

# Paulo Freire: educador-pensador da libertação \*

Bruno Botelho Costa\*\*

DOI: 10.1590/0103-7307201607906

## Resumo

O presente trabalho propõe um exame da fundamentação teórica humanista crítica do educador e pensador Paulo Freire, tomada como eixo orientador de sua perspectiva de libertação. Primeiramente foi feita uma contextualização da cena pessoal, histórica, política e filosófica que permeou o início de seu trabalho e sua opção por trabalhar com os setores marginalizados da sociedade brasileira. Em seguida, foram explicitados alguns conceitos-chave nos quais essa fundamentação teórica se sustenta e foram abordadas algumas questões para situar o papel do intelectual segundo Freire, tecendo considerações sobre o contexto educacional/social contemporâneo. Por fim, concluiu-se com mediações que visam demonstrar como os elementos desenvolvidos nos levam de volta à noção de radicalidade da humanização, também fruto das reflexões de início do trabalho de Freire.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, conscientização, cultura popular, humanização, libertação

\* Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (2012/17527-9)

\*\* Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, SP, Brasil. brunobcosta2010@gmail.com

# ***Paulo Freire: educator-thinker of liberation***

## ***Abstract***

*The present work proposes an examination of the humanistic critical theoretical foundation of educator and thinker Paulo Freire, regarding it as a guideline of his view on liberation. The work begins by contextualizing the personal, historical, political and philosophical scene that characterized the beginning of Freire's work and his choice to work with the marginalized sectors of Brazilian society. The second part delineates key concepts that support his theoretical approach. Next, questions regarding the roll intellectuals play according to Freire in educational/social contemporary contexts are brought into consideration. The articles concludes by demonstrating how elements developed in this article lead us back to Freire's original notion of radicalness inside humanization, also a part of his first thoughts.*

***Keywords:*** *Paulo Freire, conscientization, popular culture, humanization, liberation*

## Introdução

Passados 50 anos da experiência de Angicos, olhar retrospectivamente para o trabalho desenvolvido pelo educador e pensador Paulo Freire requer recuperar na história mais que o resultado exitoso e eficaz de um método capaz de ensinar a ler e escrever a 400 homens e mulheres em 40 dias, e seus desdobramentos nos anos que se seguiram. Requer que se busque compreender de modo relacionado os elementos históricos, teóricos e pedagógicos que fundamentam essa experiência pedagógica que levou tantos jovens estudantes, intelectuais e trabalhadores a espalhar, por meio da alfabetização, ideais de uma proposta que unia conteúdos e propósitos políticos e pedagógicos que compartilhavam e que os motivou a construir uma peculiar dinâmica de organização democrática que diferenciou aquela experiência de alfabetização de tantas outras no Brasil.

Da mesma maneira, para situar o legado do educador pernambucano que coordenou, no início dos anos 1960, diversos projetos educacionais, entre eles a experiência de Angicos, torna-se necessário que nossa contextualização não o retrate apenas como personagem de destaque, pois seu trabalho foi entrecortado por muitas leituras e influências, que resultaram dos diálogos intimamente ligados à constituição histórica de um projeto político-pedagógico forjado na sociabilidade daquelas experiências. É importante examinar como e por que essas experiências justapunham, ao lado de suas metas de alfabetização, o anseio pela conscientização.

Assim, intentamos com este artigo contextualizar, ainda que em linhas gerais, a trajetória intelectual de Paulo Freire, permitindo-nos pontuar e desenvolver algumas questões em torno da proposta pedagógica conscientizadora e seus entrecruzamentos com elementos, discussões, reivindicações dos segmentos sociais com os quais trabalhou durante este percurso. Para tanto, dividimos o presente texto em três tópicos: o primeiro, relativo ao início do trabalho de Freire e às marcas de uma origem identificada com os oprimidos; o segundo sobre alguns conceitos e chaves interpretativas com os quais o educador relaciona o ato educativo e seu contexto-mundo; o terceiro sobre as características da visão freireana do educador como um intelectual e que provocações possíveis podemos retirar dessa associação. Por fim, (in)concluímos, assinalando, num esforço de síntese reflexiva, elementos na direção de reproblematicar a educação hoje a partir das questões analisadas ao longo deste trabalho.

## I: Um educador cujo projeto nasce das questões/críticas sociais

Desde o seu início na década de 1930, a história da Educação Popular no Brasil é marcada por câmbios teóricos e práticos consideráveis (Beisiegel, 1974). O contexto e o significado das primeiras experiências de “educação popular”, em que pesem suas relações históricas, econômicas e políticas, diferem significativamente dos propósitos, dos objetivos e das disposições elencados pelos movimentos de cultura popular dos anos 1960, nos quais se inseriu o trabalho de Freire. Ao contrário, as primeiras experiências de educação popular caracterizaram-se por serem dominadas ideologicamente pelos setores da elite urbana industrial, que pautava a necessidade de empreender um projeto educacional que incluísse, pelo direito e pelo dever, a todas as pessoas. Beisiegel (1982) afirma:

*Em todos os exemplos encontrados, era uma educação concebida e justificada pelas elites intelectuais como necessária à preparação da coletividade para a realização de fins determinados [itálicos do autor]. Assim entendida, esta educação para o “povo” explicava claramente as suas origens ideológicas e suas funções de “controle social” [grifos do autor], ou, em outras palavras, suas dimensões políticas, no sentido mais amplo do conceito (p. 7).*

Tais apontamentos nos mostram que o surgimento da educação popular data de muito antes do período em que grupos passaram a utilizar esse nome para realizar um trabalho de mobilização política de camadas sociais marginalizadas, aliada a uma forte crítica social. E que, portanto, existe aí uma ruptura de paradigma em relação às experiências de educação popular anteriores. Trata-se de uma mudança de concepção e de discurso operado por movimentos que defendem a educação popular, mas imbuídos de uma nova conceituação, com enquadramento teórico ou filosófico centrado na relação entre *conscientização* e *libertação*, ou seja, como um processo de desconstrução coletiva de “mitos” e do “clima do irracionalismo” que a sociedade cria em torno dos seus problemas, a fim de potencializar as aspirações dos oprimidos (Freire, 1987, p.93).

Como consequência, o que essencialmente diferenciou a proposta de educação popular de Paulo Freire das anteriores foi a aliança entre uma agenda educacional (como no caso da alfabetização) e uma luta política pautada a partir da voz do povo, em que o questionamento e a denúncia desses problemas pelo próprio povo fossem o esteio de sua mobilização e organização. A educação passava, então, a ser reclamada como direito e enxergada como um processo ao mesmo tempo político e

pedagógico de formação da consciência sobre sua realidade. Essa educação deveria possibilitar ao povo conhecer o contexto histórico dos dilemas que diretamente o afetam e, munido de um repertório conceitual, formular respostas políticas a partir de seus próprios questionamentos. Sendo assim, é preciso compreender o surgimento e o crescimento desse trabalho e a contribuição de Paulo Freire como resultantes de uma série de mobilizações em torno da questão educacional, mas que, devido à sua preocupação com a politização do povo, extrapolavam as dimensões tradicionais da educação escolar e, de fato, reivindicavam, em nome da cultura popular, um projeto próprio de organização dessas camadas sociais.

Vários trabalhos demonstram a importância que tiveram os movimentos sociais que se constituíram sob a matriz teórica da cultura popular e realizaram o trabalho social que edificou as bases da educação popular de cunho crítico (Brandão, 1985; De Kadt, 2003; Favero, 1983, 2006; Scocuglia, 2001, Veras, 2012). Assim, consideramos de relevância observar neste contexto o trabalho de Freire com o olhar voltado às relações histórico-políticas que nele se formaram e ao modo como ele interagiu nessas relações, especialmente os elementos de sua proposta pedagógica construídos em diálogo com as discussões mais amplas com seu contexto ao longo de seu próprio processo de formação como educador e pensador.

Para começar a exemplificar esse modo de pensar, podemos dizer que Freire, na transição entre a década de 50 e a de 60 – que particularmente interessa por situar o início de seu trabalho –, apresenta uma abordagem claramente nacionalista, influenciado pelo nacional-desenvolvimentismo difundido por intelectuais ligados à estrutura política de Estado como ideologia nacional, entre eles os membros do Instituto Superior de Estudos Brasileiros. (Ianni, 1994; Paiva, 1980). Mas suas considerações não redundam em atualizar o discurso nacional-desenvolvimentista. Já no “primeiro Freire”<sup>1</sup> encontramos indícios de seu compromisso com uma visão democrática radical, em que a pedagogia esteja a serviço da libertação e da mobilização popular.

Ele afirma:

Punha-se, desde já, um problema crucial na fase atual do processo brasileiro. O de conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano e opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com um projeto autônomo da nação brasileira (Freire, 1975, pp. 86-87).

1. Sobre o “primeiro Freire”, veja Torres (2014).

O desenvolvimento, que a seu ver deve ser interpretado como um esforço de libertação da nação ou do povo, é considerado como objetivo a ser alcançado com uma transformação na consciência da sociedade brasileira, imprescindivelmente associada à participação do povo nas transformações da estrutura social. Daí sua crítica intransigente ao assistencialismo de certos setores da sociedade, que desconfiavam da participação política do povo nas mudanças em curso e propunham “mudança” social sem transformação das desigualdades sociais.

Denunciar tal condição social implicava, para Freire (1975), em dar novo significado à educação:

Parecia-nos, deste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento” de que a civilização industrial a que filiamos está amplamente armada. Mesmo que armada igualmente esteja ela de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem (p. 89).

Trata-se de uma abertura da sociedade à nova configuração de participação social em construção, cujo objetivo é fazer emergir e integrar gradualmente cada vez mais os setores marginalizados nas esferas de decisão política, seja pela importância simbólica de essas pessoas se inteirarem de questões diretamente ligadas à sua realidade social, seja pela pressão que exercem, quando organizados, reivindicando soluções a tais questões e realizando verdadeiramente um projeto democrático de nação. A alfabetização, como esteio da educação, teria lugar primordial, desde que pensada no bojo das proposições políticas em vista:

Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria a rebelião popular à inserção. A alfabetização puramente mecânica. O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também nossa inexperiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas (Freire, 1975, p. 94).

Percebemos, portanto, que as preocupações de cunho pedagógico e mesmo as especificamente voltadas à alfabetização se caracterizam por enxergar a educação e

a aprendizagem da leitura e da escrita como partes indissociáveis de uma totalidade social e culturalmente condicionada por dilemas históricos que constituem no homem sua humanidade, da qual é, a um só tempo, autor e receptor. Sintoma de uma sociedade com graves desigualdades sociais, o analfabetismo, assim como outras problemáticas, resulta da privação do direito à educação e da distância – intencionalmente construída – entre a escola e as classes populares. Em uma perspectiva de educação libertadora, deve-se procurar compreender criticamente as razões desse problema e assumir-se sujeito de sua transformação, ao invés de esperar que *de fora* venha a mudança. Freire entende a pedagogia e a política como essencialmente indissociáveis, e, para que, de fato, se tornem instrumento de mudança, ambas precisam estar a serviço de um projeto libertador dos homens, em que suas próprias dimensões criativas sejam exercitadas e forneçam os subsídios para interpretar e atuar sobre o mundo, galgados no conhecimento e nos entendimentos que comunitariamente eles alcançam, livres do que Freire denomina “prescrições”, ou seja, da “imposição da opção de uma consciência a outra” (Freire, 1987, p. 34).

## II: Bases conceituais de uma filosofia e pedagogia libertadoras

Neste tópico, procuramos assinalar especificamente os principais conceitos nos quais se sustentam o pensamento crítico de Paulo Freire como filósofo da educação e sua pedagogia libertadora. Assim, procuraremos mostrar como o conteúdo que ora apresentamos é representativo da crítica paradigmática que Freire executa sob a educação tradicional e que denota o eixo de orientação de sua posição pedagógica.

Em *Educação como prática de liberdade* (1975), podemos encontrar um trecho do prefácio escrito por Francisco Weffort que diz:

O tema da educação como afirmação da liberdade tem antigas ressonâncias, anteriores mesmo ao pensamento liberal. Persiste desde os antigos gregos como uma das ideias mais caras ao humanismo ocidental e encontra-se amplamente incorporado a várias correntes da pedagogia moderna. Não obstante, este ensaio guarda sua singularidade. Aqui a ideia da liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, mas também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica. ... Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico que de um desafio da história presente (citado em Freire, p. 7).

De fato, vemos no texto freireano uma constante referência ao potencial humano que há de sobressair de uma mudança de curso na ótica dos problemas, quando os entraves das acomodações ao real são desnaturalizados e passam a ser vistos como elementos de um contexto mais complexo e frutífero, possível de ser superado. Entendemos que aí reside sua noção de liberdade, aquela que se manifesta no processo de se embrenhar nos difíceis domínios da dominação social, representada não só pelos imperativos econômicos e suas desigualdades, mas pelas representações psíquicas e culturais que reforçam e reiteram a autoridade do opressor, imposta e inconteste. Liberdade não como fim, mas como meio; talvez aí esteja a singularidade de que fala Weffort. Liberdade que não se aceita limitada por predefinições.

A concepção filosófica de homem trazida por Freire (a que, depois de conhecer discussões de gênero, acrescenta a mulher<sup>2</sup>), se sustenta sob a noção de que ele(ela) é um “ser de relações” (Freire, 1975, p. 39), pelas quais apreende as contradições do mundo natural e social, incorporando suas reverberações na individualidade e na formação da subjetividade, humanizando o mundo e a si mesmo. Contudo, é tácito que o ser humano não se constitui só, mas com outros homens e mulheres que percorrem (de diferentes maneiras) processos comuns de formação nos encontros da vida, em que podem tanto buscar se integrar à realidade ou, diante dela, permanecer acomodados e ajustados (p. 42). O esforço de unir as multifacetadas dimensões humanas no bojo de uma construção histórica socialmente condicionada representa no pensamento de Freire seu comprometimento com os problemas propriamente humanos, tomados em sua coletividade ou sociabilidade. Homens e mulheres só participam da história coletivamente. De modo que, como pensador, sua volta à educação complementa esse compromisso com a dimensão social da humanidade. A educação se torna, assim, tema-chave de seu trabalho teórico, e fecunda igualmente seu trabalho como educador, em que Freire demonstra reiteradamente seu anseio por articular de modo coerente e contundente a teoria e a prática educativas, permanecendo atento às mudanças e às reformulações necessárias à dinâmica da relação pedagógica.

Para que a educação alcance seu fim mais radical para Freire, ela também há que

2. Em *Pedagogia da esperança* (2006), Freire comenta que, ao ter a *Pedagogia do oprimido* traduzido para o inglês em uma edição estadunidense, a colega tradutora o interpelou sobre essa questão, resultando em que, na edição traduzida, *Pedagogy of the oppressed* (2011) a palavra “homem” é traduzida de modo englobar os dois gêneros (humanidade, homem e mulher, etc.).

ser fundamentalmente um processo de humanização. Não é do homem biológico apenas que Freire está falando. É do homem, ser biológico e cultural. Portanto, um ser que, em sendo múltiplo, constrói relações distintas com o mundo e os outros, de

modo que ele se recria e se transforma nessas relações. A potência interpretativa da humanização nos termos de Freire encontra-se justamente neste ponto: porque é capaz de perceber-se e recriar-se como ser que conscientemente se transforma e transforma o mundo, o ser humano tem, com relação à humanização, um valor intrínseco. E ela é radical na medida em que assume uma postura ao mesmo tempo crítica e dialógica, amorosa e capaz de reagir à altura “à violência dos que lhe pretendem impor silêncio” (p. 50). Um projeto de educação que não for capaz de servir a esse fim e de organizar suas práticas, meios e finalidade para esse propósito, é inconciliável com o projeto educativo freireano.

Se a humanização é um processo pedagógico inacabado, no qual se desenvolvem as relações que homens e mulheres constituem no mundo e com o mundo, preenchendo-o de significado, Freire traz para dialogar com sua concepção de humanismo libertário uma conceituação da consciência que permite pensar sua formação a partir das relações que, como sujeitos, as pessoas desenvolvem – a saber, a noção de consciência em Álvaro Vieira Pinto. Ele a conceitua a partir da caracterização do binômio *consciência ingênua-consciência crítica*, que representa o caminho que a consciência social deve percorrer, dos níveis passivos aos afirmativos, definindo critérios próprios à imagem que tem de si, caminho que ele denomina *transição da consciência* (Vieira Pinto, 1959). Mas Freire (1975, pp. 60-61) redefine esta relação: a consciência “transitiva” passa a ser *consciência transitiva ingênua* e *consciência transitiva crítica*. Isto porque, para Freire, a consciência, como produto histórico do real, ainda que ela advenha de um período de fortes transformações na realidade, uma transição a nova época histórica, encontra-se, mesmo assim, em risco tanto de tornar-se um nível de consciência social mais crítico, quanto de degenerar para uma forma de fanatismo e consciência sectária. Cabe aos homens disputar a consciência da sociedade, a fim de permitir que um nível mais profundo de criticidade e clareza possa predominar no modo pelo qual seus membros encararam os seus problemas.

Tal desafio coloca a necessidade de constantemente alimentar o desenvolvimento da consciência crítica a partir da tomada de consciência possibilitada pelas circunstâncias em que os homens e as mulheres começam a se colocar como sujeitos das suas relações. Freire (1975) diz claramente que nisso consiste a conscientização, que “há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias” (p. 61). É de fundamental importância para seu humanismo a influência de pensadores existencialistas como Erich Fromm, Frantz Fanon e Gabriel Marcel, com

os quais Freire tem contato com a dimensão existencial da problemática humana e que traz consequências para sua filosofia e para perspectiva de conscientização. Conceitos como medo da liberdade, ajustamento e acomodação da consciência são alguns exemplos das ideias desses pensadores, das quais Freire se apropria para articular sua crítica da mentalidade social, especialmente a presença nas instituições educativas de formas de silenciamento e violação à palavra do outro, e apresentar uma proposta de diálogo e de amorosidade para fundamentar uma pedagogia não conivente com a opressão.

Portanto, a superação dos níveis ingênuos de consciência não se limita, tampouco se centra, em um esforço de ir além das limitações objetivas que circundam esse nível de consciência, como conseguir, por si só, que pessoas analfabetas<sup>3</sup> passem a dominar tecnicamente a leitura e a escrita da norma culta. Tal superação se revela na medida em que, na prática de empreender e acompanhar tais esforços, se consiga expulsar as sombras que mantêm homens e mulheres adaptados, ajustados às *condições de existência* que inconscientemente vivenciam e colaboram para que se reproduzam. Diz o educador: “Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (Freire, 1975, p. 37).

A preocupação com a criação de espaços formativos que considerassem as condições psicológicas dos partícipes no processo educativo se traduz em escolhas pedagógicas como recorrer ao universo vocabular dos educados e criar temas geradores a partir dos diálogos. O alcance pedagógico destes está em permitir identificar os limites das contradições imbricadas nos contextos discutidos (situação-limite) e elaborar novas leituras que, mais do que representar a realidade, apontam possibilidades de transformação e de ação coletiva. Trata-se de uma pedagogia da criação de espaços de cultura, em que a interpretação dos educandos torna-se esteio de novas intervenções dialógicas.

### III: Repensar com Freire o papel do intelectual

**3.** Segundo Freire e Macedo (2011), na perspectiva adotada pela educação popular, todos os educandos são “alfabetizandos”, pois são encarados como seres em processo de aprender, a partir de suas leituras de mundo, a leitura da palavra. O domínio técnico da leitura e da escrita é, pois, resultado obtido pelo trabalho com os domínios interpretativos já de conhecimento dos educandos.

Freire foi um intelectual que, desde cedo, se destacou como proponente articulado, engajado em vários projetos, rapidamente tornando-se uma referência para aqueles com os quais trabalhava. Suas propostas desafiavam e problematizavam

o próprio sentido da educação. Em que pese a influência que tiveram, no cenário educacional dos anos 60, as reformas educacionais em pauta no início do governo de João Goulart, a perspectiva adotada por Freire abriu caminho para repensar, em âmbito nacional, os objetivos que se erigiam em torno da cultura e da educação como meio de difusão cultural de posições políticas e visões de mundo, possibilitando que graças a elas fossem identificados conflitos de interesses entre as elites e os setores populares e impasses em que tais conflitos se manifestavam, como sintomas de uma sociabilidade incompatível com a participação igualitária de todos os cidadãos.

É mister reconhecer que as posições de Freire sobre o papel dos intelectuais a princípio guardam muitas proximidades com a visão de Vieira Pinto (1959), que destaca a “existência de quadros intelectuais capazes de pensarem um projeto de desenvolvimento sem fazê-lo a distância, mas consubstancialmente com as massas” como condição necessária para se lograrem câmbios efetivos na sociedade brasileira. (p. 33). E, assim como Freire, Vieira Pinto é proponente de um tipo de humanismo que almeja o “sentido original do homem brasileiro” (p. 42). Os dois aspectos compartilhados por ambos – proximidade entre intelectuais e populares e base humanista – articulam a contribuição de Freire sobre o papel do intelectual, qual seja, a de um promotor de ação cultural, ao invés de um especialista afastado da *práxis* educativa, cuja dicotomia entre reflexão e ação “ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar” (Freire, 1987, p. 84).

Como trabalhador da cultura, o intelectual não pode consentir em adentrar as questões da realidade estudada apenas por meio do viés de leitura, o que faria dele exclusivamente o sujeito a interpretar o real. Ao contrário, é preciso que o estudo ou a investigação se deem *com* e não *sobre* os demais sujeitos partícipes. De fato, a educação freireana não contém um objeto para o qual convirja. Não é o educando seu objeto, nem mesmo o ser humano, mas ela se preocupa com o que Freire chama de “pensamento-linguagem”, o domínio do sujeito. Ou seja, é a dimensão filosófica do saber e a possibilidade de problematizar o mundo que tornam a educação formativa, intelectualmente criativa; por isso, capaz de potencializar intervenções na realidade.

Essa problemática é abordada com muito rigor no último capítulo da *Pedagogia do oprimido* (1987), em que Freire critica a teoria da ação antidialógica. Sua denúncia das relações antidialógicas entre lideranças e povo – relações reproduzidas inclusive entre lideranças que se propõem revolucionárias – reafirma o papel das lideranças (e, sinonimamente, dos intelectuais) de buscar desconstruir a dominação que his-

toricamente serviu para balizar suas relações com o povo e para construir com ele a superação das contradições (ainda) em que se encontram. Diz Freire:

É que, enquanto a dominação, por sua mesma natureza, exige apenas um polo dominador e um polo dominado, que se contradizem antagonicamente, a libertação revolucionária, que busca a superação desta contradição, implica na existência desses polos e mais numa liderança *que emerge no processo desta busca* [itálicos meus]. Esta liderança que emerge, ou se identifica com as massas populares, como oprimida também, ou não é revolucionária (pp. 129-130).

Essa postura intelectual, contudo, como muitos dos atributos de Freire que já assinalamos, também não foi característica exclusivamente sua, mas algo compartilhado por um conjunto de pensadores e educadores críticos, cujo trabalho serviu de fundamentação para pensar uma educação libertadora. Não desconhecendo a importância de trabalhos de fôlego que dissecam estruturalmente as problemáticas sociais mais graves na época (Callado & Arraes, 1965; Chacon, 1977), nos referimos especialmente àqueles que diretamente trabalharam com Freire, sejam seus colegas mais diretamente associados, sejam os militantes de movimentos educacionais que emergiram na mesma onda de mobilização popular que floresceu no Nordeste brasileiro em tal peculiar momento da nossa história. Assim, convém lançarmos um olhar sobre o papel, nesse período, exercido por Freire como intelectual crítico nos atentando também para essa correlação de agentes e ideais em debate.

Em um dos raros trabalhos deste período, recolhidos e publicados na literatura sobre movimentos de cultura popular, em um ensaio intitulado “Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação”<sup>4</sup> (1983), Jarbas Maciel<sup>5</sup> traz as sistematizações da amplitude requerida com a aplicação do Sistema<sup>6</sup>. Claramente, tinha-se a intenção

de abarcar todas as etapas da formação educativa.

Em particular, chama-nos a atenção a última fase, denominada de “Universidade Popular”. Claramente, esses educadores entendiam que, além de importante para a formação intelectual, o ensino universitário precisaria ser transformado em medida igual aos demais níveis de ensino, se, verdadeiramente, se almejasse a participação ativa dos

4. Este ensaio se encontra reunido ao número seletivo de textos e trabalhos das primeiras experiências educativas do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e de outros movimentos de cultura popular compilados por Osmar Favero em *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60* (1983).

5. Jarbas Maciel, assim como Jomard de Brito, Aurelice Cardoso, entre outros, trabalhou com Paulo Freire no SEC/UR e no MCP. Recentes estudos têm mostrado o importante papel desempenhado por Elza Freire nesses contextos (Spigolon, 2009).

setores populares na universidade. Portanto, a crítica desse movimento à educação tradicional não se pauta exclusivamente na escola ou mesmo na educação básica; reúne toda a dinâmica educacional que segrega de distintas maneiras educadores e educandos.

Em *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular* (1997), Carlos Torres dedica um capítulo a situar a atividade intelectual de Paulo Freire no bojo da origem e do desenvolvimento da universidade na América Latina. O autor comenta detidamente aspectos em que o magistério superior permanece um ambiente tradicionalmente dominado pelas elites e a forma como historicamente elas lograram manter por séculos a universidade afastada das camadas populares, dentro de uma contextualização das transformações estruturais ocorridas nas últimas duas décadas na universidade pública na América Latina. Ele se volta à trajetória de Freire para sustentar em que medida ele constitui um tipo diferente de intelectual. Diz Torres (1997):

Freire é um tipo diferente de intelectual. A ênfase na epistemologia ou teoria do conhecimento como pré-condição para a aprendizagem, a percepção de que cada ato pedagógico é um ato político, e a crítica da noção de intelectual como acadêmico estritamente definido como especialista colocam Freire na tradição de pensadores latino-americanos do século XIX; simultaneamente, ele abraça muitos dos temas do intelectual crítico que surgiu a partir do movimento pela reforma de 1918, tornando-se mais radical em relação às experiências revolucionárias dos anos 60 e início dos anos 70. Entretanto, seu programa prático e de pesquisa transcende a universidade moderna e as reverberações de seu trabalho alcançam a crítica pós-moderna” (p. 116).

Sustentamos que a diferença cabal da compreensão da postura de Freire em relação ao intelectual acadêmico tradicional se galga na perspectiva de trabalho intelectual adotada por ele, sua equipe e os movimentos de cultura popular, diretamente ou indiretamente ligados a suas ideias e ao propósito humanista crítico. Essa perspectiva é particularmente provocativa para pensarmos, na atualidade, o papel que devem exercer os intelectuais. Certamente, os problemas e os entraves à universalização da educação, que estava entre as motivações desses movimentos, a despeito dos progressos feitos, persistem sendo de grande envergadura. São esses problemas tão mais profundos, se considerarmos que não basta que essas populações tenham acesso à escola, mas câmbios estruturais precisam ocorrer nas relações entre edu-

cadoures-educandos e o conhecimento, mormente condicionados pelos cânones didáticos tradicionais de que a escola pública em grande medida ainda compartilha, para que a quebra paradigmática operada por Freire possa motivar novos câmbios no modo como encaramos a educação, o educando e o educador.

Compartilhamos da posição de Giroux (1997), quando, discutindo o atual cenário de crise da educação e, particularmente, as responsabilidades/possibilidades inauguradas por este contexto, ele afirma:

Para que os professores e os outros se engajem em tal debate, é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, redefinindo a natureza da crise educacional e ao mesmo tempo fornecendo as bases para uma visão alternativa para o treinamento e trabalho dos professores. Em resumo, o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma pré-condição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam voz coletiva no debate atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder dos professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto ao seu papel de praticantes reflexivos (p. 158).

O momento atual de nossa história pede que, mais uma vez, porém de forma renovada e engajada em torno de questões contemporâneas, apostemos nas *relações* que professores, como trabalhadores da educação, e as comunidades com as quais trabalham possam se fortalecer, a fim de resistir às imposições prescritivas na educação que desrespeitem a autonomia de seus fóruns de decisão, sejam eles círculos de cultura, conselhos de escola, organizações de bairro, assembleias universitárias, etc. É tácito reconhecer que os espaços majoritariamente considerados legitimamente educativos pela cultura hegemônica de nossa sociedade, as escolas e as universidades, de acordo com o propósito instrumental que essa cultura determina, persistem sendo espaços claramente opostos ao propósito humanista crítico libertador ora defendido. Contudo, se partirmos do entendimento de que não cabe aos intelectuais nem aos setores populares aceitar essa lógica cultural, estranha a seus interesses e aspirações, faz-se necessário construir *a partir* desses (e outros) espaços as contralógicas ou as contraculturas que, ao mesmo tempo, sejam representativas dessas pessoas e resultem de sua ativa participação nesses espaços.

## (In)conclusão

Os elementos levantados e desenvolvidos neste trabalho demonstram que os fundamentos filosóficos de Paulo Freire extraídos de sua ação pedagógica, razão pela qual o denominamos um educador-pensador, nos levam a concluir, ainda que “inconclusamente”, que tal associação entre pensamento e educação lhe permitiu articular suas aspirações intelectuais com essas inquietações encontradas nas experiências educacionais que desenvolveu, de forma que, pela opção teórico-política que fez pelo humanismo como filosofia de libertação, juntamente com a escolha pela pedagogia do oprimido, pôde acolher mais ampla e abertamente tais problemáticas que não provinham de seu *locus* social de origem.

Como práxis, a educação é para ele um esforço que não prescinde da socialização crítica da cultura hegemônica para suprir as lacunas de acesso aos bens culturais dominantes, mas efetivamente pode realizar essa aproximação, voltando sua atenção à cultura marginalizada nos espaços educacionais e na sociedade em geral, visto que afirma ser seu reconhecimento imprescindível para inserir a educação e a escola na agenda de democratização da sociedade. Por isso, a necessidade de uma mudança paradigmática na concepção e na abordagem dos espaços educativos. Mudança que situe historicamente suas construções de saber, de forma a criticamente provocar reações no microuniverso das suas relações e suscitar o deslocamento do poder, da autoridade de direção e professores, para a partilha do poder pela comunidade, em que todos têm igual participação e autoridade dentro do corpo pedagógico.

Estimulando uma educação voltada à pergunta e ao questionamento, o sentido do aprender transcende a repetição ou reconhecimento dos saberes, e passa a ser prova de “bem” (re)transmitir. Independentemente da matéria lecionada ou dos conteúdos em jogo – que não deixam de ter sua importância preservada –, Freire reclama por uma educação que, a partir dos problemas locais e de seus conflitos, leve as pessoas a construir entendimentos e sociabilidades resistentes à lógica dominante de hierarquizar os saberes em nome do poder instituído e de docilizar as consciências para a aceitação das contradições em que social e historicamente elas se encontram. Por isso, Freire vê na radicalidade dessa visão de mundo, inquieta e perigosa para a ordem estabelecida, um ato de amorosidade, em que o compromisso pelo que é humano se refaz enquanto é reafirmado pelo educador e pelos setores progressistas da sociedade.

O humano agrega para ele o racional, intelectual, e o emocional, que se recolocam como confluências de propósitos políticos. O humano em que coadunam ambas essas dimensões é o sujeito histórico a que Freire procurar chegar e provocar para que cheguem e o reinventem aqueles que historicamente dele foram marginalizados. Dos que, marginalizados de si e do mundo, foram marginalizados do poder. Enquanto contrapoder, seu projeto é, por isso, libertador: de homens e mulheres, das relações de dominação em suas múltiplas esferas, das visões de mundo estanques e sectarizadas, da criação intelectual, artística e política. A radicalidade do projeto filosófico e pedagógico freireano é o que o leva a pensar a questão do conhecimento, como eixo de tensões sociais, objeto imbricado pelas e nas formas de sociabilidade que criticou e, ao mesmo tempo, nos sonhos por que lutou. No conhecimento está a luta pelo significado do saber como representação política da dignidade e do valor do coletivo que o produz, e cuja alienação de homens e mulheres encontra na educação o terreno dessa disputa.

## Referências bibliográficas

- Brandão, C. (1985). *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense. 195p.
- Beisiegel, C. de R. (1974). *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira. 189p.
- Beisiegel, C. de R. (1982). *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática. 304p.
- Callado, A., & Arraes, M. (1965). *Tempo de Arraes: padres e comunistas na revolução sem violência*. Rio de Janeiro: Edições José Álvaro. 156p.
- Chacon, V. (1977). *Estado e povo no Brasil: as experiências do Estado Novo e da democracia populista: 1937-1964*. Rio de Janeiro; Brasília: José Olympio, Câmara dos Deputados. 259p.
- De Kadt, E. (2003). *Católicos radicais no Brasil*. (M. V. Rezende & M. V. Rezende, trads). João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB. 412p.
- Favero, O. (1983). *Cultura popular e educação popular: memória dos nos 60*. Graal: Rio de Janeiro. 283p.
- Favero, O. (2006). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática pedagógica do MEB, movimento de educação de base (1961-1966)*. Campinas: Autores Associados. 304 p.
- Freire, P. (1975). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 148p.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 218p.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 245p.
- Freire, P. (2011b). *Pedagogy of the oppressed*. (M. B. Ramos, trad.). New York: Continuum Press.
- Freire, P., & Macedo, D. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra. 270p.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas. 270p.
- Ianni, O. (1994). *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 190p.
- Maciel, J. (1983). Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In O. Favero. *Cultura popular e educação popular: memória dos nos 60* (pp.127-145). Graal: Rio de Janeiro. 283p.
- Paiva, V. (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro; Fortaleza: Civilização Brasileira: UFC. 208p.
- Scocuglia, A. C. (2001). *Histórias inéditas da educação popular, do Sistema Paulo Freire aos IPM's da ditadura*. João Pessoa; São Paulo: Editora Universitária da UFPB: Cortez. 205p.

- Spigolon, N. (2009). *Pedagogia da convivência: Elza Freire – uma vida que faz educação*. 238p. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Torres, C. (1997). *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papyrus. 197p.
- Torres, C. (2014). *First Freire: early writings in social justice*. New York: Teachers College Press.
- Veras, D. (2012). *Sociabilidades letradas no Recife: a revista Estudos Universitários (1962-1964)*. Recife: Editora Universitária da UFPE. 265p.
- Vieira Pinto, A. (1959). *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros. 53p.
- Weffort, F. (1975). Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In P. Freire. *Educação como prática de liberdade* (pp. 7-17). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 148p.

*Submetido à avaliação inicialmente em 14 de janeiro de 2014; aprovado para publicação em 14 de fevereiro de 2015.*