer dizer, um modelo platônico de estudante branco, masculino, de classe média, apesar do contingente de índios, negros e mestiços constituintes da população brasileira e, apesar da educação estar majoritariamente entregue às mulheres. A atualidade de Paulo Freire está em trazer para o debate estas questões, tão velhas e tão novas porque não resolvidas e, a sua originalidade, em propor uma alternativa pedagógica enraizada no solo da cultura e da sociedade brasileiras. Cursos de formação de professores precisam mostrar a cara e assumir seu caráter político, deixando aflorar as contradições e não as escondendo debaixo do tapete da falsa harmonia ou da "ditadura do consenso". É preciso aprofundar a *contradição* que, discursivamente, nos programas de pós-graduação em educação, valoriza a Educação Popular como linha ou núcleo temático de pesquisa, enquanto, na prática, a maioria dos cursos de formação de professores não inclui a Educação Popular em seus currículos.

Pedagogia do oprimido, a obra mais difundida de Paulo Freire, além de outras obras mais recentes (FREIRE, 1991 e 1993), tem sido tomada como referência para os esforços que se desenvolvem no sentido de formular pedagogias emancipantes, ou seja, que possibilitem experiências negadoras das opressões de classe, de raça, de etnia e de gênero. É verdade que a emancipação do espírito, em separado das condições materiais que permitam a todos usufruir dos bens produzidos socialmente, é uma proposta filiada ao idealismo. Pode ser que, no início do trabalho de Freire com operários do SESI, em Pernambuco, este idealismo estivesse implícito na sua proposta de *conscientização*. Porém, em uma leitura mais atenta de sua obra, é possível perceber que desde o primeiro momento em que o método freireano propõe-se a discutir a inserção dos sujeitos no mundo da família, da escola, do trabalho, da sociedade ou, em uma postura dialética, a refletir sobre a ação para modificá-la, aperfeiçoá-la, redirecioná-la, pretende-se como *práxis* política transformadora que extrapola os limites do cotidiano conservador desta família, desta escola, deste trabalho e desta sociedade. E, nesse sentido, transcende ou mesmo rompe com as fronteiras do idealismo.

Amplia-se, assim, a compreensão escolar da pedagogia para abarcar todas as situações de vida que ensinam, ou através das quais os homens aprendem a ter o controle sobre suas necessidades, a formular alternativas de solução de problemas baseadas na cooperação e na criatividade e a libertar-se de situações que tolhem seu processo de construção ou, no próprio dizer de Freire, de *hominização*. Quer dizer, para além da mera combinação das letras, da conjugação dos verbos e da organização das sentenças, a pedagogia freireana coloca-se como compreensão do mundo, acenando com a possibilidade de ruptura dos limites do estado de exclusão que divide os homens em ricos e pobres. Nesse transbordamento está sua originalidade que aponta para possibilidades de superação das relações sociais que exploram, oprimem, discriminam, dividem o mundo em produtores de

pobreza (o capital) e produtores de riquezas (os trabalhadores) e, no mesmo movimento, estende-se como convocação à luta e à solidariedade entre os povos do mundo contra tais relações. Confirmando a importância e a contribuição de Paulo Freire para a construção de um pensamento educacional brasileiro, autônomo e libertador, incluo aqui as palavras de Ernani Maria Fiori, no belíssimo prefácio à *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1981, p.15), intitulado "Aprender a dizer sua palavra", em que define a *conscientização* freireana, explicitando com clareza o sentido emancipante de sua pedagogia:

O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de su-

por que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais, ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante.

No momento em que os muros que marcavam a história parecem ter sido derrubados, descobrindo uma pobreza, uma miséria, uma violência que se adensam e nos desafiam, o vazio da ausência física de Paulo Freire deve ser preenchido pela sua história, pela sua coerência, pela sua pedagogia de luta e esperança feita. Nós educadores(as)/trabalhadores(as) brasileiros(as), que durante séculos temos copiado idéias, teorias e ideologias, somos capazes, seguindo a herança de Paulo Freire, de criar nossa própria sociedade e educação; sobretudo, como ele ensinou, de construir, distribuir e exportar nossas solidariedades.

Referências bibliográficas

- ANDREOLA, Balduino A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. In: *Educação e Realidade* Vol. 18. Nº 1. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, jan/jun. 1993, p.32-42.
- _____. *Emmanuel Mounier et Paulo Freire: Une pédagogie de la personne et la communauté*. Louvain-la Neuve (Bélgica): Université Catholique, 1985. Tese de Doutorado.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira. Católicos e liberais*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- _____. *Educação e contradição*. 4. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- ENGUITA, Mariano. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. *Teoria e educação*. Nº 1. Porto Alegre: Palmarinca, 1990, p.108-133.
- FIORI, Ernani Maria. "Aprender a dizer sua palavra". In: *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez, 1980.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia da esperança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- _____. *Pedagogia da autonomia.. Saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo (org.) *Vivendo e aprendendo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: SILVA, T. T. e

- GENTILI, P. (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Porto: Artes Médicas, 1994.
- _____. *A educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1984.
- _____. *O pensamento educacional brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *A Falsificação do consenso*. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *Educação e razão histórica*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 9. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.
- NOGUEIRA, Adriano. e GERALDI, João. W. *Paulo Freire: trabalho, comentário e reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- NOSELLA, Paolo. *Educação Tradicional e Educação Moderna. Educação e sociedade*. n. 23. São Paulo: Cortez e CEDES, 1986, p.106-135.
- _____. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- MANFREDI, Sílvia. *Política e educação popular*. São Paulo: Símbolo, 1978.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- ROSSI, Wagner. Gonçalves. *Pedagogia do trabalho. Caminhos da educação socialista*. (2) São Paulo: Moraes, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Cortez e Autores Associados, 1983.
- _____. et alii. *Filosofia da Educação brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____. (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, Tomaz. Tadeu, e GENTILI, Pablo. A. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.
- TORRES, Rosa Maria. (org.) *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola: 1987.