



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ELAINE DE SOUZA FERREIRA

**(IN)EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA, ORGANICIDADE E  
*PRÁXIS* EDUCACIONAL EM FREIRE**

---

Londrina  
2022



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2022

ELAINE DE SOUZA FERREIRA

**(IN)EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA, ORGANICIDADE E  
*PRÁXIS* EDUCACIONAL EM FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Leoni Maria Padilha Henning

Londrina  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Ferreira, Elaine de Souza.

(IN)EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA, ORGANICIDADE E PRÁXIS  
EDUCACIONAL EM FREIRE / Elaine de Souza Ferreira. - Londrina, 2022. 152 f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning. Coorientador:  
Samuel Mendonça.

Coorientador: Darcísio Natal Muraro.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Inclui bibliografia.

1. (In)experiência democrática. - Tese. 2. Democracia. - Tese. 3. Organicidade. - Tese. 4. Práxis pedagógica. - Tese. I. Henning, Leoni Maria Padilha. II. Mendonça, Samuel. III. Muraro, Darcísio Natal. IV. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. Título.

CDU 37

ELAINE DE SOUZA FERREIRA

**(IN)EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA, ORGANICIDADE E *PRÁXIS*  
EDUCACIONAL EM FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof. Dra. Leoni Maria Padilha  
Henning  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Samuel Mendonça  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas -  
PUC

---

Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

**SUPLENTE**

---

Prof. Dr. Junot Cornelio Matos  
Universidade Estadual de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Tony Honorato  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 24 de fevereiro de 2022.

*Dedico este trabalho a Deus, aos meus amados pais Pedro e Maria, verdadeira luz da minha vida. Ao meu marido Denilson por seu amor e dedicação. A família e meus queridos amigos. A toda comunidade escolar na qual faço parte.*

## AGRADECIMENTOS

*Ao eterno Deus, que durante toda minha vida conduziu-me as melhores escolhas, me concedendo força, esperança e humildade para reconhecer minhas dificuldades e acima de tudo ter me orientado como superá-las.*

*A minha tão querida orientadora Leoni Maria Padilha Henning, por tão gentilmente me aceitar e acolher durante todo o mestrado, orientando, motivando e cobrando para que pudesse me superar. Não existem palavras para expressar minha gratidão pelo cuidado e paciência que teve comigo, mas saiba que a cada conversa, orientações e trocas de mensagens foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Sua generosidade, solidariedade, humildade e gentileza me fizeram admirá-la ainda mais, espero conseguir desenvolver essa mesma sensibilidade em ver o mundo e quem sabe transformando a vida de meus alunos, pois a professora fez isso por mim. Obrigada.*

*Ao Professor, Samuel Mendonça por fazer parte da minha banca, gratidão por toda orientação e conselhos na qualificação. Saiba que sua conversa comigo através da escrita no trabalho me fizeram refletir bastante, por isso, agradeço imensamente pelas contribuições, saiba que foram fundamentais para a construção da pesquisa.*

*Ao querido Professor Darcísio Natal Muraro por também compor minha banca, mas acima de tudo por ser essa pessoa incrível e por acolher tão verdadeiramente as pessoas. Obrigada pela oportunidade de fazer parte de seu grupo de pesquisa, “A Educação Filosófica de Crianças, Adolescentes e Jovens”, saiba que foi decisivo na minha caminhada. Espero podermos ainda tomar vários cafés e refletir educação.*

*Ao Professor Claudiney José de Sousa, também um grande amigo que o grupo de pesquisa me proporcionou, foi meu grande motivador para acreditar e tentar o mestrado. Saiba que é o responsável por esse feito, obrigada pelas contribuições, orientações e pelas vezes que me chamou atenção.*

*A todos os professores do Mestrado que tive oportunidade de conhecer, mesmo que online, uma vez que tivemos todos que ressignificar o aprendizado e a pesquisa através desses recursos digitais, saibam que foram fundamentais durante esse processo.*

*Aos irmãos Lídia, Marcelo e Dirceu (in memorial), aos sobrinhos amados Maria Helena, Vinicius e Bruno. Aos demais familiares.*

*As minhas amigas irmãs Emy Rosita e Jaqueline Maskeli por estarem comigo sempre, por serem grandes incentivadoras e companheiras nos momentos mais difíceis. A todos os meus amigos do grupo de oração e claro do grupo de pesquisa. Aos colegas do mestrado, em*

*especial a minha companheira de orientação Camila Cristina Ludovico de Souza pela amizade e parceria, sei que avançamos e crescemos juntas e iremos juntas conquistar novos sonhos, você sabe quais, te levarei para vida.*

*A toda comunidade escolar da qual faço parte, obrigada imensamente pelo apoio e solidariedade durante todo esse percurso.*

*Aos meu pais amados Pedro e Maria por serem tudo de mais precioso que tenho, agradeço todos os dias a Deus pela saúde de vocês, pelo exemplo de vida e acima de tudo os ensinamentos que me deram de respeito, humildade e amorosidade com o próximo. Vocês foram decisivos para que eu conseguisse acreditar nesse sonho. Mamãe obrigada pelo seu amor e carinho tão verdadeiro, te amo infinito. Papai obrigada por ser meu guia, meu incentivador, meu parceiro e por não desistir dos meus sonhos, assim como nunca desistirei dos seus, estamos juntos para sempre na caminhada da vida, te amo infinito.*

*Ao meu amado esposo Denilson de Souza, um presente de Deus na minha vida, obrigada por caminhar e sonhar comigo. Obrigada pelo seu amor incondicional, paciência e ser meu grande amigo e incentivador. Gratidão pelas louças lavadas, pelo café da manhã na cama e pelo beijo de bom dia, as ligações e as palavras de apoio de que tudo iria dar certo. Que possamos com a graça de Deus nos preparar para aumentar a família e somar com o Gabriel, te amo.*



*Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade [...]. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita e de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra a discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo...*

*Paulo Freire*

FERREIRA, Elaine de Souza. **(In)Experiência democrática, organicidade e *práxis* educacional em Freire**. 2022. (Número total de folhas) 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

## RESUMO

A presente pesquisa trata da inexperiência e experiência democrática no contexto brasileiro sob a perspectiva de Paulo Freire, tendo em vista a organicidade e a *práxis* pedagógica do diálogo. Justifica-se pela necessidade de buscarmos uma educação para a democracia e que possibilite experiências para a formação de hábitos de colaboração, participação e solidariedade, enfatizando a importância da investigação e do pensamento crítico-reflexivo na busca por uma educação para a democracia. Encontramos na filosofia de Paulo Freire uma base conceitual importante para refletirmos sobre educação democrática. O objetivo principal é a reflexão sobre a importância da *práxis* pedagógica do diálogo para uma educação democrática. Para alcançar esse objetivo utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, que possibilitou o estudo de conceitos de (in)experiência democrática, organicidade e *práxis* educacional. A pesquisa pretende ser um estudo na área de filosofia da educação que contribua com a reflexão sobre a *práxis* pedagógica no contexto escolar. Consideramos o contexto histórico-social vivido pela sociedade brasileira sob olhar de Freire e a maneira como isso interfere nas experiências ou inexperiências democráticas do país, destacamos os educadores Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto, influentes figuras reconhecidas a Freire para suas reflexões. Em 1964 vivenciamos o processo de despolitização forçada com o golpe da ditadura cívico militar brasileira. Freire é acusado de subverter a ordem instituída precisando interromper seus programas de educação e alfabetização popular, saindo para o exílio primeiramente em países da América Latina, permanecendo no Chile por cinco anos. Analisamos a experiência política do educador, assim como a sua concepção de experiência democrática como prática da liberdade e modo de vida. Procuramos ainda recordar sobre sua reinserção ao Brasil pós anistia e sua gestão democrática frente a secretaria da educação de São Paulo. Abordamos sobre alguns de seus princípios e ideias para a construção de uma educação democrática para a libertação dos oprimidos. O desafio observado é o problema da inexperiência democrática da sociedade, uma vez que desde o início de nossa história o país viveu dificuldades quanto a não participação do povo nas questões gerais da nação, ou seja, reforçou a antidemocracia. Sobre o tema consideramos a organicidade da *práxis* pedagógica do diálogo e da libertação de Freire, principalmente em contextos de opressão. Abordamos sobre a não neutralidade da educação e sua politicidade em oposição a temas relacionados à Escola Sem Partido (ESP) por se tratar de um movimento reacionário e conservador com objetivo de privilegiar o contrário da pedagogia democrática, humanizadora e libertadora defendida por Freire. Também reforçamos a importância do combate aos discursos de ódio e o fortalecimento do respeito e tolerância à diversidade. Refletimos sobre o papel da escola para a democracia e inclusão das novas tecnologias, considerando a perspectiva de Freire sobre o uso das ferramentas digitais em sala de aula, reforçando a importância de uma educação crítica para combatermos a desinformação das *Fake News* que muito afetam a busca por uma sociedade democrática. Procuramos destacar que democracia, como sistema de vida, pressupõe a participação efetiva da sociedade em busca de um bem comum a todos seus integrantes, levando-os ao processo de humanização.

**Palavras-chave:** (In)experiência democrática. Democracia. Organicidade. *Práxis* pedagógica.

FERREIRA, Elaine de Souza. **Democratic (in)experience, organicity and educational praxis in Freire**. 2022. 140 pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, ano de realização.

## ABSTRACT

This research addresses the democratic (in)experience and experience in the Brazilian context from Paulo Freire's perspective, considering the organicity and pedagogical praxis of dialogue. It is justified by the need to seek for an education democracy and to enable experiences of forming habits of collaboration, participation, and solidarity, emphasizing the importance of investigation and critical-reflexive thinking in the search for an education democracy. We found in Paulo Freire's philosophy an important conceptual basis to reflect on democratic education. The main goal is to reflect on the importance of the pedagogical praxis of dialogue for a democratic education. To meet this goal, we used as methodology the bibliographical research, which made possible the study of concepts of democratic (in)experience, organicity and educational praxis. Being a study in philosophy of education, it contributes to the reflection on the pedagogical praxis in the school context. We considered the social-historical context lived by the Brazilian society under Freire's point of view and how this interfered in the country's democratic experiences or (in)experiences, highlighting the educators Anísio Teixeira and Álvaro Vieira Pinto, influential figures recognized by Freire for his reflections. In 1964 we experienced the process of forced depoliticization with the coup d'état of the Brazilian civic-military dictatorship. Freire was accused of subverting the established order and he had to interrupt his popular education and literacy programmes, leaving for exile firstly to Latin American countries, remaining in Chile for five years. We analysed the educator's political experience, as well as his conception of democratic experience as a practice of freedom and a way of life. We also tried to remember his reinsertion into Brazil after the amnesty and his democratic management in the Secretary of Education of São Paulo State. We discussed some of his principles and ideas to construct a democratic education for the liberation of the oppressed. The challenge observed is the problem of the democratic inexperience of society, since the beginning of our history the country experienced difficulties regarding the non-participation of the people in the general issues of the country, which reinforced the antidemocracy. On this subject we considered the organicity of Freire's pedagogical praxis of dialogue and liberation, especially in contexts of oppression. We addressed the non-neutrality of education and its politicalness against issues related to School Without Party, which is a reactionary and conservative movement that aims at privileges against the democratic, humanizing and liberating pedagogy advocated by Freire. We also reinforced the importance of combating hate speech and strengthening respect and tolerance for diversity. We reflected on the role of school for democracy and the inclusion of new technologies, considering Freire's perspective on the use of digital tools in the classroom, emphasising the importance of a critical education to fight disinformation of Fake News that greatly affect the search for a democratic society. We seek to highlight that democracy, as a system of life, presupposes the effective participation of society to look for of a common good for all its members, leading them to the process of humanization.

**Keywords:** Democratic (in)experience. Democracy. Organicity. Pedagogic praxis.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESP	Escola sem Partido
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
MST	Movimento sem Terra
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SME	Secretário Municipal de Educação
TIC's	Tecnologia da informação e comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 – A CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA EM FREIRE – DÉCADAS DE 50 E 60</b> .....	36
1.1 EXPERIÊNCIA/INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA .....	39
1.1.1 Da organicidade a <i>práxis</i> educacional .....	47
1.2 ANÍSIO TEIXEIRA UM RECONHECIDO MESTRE .....	55
1.3 ÁLVARO VIEIRA PINTO E SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO LIBERTADORA .....	65
<b>CAPÍTULO 2 – TEMPOS DE EXÍLIO</b> .....	70
2.1 EXPERIÊNCIA POLÍTICA DE FREIRE DISTANTE DO BRASIL .....	72
2.2 EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE.....	83
2.3 EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA COMO MODO DE VIDA .....	85
2.4 A (REINSERÇÃO) DE FREIRE NO BRASIL PÓS-ANISTIA.....	92
2.4.1 A gestão democrática de Freire como Secretário da Educação em SP .....	95
2.5 A DEMOCRACIA E A LIBERTAÇÃO.....	101
<b>CAPÍTULO 3 – DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO COMO <i>PRÁXIS</i> PEDAGÓGICA DE LIBERTAÇÃO EM CONTEXTO DE OPRESSÃO</b> .....	105
3.1 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO: POR UMA <i>PRÁXIS</i> PEDAGÓGICA DO DIÁLOGO.....	110
3.2 <i>PRÁXIS</i> PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	115
3.2.1 Papel da Escola para a democracia.....	122
3.3 CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA, HUMANIZADORA E LIBERTADORA NA CONTEMPORANEIDADE .....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	137
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147

## INTRODUÇÃO

Desde a minha primeira experiência em sala de aula em 2006, no CEBRAC cursos profissionalizantes (Centro Brasileiro de cursos), tive oportunidade de lecionar para alguns alunos de uma empresa da cidade de Apucarana que na ocasião estava oportunizando aos funcionários finalizar o ensino fundamental e médio. Foi nessa primeira experiência em sala de aula que comecei a observar a importância de se privilegiar um ambiente democrático, uma vez que, os estudantes traziam consigo experiências de inúmeras vivências, angústias e aprendizados adquiridos ao longo da vida.

Foi diante desse contexto que passei a refletir sobre a filosofia da educação de Paulo Freire, que muito contribui com a reflexão sobre a *práxis* pedagógica do educador em sala de aula, uma vez que, destaca a importância das experiências de vida dos estudantes como primeira referência para organização de um trabalho pedagógico significativo.

A filosofia da educação de Freire fornece ferramentas importantes para que o educador possa identificar as múltiplas formas de silenciamento da estrutura social opressora as quais os indivíduos são submetidos e que refletem no contexto escolar. O problema da in experiência que os indivíduos são submetidos, por não experienciar o exercício do diálogo, da reflexão, da democracia, da liberdade e demais experiências fundamentais para sua emancipação, requerem do professor adotar uma postura política, crítica e reflexiva em busca da transformação e humanização social.

Partindo desses pressupostos sobre educação, o tema geral no qual almejo refletir é sobre a “(In)experiência democrática, organicidade e *práxis* educacional em Freire”, diante da qual levanto algumas problemáticas a serem consideradas: 1) De que maneira o contexto histórico-social vivido pela sociedade brasileira interferiu nas suas experiências ou in experiências democráticas?; 2) Quais influências reconhecidas por Freire para refletir sobre os efeitos de uma educação democrática?; 3) Como a filosofia da educação proposta por Freire nos possibilita refletir sobre a organicidade da *práxis* pedagógicas do diálogo, tendo em vista a experiência de formação crítica, reflexiva, democrática, humana e libertadora?; 4) Diante de tantas mudanças no contexto político e social, como podemos privilegiar a participação e ainda combater discursos de ódio, tendo como referência o educador Paulo Freire e a *práxis* pedagógica do diálogo?

Ao longo de minha experiência docente tive a oportunidade de lecionar no ensino superior, médio e fundamental. Mas em 2015 depois de participar de um processo de eleição para direção, acabei sendo escolhida pela comunidade para atuar na gestão de um Colégio

Estadual na cidade de Apucarana, entre 2016 a 2019. Confesso que essa experiência na gestão escolar reforçou ainda mais a crença de que necessitamos privilegiar um ambiente escolar democrático que oportunize o diálogo, a reflexão, o pensamento crítico e criativo de educadores e educandos. Percebemos a necessidade de uma educação voltada a problematização das situações que interferem diretamente na vida da comunidade local, regional, nacional e global. Nesse sentido a importância de que haja participação da sociedade nos assuntos da escola, empresa e sociedade como um todo.

Quando assumi a direção deste Colégio foi possível compreender as dificuldades que interferiam na consolidação e busca por um ambiente democrático e participativo, porque não havia uma cultura efetiva de participação da comunidade no contexto escolar. Por isso, a urgência de propormos uma educação voltada ao diálogo, ou seja, que pudessemos refletir sobre as reais necessidades que cercavam o contexto escolar, os desafios enfrentados em termos estruturais, humanos, políticos e sociais. Era necessário pensar em uma educação para mudança de atitudes e que estimulasse novos hábitos de colaboração e que fosse para a democracia.

Diante desse cenário de dificuldades é importante destacar que a escola encontra-se numa área de grande vulnerabilidade social, com problemas de diversas ordens. Nesse sentido, refletir sobre a filosofia educacional de Paulo Freire nos proporcionou ferramentas para construirmos uma gestão democrática e igualmente a educação com esse caráter. Frente a esse desejo de mudança em vários momentos sofríamos embate com políticas de governo que não consideram as particularidades dos diferentes contextos escolares, tratando estudantes como se fossem apenas números, demonstrando preocupação exacerbada em atingir resultados estatísticos que não refletem as reais necessidades da escola.

Essa visão controladora, objetivista, classificatória e punitiva passa a ser utilizada pelos governos com objetivo de definir a liberação de verbas e eficiência da instituição de ensino. Esse tipo de política acaba por negligenciar formas democráticas de conduzir a educação como bem comum da sociedade, privilegiando apenas o capital financeiro que transforma a educação em mercadoria a ser negociada pela iniciativa privada. Nesse sentido, observamos que o estado deixa de investir de fato nas dificuldades reais vivenciadas pela comunidade local da escola, negando o papel que deveria desempenhar nessa área. Esse tipo de desmonte da educação pública devido a política neoliberal crescente do mercado, acaba por reforçar ainda mais nossa inexperiência em práticas pedagógicas que pudessem de fato desenvolver o espírito democrático no coletivo escolar e que fosse para inclusão e valorização desse contexto de formação.

Cabe destacar que tanto a motivação pessoal quanto a social em realizar esta pesquisa se deu pelo interesse de refletir sobre a importância de privilegiarmos uma educação para a democracia. Lembrando que a educação não se constrói isoladamente, mas vai se fazendo a partir do diálogo e participação da comunidade escolar em busca de *práxis* pedagógicas dialógicas significativas e vinculadas as questões histórico-sociais. Nesse sentido, iremos retornar a essa discussão ao longo da dissertação, procurando estabelecer uma relação com a minha experiência na direção.

Freire (2003) argumentava que somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo e experienciando suas circunstâncias, integrada com seus problemas, pode oportunizar aos seus estudantes uma nova postura diante dos problemas de seu contexto. E que, ao invés de sermos escravizados por programas rígidos e nacionalizados, ensinássemos sobretudo aos estudantes aprender, seja enfrentar dificuldades, resolver questões, identificar-se com a sua realidade, governar-se, pela possibilidade de decidir sobre seus destinos e ainda trabalhar em grupo. Freire (2003, p. 85) destaca a [...] escola que, plural nas suas atividades, criará circunstâncias as quais provoquem novas disposições mentais [...] que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e estudo, plástica e dinâmica”.

O desafio é de fato praticarmos e fazermos da educação uma educação para a democracia, privilegiando *práxis* pedagógicas que levem os estudantes às experiências do debate e da análise dos problemas e que lhe propicie condições de participação. Para Freire (2003, p. 86) a educação necessita ser uma constante mudança de atitude “[...] criação de disposições mentais democráticas, através de que se substituam no brasileiro antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência. Hábitos de colaboração”.

De fato, as escolas necessitam de experiências para formação de hábitos de colaboração, participação e solidariedade, buscando privilegiar-se a investigação e o pensamento cada vez mais crítico e reflexivo sobre a importância de construirmos uma educação para a democracia.

Freire nos ensina que a educação para a democracia possui um caráter social e, portanto, dialógica proporcionando dessa maneira uma mudança de atitude que estimula novos hábitos de colaboração. “[...] a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença do homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de seu país, continente, mundo, seu trabalho e da própria democracia” (FREIRE, 1983, p. 96).



O educador Paulo Freire defendia como condição básica para a democracia considerar a situação de opressão vivida pela classe trabalhadora sem acesso à educação. Depois de conhecer a realidade propondo uma educação humanizadora capaz de alfabetizar problematizando sua realidade, assim como dialogando, conscientizando e transformando a condição de opressão vivida pelo sujeito. Freire (2003, p. 47) já anunciava que a posição atual da escola encontrava-se “[...] superposta à nossa realidade, acadêmica, propedêutica e seletiva, por todas estas coisas antidemocrática, vem constituindo um dos mais fortes pontos de sufocação do desenvolvimento econômico do país e da sua democratização”. A verdade é que os passos a serem dados em direção da construção de uma educação democrática é de que esteja alicerçada em valores democráticos e dialógicos com participação efetiva da sociedade nessa construção.

A escola primária, média e a própria universidade, marcadas de uma ostensiva “inexperiência democrática”, vêm dinamizando um agir educativo quase inteiramente “florido” e sem consonância com a realidade (FREIRE, 2003). Refletindo sobre essa posição apontada pelo educador, podemos perceber que pensar a educação de maneira a oportunizar experiências democráticas é um legado importante para no momento presente analisarmos o contexto político, econômico, social e cultural que vivemos.

As leituras dos escritos de Paulo Freire vão nos revelando a sua filosofia crítica da educação. Esse conjunto de escritos nos permite acompanhar a trajetória do educador, do ponto de vista dos acontecimentos que enredaram a sua biografia, como especialmente, a sua apreensão intelectual desses fatos. Assim, assistimos ao desenvolvimento biológico de um típico menino interiorano nordestino-brasileiro, com suas dificuldades inerentes à sua condição, como surpreendentemente vendo-o acompanhar os fatos com uma lucidez inesperada. Em seus primeiros escritos nos mostra elementos de uma sociedade brasileira marcada pela falta de relações “verdadeiramente democráticas<sup>1</sup>”, o que indica nosso longo

---

<sup>1</sup> O uso da expressão “verdadeiramente democrática” por Freire demonstra sua preocupação com a discussão sobre uma sociedade fechada, escravista e autoritária. Nesse aspecto, seria reconhecermos que devido nossa história de povo colonizado, acabamos sendo influenciados por discurso de uma falsa democracia. Direitos humanos são violados para serem defendidos, se faz guerra em nome da paz e união dos povos, a vida é eliminada em nome de sua preservação, a democracia é destruída com discurso de estar sendo salva-guarda. Isso tudo acaba levando a uma grande contradição que só poderá se expandir violando os princípios nos quais se acentuam a legitimidade da democracia, ou seja, que constitui o mundo democrático (SANTOS, 2009). Evidente que existe um mau uso da expressão democracia, como também de justiça e liberdade. Utilizam-se da justiça para cometer injustiça, da liberdade para cometer atos que não são livres. Nesse sentido, a importância de compreendermos que ao falarmos de “verdadeiramente democrática” estamos nos referindo a experiências que possam levar o povo a viver de fato democracia e liberdade como modo de vida. Infelizmente não experimentamos, pois vivemos ainda no dilema da “falsa democracia”. Será que esse ideal de uma “verdadeira democracia” poderá acontecer quando os direitos dos povos (oprimidos) forem de fato atendidos?

acúmulo de inexperiência democrática, cujo aperfeiçoamento nos tem sido difícil, doloroso e farto de interrupções.

Nesta perspectiva, Freire segue aprofundando os seus conhecimentos político-sociais ampliando os seus interesses antropológicos em relação ao povo brasileiro e à forma como tem sido educado dentro desse panorama. Seu pensamento vai elaborando uma filosofia que propõe uma educação como prática fecunda, que revela a um só tempo, as razões de nossa inexperiência democrática e as ferramentas para se operar a mudança, tendo em vista uma autêntica experiência democrática. Daí nosso intuito de entender este fenômeno em seus dois momentos constituintes (a inexperiência e a experiência democrática) e sua relação a organicidade e a *práxis* educacional.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre as razões de nossa inexperiência democrática e quais as ferramentas educacionais necessárias para que o educador possa privilegiar uma *práxis* pedagógica do diálogo, tendo em vista a organicidade da teoria e prática. Dessa maneira, buscando oportunizar aos alunos participar da construção de seu aprendizado, considerando para isso experiências democráticas de reflexão e ação.

A “inexperiência democrática” nos remete a uma importante categoria de discussão proposta por Paulo Freire, especialmente, em sua obra “*Educação e Atualidade Brasileira*” (2003), pois levanta uma questão inquietante, não somente para o seu tempo, mas também para o nosso: o porquê de não ter vingado ainda o espírito pleno de democracia na sociedade brasileira? Com esta questão o autor toca em uma ferida sensível da realidade brasileira, que continua aberta ainda em nosso tempo – daí a atualidade do tema também para nós. Um tema, como ele próprio diz no início do livro, “[...] não só complexo, mas, até certo ponto, perigoso, precisamente pela atualidade” (FREIRE, 2003, p. 9).

Para Freire (2003), é fundamental refletir sobre a “inexperiência democrática” que se apresenta como um problema histórico social, ou seja, da própria estrutura opressora na qual se desenvolveu a história do país. Acreditamos que um estudo dessa natureza contribui fornecendo não só as bases teóricas para refletirmos sobre nossa realidade, mas também as ferramentas para operarmos a mudança. Enquanto sociedade, ao estarmos conscientes de nosso papel de agentes construtores da democracia como modo de vida podemos operar mudanças significativas.

Este trabalho se justifica na medida em que se propõe refletir organicamente sobre os impactos que uma educação para a democracia pode trazer a sociedade, uma vez que, entender a inexperiência e experiência democrática possibilita aos educadores e pesquisadores da educação o desenvolvimento de *práxis* pedagógicas dialógicas, críticas e libertadoras.

Ao escolhermos o tema desta pesquisa não tivemos outro objetivo senão o de retomar um assunto de importância cada vez maior na problemática nacional, sobretudo em tempos de pós-verdade, polarização política, ameaças constantes a direitos constitucionais há tempos conquistados, descaso pela educação, intolerância, autoritarismo, fascismo, racismo institucional e estrutural. Cabe destacar que trata-se de um momento no qual a experiência democrática do nosso povo, mesmo com vários problemas, encontra-se em processo de transição, ainda está em sua adolescência, mas que infelizmente se não cultivada pela sociedade corre um sério risco de se extinguir.

Junto a esse contexto de mudanças e polarização política, fundamental considerarmos a Pandemia da Covid-19, que se instaurou no mundo de maneira vertiginosa, colocando à prova diferentes regimes políticos em todo o mundo, fazendo emergir o melhor e o pior de cada um. Como se trata de uma pandemia global, nos possibilitou refletir, observar e comparar diferentes ações diante da crise que se instaurou na sociedade. Infelizmente as consequências dessa pandemia se acentuaram ainda mais pela má distribuição de renda que afeta os mais pobres, muitos deles moradores de periferia e que já possuíam vínculos muito frágeis no mercado de trabalho, e que hoje estão à mingua economicamente. Além disso outros problemas rondam a sociedade já dilacerada pela pandemia, como: a questão de gênero, de raça, das deficiências e idade das pessoas.

A discussão se torna urgente e necessária para refletirmos sobre os desafios trazidos a toda humanidade, pois transformou o modo de vida social em diferentes dimensões, nos fazendo refletir de modo muito particular sobre a educação, passando para o trabalho, as relações familiares, o mercado, a importância da política e da saúde. Sendo possível perceber que se acentuaram ainda mais as desigualdades sociais que ameaçam constantemente a soberania, a democracia e a liberdade do ser humano em vulnerabilidade. Na verdade, assistimos durante o período de Pandemia, uma insuficiência de políticas públicas, que pudessem de fato garantir a conectividade e o direito à educação no país em meio à crise.

Uma análise da conjuntura política e social da nossa realidade nos possibilita verificar que existem forças antagônicas, cada uma a seu modo, se utilizam do processo educacional, seja para manter ou mesmo romper com um modelo de sociedade. Ora prevalecem forças estabilizadoras, conservadoras e reacionárias ora prevalecem forças que promovem a mudança. Pode às vezes preservar determinadas formas de cultura, em outras, interferir no processo histórico, instrumentalmente. Freire (2003, p. 10) destaca que “[...] para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica”. Diante do trágico cenário que se instaura na

sociedade brasileira, observamos que ainda parte considerável da população atrai-se por formulações políticas antidemocráticas indo à defesa do fascismo, do autoritarismo e até da ditadura.

Consideramos importante refletir sobre alguns questionamentos a serem retomados em situações antidemocráticas que se apresentam no dia a dia, sendo essa uma maneira de nortear nossas ações em busca de manutenção e preservação da democracia. Não temos a pretensão de respondê-las ao longo da dissertação, contudo almejamos alertar sobre a relevância de estarmos refletindo sobre o que houve de fato com a nossa democracia. Estaria em total descrédito entre nós? Estaria ocorrendo um total mal entendido conceitual? Qual o papel de cada um na construção da democracia?

Para refletir sobre tal conjuntura histórico-social na ótica freiriana, consideramos alguns de seus escritos ao longo do tempo, procurando considerá-los de acordo com cada período em que se desenvolveu, uma vez que retratam a percepção de nosso educador diante das possíveis razões de nossa inexperiência democrática e também de sua tentativa em proporcionar experiências democráticas a partir de sua *práxis*. Dito de outra maneira, seria considerar seu legado e os eixos condutores de seus escritos, como fundamentais para a transformação de uma sociedade mais justa, igualitária, libertadora, democrática e alicerçada na justiça.

Podemos perceber que o conjunto de escritos de Freire é muito mais do que escrita, conhecimento, produção teórica, mas se caracteriza antes por uma atitude, denúncia, manifesto, grito, gesto, expressão de uma *práxis* que escancara a realidade da educação brasileira. Em poucas palavras, diz Freire “[...] nos parece fundamental e prévio o nosso ‘agir educativo’” (FREIRE, 2003, p. 11). O que significa exatamente agir educativo na perspectiva do autor? Esta expressão nos remete, às noções de organicidade e *práxis* educacional. Uma educação bancária, narradora, verbalista, como descrita em *Pedagogia do Oprimido* (2005), pouco ou nada tem a ver com o que o autor está sugerindo, já que, ao se referir ao “agir educativo” está pensando no “agir educativo autêntico”. A educação bancária, de tão centrada apenas no primeiro dos polos da relação educador/educando, acaba reproduzindo as condições de dependência, subserviência e, portanto, inautenticidade da prática educativa. Inautêntica porque não crítica, inautêntica porque reproduz esse modelo. Uma educação “[...] rigidamente autoritária, perigosamente acrítica, vertical, assistencializadora” (FREIRE, 2003, p. 12).

Segundo Freire, o problema educacional não é coisa que se enfrente e se compreenda se ficarmos na superficialidade, observando com o olhar do técnico, que espera soluções imediatistas. “O problema educacional brasileiro, de importância incontestavelmente grande,

é desses que precisam ser vistos organicamente” (FREIRE, 2003, p. 9).

A noção de organicidade na obra do autor remete à ideia de integração, de unidade, totalidade, contextualização dos saberes na prática educativa. Remete à conscientização crítica do educando, ao conhecimento, apreensão e leitura do seu mundo e do seu lugar no mundo, de seu lugar na sociedade e, mais do que isso, de seu compromisso histórico na construção da democracia. A organicidade a que se refere, requerida para o estudo da nossa atualidade, ultrapassa e rompe as dicotomias tão características do saber tradicional (teoria/prática, homem/mundo, educador/educando, sociedade/cultura, conhecimento e educação).

Ao esboçar essa discussão logo percebemos as razões de sua proposta educacional ser em grande medida, considerada subversiva, marginal, clandestina, ameaçadora e, conseqüentemente, inviável para atender aos interesses mercadológicos. É uma proposta que urge para libertação dos oprimidos, pois reconhece a necessidade destes enquanto sujeitos históricos, que podem denunciar e anunciar os problemas de seu cotidiano. Dessa maneira, acaba por criar condições de analisar, de maneira crítica, a realidade em que está inserido, pois “[...] não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas” (FREIRE, 2001, p. 95). A denúncia revela uma das razões de nossa inexperiência democrática e o anúncio se constitui a esperança de uma nova sociedade. Nesse aspecto a importância de privilegiarmos uma educação que se coloque no difícil lugar de transição, que instaura uma crise, que rompe com um paradigma, que se constitui numa espécie de pedagogia do conflito, como afirma Moacir Gadotti (1995). Uma educação, por isso mesmo, comprometida, utópica e esperançosa, como Freire afirma em *Conscientização* (1980).

O autor parece dizer que se queremos, se almejamos a sociedade democrática, então não podemos ficar apenas a exigir do outro, a esperar passivamente que ele (o governante ou o cidadão comum) a construa “para mim”. Se estamos incomodados com o patriarcalismo, o autoritarismo, o mandonismo, o coronelismo, o fascismo, o machismo, a homofobia, a misoginia e todos os outros comportamentos inautênticos que marcaram e marcam nossa sociedade. A denúncia trata-se de uma forma de iniciar a mudança. Freire adverte que nos incomodemos com o “simples incômodo”, com a “simples indignação”. Reconhecer nossa educação vinculada à realidade circunstancial daria ao processo educativo um caráter de organicidade, por isso é necessário reconhecer nossa responsabilidade para construção de um modo de vida democrático, que nossa ação seja democrática, permeável, crítica e plástica. A

experiência democrática da minha família começa com a minha experiência democrática. A experiência democrática, a autonomia e a emancipação dos meus alunos começam com a minha autonomia, com minha emancipação, começa com o cumprimento daqueles deveres a que o autor se refere em *Pedagogia da autonomia* (2006).

Sabendo que o pleno desenvolvimento de uma prática educativa requer aumento do grau de consciência do ser humano, este trabalho tem como desafio nos ajudar a problematizar a realidade brasileira através da reflexão filosófica com objetivo de podermos almejar a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Cabendo destacar a organicidade para refletirmos sobre a educação brasileira, pois nos revela a triste realidade de nossa inexperiência em *práxis* realmente democráticas. Mas esperançosos de uma mudança de atitude, que possamos com o presente estudo despertar interesse em outros pesquisadores a continuar promovendo pesquisas que tragam impactos no aprimoramento de processos educacionais cada vez mais democráticos, assim como contribua para busca de resolução de questões sociais e que seja através de experiências de participação e colaboração.

Para garantir a relevância à análise da problemática sobre a “(In)experiência democrática, a organicidade e *práxis* educacional” tendo em vista a educação para a democracia, os procedimentos para essa pesquisa pautou-se, inicialmente, na revisão de literatura a partir de artigos científicos, teses e dissertações sobre palavras chave que tivessem relação com o objeto de pesquisa, cabendo destacar: experiência democrática, inexperiência democrática, democracia, diálogo, organicidade e *práxis* educacional em Paulo Freire.

A pesquisa bibliográfica nesta perspectiva procura explicitar um problema a partir de referências teóricas publicadas e pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Severino (2007), completa:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Para realização desta pesquisa, buscamos realizar um levantamento bibliográfico nos principais sites de pesquisa acadêmica como: Scielo, periódicos da Capes e Google acadêmico. Observamos que no material pesquisado não encontramos trabalhos que tratam exclusivamente sobre inexperiência e experiência democrática em Paulo Freire. No tema de

experiência cabe destacar duas dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, a primeira publicada em 2014, com o título “A Experiência na Relação Professor-Aluno: Uma Análise Reflexiva a partir das Contribuições Teóricas de John Dewey e Paulo Freire”, escrito por Marcela Calixto dos Santos, sendo que nesta produção podemos observar que a autora aborda o tema inexperiência na perspectiva de Freire, assim como de Dewey. A segunda publicada em 2019, com o tema “O professor reflexivo e a educação democrática”, escrito por Damarli Guarnieri, neste a temática experiência é abordada sobre o viés de Dewey.

O tema inexperiência não apareceu na pesquisa, assim como o tema organicidade também apareceu uma vez no artigo de Sérgio Cesar Fonseca, Paulo Freire antes de “*Pedagogia do Oprimido*” ou de “*Educação e Atualidade brasileira*” à “*Educação como prática da liberdade*”, sendo o propósito do artigo demonstrar que alguns conceitos e termos importantes como democracia, personalidade democrática, organicidade, fase de trânsito e rachadura foram elaborados por Paulo Freire em textos de sua juventude intelectual e que, além disso, foram importantes por contribuírem com as primeiras camadas de conceituação para obras que registraram a estabilização de alguns princípios importantes e constantes de *Pedagogia do oprimido*.

Sobre *práxis* pedagógica, podemos destacar o artigo de Ana Maria Saul, “Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos”, neste registra a *práxis* de Freire frente a pasta de educação na cidade de São Paulo. Sandra Milena Franco Patiño, “La educación como *práxis* transformadora”, aborda sobre o pensamento de Freire sobre a educação para a liberdade e transformação da sociedade. Lisete Regina Gomes Arelaso e Maria Regina Martins Cabral, “Paulo Freire: por uma teoria e *práxis* transformadora”, abordam sobre as perspectivas atuais da educação, de sua teoria do conhecimento e, em especial, da resposta às questões da aprendizagem e das intencionalidades da educação durante toda sua ação-reflexão-ação na educação brasileira e mundial.

Sobre o tema democracia, podemos destacar os artigos de Elizane Pegoraro Bertineti; Ana Lúcia Vergara Pereira; Liana Barcelos Porto e Mara Lúcia Teixeira Brum, “Educação e democracia: um diálogo entre Paulo Freire e John Dewey”, aborda sobre as temáticas educação, diálogo e democracia para ambos os filósofos. Darcisio Natal Muraro, “Democracia, liberdade e educação: Paulo Freire leitor de J. Dewey”, investiga as possíveis relações entre as concepções de experiência, democracia, liberdade e educação. Sérgio César da Fonseca, “A democracia como fim e a escola como meio: convergências entre Anísio

Teixeira e Paulo Freire”, esclarece os pontos de convergências entre os educadores referente aos temas da produção da democracia no Brasil de fins da década de 1950.

Nos artigos seguintes encontramos a temática sobre democracia nos primeiros escritos de Paulo Freire, Taís Araújo, “Educação e democracia: uma análise das afinidades entre Paulo Freire, as ideias da Escola Nova e do Nacional Popular (1957-1963), aborda sobre as ideias da Escola Nova e do nacional popular, encontram-se nesta discussão a concepção de educação vinculada a formação da democracia no Brasil. Agostinho da Silva Rosas, “Por uma epistemologia da criatividade libertadora: entre atualidade brasileira e prática da liberdade”, neste artigo aborda sobre as primeiras obras do educador ressaltando sobre a criatividade, ação criativa e a *práxis* libertadora. Antonio Oliveira Dju, “A concepção do outrem na perspectiva de Paulo Freire à luz da obra Educação e a atualidade brasileira”, visa com o estudo entender quem é esse Outrem existencial freiriano, visto como ser de relação, de diálogo, de consciência transitiva, nos diversos cenário da existência: social, político, económico e educacional.

Consideramos importante destacar que as temáticas mais encontradas foram sobre democracia, algumas sobre *práxis* educacional e poucas sobre a experiência em relação com Dewey e Freire. Esse levantamento nos possibilitou verificar que trabalhos sobre essa relação de (In)experiência e organicidade é um tema ainda pouco pesquisado, principalmente relacionadas à Paulo Freire. No que se refere ao educador, sabemos que tem como característica entrelaçar os seus conceitos ao longo de seus escritos, considerando as diferentes etapas de sua vida.

A metodologia adotada para essa pesquisa foi de caráter bibliográfico, visto que segundo Severino (2007), a ciência se constitui aplicando técnicas, seguindo e apoiando-se em fundamentos epistemológicos. Assim, a partir de elementos gerais que são comuns a todos os processos de conhecimento que pretenda realizar, irá marcar toda a atividade de pesquisa. Porém ocorrem diferenças significativas no modo de se praticar a investigação científica, em decorrência da diversidade de perspectivas epistemológicas que se pode adotar e de enfoques diferenciados que se pode assumir no trato com os objetivos pesquisados e eventuais aspectos que se queira destacar.

De acordo com a proposta metodológica de Santiago (2004) é possível refletir sobre o pensamento de Freire em dois momentos constituintes, a saber: o de seus escritos fundantes, referente às suas três primeiras obras, e o de obras ampliadoras. A análise sobre nossa temática de refletir sobre a (In)experiência democrática, organicidade e *práxis* educacional em Freire se deu a partir de suas primeiras obras, pois trazem para discussão essa problemática no



contexto histórico-social vivido pela sociedade brasileira. É importante destacar que outras obras de Freire, as ampliadoras, foram consultadas e citadas ao longo da dissertação com objetivo de alargar a discussão sobre o tema. A pesquisa se caracterizou em termos de metodologia, como um estudo bibliográfico, de análise temática e filosófica dos conceitos de (In)experiência democrática, organicidade e *práxis* educacional.

Tendo realizado nossas reflexões, observações e problematização sobre a temática estudada realizamos uma pesquisa bibliográfica com as obras de Freire com intuito de refletir sobre os princípios filosóficos e educacionais do educador, procuramos privilegiar as fontes primárias, mas recorremos sempre que necessário a fontes secundárias e de comentadores selecionados. Depois de realizado a seleção bibliográfica procuramos ler e realizar fichamento, buscando discutir e analisar considerações que nos ajudassem a refletir sobre as razões de nossa in experiência democrática e quais ferramentas educacionais necessárias para levar os alunos a experiências democráticas.

Nos escritos fundantes de Freire, *Educação e atualidade brasileira* (2003), *Educação como prática da liberdade* (1983) e *Pedagogia do Oprimido* (2005), podemos perceber claramente algumas influências na construção de seu pensamento. Por isso, nesta pesquisa acreditamos ser relevante abordar sobre as presenças de Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto, uma vez que suas contribuições filosóficas servem como ferramenta importante para reflexão sobre a educação democrática como meio de transformação da sociedade.

*Educação e atualidade brasileira* (2003) foi a primeira obra de Freire, escrita no final de 1959, quando prestou concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco e obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese. Essa titularidade assegurou-lhe a nomeação de professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife, hoje conhecida como Universidade Federal do Recife.

Essa tese foi publicada mais tarde, em 2003, sendo transformada em livro e organizada por José Eustáquio Romão, com prefácio dos fundadores do Instituto Paulo Freire e depoimentos de Paulo Rosas e Cristina Helniger Freire. É importante destacar que em *Educação e atualidade brasileira* (2003), seu primeiro livro, publicado aos 38 anos, é resultado de uma experiência acumulada e testada em aulas, conferências, relatórios e debates. E, ao mesmo tempo, o ponto de partida de uma construção que amadureceria depois de 1960, pois nos apresenta uma análise do contexto histórico em que se desenvolveu a educação brasileira, uma vez que, a sociedade passava por transformações resultante do pós guerra, aceleração de infraestrutura industrial e crescente urbanização. Nesse escrito encontramos

presente, pela primeira vez, a ideia de uma escola democrática, centrada no educando e na problemática da comunidade em que vive e atua, pois uma escola que, através de uma nova prática pedagógica, seja capaz de provocar no aluno a transição de sua consciência mágico-ingênua para a consciência crítica, fomentadora de transformações sociais (ROSAS, 2003).

O livro *Educação e atualidade brasileira* (2003) já na introdução, situa o leitor adiantando o que será trabalhado, sendo que muitas das reflexões levantadas permaneceram ao longo da vida de Freire. Nos dois primeiros capítulos, propõe reconstruir criticamente o contexto brasileiro da época, ou seja, a atualidade mencionada no começo da obra. Assim, vai buscar referências e análises nos intelectuais brasileiros ligados ao ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). No terceiro e último capítulo, Freire se concentra na estrutura da educação brasileira da época, reconhecendo-a como “inautêntica” e “inorgânica” no sentido de não contribuir com a construção de uma consciência crítica que pudesse transformar a massa em povo.

Segundo Rosas (2003) as categorias fundantes da filosofia e da pedagogia freiriana continuaram sendo aprofundadas em seus textos posteriores, mas em *Educação e atualidade brasileira* (2003), temos evidenciado a perspectiva de uma reflexão sobre princípios que devem garantir um modelo democrático de sociedade e de educação, sem fazer alusão corrente sobre alfabetização. A ênfase recai sobre a posição que a pessoa ocupa em sua “circunstância”, a “inexperiência democrática” do povo brasileiro e sua inexperiência histórica. Todos esses elementos pareciam desafiá-los para a dialogicidade, assim como aos perigos representados pelo assistencialismo, também a imersão e a emersão do povo na vida nacional brasileira e as antinomias entre situações aparentemente comprovadas.

Para Streck (1999) uma das características de Freire é sua capacidade de ler os “sinais do tempo”, exercendo a cada momento a mesma função crítica e profética. Foi assim que em *Educação como prática da liberdade* (1983), onde relata e reflete sua experiência pedagógica de alfabetização no período anterior à ditadura militar, o método de alfabetização de jovens e adultos, no nordeste brasileiro. Faz denúncias de uma escola que se distanciava da compreensão do conviver e da construção coletiva de uma sociedade mais justa e solidária. Por isso, aborda sobre o retrocesso da educação massificadora defendida no período de ditadura, além de analisar o movimento de uma sociedade que se encontrava em trânsito, de fechada para aberta. “Homens e mulheres transformados em objetos emergirão através de um processo dialógico como sujeitos de sua própria história” (STRECK, 1999, p. 9).

Na verdade Freire antecipa a proposta pedagógica para o Brasil, na transição de uma sociedade colonial agrária para uma industrializada e independente. Os três principais

problemas dessa fase eram: industrialização, urbanização e analfabetismo de parte da sociedade rural e urbana. Esses problemas precisavam ser superados com a construção de uma nova sociedade. “Democracia tem de ser aprendida através de uma prática” (GERHARDT, 1996, p. 161)

O educador acreditava na necessidade de se propor uma educação que promovesse a libertação dos homens, uma educação pautada nos princípios de democracia e da justiça, ou seja, uma pedagogia de homens livres e conscientes de sua liberdade e responsabilidade para a construção de uma sociedade justa e democrática. A introdução da obra *Educação como prática da liberdade* (1983) foi escrita por Francisco C. Weffort<sup>2</sup>, o qual descreveu a concepção defendida por Freire sobre a indissociabilidade entre educação e política, destacando a importância de se contemplar uma educação conscientizadora, dialógica e emancipadora.

De acordo com Freire (1983), o tempo de trânsito é mais que uma simples mudança. Pois, se todo trânsito é mudança, nem toda mudança é trânsito. Quando os temas começam a perder significação e novos temas emergem, sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época e se faz necessário a integração do homem. A história de nossa sociedade evidencia um jogo de opressão e exploração, isso desde o Brasil colônia, seguindo para o império e o republicano, sendo que não houve preocupação por parte dos colonizadores de contribuir com o crescimento do país, mas sim, obter meios ilícitos de poder explorar toda sua riqueza. Ao longo da história percebemos que a educação foi objeto de disputas e várias discussões de interesse. No Brasil, por exemplo, a educação foi vista como objeto de massificação e, de outro como objeto de problematização para a conscientização e formação de homens livres. Infelizmente a ditadura militar no Brasil representa um dos momentos mais obscuros da história de nosso país, em que esse projeto de massificação foi mais evidenciado.

Tomemos as considerações de Streck (1999, p. 9), ao afirmar que “a sociedade, como sabemos não se abriu e a “cultura do silêncio” recebeu o caráter de imposição declarada em grande parte do continente latino-americano, em nome da segurança nacional, com baionetas, camburões e torturas”. Diante dessa realidade de conflito escreve *Pedagogia do Oprimido* (2005), obra escolhida para fundamentarmos a dissertação sobre democracia em tempos de

---

<sup>2</sup> Francisco Weffort, cientista político, com trajetória de destaque marcada pela atuação acadêmica e política, considerado como um importante pesquisador e defensor da consolidação dos valores democráticos na vida política brasileira. Esteve entre os fundadores do PT, partido que deixou nos anos 1990, antes de assumir o Ministério da Cultura no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Weffort esteve no cargo durante os dois mandatos de FHC, sendo o ministro que mais tempo ficou no posto desde o início do processo de redemocratização do Brasil (MIRANDA, VENCESLEU, GODOY, 2021).

exílio, sem dúvida um grande livro de Freire, que procurou articular a mesma base pedagógica dialógica dentro da realidade em conflito.

A obra *Pedagogia do Oprimido* (2005) é um marco no pensamento de Paulo Freire, produzida no exílio. Seu manuscrito português data de 1968, publicado primeiro em inglês e espanhol em 1970, tendo sido organizada em quatro capítulos, com apresentação de Ernani Maria Fiori, seguida de uma introdução intitulada “primeiras palavras”. Destacamos que o método de Paulo Freire é fundamentalmente de cultura popular, propondo-se conscientizar e politizar. Não absorve o político no pedagógico, mas também não interpõe inimizade entre educação e política, mas distingue-as 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 supor que apenas a educação decida 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 essas que impendem o homem de seguir adiante. Ao reconhecermos essas contradições, estaremos prontos a buscar uma educação como prática da liberdade.

O educador, ao longo da obra, advoga em favor de uma pedagogia revolucionária que tinha como objetivos a ação consciente e criativa e a reflexão das massas oprimidas sobre sua libertação. A ciência e a educação tornam-se armas táticas na luta de classes, de maneira que a ênfase estava na relação e confronto natureza-cultura, tendo o ser-humano-animal a meta educativa entendendo a libertação cultural do homem como meio de libertação social. Freire desloca o foco para a libertação em relação aos mecanismos opressores e servidores das classes dominantes na estrutura social, sendo que os objetivos da educação constituem, a partir daí, a facilitação de uma transformação radical da estrutura social (GERHARDT, 1996).

Diante dessas considerações não podemos deixar de reconhecer que Freire ao longo de seus escritos destacou que a interpretação da realidade e de suas contradições devem partir do olhar do oprimido, uma vez que é ele quem se encontra em condições de apontar os caminhos para a transformação da sociedade. É fundamental que reconheçamos que a pedagogia do oprimido não pode ser elaborada ou mesmo efetivada pelas mãos dos opressores, pois somente com a leitura do mundo pelos oprimidos que podemos de fato transformar a realidade social.

Para Freire (2005) a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, não se transforma por acaso. Transformar a realidade opressora é tarefa histórica e, portanto, feita pelos homens. A realidade ao se fazer opressora implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Cabe aos oprimidos lutar por sua

libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, alcançando a consciência crítica de sua opressão, na *práxis* desta busca.

A busca pela consciência crítica é sem dúvida um dos problemas para alcançar a libertação, já que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências. “Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da *práxis* autêntica, que não sendo ‘blablablá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

Essa ação e reflexão do homem possibilita seu agir no mundo, por isso, a importância de pensarmos uma educação que contribua para o aumento do grau de consciência do ser humano diante da sociedade em que está inserido. Quando nos referimos aos oprimidos e dominados da sociedade, para quem a educação tem a missão de trazer-lhes elementos de transformação. Freire reconhece que:

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contatos dos animais com o mundo (FREIRE, 2001, p. 78).

A libertação não se realiza com homens e mulheres passivos, por isso, a importância de uma educação que leve a autonomia e as experiências democráticas. A construção da autonomia e democracia perpassam sobre o processo de conscientização, ou seja, reconhecer a realidade em que se está inserido através da criticidade e do diálogo. Freire adverte que a educação possui a tarefa de possibilitar a transitividade crítica, caracterizada pela prática do diálogo.

Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponde a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida “mudas”, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias, como infelizmente vivemos hoje, no recuo que sofremos e que os grupos usurpadores do poder pretendem apresentar como um reencontro com a democracia (FREIRE, 1983, p. 62).

A democracia nesta perspectiva é uma forma de vida antes mesmo de ser uma forma política, o objetivo deve ser a busca por um processo educacional que oportunize ao ser humano estar em diálogo constante com o outro, que o coloque em permanente revisão, pois a democracia pressupõe a mudança de atitude e disposição ao diálogo.

O legado de Freire é um convite para refletirmos sobre sua filosofia da educação e preocupação básica de pensar o homem, a sociedade e as suas relações. Nesse aspecto não podemos deixar de considerar que a reforma da educação e da sociedade seja necessariamente simultânea como parte do mesmo processo. Por isso, Freire procurou, ao longo de suas experiências, discutir e pensar a educação brasileira buscando meios para torná-la ferramenta de mudança para participação efetiva de todos, de maneira que a educação estivesse a serviço da democratização da sociedade, contribuindo através de experiências e vivências comunitárias de grupos sociais, através do diálogo, para formar pessoas cada vez mais participantes e conscientes de seu papel.

Nesses escritos fundantes de Freire podemos perceber algumas influências na construção de sua filosofia da educação, cabendo destacar os educadores Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto. Lembrando que o legado desses filósofos da educação não ocorreu de maneira simples e fácil, pois tiveram que refletir sobre o contexto histórico no qual se desenvolvia a educação brasileira levando em consideração o contexto de transformação vivido pela sociedade. Cabe destacar que tiveram experiências difíceis ao pensar uma educação para emancipação e democracia para o povo, mas ainda hoje suas concepções servem como referência para refletirmos a construção de *práxis* pedagógicas que privilegie a formação humana e libertadora do homem.

De autores modernos, em certo sentido “clássicos”, gostaríamos de destacar inicialmente Anísio Teixeira que trouxe importante contribuição ao pensamento de Paulo Freire, pois compartilhava a democracia como projeto ético político, ao priorizar a leitura histórica dos problemas nacionais e ao instrumentar a educação como meio para viabilizar o desenvolvimento. Fica evidente que em sua tese Freire incorpora duas perspectivas importantes de Anísio, a possibilidade de formação de hábitos e disposições democráticas no homem brasileiro por meio de processos educativos escolares e a crítica ao centralismo do sistema escolar no Brasil (FONSECA, 2011).

A fundamentação teórica da filosofia pragmática de John Dewey influenciou o modelo educacional brasileiro, por meio de um dos seus principais divulgadores da tendência progressista de educação, Anísio Teixeira. “No movimento Escolanovista participou do grupo que recebeu influência direta de Dewey, de quem foi discípulo na Universidade de Columbia,

em 1929 e cuja orientação básica era a vinculação do processo educacional à formação democrática dos cidadãos.” (CUNHA, 1986, p. 89).

De acordo com Paiva (2000, p. 115-116), Freire colocou-se como um dos renovadores, apoiando-se amplamente sobre a concepção de Anísio Teixeira ao defender uma educação em sintonia com a realidade e a revisão de todo o nosso sistema educativo, de maneira que pudesse torná-lo adequado à democracia e ao desenvolvimento. Se o homem ao estar integrado na sua realidade para viver uma “vida autêntica”, não-alienada, a sua educação deve responder às exigências da “circunstância”, deve responder à vida. No caso concreto, deveria responder a nossas “condições faseológicas”, a ‘transição de fase’: ao desenvolvimento, à formação da nacionalidade pela formação da sociedade civil, à participação democrática.

A preocupação de Freire estava em uma formação humanista, através da superação do “falso dilema humanismo-tecnologia”, porque de fato acreditava-se numa educação para a liberdade que contemplasse a construção de uma sociedade democrática, que oportunizasse ao homem experienciar suas escolhas no processo de desenvolvimento do país. Freire (1983, p. 97) afirmava que, “[...] assim como não podemos perder a batalha do desenvolvimento, a exigir, rapidamente, a ampliação de nossos quadros técnicos de todos os níveis, não podemos perder a batalha da humanização do homem brasileiro”.

Fonseca (2011) afirma que Paulo Freire ao longo de sua obra fundante *Educação e atualidade brasileira* (2003) acaba por privilegiar determinados temas que o aproximam das preocupações de Anísio Teixeira na década de 50 como a modernização resultante da crescente industrialização e desenvolvimento do país, conseqüentemente os efeitos refletidos na vida social dos brasileiros, assim como da interferência direta deste processo nas relações humanas. Além da não participação da sociedade nas decisões públicas e o enraizamento histórico do que Freire nomeia como “inexperiência democrática”, reflexo de um passado arcaico, mas ainda vivo como contradição manifesta num tempo de mudanças e ideal democrático da mentalidade do homem nacional.

A respeito disso, as teses de Anísio Teixeira, no período de desenvolvimentismo do Brasil colocam a educação e, conseqüentemente, a escola, como instrumentos importantes para a construção de uma sociedade brasileira com ideais democráticos. Neste sentido, podemos perceber claramente que Freire, ao escrever *Educação e atualidade brasileira* (2003), aproxima-se com a percepção de Anísio Teixeira, de maneira que o próprio título sugere que o problema está na relação entre educação e os problemas da época, apontando um diagnóstico da conjuntura política, histórica e social.

É importante destacar ainda as contribuições de Álvaro Vieira Pinto, cujo pensamento

trouxo contribuições para vários campos, seja na educação, filosofia, desenvolvimento nacional (consciência ingênua e crítica).

Ao analisarmos o contexto histórico de desenvolvimento e industrialização da sociedade brasileira somos levados a reconhecer que a produção filosófica de Freire acaba por nos situar no tempo e nas condições sociais, econômicas e políticas diversas de nosso país. Por isso, a importância de refletirmos sobre o pensamento filosófico do educador Álvaro Vieira Pinto, mediante algumas categorias gerais, fundamentadas em suas obras ao longo do tempo e que servem de base para fundamentar sua teoria da educação, buscando aproximar o seu pensamento pedagógico ao de Freire. Realizamos uma retomada do pensamento do filósofo, buscando oferecer subsídios para compreensão de seu legado, assim como de sua influência sobre o pensar de Paulo Freire, já que ambos acreditavam numa educação popular mais humana e libertadora.

Tomemos os estudos de Faveri (2019) sobre as contribuições de Álvaro Vieira Pinto para a educação libertadora de Paulo Freire. Diante do desafio de pensar uma teoria para o Brasil, nasce o nacionalismo desenvolvimentista de Vieira Pinto, que começa a pensar numa teoria libertadora para a nação brasileira. Ao pensar em nação se refere às condições sociais e materiais das massas populares cada vez mais numerosas e mergulhadas em péssimas condições de vida. Nesse sentido, pensando a nação brasileira, por um lado submissa às nações metropolitanas e, por outro, dependentes internamente devido a um sistema ainda semicolonial, começa, o filósofo, a elaborar o seu pensamento filosófico sobre a realidade nacional.

A realidade a ser pensada e interpretada neste contexto é de fato a nação brasileira, sendo representada pelas massas populares em seu absoluto estado de subdesenvolvimento, que provoca a desumanização. Defende que a superação dessa situação só poderá ocorrer com a elaboração e difusão de uma ideologia nacional que articule um amplo projeto de emancipação que implica acelerar o desenvolvimento autônomo e soberano do país (FAVERI, 2009).

Na obra *Ideologia e desenvolvimento nacional* (1960) de Álvaro Vieira Pinto, defende uma teoria da educação que deveria surgir com a tarefa inicial de definir que tipo de homem se desejava formar para assim promover o desenvolvimento do país. Em razão desse objetivo, deveriam ser revistos os atuais esquemas educacionais, a fim de que, sem abandonar o que pudesse ser aconselhável manter da tradição, se concentrasse os esforços pedagógicos na criação de uma nova mentalidade. “As gerações em crescimento deverão ser preparadas para compreensão do seu papel histórico, na transição de fase por que está passando o mundo



brasileiro, capacitando-os das suas responsabilidades nesse processo” (PINTO, 1960, p. 43-44).

A preocupação de nosso educador se encontra em deixar claro que não se trata de confundir o conceito de ideologia do desenvolvimento, tal como o apresentamos, com qualquer forma de partidarismo político, pois se tratam de coisas radicalmente diferentes. Não se trata de defender nenhum interesse particular ou de grupo, mas de exprimir o interesse geral da sociedade brasileira, em suma, de seu interesse nacional. Podemos perceber que o homem ao tomar consciência de seu papel e dos problemas que implicam o desenvolvimento da nação, poderá criar condições dignas de existência a todos.

Faveri (2019, p. 228), exemplifica essa percepção de Álvaro Vieira Pinto, “[...] sem desenvolvimento não há nação livre e autônoma, e sem ela não há homem livre. Logo, sua educação para a liberdade é uma educação para a libertação do povo, efetivada por ele mesmo”. Importante aqui lembrarmos a concepção de Freire, em *Educação como prática da liberdade* (1983), ao destacar “[...] a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”. Por isso, a necessidade de um homem que esteja no mundo e com o mundo de maneira a reconhecer seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. Por isso, que tenha criticidade ao reconhecer seu papel na construção de uma sociedade democrática e humana (FREIRE, 1983, p. 42).

A pesquisa se estrutura em três capítulos sendo: o primeiro introduz algumas considerações sobre a experiência democrática de Freire ao longo das décadas de 50 e 60. Para elaboração do estudo, sistematizamos o capítulo da seguinte forma: inicialmente refletimos sobre a experiência e/ou in experiência democrática da sociedade brasileira ao longo da história, lembrando que se trata de um período de grande desenvolvimento e transformação ocasionado pela crescente industrialização do país; em seguida procuramos destacar sobre a organicidade e *práxis* educacional; finalmente nos dois últimos tópicos procuramos destacar as possíveis influências de Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto na construção da filosofia de educação freiriana.

O segundo capítulo é dedicado a revermos como se deu as experiências de Freire no exílio, sendo esse período representado pela sua grande produção escrita. Os subtópicos 1, 2 e 3 estão divididos de maneira a analisarmos a experiência política do educador, assim como a experiência democrática como prática da liberdade e modo de vida. Procuramos ainda recordar sobre a reinserção de Freire pós anistia e de sua prática democrática a frente da

secretaria da educação de São Paulo. No último tópico, abordamos sobre alguns de seus princípios e ideias para a construção de uma educação democrática para a libertação dos oprimidos.

Já no terceiro e último capítulo dedicado a analisarmos como nasce a democracia e a participação, considerando a organicidade da *práxis* pedagógica de libertação de Freire, principalmente em contextos de opressão. Nos tópicos subsequentes procuramos organizar da seguinte maneira: inicialmente abordamos sobre democracia e participação em busca de uma *práxis* pedagógica do diálogo, reforçando a importância de ações dialógicas tendo em vista envolvimento da comunidade na busca por uma sociedade democrática.

Abordamos sobre a organicidade da *práxis* pedagógica como ferramenta para educação democrática, neste momento procurei retornar minha experiência na direção de um Colégio Estadual de Apucarana, por considerar relevante na reflexão sobre a gestão democrática, procuramos ainda destacar a não neutralidade da educação e sua politicidade em contrapartida à Escola Sem Partido (ESP), por se tratar de um movimento reacionário e conservador com objetivo de privilegiar o contrário da pedagogia democrática, humanizadora e libertadora defendida por Freire.

Reforçamos ainda sobre a importância de combater discursos de ódio e privilegiar virtudes como respeito e tolerância a diversidade. Em seguida procuramos refletir sobre o papel da escola para a democracia e inclusão das novas tecnologias, para isso consideramos a perspectiva de Freire sobre o uso das ferramentas digitais em sala de aula, os desafios enfrentados pela escola neste novo contexto e que os temas geradores e a dialogicidade podem contribuir para sua superação. Reforçamos a importância de uma educação crítica para combatermos a desinformação das “*Fake News*” e discursos de ódio que afetam a busca por uma sociedade democrática.

No último tópico procuramos destacar que democracia como sistema de vida pressupõe a participação efetiva da sociedade em busca de um bem comum a todos seus integrantes, reforçando dessa maneira a importância de nossa humanização, tendo em vista o respeito as diferenças e combate as desigualdades, ressaltamos o legado de Freire que defendia uma educação política e democrática. Ao considerarmos essa relação podemos verificar como a falta de políticas públicas podem interferir na qualidade de vida das pessoas. Além do que, acreditamos que estarmos atentos a políticas de governo autoritárias e conservadoras reforçam o ideal capitalista para que oprimidos não consigam se libertar da opressão.

Ao longo da dissertação procuramos refletirmos sobre a in experiência e/ou

experiência democrática da sociedade brasileira, assim como sobre a importância da organicidade para a *práxis* pedagógica do diálogo que possibilite aos estudantes experimentar a democracia como modo de vida. Nosso desafio será refletir sobre os avanços evidenciados por Freire em relação a democracia e participação da sociedade, considerando a organicidade da *práxis* pedagógica do diálogo.

Acreditamos que esse caminho da pesquisa proporcionado pelo aperfeiçoamento do mestrado, certamente nos auxiliará em nossa prática pedagógica em tempos de lutas e resistência diante de políticas de governo que almejam a massificação da sociedade. Que possamos, assim como foi Freire esperar e lutar por uma educação para a democracia e que seja para mudança e libertação de homens e mulheres. Após essa exposição as considerações finais tentarão resolver as questões investigadas apresentando as conclusões até aqui possíveis de serem elaboradas. Lembrando que o tema escolhido para essa dissertação é complexo e o tempo que nos dedicamos não foram suficientes para resolução completa dos questionamentos levantados. Importante ressaltar que se tratando de uma temática atual e necessária esperamos despertar o interesse em outros pesquisadores ou mesmo promover outras pesquisas sobre essa temática e autor. Ao final do trabalho apresentamos os aportes teóricos providos pelo autor central desse trabalho, pelos estudiosos, comentadores de sua obra que muito nos ajudaram nesse empenho investigativo.

## CAPÍTULO 1

### A CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA EM FREIRE – DÉCADAS DE 50 E 60

O período inicial de formação das bases de importantes conceitos freirianos como “(in)experiência democrática”, “organicidade” e de “*práxis* educacional”, ocorre entre 1959 e 1963, sendo esses o condutor parcial de um novo ciclo de reflexões que estrutura outros temas de conscientização, do homem como sujeito de sua história e da educação como forma de intervenção para construção de uma sociedade com valores democráticos.

O nosso objetivo neste capítulo é refletir como o contexto histórico-social vivenciado pela sociedade brasileira interferiu e/ou mesmo possibilitou experiências e/ou in experiências democráticas. Lembrando que o ponto de partida de toda reflexão de Paulo Freire, de modo particular o que motiva a construção desta dissertação são suas contribuições para refletirmos sobre a “(In)experiência democrática, organicidade e *práxis* educacional” como ferramentas capazes de levar a sociedade a experiências no exercício do diálogo, da reflexão, da democracia, da liberdade e da sua emancipação. Procuramos ainda destacar quais influências reconhecidas por Freire, neste momento de transformação da sociedade brasileira colonial para alcançar a industrialização.

Em 1959, quando Freire escreve sua Tese *Educação e atualidade Brasileira*, em ocasião de sua elaboração, abordava a dimensão dialética de sua interpretação acerca do cenário da educação brasileira ao expor exatamente sobre a atualidade educacional brasileira de sua época. Traz um diagnóstico importante sobre o contexto histórico em que se desenvolveu a educação brasileira, além de expor a base do que viria a ser a concepção de educação sob a perspectiva freiriana. Paulo Freire assumia uma reflexão crítica diante das transformações em que as massas populares da sociedade brasileira vinham sofrendo no pós-guerra, pela aceleração das transformações de infraestrutura, expansão urbana, crescente migração rural e incremento da industrialização. As bases da atualidade da educação eram marcadas pelo paradigma característico da formação da elite nacional burguesa com os elementos a ele vinculados, a saber, contradição entre educação e desenvolvimento do país, relação da inexperiência democrática e a democratização da educação brasileira.

Romão, ao fazer a contextualização de Freire e o pacto populista na obra *Educação e atualidade brasileira* (2003) destacou o período que vai de 1945 a 1964 como sendo um dos raros momentos de experiência democrática burguesa no Brasil, com a administração do então general Dutra (1946-1950) que, mesmo tendo sido apoiado inicialmente pelo Pacto Populista,

dele se afastou, acabando por tornar-se um governo autoritário, de tendências conservadoras (FREIRE, 2003).

De acordo com Ferreira e Delgado (2020) no início de 1945, a ditadura do Estado Novo entra em crise, em contrapartida o prestígio de Vargas crescia entre os trabalhadores. Com a consolidação da democracia, diversos personagens passam a se manifestar politicamente como: os trabalhadores, camponeses, militares, empresários, estudantes, artistas, intelectuais, entre outros. A população brasileira passa a vivenciar uma experiência democrática através do voto, demonstravam ter preferência pelo projeto nacional-estatista defendido pelos trabalhadores e comunistas, mas não pelo programa de liberais udenistas (liberalismo clássico). Por fim, as direitas radicalizaram, negando-se a aceitar qualquer tipo de reforma, defendendo dessa maneira seus privilégios a todo custo.

Em 1950, a volta de Vargas, por via eleitoral, apresentou uma convivência dificultosa com um Congresso nem sempre acessível a suas propostas, impedindo, dessa forma, a concretização de seu projeto populista. Nesse contexto é que se estabelece uma aliança entre o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), com base sindicalista, e o Partido Social Democrático (PSD), esse não tendo relação nenhuma com a social democracia europeia, no entanto, significava a união das novas elites da sociedade daquele momento de transição histórico-social. O cenário político construído por essa aliança constituiu-se na marca da primeira obra *Educação e atualidade brasileira* (2003) de Paulo Freire, onde passou a desenvolver suas primeiras experiências de educação de adultos, uma vez que esse segmento social resultara da franca desigualdade que se aprofundou no país. Essas experiências propiciaram ao autor a sua projeção como cidadão do mundo, sendo através delas que construirá concepções definitivas sobre educação (FREIRE, 2003).

De acordo com Rosas (1996) o ponto de partida é caracterizado por um conjunto coerente de ideias de Paulo Freire e que, portanto, seriam a linha de força de seu pensamento. Freire (2003, p.25) parte do pressuposto de não haver “[...] atualidade nacional que não seja processo histórico. [...] toda atualidade é dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no “ontem” do processo”.

Rosas (1996, p. 561) destaca que a atualidade é entendida como estágio em que se encontra a nação quanto ao “movimento” da “centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida” para valores espirituais e historicidade, típicos de zonas de desenvolvimento “mais fortes”. Explica que é a passagem da “consciência intransitiva” para a “transitiva”. A consciência “Transitivo-ingênua”, limitada ao conformismo, à aceitação de “explicações fabulosas”, à renúncia ao pensamento autônomo e

ao risco da investigação e do novo, transferindo para outros a responsabilidade de resolver seus problemas. Porém ao alcançar a “consciência crítica”, sendo esse o estágio caracterizado pela independência e comprometimento do pensamento, substituição de explicações mágicas por princípios e relações causais, recusando-se posições quietistas, abrindo-se para receptividade à investigação e ao novo.

Nesse aspecto, cabe à educação quebrar as amarras impostas pelo subdesenvolvimento que alimenta a consciência intransitiva, vencer a comodidade da consciência transitivo-ingênua, que mantém a distância social entre classes e papéis; ajudando as pessoas a exercerem a consciência crítica como forma de vida (ROSAS, 1996).

Freire em *Educação e atualidade brasileira* (2003) estava muito próximo da perspectiva adotada por Anísio Teixeira na década de 1950, estendendo-se tal proximidade até a segundo escrito, *Educação como prática da liberdade* (1983) e ficando menos evidente em textos posteriores. A caracterização do ser humano se torna mais consistente, no discurso de Freire, assumindo posição decisiva em suas formulações sobre o homem como sujeito, sem que as menções diretas a Anísio Teixeira constem nesses textos. Nesse sentido, entre o primeiro escrito e *Pedagogia do Oprimido* (2005), podemos observar mudanças determinantes no pensamento de Paulo Freire, uma vez que passa a se distanciar das referências dos anos 1950, portanto, vai modificando algumas ideias, devido as transformações do contexto social e político da abertura da década seguinte dos anos de 1960 (FONSECA, 2011).

Essa proximidade aos ideais democráticos de pensar uma educação para atender às massas, tanto Freire como Anísio Teixeira entendem que por meio dela podemos cumprir o papel fundamental na democratização da sociedade brasileira. Freire depositava na escola uma expectativa quanto à democratização, de maneira que a entendia como uma espécie de instituição capaz de estar entre a tendência democratizadora, despertada pela industrialização e pela participação do povo na vida pública, e a consecução do projeto de homem democrático e de sociedade democrática, no Brasil. Essa valorização da educação escolar pressupõe a concordância as ideias de Anísio Teixeira (FONSECA, 2011).

Ao pensarmos sobre educação como prática da liberdade somos levados a recorrer também as contribuições do filósofo Álvaro Vieira Pinto, defensor de uma educação realista, construída a partir de uma compreensão coerente da realidade nacional e alicerçada com o projeto de emancipação, desenvolvimento autônomo e soberano do país (PAIVA, 2000).

Ao situarmos as contribuições de Vieira Pinto para a teoria da educação, podemos observar que possibilita refletirmos sobre a educação brasileira e, dessa forma, demonstra os

fundamentos epistemológicos que sustentam o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Para Faveri (2019), a retomada sobre a dimensão filosófica dá sustentabilidade às categorias epistemológicas da concepção de educação libertadora, ou seja, se trata de uma educação nacionalista, no sentido de ter sua origem nas massas oprimidas e, a ela, volta-se como instrumento ideológico de luta para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Nesse sentido, percebemos que a profundidade de reflexão sobre a ação de conscientização desses intelectuais está alicerçada sobre a ação educativa transformadora. Para Álvaro Vieira Pinto, encontramos o desenvolvimento da consciência crítica no compromisso social do homem consigo mesmo e com a sociedade em que está inserido. “A consciência ingênua é por essência, aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam. A consciência crítica é por essência, aquela que tem clara consciência dos fatores e condições que a determinam” (PINTO, 2020, v.1, p. 88).

Já Paulo Freire, destaca que a consciência crítica ajuda na promoção de um indivíduo capaz de transformar o seu meio. um primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Em outros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Essa tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. “A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor ainda sem o ato ação reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980, p. 26).

Na obra, *Educação e atualidade brasileira*, podemos perceber que nosso educador procura apresentar sua perspectiva sobre o ser humano, assim como analisa a conjuntura vivida pela sociedade naquele momento histórico. Nesse sentido, podemos perceber que a preocupação de Freire era trazer a discussão a experiência e/ou in experiência do povo diante da necessidade de construirmos uma sociedade alicerçada em valores democráticos.

### 1.1 EXPERIÊNCIA/INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Em *Educação e atualidade brasileira* (2003), Freire analisou a formação da sociedade

brasileira, constatando que ao longo da história era perceptível nossa inexperiência democrática e que foram poucas vezes em que a sociedade conseguiu se mobilizar em comunidade em busca de ações que pudessem contribuir para transformação e formação do país voltado ao bem comum de todos. Podemos observar que infelizmente nos faltou experiências de participação, onde tivéssemos mobilizações em busca da democracia como modo de vida.

De acordo com Freire o que se predominou foi o mutismo do homem, sua não participação na solução de problemas comuns. “[...] com o tipo de exploração econômica que caracterizou a nossa colonização, não teria sido possível a criação de uma vivência comunitária. Não podíamos [...] marchar para formas de vida democrática, que implicava num alto senso de participação nos problemas comuns” (FREIRE, 1983, p. 70-71).

Oscilávamos entre o poder do senhor de terras, dos governadores gerais, dos capitães gerais, dos vices reis, do capitão mor. Faltava ao povo suportes culturais capazes de colocar a solidariedade no plano legítimo da política, o que contribuía para inexistência de condições de experiências, de vivências da participação popular na coisa pública (FREIRE, 2003, p. 65-66).

Freire (2003, p. 69) afirma que o problema se encontra no “ajustamento acomodado” ou através da “acomodação” vinculada ao “mutismo”, sendo esse fato uma das consequências imediatas de nossa “inexperiência democrática”. Essa acomodação era percebida quando o homem não dialogava, ou seja, não participava.

É importante destacar que existem possíveis manifestações que contribuíram e insistem em se perpetuar frente nossa “inexperiência democrática”. Freire (2001, p. 13) destaca como: “centralismo, verbalismo, antialogação, autoritarismo, assistencialização são manifestações de nossa inexperiência democrática, conformadas em atitudes ou disposições mentais, constituindo [...] um dos dados de nossa atualidade”.

O centralismo, consiste na tomada de decisão a partir de um poder central, desconectado com o desejo da maioria; o verbalismo, associado ao discurso vazio, figurativo e desconectado(s) das ações esperadas; antialogação, conhecido como monólogo, não havendo diálogo, desconsiderando-se a possibilidade de interação com o outro; o autoritarismo, que impossibilita a reação e criação, impondo o silêncio e obediência cega e assistencialização, na qual evidencia-se através de métodos paliativos que visam diminuir os problemas, sem de fato buscar formas de solucioná-los, apenas domesticando o homem.

Infelizmente, diante desse contexto histórico de transformação, continuávamos a alimentar a “inexperiência democrática” e dela nos alimentarmos, seja através das imposições,



descobrimos de nossas realidades e da superposição a elas de modo de ser tiranos em grande parte de sua índole. Freire (2003, p. 74) acredita que “[...] seria sobre esta vasta inexperiência democrática caracterizada por uma mentalidade feudal, alimentando-se de uma estrutura econômica e social inteiramente colonial, que inauguraríamos a grande tentativa de um estado democrático”.

De acordo Brandão (2017, p. 24-25), nosso país viveu anos de um efêmero processo de democratização, entre o regime do Estado Novo e os governos militares instaurados a partir de 1964. Foram anos que nos possibilitaram assistir a alguns projetos de industrialização, modernização e desenvolvimento socioeconômico, entre eles a promessa de “50 anos em 5” e a ilusão do “milagre brasileiro”. Em meados dos anos 50, alguns indicadores de modernização do Brasil aparentavam ser muito evidentes e convincentes. Porém, representavam muito pouco uma efetiva mudança no quadro geral das desigualdades, das exclusões, da subserviência popular e, em síntese, da insistente reiteração das injustiças sociais e do acúmulo de capital e poder em mãos de minorias sempre prontas a apoiarem regimes de força quando os seus interesses começavam a ser ameaçados.

Ao considerar o contexto histórico no qual se desenvolveu a democracia no Brasil, percebemos que em vários momentos recorreu-se a planos de governo com caráter mais autoritário com objetivo de manipulação das massas. A promoção da consciência intransitiva para a transitivo-ingênua se desenvolvia paralelamente aos novos padrões econômicos da sociedade em processo de industrialização, isso acabava levando o homem a atender as solicitações e interesses outros diferentes de suas reais necessidades. Nesse sentido, buscava-se domesticar o homem, silenciando sua voz, não permitindo-lhe desenvolver sua consciência crítica diante do contexto de grande expansão e desenvolvimento econômico no qual passava o país.

É importante destacar que o passo decisivo para superar a consciência predominantemente transitivo-ingênua para a transitivo-crítica, não acontece automaticamente, mas como afirma Freire (2003, p. 37), acontece desde que esteja inserido num trabalho educativo com essa destinação. “Trabalho educativo que não se ponha despercebida e despercebidamente diante do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos é um imperativo existencial”.

A falta de consciência crítica representava um dos mais sérios descompassos dos regimes democráticos, por sua ausência decorrente de correspondência entre o sentido de mudança, característico não apenas da democracia, mas da civilização técnica e certa rigidez mental do homem que, massificando-se, deixava de assumir uma postura conscientemente

crítica diante da vida. De acordo com Freire (2003, p.39), a consciência do homem é, então, “[...] um alongamento distorcido da consciência ingênua. A sua transitividade se oferece sobretudo à captação de mensagens domesticadoras”. Nesse sentido, encontrava-se sua identificação com formas nítidas de explicação do seu mundo. Como resultado temos a consciência do homem que perde dolorosamente o sentido de seu endereço, portanto, tornando-se um homem “desenraizado”.

Na década de 1950, Freire aborda sobre os movimentos sociais defendendo uma educação que possibilitasse a construção de um país com a participação dos diferentes segmentos sociais, de maneira que todos conscientes de sua responsabilidade e participação pudessem construir uma sociedade democrática. Percebemos a importância de sua obra *Educação e atualidade brasileira* (2003) porque aborda sobre a sociedade brasileira e o processo de estruturação do país enquanto nação, destacando a certa ingenuidade imanente do populismo e, de outro lado explica a superação de nossa “antinomia” fundamental ao referir-se ao contexto nacional de inexperiência democrática.

É importante considerar a antinomia como fundamental a nossa atualidade, uma vez que suas ramificações ou alongamentos se revelam no comportamento social e político do homem brasileiro. Cabe salientar que mesmo diante dos aspectos atuais da sociedade, suas características marcantes, sua profunda heterogeneidade com áreas altamente industrializadas e outras intensamente subdesenvolvidas, no entanto, tem no seu desenvolvimento total e harmonioso um imperativo de sua existência histórica. Freire (2003, p. 51) afirma ser por isso que nos referimos a uma atualidade brasileira – “em que a antinomia fundamental – “inexperiência democrática” – “emersão do povo na vida pública” – se apresenta com força total e que tende a se alongar ao seu país inteiro, na medida em que o envolva no ritmo de desenvolvimento, por questão mesma de sobrevivência”.

Paulo Freire explica em nota de rodapé da página 32 e 33 da obra *Educação e atualidade brasileira* (2003) que alguns aspectos contribuíram para sua sistematização sobre os estágios de consciência. Para isso, cita um grupo de professores que vinham debatendo o problema da consciência ingênua e consciência crítica. Álvaro Vieira Pinto, Guerreiro Ramos e Roland Corbisier foram influenciadores dessa sua formulação, no entanto, apresenta uma divergência significativa em relação a essa perspectiva, no que se refere aos estágios da consciência, cultivando dessa forma uma identidade própria na construção do seu pensamento. Para os influenciadores de Freire, os estágios ou níveis de consciência se caracterizavam, primeiramente, pela consciência ingênua e, em consequência das transformações de infraestrutura passariam de maneira automática para a consciência crítica.

Freire procura esclarecer a perspectiva que o influenciou e onde surge sua divergência:

Para nós, estas transformações de nossa infraestrutura, que vêm promovendo nosso homem de padrões de vida a-históricas ou de “existência bruta”, para padrões de vida histórica ou de teor de vida mais espiritual e histórica, trazem e vêm trazendo consigo promoção automática da consciência de um estágio chamado por nós de intransitivo ou de consciência predominantemente intransitiva para outro, chamado por nós, de consciência transitivo-ingênua [...]. A nossa divergência se encontra centralmente aí. E que, para nós, àqueles estágios a-históricos ou de “existência bruta” de “coletividades dobradas sobre si mesmas”, não corresponde propriamente uma consciência ingênua que seria então, automaticamente, promovida em consciência crítica, pelas alterações infra estruturais. Parece-nos, antes, que àqueles estágios vem correspondendo uma consciência intransitiva, de que resulta postura de quase incompromisso do homem com sua existência. O “grau” seguinte, que situa o homem em posição mais espiritualmente humana, [...] não é propriamente o da criticidade ainda. Mas o da transitividade em que o homem, acentuando e desenvolvendo o seu poder de dialogação com sua circunstância e melhor se inserindo nela, mais ainda carregado de fortes marcas mágicas, pode sofrer a evolução para uma forma, agora sim, crítica. A distorção para uma forma altamente desumanizada que o conduz a reações “massificadas” (FREIRE, 2003, p. 33).

Podemos perceber que Freire considera os diversos níveis de consciência, os graus de apreensão da realidade a partir da análise e reflexão dos aspectos históricos culturais próprios de nossa realidade. O primeiro nível que ele classifica de intransitividade da consciência é resultado de uma sociedade “fechada” que se apresenta como forma de vida centralizada, sem reflexão crítica do contexto histórico. Em virtude desse caráter fechado impede que homens e mulheres se tornem seres do diálogo. Lembrando que a dualidade de sociedade aberta e fechada levanta questões importantes de alienação do povo, inexperiência democrática e a necessidade de participação da sociedade nas decisões que estão ligadas à vida pública do país, nomeada essas inquietações como antinomia fundamental.

A superação da antinomia fundamental asfixiante da qual nos desnutrimos não poderá ser realizada se continuarmos permanentemente enraizados em nossa inexperiência democrática. Neste sentido, Freire (2003) afirma que a necessidade de oportunizar uma educação para o desenvolvimento e democracia, desde que esteja fundamentada no diálogo e na participação que desenvolva no homem brasileiro sua criticidade. Destaca como nota fundamental:

É precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática. Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais organicamente ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências

democráticas, que exijam dele o conhecimento de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-lo. [...]. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parece mesmo a grande característica negativa de todo o nosso agir educacional – a de vir enfatizando cada vez mais em nós as posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos (FREIRE, 2003, p. 89).

A revisão do processo educativo se torna necessário para que leve a posições mais indagadoras, inquietas e criadoras. Em termos de autenticidade, como as de hoje, apesar de todas as contradições que vêm caracterizando a nossa atualidade, é necessário possibilitar a nós elaboração e reelaboração do que viermos a conhecer, sendo está uma das tarefas da educação de que almejamos, ou seja, de diminuir e até superar algumas das antinomias desta atualidade, em busca de uma educação para a democracia (FREIRE, 2003).

Freire (2003) então diante dessa postura necessária para alcançarmos experiências democráticas, avança na perspectiva em relação aos isebianos, ao não admitir o ser humano como intransitivo absoluto, porque ele é um ser ontologicamente aberto, relacional. Sua intransitividade, mesmo na mais abjeta submissão, é relativa. Dessa intransitividade relativa depende das circunstâncias específicas, o ser humano passa para a transitividade, carregada de potencialidades críticas, mas apenas potencialidades. Os indivíduos ao viver em situações de transformação, estando conscientes da mudança podem iniciar o resgate da própria historicidade. No entanto, podem transitar para a constituição de um povo como podem descambar para sua transformação em massa.

Freire afirmava que era necessário privilegiar um trabalho do homem com o homem, face a nossa realidade histórico-social, porque de um lado não apenas nos colocamos organicamente com relação à nossa atualidade, respondendo à já referida democratização que o país vinha experimentando a cujo impulso era desejo contribuir, mas, também, porque seria uma forma de oferecer ao homem brasileiro oportunidades de experiências realmente democráticas. De outro lado, porque poderíamos criar circunstâncias capazes de nos resguardar dos perigos que a massificação, ou mentalidade de massas, se associavam à industrialização.

Não é possível admitir a existência de um homem totalmente não comprometido diante da sua “circunstância”, sendo essa uma condição de sua própria existência. “Não há como se admitir o homem fora do diálogo. E não há diálogo autêntico sem um mínimo de consciência transitiva. É a dialogação do homem em torno das sugestões e até com as

sugestões que o faz histórico” (FREIRE, 2003, p. 35). A posição que o homem ocupa na sua “circunstância” é uma posição dinâmica, já que trava com ambas as faces de seu mundo, a natural e a cultural. Neste sentido, podemos afirmar que: “[...] o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive uma vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura” (FREIRE, 2003, p. 10-11).

Freire (2003), esclarece que a possibilidade humana de existir se relaciona à forma acrescida de ser, mais do que viver, o homem se faz a partir da eminente relação que estabelece. Ao estar nele, pode também sair dele, projetando, discernindo e conhecendo. É, portanto, um ser aberto, capaz de distinguir o ontem do hoje, o aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente, histórico e criador de cultura.

Assumir uma postura comprometida, resultaria alcançar uma consciência cada vez mais crítica diante do contexto histórico da sociedade. Freire (2003, p. 14) afirma que um dos grandes problemas da educação era de que cada vez mais deveria endereçar-se no sentido de nossa democratização, é, por isso, o de superar esta quase exclusiva centralização da palavra, no verbo, nos programas, no discurso. “Esvaziar-se desse verbalismo todo e fazer-se democrática”. O grande problema encontra-se no realmente mudar. Em vencer aquele autoritarismo anotado e, ajustando-se às condições faseológicas de nosso processo, ajudando a nossa democratização.

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem, segundo Freire (2003, p. 35), “faz dele um ser mais vibrátil”, levando-o a vencer “seu quase incompromisso com a existência”, tão característico da consciência intransitiva, e o compromete quase totalmente. Por isso, “existir é um conceito dinâmico”, implicando a uma “dialogação eterna do homem com o homem”, “do homem com a circunstância”. A dialogação implica a responsabilidade social e política do homem, assim como de sua consciência transitiva que não se desenvolve nas condições apresentadas ou oferecidas pelo grande domínio (FREIRE, 2003, p. 65).

Freire afirma que é realmente a consciência transitivo-ingênua, mais permeável e flexível do que a intransitiva, que é responsável por todo ímpeto de promoção que nos caracteriza e, que facilmente surpreendemos em todas as manifestações da vida brasileira. Podemos perceber que esta ânsia de novos padrões de participação da vida nacional estão, sobretudo, proporcionando ao homem a oportunidade de ação e reflexão, até onde esta expressão venha significar a renúncia a velhas “posições quietistas e procura de novas atitudes de participação e envolvimento nos problemas e acontecimentos que lhe interessam”, ou seja, assumindo compromisso e deixando de acomodar-se (FREIRE, 2003, p. 40).

Nesse aspecto, cabe destacarmos que de um lado, nos surpreendemos com toda ebulição que vinha decorrendo das novas posições assumidas pelo povo brasileiro da época, de outro lado, dentro da “atualidade nacional” do período que estava imerso, continuava terrivelmente presente a nossa inexperiência democrática, fazendo-se ponto de estrangulamento de nossa democratização, porque dela derivaria diretamente inúmeras manifestações que a vinham comprometendo (FREIRE, 2003).

A inexperiência democrática se trata de um aspecto que pode colaborar para que a sociedade não consiga alcançar a democratização, de maneira que se evidencia apenas a massificação do homem e certas tendências desumanizantes. Freire procura esclarecer que estávamos em processo de aprendizagem da democracia, ao afirmar que:

Não será demais que insistamos estar a nossa democracia em aprendizagem, sob certo aspecto, o histórico-cultural, fortemente marcada por descompasso nascidos de nossa “inexperiência” de autogoverno. É de outro lado, ameaça pela não promoção da consciência transitivo-ingênua a que estamos chegando e que não será capaz de oferecer ao homem brasileiro, nitidamente, a apropriação do sentido altamente cambiante da sociedade e do tempo que ele está vivendo. Mais ainda, não lhe dará, o que é pior, a convicção de que participa das mudanças de sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia. (FREIRE, 2003, p. 39)

Falsa e perigosa seria toda ação que pretenda conservar o homem brasileiro de braços cruzados, como se pudesse ser ele ou continuar sendo um simples espectador do processo histórico nacional no qual vivia, e não um, cada vez maior, participante desse processo de aprendizado democrático. Freire (2003, p. 19) afirma que ao “acreditar no povo e ajudá-lo a crescer na linha incoercível de nossa democratização, ligada a uma série de fatos novos, entre os quais, podemos destacar a transitividade de sua consciência”.

Aprendizagem da democracia pressupõe participação da sociedade diante dos problemas que esteja vivendo. Freire (1980, p. 26) adverte que “a conscientização não pode existir fora da *“práxis”*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.”

Freire (1983) afirma que a opção por uma sociedade parcialmente independente ou de outra que se descolonizasse cada vez mais e, cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são propriamente reconhecidas como sujeitos. Sendo esse o dilema que se apresenta, hoje, de maneira iniludível, aos países subdesenvolvidos, ao Terceiro Mundo. Por isso, a educação das massas deveria se fazer como algo de absoluta importância, sendo uma força de mudança e libertação, educação para a

liberdade e educação para o homem-sujeito. Não uma educação para a domesticação, alienação e para a construção de um homem-objeto.

Para o pleno desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática o ideal seria que todos assumissem sua parcela de responsabilidade. Pois, em nossa realidade não basta equacionar nossos problemas, com vistas a soluções imediatistas ou a longo prazo, sem que consideremos em relação a organicidade com nossa contextura histórico cultural. Freire (2003, p. 16) destaca: “o que importa realmente, ao se ajudar o homem é ajudá-lo a ajudar-se. É promovê-lo. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas de sua comunidade”.

Freire defendia a perspectiva de que o regime político mais adequado a uma sociedade era sem dúvida a democracia, sendo uma forma de garantir condições de participação da comunidade para o bem comum do coletivo. Assim, a democracia deve fundamentar-se nos interesses em comum da sociedade. Freire (2003, p. 27) destaca que a “[...] consciência da coisa pública, do interesse comum. De que surgirá o respeito a essa mesma coisa pública. A esse mesmo interesse comum”. É importante que o homem assuma uma postura conscientemente crítica diante de todos os desafios postos no seu dia a dia, sabendo que sua ação e reflexão podem gerar consequências positivas e/ou negativas no mundo em que vive, por isso, deve procurar participar criticamente das possíveis mudanças histórico-sociais que se apresentam.

De acordo com Freire (1980, p. 25) [...] os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isso, a “*práxis* humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.” Podemos perceber que as experiências coletivas podem contribuir com a construção de uma sociedade com valores democráticos. No entanto, não podemos deixar de lembrar que o educador Paulo Freire faz a denúncia da estrutura opressora vivida pela sociedade, em especial a brasileira. Crítica a educação bancária que busca conservar e contribuir com essa estrutura autoritária e de inexperiência democrática.

O problema social dessa estrutura opressora se reflete na sociedade, assim como na escola. Ao recorrermos ao educador Paulo Freire somos tomados de um esperançar, pois acreditava que através da educação poderíamos operar mudança tendo em vista a construção da democracia. Iremos no tópico seguinte refletir da organicidade a *práxis* educacional como oportunidade de vivenciarmos experiências democráticas.

### 1.1.1 Da organicidade a *práxis* educacional

As relações sociais construídas ao longo da história retratam bem as contradições existentes no sistema capitalista, em que as classes dominantes e a burguesia através de um movimento repressor, se uniam com o objetivo de propor ações que limitassem as conquistas sociais, de forma que não houvesse investimentos necessários para uma educação de qualidade. Freire, a partir de uma leitura crítica, começa a pensar e propor uma educação como prática de transformação social através da cultura. Através de sua sensibilidade defendia uma educação que pudesse emancipar os oprimidos, ou seja, que o povo pudesse ter consciência crítica e ser ouvido, para buscar formas de transformar sua realidade.

Na década de 50, Freire já denunciava o fato de que “[...] uma sociedade que se industrializa e se democratiza, como a nossa, insistimos em oferecer uma educação intensamente verbal e palavrosa. Educação que se faz, [...] um dos obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico, bem como nossa democratização” (FREIRE, 2003, p. 11). Por isso, a compreensão do alcance e das implicações das noções de *práxis* educacional e organicidade presentes em sua obra *Educação e atualidade brasileira* (2003) nos dá a dimensão e o sentido da expressão “agir educativo” para este autor. O agir educativo autêntico, em Freire, caracteriza uma atitude permanente e compromissada, que vê em cada um de nossos atos uma espécie de imperativo para nós mesmos e para todos os que neles se espelham, para alcançar uma educação como prática da liberdade.

O autor apresentou a contextualização da sociedade daquela época, desejoso de uma educação que contemplasse o diálogo construído através das experiências e saberes de vida das pessoas, que fosse fundamentada na realidade local, valorizando a cultura e tradições comunitárias, proporcionando maior criticidade no fazer coletivo, com objetivo de oportunizar a sociedade viver uma experiência democrática. “Na verdade, se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (FREIRE, 1983, p. 92). Portanto, para nossa experiência ser democrática considera-se o diálogo como ferramenta de mudança.

Freire procurou destacar na sua obra *Educação e atualidade brasileira* (2003) alguns princípios fundamentais para pensarmos a educação como prática de libertação do homem e democratização da sociedade. Afirmava sobre a importância da ação dialógica como ferramenta de transformação, considerava o contexto histórico social (organicidade da educação), defendia uma perspectiva de ação-reflexão-ação (*práxis* reflexiva) e que o meio seria a formação da consciência crítica (criticidade).

Celso Beisiegel (2008, p. 50) ressalta algumas propostas centrais de Freire neste escrito, tais como: “a afirmação da necessidade do diálogo entre os homens, a defesa da



necessidade da participação de todos os homens na construção da vida coletiva e mesmo a insistência na necessidade de uma educação entendida como processo de “conscientização”.

Romão (2003) destaca ainda que o livro continua atual, pois muitas observações continuam sendo pertinentes a respeito da realidade assistencialista, autoritária e paternalista de nossas relações sociais e da educação “inautêntica” e “inorgânica” que ainda predomina em nosso sistema educacional “bancário”. Preocupação essa que podemos observar ao longo do desenvolvimento de suas ideias pedagógicas e, que infelizmente, insiste em se perpetuar em nosso sistema educacional e nas nossas possíveis experiências democráticas.

É importante salientar a necessidade inadiável de propormos um processo educativo capaz de estabelecer relações de organicidade com a “atualidade”. Dessa maneira, que se privilegie uma posição de instrumentalidade nos dois planos, a saber: o da preparação técnica de nosso homem, com que se inserirá aptamente no desenvolvimento econômico do país; e o da criação de disposições mentais democráticas, críticas e permeáveis, com que se situará legitimamente no crescente surto de democratização cultural, política e social, sendo essas uma das mais importantes manifestações do nosso “hoje” (FREIRE, 2003, p. 59).

Ao considerarmos os fatores históricos, políticos e sociais que fazem parte da formação cultural do homem, torna-se necessário buscarmos um processo educativo autêntico que se inicie a partir da organicidade e não de uma já cristalizada inorganicidade.

Entendemos porque somente a partir de uma imersão profunda e orgânica nesta realidade, sem desconsiderar seu contexto histórico social e sua atualidade, podemos vislumbrar não somente as causas do atraso democrático, mas também as alternativas para operar a mudança em busca de uma educação para democracia e libertação. O ideal seria proporcionar uma educação conscientizadora, capaz de levar a sociedade a experiências democráticas, que a organicidade e a *práxis* pedagógica buscassem a libertação do homem e que viver a democracia pudesse tornar-se um modo de vida.

Diante desta perspectiva democrática de educação é necessário refletir sobre o contexto histórico em que se desenvolveu a história de nosso país e, para isso, torna-se relevante retomar os escritos desenvolvidos por Paulo Freire ao longo das décadas de 50 e 60. Esse período marca o momento de tentativa de construção de uma identidade nacional, e nos leva a questionar “quem é esse povo brasileiro?”.

Em 1995, Darcy Ribeiro publica um livro intitulado “*O povo brasileiro: a formação e sentido do Brasil*”, buscando refletir sobre a formação do povo brasileiro, destacando que:

Nunca houve aqui um conceito de povo, englobando todos os trabalhadores

e atribuindo-lhes direitos. Nem mesmo o direito elementar de trabalhar para nutrir-se, vestir-se e morar. [...] o que houve e o que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada e ofendida por uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente (RIBEIRO, 1995, p. 447-452).

A partir dessas considerações passamos a refletir com atenção sobre nossas raízes, historicidade e a necessidade de reflexão de nossa identidade nacional. Uma vez que assistimos ao longo da história situações de opressão da classe trabalhadora, pois como afirma Ribeiro, existe um projeto de dominação e manutenção de privilégios.

De acordo com Figaro (2018) Darcy e Freire são dois humanistas que tinham em comum a crença no povo brasileiro, a defesa da nação, da liberdade e do desenvolvimento brasileiro contra a subalternidade aos países ricos. Acreditavam na força renovadora da educação, sendo esta capaz de formar seres críticos, que saibam pensar por si próprio. Dois intelectuais que tinham em comum a formação obtida em um período em que o mundo buscava soluções para as mazelas criadas pelas duas grandes guerras mundiais. Foram formados por uma intelectualidade compromissada com a criação de uma elite intelectual brasileira, sobretudo pelos exemplos de Anísio Teixeira e os intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros<sup>3</sup>– ISEB, entre eles Álvaro Vieira Pinto. Lembrando que retornaremos as contribuições desses educadores na dissertação para refletirmos sobre suas filosofias da educação para a democracia.

Darcy e Freire do ponto de vista político, estavam alinhados às diretivas governamentais que assumiram a democratização e o desenvolvimento como eixos do crescimento nacional. Participaram de ações governamentais relativas às aplicações do acesso à educação, do ensino básico e de alfabetização, até o ensino universitário. Comprometidos com as profundas mudanças sofridas no país devido as reformas de base do governo João Goulart. Durante esse percurso, sofreram perseguições e foram banidos do país (FIGARO, 2018).

Cabe destacar um novo período na biografia de Freire ainda ao final da década de 60, quando perfaz uma trajetória de vida errante em situação de exílio obrigatório ocasionado pela então ditadura militar que se instala no Brasil e que o obriga a viver em vários continentes,

---

<sup>3</sup> O ISEB foi criado, em 1955, no Rio de Janeiro, como instituição federal de ensino pós-universitário, vinculado ao Ministério de Educação MEC. Foi um movimento de intelectuais preocupados em pensar o Brasil. (FAVERI, 2019). “O ISEB tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da história, da economia e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional (BRASIL, 1955).

cuja experiência, ironicamente, possibilitou a produção de escritos que atingiram alcance internacional. Esse período, contudo, será tratado em separado dada sua relevância.

Figaro (2018) chama atenção a redemocratização dos anos de 1980, quando Darcy e Freire retornam ao seu país de origem e deram continuidade às suas propostas principalmente, na educação. Pois, militaram efetivamente na busca pela educação, pela democracia e assumiram, novamente, postos na política de estado.

O trabalho de Freire nos traz contribuições muito significativas à questão educacional no Brasil, pois relata a experiência da sociedade brasileira frente ao nosso contexto histórico-social. Ao focalizarmos esse importante educador nesta dissertação, estamos procurando enriquecer a discussão a partir de uma perspectiva que privilegie a educação para a democracia, considerando a organicidade e a *práxis* educacional para alcançar esse intento.

Nesse sentido a importância de ressaltar que o conceito de organicidade traz a ideia relacionada ao contexto de vivências democráticas. Porque a experiência democrática não permite proibir a fala aos outros. De acordo com Freire, falando sobre a relação entre organicidade e contexto:

Relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emergjamos criticamente conscientes. Somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo de nossas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles (FREIRE, 2003, p. 9).

A atualização e concretização dessas potencialidades críticas dependem de processos educativos orgânicos. Caso contrário podem levar uma parte da sociedade a um grau ainda pior de intransitividade, levando-os a processos educativos inautênticos, processos de massificação ou, pior ainda, processos de alienação. Freire (2003), tanto reconhece direção (intencionalidade) no processo pedagógico alienante, que faz com que o coletivo descambe para a consciência transitiva ingênua, quanto no esforço educativo orgânico, voltado para a construção da consciência crítica<sup>4</sup>.

Podemos observar que o foco de Freire estava em privilegiar uma educação orgânica,

---

<sup>4</sup> A “educação bancária” representa uma das críticas mais expressivas que Paulo Freire dirige à escola, argumenta que a exclusão dos atores educativos da esfera decisória, infelizmente é repressiva e alienante. Os pressupostos da educação bancária se fundam na narração alienada e alienante, buscando educar para a submissão. Na visão “bancária” de educação, os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais exercitar os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria na sua inserção no mundo, como transformadores dele, ou seja, como sujeitos (FREIRE, 2005, p.68). Para alcançarmos escola verdadeiramente democrática é promovendo uma prática de participação indagadora, reflexiva e fundada nos princípios de liberdade.

voltada para a formação crítica da sociedade, ou seja, o desafio estava e criar um projeto político pedagógico que buscasse a transcendência do ser humano de sua consciência intransitiva e ingênua para a consciência transitiva crítica. Isso significava que a sociedade ao tomar consciência dos diversos condicionantes históricos e culturais como um dos aspectos determinantes da própria historicidade humana poderia transformar-se.

Para essa transformação Freire (2003) insiste em termos teóricos na vinculação da escola com sua realidade local, regional e nacional, o que poderia resultar a sua organicidade. Mas, infelizmente, em algumas situações continuamos na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo o que signifique antidiálogo (de nosso educando com a sua realidade), antiparticipação (do nosso educando no processo de sua educação) e anti-responsabilidade (a que se relega o nosso educando na realização de sua própria vida e destino).

Nesse aspecto, a necessidade de se propor uma educação que se identifique com o contexto no qual será aplicada o agir educativo, despertando a consciência crítica sobre a realidade em que está inserido, além de possibilitar aos educandos perceber os valores em transição do contexto histórico-social. De acordo com Freire (2003, p. 57), “[...] uma verdadeira filosofia da educação não poderá fundar-se apenas em ideias”.

É possível perceber que a tarefa do agir educativo, de acordo com Freire (2003, p.112) é “[...] ajudar a nação brasileira a crescer nessa elaboração. Daí não ser possível uma revisão fragmentária desse agir, mas total, em relação a organicidade com as nossas atuais condições de vida”. O esforço de reformulação do problema do agir educativo no sentido da democracia se faz duplamente importante, porque não se deve esquecer ou desconhecer as condições culturais de nossa formação paternalista, vertical e, por tudo isso antidemocrática, sobretudo no que diz respeito às condições atuais de nossa existência histórica.

Um dos aspectos mais importantes do agir educativo é considerar o nosso contexto histórico, em seguida trabalharmos no sentido de formar, no homem brasileiro, um especial senso, que chamamos de senso de perspectiva histórica. Pois, quanto mais consciência tenha sobre seu contexto histórico-social, mais poderá crescer no homem nacional o significado de sua inserção no processo de que se sentirá, então, participante, e não mero espectador.

O que nos parece fundamental refletir é que uma educação dialógica voltada à libertação do homem, poderia de fato contribuir para alcançarmos uma verdadeira experiência democrática. Por isso, uma postura em torno do diálogo resultaria na construção da consciência transitivamente crítica, sendo essa uma das características dos autênticos regimes democráticos. Segundo Freire (2003, p. 36) “corresponde a formas de vida altamente

‘permeáveis’, interrogadoras, inquietas e dialogais em oposição a formas de vida ‘impermeáveis’, mudas quietas e discursivas das fases rigidamente autoritárias”.

O problema encontra-se no fato de que não tem como concebermos uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, numa sociedade democratizando-se, que leve o homem a posições quietistas, ou seja, que não faça dele um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente ou com acento cada vez maior de racionalidade. Freire (2003, p. 41) afirma que “[...] a educação vinha se fazendo, cada vez mais, entre nós, em quase todos os centros, uma reivindicação popular, ou seja, representando outro sintoma do anti-quietismo nacional”.

Freire demonstra preocupação quanto ao processo educativo, porque era pouco, ou quase nada, privilegiado práticas que levassem a posições indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Parte do processo acabava levando ao contrário de seu ideal, ou seja, à passividade, ao conhecimento memorizado que não possibilita elaboração ou reelaboração do que almejamos ainda conhecer, nos deixando em posição de inautêntica sabedoria.

Freire acreditava que a construção de uma prática educativa significativa era fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica no ser humano, que viesse a contribuir com a passagem da consciência intransitiva para a consciência transitiva. Esta postura é discutida por Freire nos escritos como: *Conscientização* (1980), *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (2006), nos levando a refletir que o aluno silencia não simplesmente quando é impedido de falar, mas ainda quando só pode dizer o que lhe foi possibilitado. Por isso, silencia quando, mesmo ao falar muito, expressa um tema que não é de fato seu, mas imposto, de interesse de outrem, como: do dominador, do colonizador, do opressor e do professor.

O resultado imediato da educação bancária é o silêncio, mais especificamente uma cultura do silêncio que tem implicações em todas as dimensões da vida humana: afetiva, moral, social, espiritual, sexual, corporal, estética etc. Servindo como ferramenta de manutenção da consciência intransitiva, sendo antidialógica e autoritária. Freire afirma que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2005, p. 66).

Não podemos deixar de considerar que o silêncio as vezes é resultado da incapacidade e do desinteresse do educador problematizar junto aos educandos, pois, em alguns momentos limita-se a dissertar longamente sobre conteúdos pouco significativo e distante da realidade, não tendo sensibilidade para perceber que incentivando a pergunta, a indagação, o questionamento e a problematização quebra-se a “fala muda do silêncio”.

De acordo com Muraro (2015, p. 63) é necessário que professores e alunos assumam uma posição crítica buscando romper com a educação bancária centrada na prática da repetição, dissertação, reprodução que faz dos conhecimentos um instrumento de dominação, subjugação, exclusão de uns sobre os outros. “A prática da transmissão, memorização e repetição do conhecimento não gera consciência crítica, mas consciência feita, cheia, alienada, mecanizada, arrogante e desconectada dos problemas emergentes de um mundo em mudança”.

Uma pedagogia da liberdade, como a que Freire defendia, combinava a questão da liberdade com o diálogo, a conscientização e a democracia. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar o protagonismo desse nosso educador frente ao contexto histórico em que passava o país, pois em 1962 iniciam-se as primeiras experiências educacionais na cidade de Angicos (RN) onde trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, acabou sendo convidado pelo então presidente João Goulart e pelo ministro da educação, Paulo Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de jovens e adultos em âmbito nacional. Em 1964, estava previsto a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. No entanto, acontece o golpe militar, interrompendo os trabalhos que se encontravam no início e reprimindo toda a mobilização que havia sido conquistada. Foi então que após o golpe militar de 64, Freire esteve encarcerado no Recife, em Olinda e no Rio de Janeiro, situação engendradora de uma nova fase na vida do autor. É o que veremos atentamente no Capítulo segundo.

O círculo representa as experiências de cultura e educação popular realizados no Brasil e que se ampliou na América Latina a partir dos anos 1960. Trata-se de uma *práxis* educativa popular de vocação transformadora de pessoas e de sociedades propondo iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar e pedagógico. Sendo o ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e consciente e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: “a de si mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; as estruturas da vida social” (BRANDÃO,

2019, p. 80-81).

É importante destacar que Freire procura ao longo desse processo de produção e evolução do contexto histórico-social vivido pela sociedade registrar sua produção teórica e prática frente aos desafios que o momento exige, principalmente, ao pensarmos a importância e papel da educação. Ressalta que educador e comunidade escolar podem buscar superar os desafios que se apresentam através da análise da prática, privilegiando elementos teóricos que o auxiliem, em seguida pode retornar a prática de maneira diferente. “É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor” (FREIRE, 2009, p. 104-105).

Essa concepção é chamada por Freire de *práxis* pedagógica, de invenção e reinvenção do ato pedagógico, de criar e recriar sua prática constantemente. Por isso, a importância de sabermos como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Ao conhecê-lo melhor podemos proporcionar um aprendizado significativo ao que ainda não sabem.

Freire reconhece que teoria e prática caminham juntas, pois através da reflexão sobre a prática que podemos transformá-la, sendo necessário buscarmos uma educação para a democracia e liberdade considerando a organicidade e a *práxis* pedagógica do diálogo.

Henning (2015, p. 96) destaca o quanto a Filosofia da Educação pode oportunizar aos profissionais compreender e elaborar operações críticas, criativas e arrojadas. Dessa maneira, podem desenvolver com especial devoção, a curiosidade e a sensibilidade pelo existir e o experimentar humanos. “Se a existência humana é marcada pela educabilidade, então, os interesses da Filosofia efetivamente se cruzam pelos da Educação”.

Não podemos deixar de considerar a importância da Filosofia da Educação nesse percurso de pensar a educação significativa e, que nessa pesquisa tem nos ajudado a refletir sobre os dois momentos constituintes de experiências e/ou in experiências democrática, assim como da organicidade e *práxis* educacional na busca pela conscientização e transformação da sociedade para alcançarmos uma “educação para a democracia”.

Com respeito as influências de Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto apresentaremos a seguir algumas reflexões sobre a filosofia educacional desses educadores.

## 1.2 ANÍSIO TEIXEIRA UM RECONHECIDO MESTRE

Refletir sobre a filosofia da educação de Paulo Freire nos leva a rever e refletir sobre seu importante legado. Assim, observamos estudiosos e pesquisadores que apontam para

aproximação e/ou distanciamento, convergência e/ou divergência da sua obra com a de outros grandes autores. Nessa dissertação gostaríamos de chamar atenção a uma figura intelectual importantíssima no Brasil, Anísio Teixeira, que foi reconhecido como “mestre” por nosso educador Paulo Freire e, de fato, sua filosofia contribuiu para que pudéssemos avançar nas reflexões sobre a sociedade, política e educação do nosso povo.

O percurso intelectual de Anísio Teixeira demonstra o seu modo de fazer filosofia da educação, nasceu em Caetité, na Bahia, em 12 de julho de 1900. Aprendeu as primeiras letras na fazenda de seu pai, fez o curso ginásial em sua cidade natal, no Instituto São Luiz, instituição dirigida pela Companhia de Jesus. Estudou no Colégio Antônio Vieira, em Salvador, também de orientação jesuítica, adquirindo uma rígida formação humanística e influência religiosa que o levaram a ingressar na carreira eclesiástica e ingressar na Companhia de Jesus. Entretanto, as pressões familiares acentuaram sua crise em relação à vocação ao sacerdócio e acabou decidindo ingressar no curso de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro (PAGNI, 2008).

Teixeira se tornou educador, gestor educacional, escritor e intelectual, cuja produção inclui livros, textos avulsos, discursos, depoimentos e pareceres. Recebeu um convite inesperado para assumir a Direção da Instrução Pública do Estado da Bahia, em 1924, feito pelo governador Góes Calmon, inicia seu legado de reformador da educação brasileira, refletindo sobre os problemas da educação e produzindo propostas teóricas e práticas para superá-los no plano político e pedagógico. À frente desse cargo, ocupado até 1928, conduziu uma reforma educacional, no Estado da Bahia, que se tornou uma referência regional e que o projetou no cenário nacional em função de suas propostas inovadoras. Acaba sendo levado a conhecer mais profundamente o sistema educacional dos Estados Unidos, estudando mais a fundo a filosofia e a teoria da educação que haviam inspirado as mudanças de rumo de sua reforma educacional e de seu pensamento. Em 1930, traduziu os artigos “A criança e o currículo” e “Interesse e esforço” de John Dewey, publicando-os em livro com o título de *Vida e educação* (PAGNI, 2008).

Pagni (2008) destaca que em 1930, Teixeira publica o artigo “Por que Escola Nova?” procurando esclarecer os princípios pedagógicos e didáticos da educação progressiva, que se fundava na filosofia da educação de Dewey e na teoria de Kilpatrick. Com essas publicações passou a se destacar como um dos principais divulgadores dessa tendência de escola nova no Brasil e a ser reconhecido como um filósofo da educação, tornando-se mais patente em 1934, com a publicação de seu livro *Educação progressiva – Uma introdução à filosofia da educação*. Em 1932, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho publicaram o



Manifesto dos pioneiros da Educação Nova.

Percebe-se que o escolanovismo brasileiro teve influências significativas de John Dewey, um dos influenciadores marcantes da “escola ativa” e defensor da proposta de uma educação prática, solucionadora de problemas “vivos” através das experiências dos alunos. Portanto, “era uma educação contra a memorização/transmissão de um conhecimento pronto e elaborado por outrem”. Nesse sentido, não podemos deixar de reconhecer que as ideias de Dewey influenciaram através de Anísio Teixeira, alicerces das propostas pedagógicas de Freire. Scocuglia (2019, p. 41) afirma que: “sabemos do tributo devido por Freire alguns dos escolanovistas brasileiros como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira”.

Nos anos de 1930, os brasileiros assistiam o país começando a integrar-se ao processo de industrialização e urbanização. O ideário de modernização tomava conta dos meios intelectuais, indicando a necessidade de urgência nas transformações que deviam abranger os setores produtivos quanto da mentalidade da sociedade. Apesar de ser distante o ambiente de John Dewey e a situação brasileira, o fato é que vivenciávamos momentos claramente marcados pelo espírito de modernização. Nesse contexto, a escola progressista passa a ser vista como espaço privilegiado para inserção do ímpeto transformador, tendo em vista uma educação nova como Teixeira descreve no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>5</sup> de 1932 (CUNHA, 2001).

As objeções de Freire (2003, p. 12) à organização centralizadora das instituições educacionais também se apoiavam em Anísio Teixeira ao afirmar que essa escola, “nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro” não poderia ser “uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida, para cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns”.

É importante destacar que Anísio possui bases fundamentadas no pragmatismo de Dewey, o que o faz encarar o processo de desenvolvimento ressaltando a necessidade de uma instituição escolar de cunho científico e democrático. De acordo com Pagni (2008, p. 29-30) “à educação progressiva caberia, então, formar o homem para pensar reflexivamente os problemas de seu tempo, desenvolver a sua atitude científica e democrática, que o

---

<sup>5</sup> O período dos anos de 1930 à 1964 foi acompanhado por vários conflitos educacionais importantes, sendo que as principais foram suscitadas pelos debates em torno do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova “reflete o esforço de um grupo de educadores brasileiros, preocupados com o rumo histórico que tomava a educação do Brasil, face às rápidas mudanças econômicas, políticas e sociais por que passava o país, principalmente após o primeiro grande conflito mundial. Foi a tomada de consciência de um grupo pioneiro em busca de soluções” (PINTO, 1986, p. 73).

preparariam para viver sob uma moral moderna e uma sociedade aberta”.

De acordo com Dewey (1979) a educação deveria utilizar-se dos fatores industriais e científico-tecnológico tendo em vista uma educação mais significativa aos alunos, priorizando o aprendizado e as experiências em diferentes atividades que poderiam ser associadas as práticas pedagógicas. Uma evidência educacional mais compreensiva conceberia a atividade industrial como fator para tornar os recursos intelectuais mais acessíveis às massas e dar solidez à cultura dos que dispõem de mais recursos.

No tocante ao problema de nossa pesquisa, entendemos a relevância de Anísio Teixeira nas preocupações de Freire para refletirmos as nuances, o percurso e a complexidade da nossa “democracia”, desde as suas raízes. Não desconsideramos os demais educadores que exerceram importante papel na construção do pensamento freiriano, mas ressaltamos nas próprias palavras do autor que o homem é um ser eminentemente relacional, que estando no mundo é capaz de sair dele, projetando-se, discernindo, conhecendo e percebendo as peculiaridades do seu meio. [...] “A posição que ocupa na sua “circunstância” é dinâmica, histórica e lhe permite ser criador de cultura” (FREIRE, 2003, p. 10).

Freire afirma que mesmo diante de uma sociedade como a nossa que se industrializa e se democratiza, insistimos em oferecer uma educação intensamente verbal e palavrosa, sendo um dos obstáculos de nosso desenvolvimento econômico, assim como de nossa democratização. No livro *Educação e atualidade brasileira* (2003) Freire se utiliza da perspectiva de Anísio Teixeira ao reforçar a necessidade de educação para a democracia. Retiramos uma citação do livro destacando a importância dada à proposição de seu mestre frente à crítica de uma educação voltada aos valores elitistas da sociedade brasileira da época, o que claramente demonstra a dificuldade de se desenvolver um processo legítimo de democratização. Vejamos:

A uma sociedade que se democratiza, insistimos em oferecer, não uma educação com que ‘visássemos à formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupação de uma democracia moderna, mas tão-somente à seleção de um mandarinato das letras, das ciências e das técnicas’ afirma um dos mais lúcidos educadores brasileiros atuais, o professor Anísio Teixeira. [...] Esta descentralização, de que resultaria, forçosamente, um crescente encontro entre o planejamento educacional e as condições locais e regionais, é que daria ao processo educativo brasileiro o sentido de organicidade de que tanto se ressentia ele (FREIRE, 2003, p. 12-13).

Podemos perceber que a preocupação de Teixeira perpassa sobre a educação democrática, considerando o desenvolvimento nacional, uma vez que acredita no processo de

industrialização como conceito que norteia a modernização através da ciência e tecnologia. Possui sensibilidade para reconhecer que tem acontecido mudanças de atitude e pensamento do homem diante do mundo, mais que não pode ser impedimento de florescer o potencial criativo e transformador da sociedade brasileira.

Na década de 1950, Paulo Freire, ao publicar sua obra *Educação e atualidade brasileira*, e, mais tarde ainda, com a publicação, *Educação como Prática da Liberdade*, se baseia em inúmeras contribuições de Anísio Teixeira – assim observamos. Nesse sentido, para enriquecer a discussão, tomamos como base as contribuições de Sérgio C. Fonseca, que escreveu a obra *Paulo Freire e Anísio Teixeira: Convergência e divergências (1959-1969)* procurando situar a trajetória de Freire desde seu primeiro trabalho acadêmico até o livro que o consagrou internacionalmente, *Pedagogia do Oprimido*. Ao situar, contextualizar e, principalmente, ao ler e expor de maneira clara e com rigor o conteúdo do discurso freiriano, procurou mostrar desde a sua proximidade com Anísio Teixeira, e por extensão, com Dewey, até o momento em que se pode perceber certo afastamento perante o pioneiro da nova escola.

A preocupação de Freire era destacar a influência do passado na busca das raízes da inexperiência democrática, apontando certas aproximações temáticas, assim como enfoques interpretativos, com as considerações de Anísio Teixeira, a respeito da formação histórica brasileira. A convergência entre os dois parece ligar-se a temas como: crítica a certas heranças do passado colonial, entre as quais a aversão ao trabalho manual, típica do escravismo; o autoritarismo das relações humanas formadas sob peso da autoridade dos senhores dos grandes domínios; a identificação do caráter semifeudal da economia e da sociedade coloniais; e a rejeição da herança da colonização ibérica. Esses são temas presentes nos discursos de ambos, bem como a crítica a alienação da educação em vista das demandas da vida prática.

Tomemos as contribuições de um autor da atualidade, Boaventura de Souza Santos, que, ao organizar a obra *Epistemologia do Sul* com Meneses (2009), traz uma discussão importante para fundamentarmos essa perspectiva colonial apontada por Freire e Teixeira, no tocante ao processo de industrialização. A primeira parte do livro, intitulada “Da Colonialidade à Descolonialidade”, traz algumas linhas principais da diferença epistemológica, ou seja, do modo como a dominação econômica, política e cultural se traduziu na construção de hierarquias entre conhecimentos. Santos (2009, p. 11-12) defende que a epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial assentada na ideia de um “pensamento abissal”, sendo esse operado pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre

os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimentos (que ficam do lado de lá da linha). Ainda o autor destaca que esse pensamento continua a vigorar hoje, muito além do fim do colonialismo político. Para o combater, propõe uma iniciativa epistemológica assentada na ecologia dos saberes e na tradução intercultural.

Santos (2009), afirma que não existe epistemologias neutras e as que reclamam não ser acabam sendo as menos neutras, devendo incidir não apenas nos conhecimentos abstratos, mas nas práticas de conhecimento e nos seus impactos em outras práticas sociais. É a luz delas que importa questionar o impacto do colonialismo e do capitalismo modernos na construção das epistemologias dominantes. Nesse sentido, não podemos deixar de reconhecer que o colonialismo, para além das dominações conhecidas, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

As mudanças ocorridas simultaneamente em diferentes práticas do conhecimento requerem um avanço temporal em que as modernas tecnologias favorecem tanto na administração pública como na política, a exemplo do ciclo eleitoral. Quijano (2009) explica:

“[...] as experiências subalternas do Sul global têm sido forçadas a responder tanto à curta duração das necessidades imediatas de sobrevivência como à longa duração do capitalismo e do colonialismo. Nessas lutas subalternas podem estar presentes diferentes durações, como exemplo: podemos destacar que a luta pela terra dos camponeses empobrecidos da América Latina pode incluir a duração do Estado moderno, quando por exemplo, no Brasil, o Movimento dos Sem Terra (MST) luta pela reforma agrária, a duração da escravatura, quando os povos afro-descendentes lutam pela recuperação dos Quilombos, a terra dos escravos fugitivos, seus antepassados, ou ainda a duração ainda mais longa, do colonialismo, quando os povos indígenas lutam para reaver os seus territórios históricos de que foram esbulhados pelos conquistadores” (QUIJANO, 2009, p. 50).

Essas considerações de Santos e Quijano nos levam a refletir se de fato conseguimos superar a ideia de colonialismo, graças aos avanços tecnológicos proporcionados pela crescente globalização, no entanto, junto a essas transformações temos assistido muitos comportamentos inautênticos que prejudicam a efetivação de uma democracia como modo de vida, defendido por Freire.

Seguindo essa preocupação que persiste continuar em nossa sociedade, é importante reconhecer que Freire e Anísio interrogaram o passado brasileiro, a fim de encontrar o motivo

pelo qual não vingou a democracia como forma de vida. De acordo com Freire, há tempos, no Brasil, a democracia é forma de governo das elites, o que significa uma democracia incompleta, em razão de não ser plenamente vivenciada, de não fazer parte de instâncias e momentos mais elementares da vida social da sociedade, evidenciando conflitos sociais (FREIRE, 2003).

De acordo com ambos, o enraizamento dessas condições provenientes do passado colonial afastou o país do encontro com a democracia. Havia certa submissão do homem, esmagado pela autoridade externa, sendo necessário que o país viesse a privilegiar a participação da sociedade na tomada de decisões. De sua parte, Anísio Teixeira destaca a artificialidade das mudanças políticas, das quais resultaram o Império e, posteriormente, a República, tendo em conta o peso que tiveram a grande propriedade e a escravidão, na formação do Estado e da sociedade brasileira (FONSECA, 2011).

De modo semelhante, Freire considera que o Estado democrático, no Brasil, foi levado sobre as bases de uma sociedade fechada, escravista e autoritária e, enquanto algo importado, trazido para um contexto de pouca participação popular, tornou-se uma instituição artificial, quase figurativa.

Anísio Teixeira usa a palavra “dualismo” para significar algo próprio de uma sociedade dividida em classes de lazer e de trabalho, constituída no processo histórico da formação nacional. Contribuiu para isso a acomodação de tal sociedade com a exploração do trabalho escravo, pois o espírito dos homens internalizou preconceitos contra toda atividade indicativa de esforços próprios de trabalhadores escravos, mesmo após a abolição.

Paulo Freire considerando as contribuições de Anísio Teixeira, questiona se poderia ter acontecido algum ímpeto de abertura ao diálogo, numa sociedade preconceituosa em relação ao trabalho manual, mecânico, decorrente da escravidão que provocou o distanciamento entre os homens. Acostumados a conviverem sobre o labor do escravo, grandes e pequenos proprietários naturalizam o desprezo pelo trabalho manual.

Teixeira (2007, p. 16), descreve a sociedade moderna como algo em permanente mudança, uma sociedade progressiva em que teorias e soluções são sempre provisórias. Nesse contexto de contínuas transformações, destacavam-se algumas tendências, com reflexos importantes no campo da educação, a saber, o desenvolvimento do moderno método científico, o industrialismo e a democracia.

Nas observações de Freire e Anísio, nota-se a marcante ênfase em processos históricos e características sociais e culturais como explicação para a visão que ambos têm da formação brasileira, desde a colônia até a entrada da República, qual seja, a de uma sociedade que se

formou conservadora, desde sua origem. Os educadores se inquietaram com tal imobilismo, manifesto, Teixeira com o dualismo da sociedade e Freire com o mutismo do homem nacional. Infelizmente o comum dos homens e até mesmo das elites é que se acostumaram a pouca convivência, nenhuma participação e, isso impregnou a educação e a escola.

O sistema industrial, que consistia na aplicação da ciência ao campo da produção material, acabou por destruir toda estrutura de produção doméstica que já desempenhava um papel fundamental no processo de socialização dos mais jovens. Para Teixeira (2007, p. 16) “a nova educação escolar deveria ser necessariamente portadora e formadora de uma visão experimental, relacionada ao moderno método científico”.

Nesse aspecto, caberia à escola ajudar a preparar os alunos para um mundo marcado pela ciência e indústria, mas tendo como meta a construção de uma sociedade cada vez mais democrática, ou seja, de formar cidadãos com espírito de pesquisa, da busca do conhecimento, e que pudesse socializá-los de maneira a desenvolver hábitos compatíveis com os ideais de uma sociedade moderna e democrática.

Um modo de fazer filosofia da educação à luz de uma concepção menos doutrinária significaria, como sugere Teixeira, adotar uma teoria da experiência como sua base e continuar a estudar e pesquisar sua aplicação, particularmente, numa educação significativa compreendida como sinônimo de vida. Anísio Teixeira expressa uma reflexão na nota do livro *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola* (2007), sobre os problemas da educação brasileira que ainda persistem em nossa realidade. O seu modo de propor uma filosofia da educação que pressupõe a concepção de experiência reflexiva que, ao ser desenvolvida pelos estudantes e educadores, diante do processo educativo pode contribuir com o crescimento de cada um, além do aprimoramento da forma de vida social. Para tanto, justifica:

É que hoje a designação de progressiva perdeu, de certo modo, a razão de ser. Toda a educação moderna adota a teoria da experiência como base de sua filosofia, continuando o estudo e a pesquisa de suas formas de aplicação. Conservamos, entretanto, a referência à escola progressiva como registro histórico do período inicial de implantação das novas concepções que vêm transformando a escola (daí “ou a transformação da escola”) e fazendo da educação, em nosso século, uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução, buscando incessantemente ajustar-se ao meio dinâmico da vida moderna, pelo desenvolvimento interno de suas próprias forças melhor analisadas, bem como pela tendência de acompanhar a vida, em todas as manifestações. (TEIXEIRA, 2007, p. 25-26)

Podemos perceber que a preocupação do educador é justamente considerar as

experiências buscando melhor forma de ajustar-se à realidade presente, mesmo assim, considerando que é através da educação que podemos promover uma mudança de postura, capaz de adequar-se às mudanças da sociedade moderna e que através de novos hábitos possamos experienciar a democracia.

Tendo em vista a relação entre Freire e as ideias de Anísio Teixeira, uma questão a ser respondida diz respeito à convergência desses autores, quanto aos temas da educação e da democracia. Em Anísio, é certo que o percurso necessário à consecução da sociedade democrática, no Brasil, requeria a colaboração da educação, porquanto essa era uma tese de seus textos, tanto naqueles da década de 1930, quanto nos livros publicados nos anos de 50. Para esse educador, é justificável propor a participação da educação na construção da sociedade democrática, uma vez que formação de hábitos democráticos é um dos primeiros passos necessários a esse fim. Antes de pensar em meios exclusivamente políticos, importa atingir um ponto onde a ação política não seja o único determinante; por isso, o objetivo de uma tal proposta política e educativa elege o indivíduo e seu comportamento, com ressalva de que Anísio faz crítica ao individualismo, afinal, as atitudes constituintes do indivíduo têm como fim a convivência democrática, pautada pelo diálogo, pela negociação e pelo estabelecimento de consensos entre os integrantes de uma comunidade(FONSECA, 2011).

O discurso de Freire e Teixeira se alinham quando compreendem a escola como instituição que prepara o indivíduo para viver em sociedade. Nas reflexões de Anísio, a proposta de democratização da escola e da sociedade fundamenta-se nos conceitos deweyanos de experiência e democracia. Quanto a Freire, sem que tenha diretamente as mesmas influências teóricas de Anísio, essa ideia aparece nitidamente em *Educação e atualidade brasileira*, quando seu autor prioriza a democratização do sistema escolar, propondo a reformulação das instituições escolares e da sua organização num sistema, justamente, com o propósito de torná-las mais democráticas. A confiança no trabalho de vivência e esclarecimento do homem brasileiro, por meio da escolarização em direção à incorporação da democracia, é valor fundamental de Paulo Freire, sendo esta uma tese que se aproxima de Anísio Teixeira e Dewey, pois, em comum entre todos eles, está a convicção de que a democracia pode ser experimentada, vivenciada e aprendida, na escola.

No escrito *Educação e atualidade brasileira* (2003) podemos perceber que existe a incorporação ao discurso de Freire das teses formuladas por Anísio Teixeira como o entusiasmo com o desenvolvimento brasileiro e a tarefa da educação nesse processo. De acordo com Beisiegel (2008, p. 127), a educação estava opondo obstáculos ao desenvolvimento socioeconômico da nação. Acompanhando indicações de Anísio Teixeira,

Paulo Freire advertia que uma escola “verbalista”, “palavrosa”, “rigidamente programada em matérias”, “decorativa”, “nocional”, “voltada para o torneio da frase”, uma escola “estereotipada”, “propedêutica”, “bacharelesca”, “acadêmica”. Uma escola com essas características não poderia responder às exigências de formação dos quadros técnicos solicitados pelas novas formas de economia.

A escola pública foi uma grande luta de Anísio Teixeira dentro do cenário educacional brasileiro, entendia que a democratização do país aconteceria de forma mais rápida através da escolarização da sociedade. Enfatizou que “a escola não pode ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento social. [...] A grande tarefa dos nossos dias é preparar o homem novo para o mundo novo que a máquina e a ciência estão exigindo” (TEIXEIRA, 2007, p. 101).

Observa-se a necessidade em preparar o homem para a modernidade, sendo que as injustiças sociais aparecem mais como resultado de seu despreparo em lidar com as transformações, não conseguindo fazer das mudanças chaves para o progresso social. Esse desequilíbrio entre sociedade e educação acabava se tornando um objetivo da escola em equacioná-los, portanto, não poderia ficar alheia aos processos de mudanças vivenciados pela sociedade.

Diante dessas mudanças podemos ressaltar que apesar de já ter existido Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Freire procurou formas de reivindicar e lutar na busca para garantir uma educação para pessoas jovens e adultos, educação essa que veio a ser reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, sendo esta elaborada e promulgada no contexto da ditadura civil-militar, ampliando o direito à escolarização dos que não puderam frequentar a escola durante a infância e adolescência. Essa foi a primeira vez que tivemos um capítulo específico para tratar da educação de jovens e adultos, embora o dever do Estado ser limitado para faixa etária dos sete aos quatorze anos, foi reconhecido a educação de adultos como direito de cidadania.

Essas reflexões assumem uma relevância cada vez maior no contexto atual, uma vez que se procura atender a demanda por uma educação brasileira democrática e de acesso a todos os cidadãos com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, onde se define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja público ou privado. Esta legislação foi criada tendo como base os princípios presentes na Constituição Federal, que reafirma o direito a educação desde a educação básica até o ensino superior. Essa temática surge nas mídias e procura envolver professores, pais, alunos, setores econômicos e sociedade em geral, procurando mobilizar ainda os setores públicos e responsáveis pela gestão educacional.



Cabe destacar a percepção de Freire ao afirmar que a educação não se trata de um processo neutro, não podendo ser desligada da política, antes estará comprometida com sua própria qualidade, com a qualidade de vida das pessoas (FREIRE, 2020).

É fundamental considerarmos que o tema educação escolar é um dos pontos comuns entre Freire e Anísio, mas o que se pode constatar é uma proximidade inicial entre os dois, a partir das duas primeiras obras de Freire, e um distanciamento gradual, em *Pedagogia do Oprimido*. Ao longo dessa obra Paulo Freire começa a destacar temas como a conscientização, a mobilização e atuação política, situadas fora da educação escolarizada, ou, pelo menos, não restritas a elas.

Não podemos deixar de reconhecer que esses educadores exerceram (e ainda exercem) grande influência no cenário educacional brasileiro e mesmo no cenário internacional. Estudar e refletir sobre a obra de ambos significa perceber melhor não só o seu discurso como a sua *práxis* e a dos educadores que vieram pautar suas perspectivas educacional nesse ideal de uma educação como forma de alcançar a democracia como modo de vida.

As reflexões destacadas até aqui nos permitem entrever a riqueza do pensamento de Paulo Freire e Anísio Teixeira para educação brasileira. Partindo do pressuposto de uma educação para a liberdade iremos abordar a contribuição de outro importante educador, Álvaro Vieira Pinto, sendo este também um reconhecido influenciador no legado de Freire.

### 1.3 ÁLVARO VIEIRA PINTO E SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Por meio da realidade sociocultural vivida pela sociedade brasileira nas décadas de 50 e 60, podemos observar que se trata de um contexto no qual se buscava a libertação e a transformação econômica, política e social. Neste período se aproximam as ideias pedagógicas dos filósofos e educadores brasileiros Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, ambos crédulos na libertação do ser humano, associada à libertação do mundo e, portanto, compondo relações entre as condições de tempo, espaço e lugar onde os seres humanos se encontram.

Algumas concepções de Álvaro Vieira Pinto são retomadas para refletirmos sobre os avanços da educação brasileira ao longo do tempo. Assim, os conceitos de educação, alfabetização de adultos, concepção ingênua e crítica de educação, reforma universitária, teoria e relação pedagógica, ainda na atualidade, são temas relevantes. Nesse sentido, gostaríamos de maneira breve suscitar alguns dados importantes de sua biografia e se possível o histórico do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), uma vez que foi nesse ambiente onde desenvolveu parte significativa de seu pensamento e algumas obras e, também,

exerceu sua influência em Paulo Freire.

O filósofo e educador Álvaro Borges Vieira Pinto nasceu em 11 de novembro de 1909, na cidade de Campos dos Goytacazes no Rio de Janeiro. Membro de uma família de descendência portuguesa, realizou seus estudos iniciais no Colégio Santo Inácio, do Rio de Janeiro. Ao concluir seus estudos secundários, estava determinado a estudar medicina, mas ficou sem estudar na escola formal por um ano, entre o fim do segundo grau e início da faculdade (1931) porque ainda não possuía idade mínima para ingressar no curso superior. Em seguida, ingressou na Faculdade de Medicina e realizou o curso com muita dificuldade porque, além da família passar por um colapso econômico, perdeu nesse tempo seus pais. Mas com apoio da tia que ajudou a sustentar a família conseguiu se formar (FAVERI, 2019).

Depois que assumiu a diretoria executiva do ISEB, de modo especial no segundo semestre de 1963 e início de 1964, devido a uma campanha massiva desencadeada nos meios de comunicação de massa com a intenção de difamar o instituto como baderneiro e comunista, para vinculá-lo aos movimentos de esquerda marxista. Vieira sofreu perseguição antes de ser preso, julgado e responsabilizado pelos atos de que era acusado ao estar a frente do ISEB. Não encontrando outra alternativa, acabou tendo que pedir exílio na Iugoslávia e, com apoio de seu irmão Arnaldo, escapou ao cerco de policiais e embarcou para o exterior logo depois de se casar em 12 de junho de 1964 com Maria Aparecida Fernandes, relação iniciada no ISEB, onde ela ocupava o cargo de secretária, desde a sua criação, junto com a irmã Lourdes, que era escriturária do mesmo órgão. Assim que se realizou o matrimônio, imediatamente abandonaram o país. Desse casamento não tiveram descendência. Durante o período em que esteve na Iugoslávia, estudou o servo croata, que o auxiliava a ter acesso as notícias dos jornais brasileiros. Apesar de estudar a língua, ficou totalmente inativo e em 1965, por sugestão de Paulo Freire, seguiu com a esposa para o Chile (FAVERI, 2019).

De acordo com Faveri (2019, p. 97), depois que Vieira Pinto retorna do exílio chileno para o Brasil em 1968, realiza uma síntese filosófica mais completa do pensamento isebrino e, com isso, contribuiu significativamente para a organização do pensamento filosófico brasileiro, juntamente com outros filósofos que também deram sua contribuição para a composição das páginas da história filosófica do país. Vieira Pinto coloca o fundamento e a direção da produção ideológica nacional comprometida com o desenvolvimento da nação, o que implicaria combater e lutar contra o subjugo do país subdesenvolvido ao imperialismo econômico da época, representado pelo sistema capitalista.

De acordo com Gadotti (2001b, p. 250), o pensamento pedagógico de Vieira Pinto supõe que a educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é tão difícil

aprender. Ela modifica a personalidade do educador, ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno, e ainda que a educação reflita a totalidade cultural que a condiciona, é também um processo autogerador de cultura.

As concepções epistemológicas de Álvaro Vieira Pinto são perceptíveis no pensamento de Paulo Freire, pelo menos até meados da década de 60. Os conceitos de consciência e de seus níveis elaborados por Freire e que aparecem claramente nas suas primeiras obras, especialmente em *Educação e Atualidade Brasileira* e *Educação como Prática da Liberdade*, evidenciamos certa confluência de conceitos de diversas correntes de pensamento como o existencialismo, a dialética e o culturalismo, sendo essas correntes reelaboradas pelo autor de maneira a considerar sua perspectiva de educação e realidade brasileira a partir da visão do nacionalismo-desenvolvimentista defendida pelos isebianos.

Alguns conceitos que embasaram o pensamento de Vieira Pinto também foram em grande parte utilizados por Freire na elaboração de várias afirmações de sua filosofia da educação, cabendo salientar a questão da consciência como perspectiva fundamental na formulação de concepções capazes de levar os seres humanos a superar a própria condição de desumanização. Sendo a conscientização fator determinante para que a sociedade reconheça sua realidade e compreenda sua condição existencial no e com o mundo, para a construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

Uma das formas da inexperiência democrática se manifestar é pela falta de participação efetiva da população brasileira em relação aos problemas vividos nos diferentes contextos, seja ele, global, regional e local. É necessário superar a consciência ingênua e alcançar a consciência crítica, mas antes de tudo, há a necessidade de se vencer a condição quase vegetativa em que viviam as massas populares, fator esse que favorece completamente a existência da consciência intransitiva. Acreditamos que nessa problemática a educação assume um papel determinante na construção de *práxis* pedagógicas capazes de conscientizar a sociedade de seu papel frente à realidade em que vive. Alcançar a consciência crítica seria de fato uma outra ferramenta de luta para a população excluída, pois estando conscientizada poderá participar diretamente no processo de desenvolvimento do país.

O trabalho educativo será expressão da consciência crítica quando homens e mulheres que o fazem, manifestem sua capacidade ao diálogo orientada para a *práxis*. Freire afirma que (2005, p. 42) “a *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. A filosofia da educação de Freire nos desafia a construirmos consciência crítica nos educandos, de maneira que possam reconhecer os problemas que enfrentam cotidianamente em suas experiências. Os

conhecimentos que são construídos a partir da consciência crítica possibilita ação e reflexão diante das mudanças que interferem na qualidade de vida das pessoas.

Nesse sentido, que possamos almejar um processo educativo que seja capaz de fomentar a capacidade de criar e de transformar o homem e o meio que o cerca. Esse processo ocorre por meio do diálogo e da conscientização política que atravessa a sociedade como um todo, por isso, não é prudente deixar de lado questões políticas, econômicas, sociais e educacionais, pois fazem parte constante dos diálogos e como forma de buscar a construção de uma sociedade mais democrática e que atenda a população menos assistida.

Álvaro Vieira Pinto e Freire se aproximam quando ambos demonstram preocupação com o sujeito histórico e sua relação com a liberdade. Isso porque a liberdade é considerada como ideal do ser humano concreto, do seu existir como ser no e com o mundo. Sendo assim, para alcançar essa liberdade é necessária uma transformação da realidade sociocultural onde prevaleçam relações dialético-dialógicas entre os seres humanos. Ghiggi (2002, p. 20) destaca uma perspectiva apontada por Freire ao afirmar que “[...] o diálogo é suporte político-epistemológico a partir do que se dá a investigação comprometida com os destinos da humanidade”. Vieira Pinto (2020, v.2, p. 281) traz a seguinte afirmação de que, [...] é necessário que o homem se ponha a trabalhar sobre o real com o desejo de alterá-lo, para que sinta possuir a liberdade. À medida que cada um coopera para libertar a nação a que pertence, liberta-se a si próprio.

Álvaro Vieira Pinto aborda sobre o contexto brasileiro, final dos anos 50 e início de 60, como sendo um país subdesenvolvido. Sua proposta defendia o engajamento do povo através da tomada de consciência sobre a situação em que vivem para que depois seja viável realizar uma melhor tomada de decisões e ações na busca pela transformação da sociedade.

Vieira Pinto (2020, v. 2, p. 281) reforça a ideia de país subdesenvolvido ao afirmar que para o homem brasileiro não há outra liberdade a alcançar senão esta, a que consiste em libertar o seu país da opressão do subdesenvolvimento. Quando considerarmos as imensas massas marginais das regiões pauperizadas, das favelas urbanas e das áreas rarefeitas do nosso território, vivendo em padrões sub-humanos, seria cômico, se não fosse indigno, falar, com relação a elas, de liberdade em sentido jurídico-formal ou ético-espiritual. Nesse sentido, que possamos considerar a consciência crítica como meio para superação dessa sociedade em processo de desenvolvimento.

Gostaríamos de chamar atenção para um importante dado das vivências de Álvaro Vieira e Paulo Freire. Haddad (2019a) afirma que o exílio foi um momento de intensa produção intelectual para Paulo, com a família em segurança e abastecido de novas

experiências profissionais, o educador pensava de longe o Brasil. Sua primeira tarefa foi revisar e terminar de escrever o que havia começado entre uma prisão e outra, em momento de extrema tensão e descontinuidade. Com base em *Educação e atualidade brasileira* (2003), sua tese, escreveu *Educação como prática da liberdade* (1983), obra na qual discorre sobre as experiências no Movimento de Cultura Popular, a maratona de Angicos e a formulação da Campanha Nacional de Alfabetização. Quando deixou o Brasil, não levou consigo os originais em que trabalhava por questões de segurança, mas chegou em suas mãos por Silke Weber, colega dos tempos de universidade que estava cursando seu mestrado em pedagogia em Paris. Silke havia recebido o trabalho na França e, depois de fazer observações sobre o conteúdo, enviou o texto para casa de Freire no Chile. Na sequência, os originais foram entregues para o filósofo Álvaro Vieira, que estava de passagem por Santiago e hospedado com os Freire. Depois de assimilar algumas contribuições de Vieira, Paulo entendeu que havia finalmente concluído o trabalho, convidando Francisco Weffort para escrever a introdução.

Faveri (2019, p. 103) reforça que de fato houve encontro de Paulo Freire com Vieira Pinto, no exílio, e que marca uma importante contribuição para que Álvaro se tornasse conhecido, pois em determinado momento, Freire refere-se a Vieira Pinto como o seu mestre, para chamar atenção para a sua intensa convivência e aproximações nas suas posturas ideológicas. Vivendo juntos em Santiago, na visão de Faveri (2019), Freire teve acesso às obras originais de Álvaro e efetuou a leitura para fundamentar a escrita de seu pensamento, principalmente *A pedagogia do oprimido* (2005).

Essa relação intelectual desses autores nos possibilita ter acesso a importantes referências de suas experiências no Brasil e também no exílio, sendo que ambos seguem suas produções. No capítulo seguinte, buscaremos destacar essas obras apontadas e produzidas por Freire em tempos de exílio, ressaltando sua experiência política, experiência democrática como prática da liberdade e modo de vida. Em seguida, procuraremos descrever pontos relevantes de sua reinserção no Brasil pós-anistia, a experiência como secretário de Educação no estado de São Paulo procurando aprofundar sempre que possível sua perspectiva sobre a construção de uma sociedade democrática através da educação.

## CAPÍTULO 2 TEMPOS DE EXÍLIO

Paulo Freire foi um educador que vivenciou profundamente as contradições de seu tempo. Sua trajetória foi marcada por inúmeras experiências de lutas em favor da construção de uma educação democrática, humanizadora e emancipatória. Nesse capítulo, nosso objetivo é refletir sobre a conjuntura política da ditadura que obrigou o educador pernambucano a buscar exílio em outro país, considerando a experiência alcançada, uma vez que, teve oportunidade de compartilhar com outras culturas suas reflexões teóricas e práticas do método de ensino pautado na educação humanizadora e democrática.

É importante destacar os escritos produzidos nesse período e das quais já citamos, iremos destacar a experiência democrática como prática da liberdade e modo de vida necessário para a transformação de uma sociedade que se encontrava em constante desenvolvimento.

Para tentarmos elucidar de maneira didática as reflexões desse primeiro momento em que Freire esteve no exílio, inicialmente escolhemos os livros *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, porque nesses escritos podemos observar o relato de suas experiências educacionais até aquele momento, sempre em defesa de uma educação democrática para libertação do homem.

A compreensão desses primeiros escritos de Freire nos possibilita perceber que o conceito de experiência democrática perpassa a construção de uma pedagogia voltada para a libertação dos oprimidos. No entanto, ao retornarmos ao contexto histórico em que se desenvolveu a democracia no Brasil, somos levados a considerar que houve ao longo da história vários momentos onde se recorreu a formas de governos autoritárias para preservar o poder nas mãos do opressor. Sendo justamente essa inexperiência democrática que impede os oprimidos de alcançar sua libertação e viver a democracia como modo de vida. A filosofia da educação de Freire se constitui numa ferramenta para pensarmos a organicidade da *práxis* pedagógica voltada para a superação de nossa inexperiência e, mais ainda, uma possibilidade de experienciar o exercício do diálogo, reflexão, ação, democracia e liberdade como forma de transformação e humanização social.

Freire retorna ao Brasil, início dos anos 1980, continuando a produzir seus textos, livros e participando de congressos tendo como objetivo de sua *práxis* a defesa e consolidação de uma educação humana e libertadora. Passando a realizar reflexões sobre a necessidade de darmos uma cara nova à escola, deixando a mais bonita, alegre, leve, com objetivo maior de

democratizá-la. É importante destacar que a década de 80 representou para o Brasil um período de grandes revoluções e reformas. O fim da ditadura militar acontece em 1985, depois de quase vinte anos, quando o país passou por um processo de redemocratização.

Nesse cenário, Paulo Freire tem a possibilidade de intervir de maneira direta no campo educacional e por isso iremos abordar sobre sua experiência na gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de São Paulo, nos anos de 1989 a 1991, procurando destacar algumas de suas propostas para a construção de uma educação democrática. Nesta dissertação procuramos descrever como se deu o desenvolvimento dessa gestão, assim como as contribuições de Freire e sua equipe para dar continuidade e melhoria a uma educação de qualidade à rede do município de São Paulo, tendo como foco principal a educação democrática em todos os espaços da sociedade brasileira e do mundo. Teria Freire conseguido realizar sua utopia democrática na condução de sua *práxis* em busca da libertação do homem?

Para aprofundamento do ideal democrático almejado pelo educador, iremos considerar a organicidade da *práxis* pedagógica destacando alguns conceitos presentes nos escritos que datam ainda do período em que esteve fora do país. Escolhemos os escritos *Ação cultural para libertação e outros escritos* (2001), *Educação e mudança* (2018a) e *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1980) porque retratam o momento de grande experiência em outros contextos, mas que de certa maneira reforçam a perspectiva de sua concepção filosófica da educação e de seu papel para a transformação da sociedade. O primeiro livro é um relato de experiências vividas pelo educador no Chile, apontando para sua preocupação com a politicidade das práticas educativas aos adultos, a busca pela mobilização dos oprimidos enquanto ação cultural que constrói a consciência de classe. O segundo livro, aborda sobre a necessidade de mudança em qualquer processo de educação através da alfabetização de adultos. Esse tipo de educação defendida por Freire representa um desafio à sociedade, pois tem como objetivo formar cidadãos e contribuir para melhoria do ensino. O terceiro livro permeia sobre a discussão do homem e da experiência, cita duas áreas de ação Brasil e Chile, locais onde foi produzido e aplicado seu método de alfabetização-conscientização.

Escolhemos essas obras para nos ajudar nessa tarefa de refletir sobre alguns conceitos que permeiam a filosofia educacional de Freire na busca pelos ideais democráticos da sociedade em transformação. Lembrando que estamos buscando com esse estudo repensar o contexto histórico no qual a sociedade desenvolveu-se, e quais experiências e/ou in experiências democráticas foram possíveis ser vividas ao longo do tempo. Por isso, iniciaremos essa reflexão partindo da experiência política de Freire longe do Brasil.

## 2.1 EXPERIÊNCIA POLÍTICA DE FREIRE DISTANTE DO BRASIL

Depois de 70 dias de reclusão, o educador Paulo Freire foi convencido a buscar asilo na embaixada da Bolívia, ficando lá por um período, mas logo em seguida, recorre ao Chile, uma vez que havia se instalado uma ditadura também naquele país. O exílio chileno marcou intensa produção intelectual de Paulo Freire, escrevendo *Educação como prática da liberdade* (1965), *Pedagogia do Oprimido* (1967), *Extensão ou comunicação?* (1968), não obstante tenha que interromper sua estada naquele país devido a instalação da ditadura chilena.

Ainda ligado ao seu país de origem, Freire contudo pode ampliar a sua compreensão sobre as relações político-sociais da América Latina. Em sua obra *Educação como prática da liberdade* (1983), organizou as discussões abordando sobre: 1) A Sociedade Brasileira em transição, procurando apresentar sua compreensão sobre as forças políticas que disputavam o poder no início da década de 1960; 2) Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática, em que resgata vários momentos da história do Brasil e justifica sua concepção sobre o Golpe de Estado sofrido pela sociedade brasileira em 1964; 3) Educação *versus* Massificação, em que procura explicar sua concepção pedagógica contraposta à pedagogia tradicional que se perpetuava cada vez mais como instrumento de dominação; 4) Educação e conscientização, onde procura apresentar suas experiências pedagógicas sobre o Método de Alfabetização de Adultos ocorridas no Brasil no período anterior ao golpe militar. Ao longo desse trabalho, Freire apresentou seu método de alfabetização de maneira mais detalhada, retratando toda experiência anterior coletiva de mais de 15 anos no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais (GADOTTI, 1989).

Em sua época, Freire foi responsável por gerar muita reflexão sobre o papel da educação, fazendo com que enxergássemos cada educando como um ser social, histórico e cultural e que deveria ser ativo na sociedade. Acreditava que o processo educacional deveria promover a passagem da consciência a um estado avançado de conscientização. De acordo com Freire (2005) a partir de uma educação libertadora e transformadora podemos possibilitar a homens e mulheres assumir um papel ativo no processo de alfabetização e que seja de forma crítica. Sendo possível libertá-los da alienação e conduzi-los ao desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador.

Ao abordar sobre educação nesse contexto, Freire não estava pensando na “educação bancária”, mas naquela que se realiza com base em uma intencionalidade que fosse crítica, problematizadora e que relaciona a educação ao processo de conscientização da liberdade, tendo o diálogo como ferramenta essencial à *práxis* pedagógica (FREIRE, 1980).



O educador nos leva a refletir sobre essa relação da concepção de educação problematizadora e o processo de conscientização. Uma vez que, o processo educativo que se queira conscientizador busca superar toda domesticação implícita na concepção bancária, para isso defende a organicidade da *práxis* pedagógica voltada ao diálogo, reflexão, ação e crítica. Pois é possível que a organicidade e a *práxis* possa de fato contribuir para uma educação democrática.

É fundamental refletirmos sobre a condição do ser humano para superação de qualquer dicotomia que possa impedir o fazer educativo humanista e libertador, devendo no primeiro instante, reconhecer a existência dessas dicotomias, porém, no segundo momento, procurar formas de superá-las. O autor enfatiza que não se trata de qualquer educação, mas daquela que se faz enquanto fenômeno eminentemente político, educação como instrumento, ferramenta para a construção da cidadania, em consonância ao título de uma de suas principais obras, *Educação como prática da liberdade* (1983). Uma educação que não esteja em “[...] desarmonia com a nossa realidade ou com aspectos mais gritantes dessa realidade” (FREIRE, 2003, p. 11). Por isso, propõe a passagem de uma concepção distorcida da realidade para uma percepção crítica da mesma.

O prefácio do escrito foi feito por Francisco Weffort sobre o eixo central da conexão e inseparabilidade entre educação e política. Procurou argumentar em direção à necessidade de uma pedagogia que privilegiasse a educação para a liberdade, ou seja, educação democrática e conscientizadora. Nesse sentido, buscava-se através de uma educação libertadora que tivesse como base o diálogo, preocupada com a formação da consciência crítica das pessoas. Weffort destaca que foi possível esboçar através do trabalho de Freire, as bases de uma pedagogia democrática. Para ele, era possível, além disso, começarmos com um movimento de educação popular, uma prática educativa voltada, de modo autêntico, para a libertação das classes populares, reforçando ainda que podemos encontrar ao nível da educação uma unidade real da teoria e da ação, entre política e pedagogia, no sentido de formação humana.

Em sua obra, Paulo Freire destaca temas fundamentais como à educação democrática, libertadora, educação e sociedades fechadas e/ou abertas, homem crítico e/ou alienado, progressista e/ou reacionário, radical e/ou sectário, ao mesmo tempo que, pela educação busca ampliar sua visão de mundo, de maneira a caminhar em direção à libertação. Esse debate sobre educação libertadora recai sobre a sociedade em transição que nos oferece choques entre algo que se esvazia, mas que pretende preservar-se e algo que emerge, mas busca plenificar-se. Uma sociedade que se faz “fechada”, colonial, escravocrata, sem povo, “reflexa”, antidemocrática, como o ponto de partida de nossa transição (FREIRE, 1983, p.

65).

A transição exposta acima, que se espera ocorra em direção a uma sociedade autônoma e liberta das amarras da opressão, torna-se necessário resgatarmos a visão do ontem, ou seja, da inexperiência democrática abordada por Freire, em sua obra já citada e produzida nos anos 50 – assunto explorado no Capítulo anterior.

Ao refletirmos sobre a educação brasileira a partir da polaridade de sociedade aberta e fechada, percebemos que o autor levanta questões importantes sobre a alienação do povo, sua inexperiência democrática realizada ao longo da história e a crescente necessidade da participação do homem na vida pública do país.

É relevante considerarmos que esse período de inexperiência gerou a luta contra a ditadura militar, fazendo surgir uma participação efetiva da sociedade para essa conquista. Assim como a Constituição Federal de 1988 instituiu para a sociedade um Estado Democrático Social de Direito, se fazendo na busca por incorporar avanços, preencher lacunas e corrigir possíveis distorções que impedem a concretização do princípio de igualdade.

A preocupação de Freire (1983, p. 12) estava em não ser possível “dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos “absurda e imoral” a participação do povo no poder. A democracia é, como o saber, uma conquista de todos”. O educador acreditava numa educação para a decisão, para responsabilidade política e social.

Freire (2003, p. 26) nomeou essas inquietações como “antinomia fundamental”, consistindo no constante atrito entre o velho e o novo, indicado em nossa “atualidade”. Essa antinomia se manifesta no jogo de dois polos, ou seja, na relação entre a “inexperiência democrática”, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a “emersão do povo na vida pública nacional”, provocada pela industrialização.

Esses pontos eram representados em antinomias contidas na atualidade brasileira, sendo fundamental e prévio ao nosso agir educativo, sendo talvez essa uma das tarefas mais importantes da sociedade brasileira em transição. De acordo com Freire (2003, p. 11), preocupa-nos, predominantemente, a indagação das marcas mais acentuadas de nossa “atualidade” com que teremos de sintonizar nossa educação. Entre elas, “[...] a da incoercível tendência para nossa democratização política e cultural”. Democratização que ao longo da história vem sendo comprometida por uma série de pontos de estrangulamento que interferem diretamente em sua concretização como modo de vida.

Podemos perceber que diante deste trânsito de forças contrárias, nos quais polos opostos se entrecruzam dialeticamente, Freire buscou propor uma filosofia que tivesse a

educação como instrumento de luta e libertação. Surge a preocupação em encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira, própria do período já analisado. Resposta que considerasse o desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de “democratização fundamental”, que nos caracterizava (FREIRE, 1983, p. 85). Portanto, que não acabasse com a possibilidade de reconhecermos as marcas de nossa inexperiência democrática, de raízes histórico-culturais, processo que vinha sendo exigido ao homem brasileiro.

O sentido marcante de nossa colonização, predatória, a base de exploração econômica do grande domínio não ajudou na criação de condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático da sociedade brasileira. Pois, como sabemos, o objetivo de nossos colonizadores era a exploração comercial da terra e não criar uma civilização (FREIRE, 1983)

A colonialidade acaba com as estruturas sociais existente e estabelece um novo sentido de existência para o colonizado e também para o colonizador. Assim entende-se a colonialidade, definida por Quijano (2009) como:

Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

O sentido do colonialismo é o estabelecimento da estrutura de dominação com a finalidade de exploração econômica e política, uma vez que, submete a população a estruturas administrativas do colonizador, operando em três dimensões, da colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2009).

Percebemos que o Brasil nasceu e cresceu ao longo de sua história sem experiências de diálogo, ou seja, sem experiências democráticas. De acordo com Freire (1983, p. 87) “quanto mais se falava nas necessidades das reformas, na ascensão do povo ao poder, em termos muitas vezes emocionais e com que se parecia desprezar totalmente a vigência do poder das “elites”. Era como se tivessem descoberto que ter privilégios não é só ter direitos, mas sobretudo deveres e esses com sua nação. No entanto, essas elites se arregimentavam na defesa de privilégios inautênticos.

Na medida que as classes populares emergem faz com que as elites assustadas, na

proporção de vigência de seu poder, tendem a silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Infelizmente a renda nacional esta sempre relacionada aos valores políticos e o estilo de vida da classe dominante, como assevera Freire:

Tanto mais pobre seja uma nação, e mais baixos os padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas, então consideradas desprezíveis, inatamente inferiores, na forma de uma casta de nenhum valor. As diferenças acentuadas no estilo de vida entre aquelas de cima e as de baixo apresentam-se como psicologicamente necessárias. Conseqüentemente, os mais altos estratos tendem a encarar os direitos políticos dos mais baixos, particularmente o de interferir no poder, como coisa absurda e imoral” (FREIRE, 1983, p. 48).

Na medida que as classes populares emergem faz com que as elites assustadas na proporção de seu poder, tendem a silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Freire (1983) afirma que é necessário reformas profundas para o desenvolvimento da própria democracia e da participação das classes mais baixas no poder. Nessa perspectiva é que o esforço educativo de Freire deve ser considerado, uma vez que ao produzir a obra *Educação como prática da liberdade* (1983) destaca as condições especiais enfrentadas pela sociedade brasileira, afirmando que a essência da democracia é a mudança, cabendo ao homem ter maior flexibilidade de consciência.

De acordo com Gadotti (1989, p. 57-58), uma das categorias chave no livro era o processo de libertação através da conscientização. Sendo que um processo de libertação se constitui pela consciência dominada, da influência exercida pela consciência do dominador. “A consciência dominada hospeda dentro dela o dominador, e o processo de conscientização é um processo de libertação desse hóspede”. De acordo com Freire (1983, p. 106) é “[...] próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade. [...] para a consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a acomodação”.

O educador afirmava que uma forma de se combater a inexperiência democrática era através da colaboração de uma educação que levasse a organização reflexiva do pensamento, capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica (FREIRE, 1983).

Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire nos revela sua perspectiva sobre educação como prática da liberdade, pensada enquanto ainda se encontrava exilado no Chile, em 1968. Sua obra foi publicada inicialmente em inglês e espanhol no ano de 1970, só aparecendo no Brasil quatro anos depois. A obra é organizada em quatro capítulos, introdução intitulada de

“primeiras palavras”: 1) Justificativa da Pedagogia do Oprimido; 2) A concepção bancária de educação como instrumento de opressão; 3) A dialogicidade – essência da educação como prática de liberdade; 4) Teoria da ação antidialógica.

Ao refletir sobre a obra de Freire logo percebemos as razões pelas quais ele procurou evidenciar os mecanismos opressivos presentes na educação capitalista da época, além de ampliar a discussão de sua obra anterior *Educação como prática da liberdade* (1983). O autor buscou em *Pedagogia do Oprimido* (2005) discutir sobre o contexto histórico de dominação, ressaltando que sua proposta educacional privilegiava um processo de “conscientização”, fazendo a denúncia da estrutura desumanizante e o anúncio da educação humanizadora. Estes dois momentos (denúncia/anúncio) demarcam uma relação dialética constante em sua obra.

Cabe destacar ainda que a *Pedagogia do Oprimido* (2005) completa suas concepções pedagógicas acerca das diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido.

Partindo desse pressuposto, gostaríamos de chamar atenção a dois escritos *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador* (1977), de Albert Memmi e *Os Condenados da Terra* (1968), escrito por Frantz Fanon, ambas produções foram prefaciadas por Jean Paul Sartre, intelectual engajado politicamente. Nesses textos encontramos a situação colonial e a relação entre colonizador e colonizado, bem como a luta pela libertação nacional.

A relação que se estabelece entre colonizador e colonizado, para Memmi (1977, p. 59) é de que “a situação colonial fabrica colonialistas, como fabrica colonizados”. Podemos observar que um não existe sem o outro e, para sua manutenção uma série de argumentos são utilizados pelo poder colonial. “Aceitar a si mesmo como colonizador seria essencialmente, [...] aceitar-se como privilegiado não legítimo, isto é, usurpador. Daí sua obstinação, [...] esforça para falsificar a história, faz com que os textos sejam reescritos, apagara memórias se necessário” (MEMMI, 1977, p. 56).

O colonizador busca justificar a manutenção de suas práticas com objetivo de manter seus privilégios, conseguindo transformar sua usurpação em legitimidade, evitando dilemas éticos, tudo o que se refere ao colonizado passa a ser visto pelo colonizador como sendo ruim, sem sentido. Reforçando essa ideia, Fanon (1968, p. 254) argumenta que “o colonialismo não fez senão despersonalizar o colonizado. Essa despersonalização é sentida também no plano coletivo, ao nível das estruturas sociais. O povo colonizado vê-se então reduzido a um conjunto de indivíduos que só encontram fundamento na presença do colonizador”. Acreditamos ser importante destacar essas concepções de Memmi e Fanon porque ao longo da história aparecem nos momentos distintos de luta em favor da libertação dos oprimidos, além

de serem influências direta ou indireta para Freire.

Para Gadotti (1989) a pedagogia burguesa do colonizador seria a pedagogia bancária, também a consciência do oprimido se encontra imersa no mundo construído pelo opressor, através de uma perspectiva de classe. O autor destaca que existe uma dualidade que envolve a consciência do oprimido, de um lado, a aderência ao opressor, a hospedagem da consciência do dominador, ou seja, de seus valores, ideologia e interesses. Nesse sentido, percebemos que surge o medo de ser livre e, de outro lado, o desejo e necessidade de se libertar. Freire (2005, p. 58) afirma que “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

É importante reconhecer a união como ferramenta para alcançar a libertação, numa busca pelo *ser mais*. Esta busca, segundo Freire (2005, p.86), “não pode se realizar no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, sendo impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”.

Freire afirma que é através da conscientização e do diálogo que os seres humanos podem problematizar sua presença no mundo e com o mundo, deixando ser coisas, para se transformarem em seres conscientes de seu papel histórico no mundo, numa relação com o outro em sintonia com a consciência de si mesmo. “Por isso é que a preocupação com a natureza humana se acha tão presente em minhas reflexões. Com a natureza humana constituindo-se na História mesma e não antes ou fora dela” (FREIRE, 2020, p. 14).

É historicamente que o ser humano consciente de sua finitude e vocacionado para *ser mais*, distorcendo sua vocação, desumaniza-se. “A desumanização, por isso mesmo, não é vocação, mas distorção da vocação para o *ser mais*” (FREIRE, 2020, p. 14-15).

Um conceito relevante na pedagogia de Freire é o da humanização, no reconhecimento de que o ser humano não é estático, não é uma realidade pronta e acabada, mas em descobrimento de sua vocação ontológica de *ser mais*. O educador adverte que o problema central da história presente da humanidade é o da humanização do ser humano em oposição à desumanização, por isso constata que:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 2005, p. 32)

O diálogo é um elemento fundamental de humanização, uma vez que seu contrário, o processo antidialógico contribui para a desumanização. Assim não há humanização sem a dimensão dialógica. “Se o diálogo é o encontro dos homens para *Ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 2005, p. 95)

Diante dessa discussão, Freire defende de fato uma educação do diálogo, através da união indissociável entre ação e reflexão, ou seja, que privilegiasse a *práxis*. O trabalho pedagógico não poderia ser de um ativismo de ação sem reflexão ou de reflexão sem ação, também que não acabasse privilegiando uma concepção de homem como ser vazio. Porque assim seria perpetuar uma pedagogia de perspectiva opressora, a chamada educação bancária, essa pautada pela comunicação verticalizada, contrária ao diálogo, antidemocrática, a serviço da desumanização e domesticação do oprimido frente ao seu opressor.

Nesse sentido, cabe indagarmos: como podemos romper com a rigidez da educação bancária que cala, estimula a ingenuidade e nega a crítica, o diálogo, a criatividade a própria vida de educadores e educandos na busca pela democratização, humanização e libertação? Como viabilizar a educação libertadora, emancipatória, democrática e problematizadora que além de denunciar a opressão, revela a possibilidade de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada? É fundamental refletirmos sobre esse paradoxo, uma vez que, o Brasil no período da ditadura militar produziu uma geração de intelectuais engajados com a prática da liberdade, com o pensamento crítico.

Para Freire, a postura dialética é a atitude mais adequada para se vislumbrar o problema educacional brasileiro em sua totalidade orgânica. Defende-se que a maneira de captar este fenômeno seria fazê-lo sem destituí-lo de seu contexto, de sua atualidade e, conseqüentemente, sem desvinculá-lo dos conflitos que inevitavelmente envolve. Essa concepção dialética nos permite ver as feridas ainda abertas, incômodas e dolorosas das relações de dependência e subserviência do nosso povo, as feridas que a velha educação insiste em acobertar.

Talvez, a repulsa de muitos com relação à postura dialética adotada pelo autor se deva exatamente pelo fato de que traga uma perspectiva ancorada muito mais na ideia de nos fazer/tornar conscientes de nossos deveres, de nossas responsabilidades enquanto homens e mulheres públicos. Talvez, porque exija, numa perspectiva existencialista, que façamos uma escolha, que estejamos situados e comprometidos historicamente com a mudança. Nas palavras do próprio autor, porque exige de nós um viver autêntico, um viver integrado à nossa realidade.

De acordo com Gadotti (2001a, p. 15-16) em Freire “o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na práxis – ação + reflexão –, no engajamento, no compromisso com a transformação social”.

Schmied-Kowarzik (1983, p. 70) destacou que Freire define a educação como a “experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando (...), um momento da experiência dialética total da humanização dos homens”. Por isso, chama a pedagogia de dialética, evitando uma interpretação que ocorre frequentemente, do qual a dialética se reduz a lógica do conhecimento, à forma rigorosa de pensar, uma pura filosofia da linguagem. O autor analisa as semelhanças e as diferenças encontradas a esse respeito em Hegel e Marx, explicando:

Para ambos, Hegel e Marx, [...] a dialética não é somente uma forma metódica de pensar, mas o próprio movimento de vir-a-ser histórico da humanidade – e até mais do que isso, o movimento do mundo em processo. A oposição básica entre ambos, entretanto, repousa na valorização diferenciada da teoria que compreende este movimento dialético. Para Hegel, a filosofia tem apenas a tarefa de recuperar à compreensão *a posteriori* um processo dialético de formação já concluído – no que se revela o caráter fundamentalmente afirmativo e também burguês desta concepção da dialética; Marx, ao contrário, atribui um papel basicamente crítico e revolucionário à teoria que compreende a história passada, para o que ela própria precisa se incluir dialética e praticamente no processo ainda inconcluso de formação do homem (SCHMIED- KOWARZIK, 1983, p. 36)

Observa-se que essa relação dialética entre teoria e prática oferece a pedagogia ferramentas para contribuir com a transformação da sociedade. A educação se trata de uma prática social que se realiza através do trabalho humano, e a pedagogia, de acordo com Schmied-Kowarzik (1983), se trata de uma ciência da e para a *práxis* educacional, sendo aquela pela qual o pedagogo investiga os fenômenos reais da educação através da teoria e, depois, elabora ações práticas para serem atingida pela *práxis* educativa. Esclarece a relação entre pedagogia e educação:

Pedagogia e educação estão numa relação de interdependência recíproca; a educação depende tanto de uma diretriz pedagógica prévia quanto a pedagogia de uma *práxis* educacional anterior. Por isso a pedagogia nem pode tematizar de uma maneira puramente teórica a *práxis* educacional, como um evento passível de representação, nem pode se voltar a uma intervenção prática direta, já que ela é uma ciência da educação somente quando é simultaneamente uma ciência para a educação, e vice-versa. Nesta



medida, a instância medidora entre teoria pedagógica e *práxis* educativa repousa no educador, graças ao qual ela pode, enquanto ciência tornar-se prática na pesquisa e no ensino (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 24).

Observamos que a pedagogia se estabelece na ação de teoria e prática, sendo possível realizar um trabalho significativo quando sua prática acontece de maneira reflexiva e contextualizada com a realidade a ser transformada. Gadotti (2001a) adverte que é preferível falar em princípios do que em leis, pois se trata muito mais dos pressupostos filosóficos e aplicáveis a toda ciência do que leis científicas. Para tanto, destacamos o princípio da totalidade que a tudo se relaciona. "Para a dialética, a natureza se apresenta como um todo coerente em que objetos e fenômenos se relacionam entre si, condicionando-se reciprocamente. O método dialético [...] examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta" (GADOTTI, 2001a, p. 103-104). É legítimo considerarmos que essa concepção dialética se encaixa na obra pedagógica de Paulo Freire como uma manifestação particular do pensamento dialético, uma vez que capta o sentido histórico e político do conhecimento e da teoria educativa.

Freire (2021a, p. 139) esclarece sua influência "Cristo levou-me a Marx, mas eu nunca me neguei o direito de questionar a ambos. [...] Marx me entusiasmou. Marx me proporcionou ferramentas para entender as contradições da sociedade. [...] me fez sentir livre para tornar-me indignado". O educador acaba por se indignar diante do descaso sofrido pela sociedade ainda em transformação.

A pedagogia da educação de Freire nos permite reconhecer que se trata de uma percepção da realidade ao redor do mundo, que se constitui pelos indivíduos dentro de uma sociedade em que esteja e sinta-se integrado, assim o sentir acaba por se identificar com o saber e conhecer. A percepção dessa realidade consiste em adotar uma postura de compreensão do processo de ensino-aprendizagem sistematizado no diálogo e na criticidade em via horizontal que depende das relações entre mundos/sujeitos/coisas.

Ao pensarmos a experiência democrática como modo de vida é fundamental que consideremos o que Freire destaca sobre o sentido de nossa vivência, em que o ato de perceber o mundo ao nosso redor, assim de como senti-lo, se dê através de uma relação dialógica para chegarmos a compreendê-lo.

Freire, ao longo de sua obra, refere-se à experiência como vivência, por isso, ao refletirmos sobre democracia como modo de vida, reconhecendo que muitas vezes utilizamos de um "discurso do" e um "discurso sobre", mas somente podemos expor sobre o que é democracia vivendo-a em nosso dia a dia e nas relações que estabelecemos com o mundo. No

contexto escolar, o educador alertava sobre a importância de “[...] tentar mudar a cara da escola, tornando-a mais democrática, seja no nível das relações sociais de poder, seja na exigência de uma escola competente em que todos participem” (FREIRE, 1991, p. 27).

Na verdade, o educador nos desafia a refletir sobre o fazer uma experiência democrática, isso implica diretamente na compreensão dos vários fatores que interferem na busca de uma *práxis* educacional, capaz de oportunizar aos homens vivenciar uma experiência democrática como prática de sua libertação, destacando que:

A nossa experiência, por isso que era democrática, tinha de se fundar no diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia. Diálogo da instituição com o operário, seu cliente, através de clubes recreativos e educacionais. Dialogação que representava uma cada vez maior participação do operário na vida da instituição a que se ligava e com que sobretudo aprenderia a ver a coisa pública através de outras perspectivas (FREIRE, 2003, p. 14-15).

Percebe-se que a *práxis* pedagógica defendida pelo educador deveria estar fundamenta no princípio democrático do diálogo, “[...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 2005, P. 90-91). Por isso, a conquista do mundo para a libertação dos homens se dá através do diálogo dos sujeitos ao pronunciar a palavra.

Podemos observar que cada uma das obras de Freire perpassa não somente pelo viés crítico e problematizador, mas também pelo viés exigente e desafiador. Em sua primeira fase de produção com *Educação e atualidade Brasileira*, *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, elencadas até aqui.

Ao falar de democracia, parece que o educador tem como objetivo nos fazer refletir sobre nossos deveres, compromissos e responsabilidades para construção de uma sociedade democrática. Desejosos do anúncio da “boa nova” nos esquecemos de que não existe um caminho pronto para vivenciarmos experiências democráticas, mas que um caminho possível seja através da educação para a democracia.

Nesse sentido, quais as nuances de experiências democráticas abordadas por Freire em suas obras, que ainda permanecem em nossa atualidade? O caminho, a receita e a resposta existem apenas como possibilidades que só se efetivarão ou não se nós os construirmos considerando os dois polos opostos de experiência e in experiência democrática, assim como de uma experiência democrática como prática da liberdade.

## 2.2 EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Em *Educação como prática da liberdade* (1983), podemos observar o resgate de algumas ideias apresentadas anteriormente em *Educação e atualidade brasileira* (2003) e, também, a descrição de seu método, com aperfeiçoamento de considerações de que homens e mulheres são sujeitos históricos e de cultura. Enfatiza ainda temas fundamentais como a importância de se privilegiar uma educação democrática e libertadora, discorre sobre sociedades fechadas e abertas, sobre a criticidade ou alienação do homem, sobre a perspectiva progressista e reacionária diante da evolução do contexto histórico da sociedade e sobre a postura a ser adotada de radical ou sectário diante do crescente desenvolvimento econômico, social, político e cultural pelo qual passava o Brasil.

O pensamento de Paulo Freire neste escrito nos possibilita verificar que um dos objetivos é propor uma filosofia de libertação, sendo a educação um instrumento de luta para alcançar a liberdade do povo oprimido. Afirma que “existir ultrapassa o viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. [...] transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir” (FREIRE, 1983, p. 41).

De acordo com Freire (1983) a passagem da consciência intransitiva (ingênua) para a consciência transitiva e crítica torna-se fator determinante para o desenvolvimento de uma visão dinâmica do mundo que está em constante transformação. Nesse sentido, percebemos o porquê Freire destaca a importância de que se proponha uma educação que promova a libertação dos homens, uma educação pautada em princípios democráticos.

O educador insiste desde logo sobre a experiência democrática através da educação, ou seja, de uma educação para crianças e adultos. “Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialmente do homem para o homem, sem ele” (FREIRE, 2003, p. 14). Podemos perceber que ao privilegiarmos uma educação como ação de experiências democráticas, podemos promover a consciência transitivo-ingênua para a crítica, onde haveria a sua inserção no processo de democratização política e cultural do país.

Nesse sentido, o autor se refere à compreensão dos condicionantes históricos e culturais como fatores determinantes para a historicidade humana, já que a busca pela consciência transitivo-crítica promove a construção de uma nova sociedade e um novo indivíduo consciente de sua realidade e responsabilidade diante do seu meio. Lembrando que nossa experiência democrática se funda no diálogo, uma das formas de promover a democracia como modo de vida.

Não podemos deixar de considerar que outras características da educação escolar brasileira não favoreciam a formação e o desenvolvimento daqueles elementos constitutivos da personalidade democrática e da consciência crítica, a saber: sua feição autoritária, rigidamente centralizadora e avessa a quaisquer modalidades de diálogo e participação, por sua orientação assistencialista, e também pela extrema passividade alimentada pela ausência do debate, da pesquisa e da reinvenção. Infelizmente, a escola existente não atendia às exigências educacionais da fase de transição, porque não estimulava a formação do sentimento de responsabilidade, a aceitação do diálogo, o hábito da reflexão, a busca pela participação (BEISIEGEL, 2008).

Paulo Freire condenava o caráter autoritário e a orientação assistencialista das atividades na educação brasileira, pois faziam da escola brasileira uma agência domesticadora do homem. Essa educação era um produto da inexperiência democrática do povo brasileiro e somente poderia reforçar, realimentando-a, esta inexperiência. O que significa afirmar que sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposta e inoperante para alcançar mudanças realmente significativas para a democratização da sociedade. “Seria inorgânica, superposta, porque sem sintonia com a realidade”. Não possibilitaria um projeto de educação democrática (FREIRE, 2003, p. 60).

A perspectiva de integração não é acomodação, pois resulta na capacidade de ajustamento à realidade com possibilidade de transformação de seu meio através do princípio de criticidade. À medida que o homem passa a criar, recriar e decidir vai transformando e participando de toda evolução histórica. Percebemos dia após dia que o mundo se divide, o homem simples acaba sendo esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais criam para ele. Mitos que ao voltar-se contra ele, destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica (FREIRE, 1983, p. 42-45).

Podemos observar que parte da sociedade se encontrava paralisada, dominada, ajustada à uma realidade de opressão na qual estava submetida, em muitas situações não tinham consciência disso. Freire (1983, p. 43) afirma que “uma das grandes, se não a maior tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à capacidade de decidir”.

Nesse aspecto, a importância de se privilegiar uma educação para libertação do homem, que o retirasse da condição de dominação imposta e o fizesse sujeito capaz de refletir e agir no enfrentamento do pensamento dominante das elites que se apoderavam de sua vontade. O problema que se apresentava era justamente que nos apropriamos de um modelo democrático europeu sem levar em conta nossa inexperiência democrática e realidade social. Não podemos deixar de considerar que a sociedade brasileira vivia justamente no período anterior ao movimento de educação popular, a transformação de uma “sociedade fechada”, onde havia predomínio à dominação de uma elite privilegiada sobre uma população dominada e longe das decisões políticas, para uma sociedade em trânsito com possibilidades de evolução, para uma sociedade aberta e democratizada ou ainda para uma sociedade massificada.

Freire ao insistir na discussão sobre “sociedade fechada e inexperiência democrática” nos revela a posição de inexperiência democrática vivida pela sociedade brasileira, apontando para possíveis causas de nossa incapacidade de refletir e aplicar os princípios democráticos em nosso cotidiano. Nesse sentido, seria possível uma educação crítica, problematizadora e orgânica como forma de superarmos a estrutura opressora na qual vivemos?

Ao longo da história quando pensávamos em democracia, acabávamos ficando imersos no discurso de que tudo era em nome desse ideal de sociedade democrática. “O que nos amargurava não era outra coisa senão a ameaça dos irracionalismos à nossa destinação democrática, anunciada na transição brasileira” (FREIRE, 1983, p. 122).

Diante desses desafios que se apresentavam na construção de uma sociedade, Freire acreditava que a resposta estaria na educação para libertação dos homens e, como consequência desse ideal pedagógico pudéssemos vislumbrar experiências democráticas como modo de vida.

### 2.3 EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA COMO MODO DE VIDA

Na obra *Pedagogia do Oprimido* Freire (2005, p. 23) dedica, nas primeiras palavras de abertura, “[...] aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Podemos perceber que ao fazer isso, adota uma atitude e postura baseadas no encontro com as classes populares através da *práxis* do diálogo, sendo essa uma ferramenta para realizar a leitura crítica da realidade, considerando a voz da sociedade, ou seja, de seus valores e da sua concepção de mundo. O desafio é que as pessoas passem a dialogar e participar efetivamente na construção de uma

sociedade democrática.

Nesse sentido, podemos reconhecer a presença do oprimido e do opressor, de tal maneira que percebemos o convite a nossa libertação, a princípio pela libertação do opressor que habita em cada um, para depois almejarmos uma possibilidade de conseguirmos alcançar a libertação do homem. As reflexões de Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* nos possibilitam reconhecer que o processo de libertação se revela através da relação entre teoria e prática inovadora, da qual se privilegia a *práxis* educacional para a libertação.

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, 2005, p. 46)

A educação libertadora não pode usar-se na consciência espacial e mecânica, mas de corpos conscientes. Não pode ser depósito de conteúdo, mas da problematização dos homens e suas relações com o mundo. A educação problematizadora se faz no esforço do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que, e em que se acham. “Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (FREIRE, 2005, p. 86)

De acordo com Freire (2005, p. 32) “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão [...] só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens”. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas não seria possível sem a desumanização, pois essa resulta de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e está, no “ser menos”. Nesse aspecto, o “ser menos” acaba por levar os oprimidos cedo ou tarde, a lutarem contra quem os fez menos, sendo que a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é liberta-se a si e aos opressores. A busca pelo “*ser mais*” se dá através de uma ação transformadora e superação da situação de opressão. Mas, somente o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

Freire (2005) destaca que os oprimidos, imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, acabam por temer a liberdade, mesmo quando não se sentem capazes de correr o risco para assumi-la.

Os oprimidos passam a questionar-se sobre a consciência opressora, se devem expulsar ou não o opressor de “dentro” de si; entre seguir prescrição ou terem opções; entre ser espectador ou atores; entre atuar ou ter a ilusão de que atuam pelos opressores; entre dizer a palavra ou não ter voz. Sentem-se “castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 37). Este é o trágico dilema dos oprimidos e que, portanto, a pedagogia pode enfrentar de maneira a superar essa contradição, permitindo ao homem libertar-se. Descobrir-se opressor não significa ainda solidarizar-se com o oprimido, mas assumir a situação do outro, colocando-se no lugar do outro. Freire adverte:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização (FREIRE, 2005, p. 34-35).

Como temos discutido ao longo da pesquisa cabe destacarmos a necessidade de se privilegiar uma educação crítica, problematizadora e orgânica com princípios democráticos tendo em vista experiências de diálogo, reflexão e ação.

Diante dessa realidade educacional torna-se fundamental que se privilegie uma prática dialógica, em oposição à educação bancária, ou seja, para libertação do oprimido e transformação do sujeito social cognoscente deve-se buscar uma *práxis* autêntica de ação e reflexão. Nesse sentido, uma educação que desenvolva a criticidade, possibilitando uma mudança de postura do homem no enfrentamento de seus problemas, privilegiando o diálogo como ferramenta na tomada de consciência. Freire acreditava ser necessário desenvolver um pensamento democrático em que o homem tivesse autonomia e liberdade para discutir os problemas de seu espaço-tempo.

A libertação dos oprimidos é libertação do homem e não das coisas, não podemos reduzir os oprimidos a condição de meros objetos da ação libertadora, pois deve ser com eles que deve-se fazer/buscar a ação de sua libertação. A luta pela libertação do oprimido é resultado de sua conscientização. Desde o início da luta pela humanização opressor-oprimido estando convencidos de que a luta exige deles sua responsabilidade total. “A ação libertadora [...] reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar através da reflexão e da ação, transformá-la em independência” (FREIRE, 2005, p. 60). Os oprimidos

encontram o caminho do amor à vida. Seria relevante se privilegiar a prática de uma pedagogia humanizadora, ou seja, que não mantenha os oprimidos na condição de quase ‘coisas’, mas com eles estabeleça uma relação dialógica permanente (FREIRE, 2005).

Na prática pedagógica, o educador em comunhão com os educandos podem buscar o aprendizado, que esteja alicerçado no diálogo, que possam verificar os conteúdos a ser aproveitados no cotidiano e nas relações com o outro, possibilitando dessa maneira a estruturação de uma atuação que permita ao educando tomar ações reflexivas e críticas diante dos conhecimentos que já possui. Para isso é importante que se problematize a realidade na qual o educando está inserido, buscando temáticas geradoras, contextualizadas, realistas e diversificadas com o currículo e o meio social da qual faz parte. Deve-se buscar contemplar uma educação para a democracia.

Cada agir educativo autêntico é uma postura crítica em relação à estrutura desumanizante e antidemocrática. Cada um destes pequenos atos traz o germe da nova sociedade, por isso é também uma manifestação de poder, uma denúncia. Cada um deles cria não só a imagem do homem e da educação que queremos, mas instaura também um valor, estimula novas práticas, contamina aqueles(as) que dele se beneficiam.

O meu agir educativo é autêntico quando não apenas ensino a respeito das diferenças, mas quando estabeleço uma relação dialógica com os alunos. Está perspectiva encontra-se na contramão da educação bancária que de acordo com Freire (2005) tem como objetivo perpetuar a divisão social do saber, ou seja, quando os opressores sabem tudo, já os oprimidos não sabem nada e são meros expectadores do processo educativo.

Ainda o educador ressalta que a opressão como relação de poder pode ser utilizada para manutenção do *status quo* em diversas formas de sociedade e de organização política, que subjuga uma grande maioria da população e ainda provoca na escola a dicotomia de que “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66). “[...] o *status quo* se impõe, pois, como fundamental objetivo da teoria da ação dominadora, antidialógico” (FREIRE, 2005, p. 165).

Percebemos não ser possível esconder essa marca necrófila da educação bancária, uma vez que não se deixa mover pela busca de libertação, tarefa comum na busca por refazer o mundo e torná-lo mais e mais humano. “A concepção “bancária”, [...] se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila” (FREIRE, p. 75).

Freire procura salientar que a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa



constante de mudança de atitude, com novos hábitos de participação. Procura chamar atenção ao fato de que muita coisa considerada óbvia neste País, ao ser realçada alerta sobre um:

Aspecto importante, de nosso agir educativo, pois se faltaram condições do nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem menos inautênticos dentro da forma democrática de governo, restava-nos, então, aproveitando as condições novas do clima atual do processo, favoráveis à democratização, apelar para a educação, como ação social, através da qual se incorporassem ao brasileiro esses hábitos (FREIRE, 1983, p. 94).

Observamos a preocupação em se propor uma educação problematizadora, com objetivo de desenvolver na sociedade criticidade de sua consciência, indispensável para a democratização. Freire (1983, p. 91) afirma sobre a importância de “[...] reformulação de nosso agir educativo, no sentido de uma autêntica democracia”.

As considerações de Freire sobre o conceito de “experiência democrática” tornam-se necessário para entendermos que ela se faz a partir de um conjunto de ações, atitudes, práticas, comportamentos vivenciados e renovados a cada dia, a cada instante. Não importa tanto a magnitude ou a pequenez de cada umas destas ações, mas muito mais o fato de que, em sua quase totalidade, passam pela educação, ou seja, são atos educativos.

Nesse sentido, a necessidade de refletirmos que todo agir é educativo, mas nem todo agir educativo é autêntico, podendo ser deseducativo e inautêntico. Nesse sentido, podemos destacar que se trata de um agir deseducativo quando um adulto que desrespeita uma lei de trânsito, estando dirigindo com uma criança que ao seu lado o observa atentamente. É deseducativo o agir de um pai que agride a mãe na presença dos filhos. Um governante autoritário, que instiga a intolerância e o preconceito não somente em seu discurso, mas também em sua prática, é perigoso sobretudo porque cria um valor e uma imagem de homem inautêntico. É perigoso porque embora esteja na posição privilegiada de quem educa, não tem consciência do alcance e influência de seus atos educativos inautênticos e antidemocráticos.

Nesse sentido, cabe destacar as duas concepções e práticas da educação bancária e da educação problematizadora, sendo que, conforme a primeira concepção, os educadores vão depositando conhecimentos nos educandos como se fossem banco, nega dessa maneira o diálogo, serve a dominação, inibe a criatividade, domestica, nega aos homens sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. Já na segunda concepção, o educando vai desenvolvendo sua relação com o mundo em transformação, problematizando, tem no diálogo o ato desvelador da realidade, critica, serve à libertação, funda-se na criatividade, estimula a

reflexão e ação, busca da transformação criadora para a democracia.

Ao reconhecermos o papel que a escola desempenha na vida das pessoas, percebemos que não é a única responsável pelas transformações sofridas pela sociedade ao longo da história, pois em diversas situações acaba-se por perpetuar estruturas sociais, econômicas, políticas, educacionais e culturais da classe dominante, o que por sua vez dificulta sua própria transformação. Na perspectiva defendida sobre educação que seja reflexo da ação cultural para a liberdade. Paulo Freire defende que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita de educação” (FREIRE, 1991, p. 84).

Freire propõe uma educação que não se limite ao nível escolar, mas também, de nossa comunidade local, regional, nacional e global, na qual se possa privilegiar a inserção dos sujeitos e, por isso mesmo, mostra a importância de valorizarmos as experiências e vivências cotidianas das pessoas como meio de transformação que atenda às necessidades e particularidades da sociedade, além é claro de evidenciar as especificidades culturais, políticas, sociais e educacionais que interferem diretamente na construção de experiências democráticas.

Não podemos deixar de considerar que as reformas educacionais e da própria sociedade caminham juntas e fazem parte do mesmo processo. Nessa perspectiva, é importante entender que o homem é um ser histórico, capaz de construir experiências de vida e participar efetivamente no mundo ao seu redor. É fundamental não esquecer que, para Freire, o mundo a que se refere, diz respeito ao mundo imediato de cada pessoa, onde se realizam suas vivências.

A educação comprometida com a democratização contribui para a valorização de vivências comunitárias de diferentes grupos sociais, sendo que através do diálogo pode-se oportunizar a participação efetiva das pessoas na construção de uma sociedade mais justa e democrática para todos. O próprio desenvolvimento da autonomia das pessoas na tomada de decisões implica no que o educador Paulo Freire defendia ao afirmar que:

[...] se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. Mas é *práxis*, que implica ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p. 77).

É interessante observar que a percepção de Freire ao abordar sobre a importância da

democracia como forma de libertação e humanização do homem, nos possibilita reconhecer que suas experiências no exílio foram profundamente pedagógicas. Segundo Gadotti (1989, p. 56) ele começou a questionar o Brasil, a compreendê-lo melhor, avaliando o que tinha realizado de produtivo e o que poderia fazer fora de seu país de origem, oferecendo dessa maneira sua contribuição a outro povo. Aprendeu, com as diferenças culturais, a virtude política essencial que faltava ao Brasil como a tolerância, principalmente com relação a outras culturas, afinal, não se pode tachar uma cultura de pior que outra.

Como já destacado esse período fora do Brasil foi de grande produção e aprendizado para Freire, cabendo salientar que em seus escritos destaca a relação entre educação e política. Scocuglia (1999) afirma que para entendermos o percurso intelectual de Freire é necessário um esforço de aplicação dos caminhos histórico e dialético no campo das relações educação-política. Histórico, no sentido de pesquisarmos o pensamento do autor sob o prisma do tempo relativo à sua produção discursiva, buscando contextualizar sua prática e sua teoria em cada um dos vários momentos componentes de sua trajetória. Como homem de seu tempo exige dos estudiosos de sua obra apreensão das suas propostas político-educativas com tempo e espaços determinados (no Brasil, no Chile, nos Estados Unidos, na Europa, na África – antes e depois do exílio – e a volta ao Brasil, com a Anistia de 1979) para podermos dimensionar com clareza a construção do seu pensamento. Um discurso que ao falar de pedagogia do oprimido, denuncia a opressão; ao denunciar a educação “bancária” propõe a educação “problematizadora”; ao colocar as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, mostra as facilidades dos opressores em “ser classe” no próprio exercício da direção/dominação (SCOGULIA, 1999, p. 32-33).

Freire (2005) afirma que liberdade é característica do princípio ético a ser assumido por homens e mulheres diante de seus direitos e deveres, também com relação ao conhecimento da realidade em suas bases material e concreta, na sua totalidade, que vai além de sua aparência, encontrando-se na análise dialética das relações sociais e econômicas.

O educador acredita que oprimidos e oprimidas podem superar a condição de opressão estando conscientes dessa contradição na qual encontram-se envolvidos podendo engajar-se na luta pela sua libertação: “Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizamos, que se entreguem a *práxis* libertadora” (FREIRE, 2005, p. 39).

Como destacado ao longo da dissertação a educação libertadora consiste na relação de homens e mulheres com o mundo onde estão inseridos, por isso, a organicidade e a *práxis*

pedagógica do diálogo pode contribuir para participação efetiva da sociedade, com objetivo de buscar por sua emancipação e superação da contradição de opressor(a) e oprimido(a). Neste aspecto, que Freire buscava defender uma educação problematizadora que privilegiasse o processo de conscientização na busca pela libertação, tendo o diálogo e a participação como ferramenta fundamental desse projeto.

O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire o acompanhou durante toda sua trajetória pelo mundo, por isso, a importância de considerarmos suas experiências ao longo da história, em especial procuramos refletir sobre o período de 50 e 60 que marca o nacionalismo desenvolvimentista vivido pela sociedade brasileira em ascensão de um ideal democrático como modo de vida, e o período de exílio resultante do golpe militar de 1964. Seguindo essa perspectiva de refletir sobre o legado e experiências do educador, iremos abordar sobre sua reinserção ao Brasil pós-Anistia.

#### 2.4 A (REINSERÇÃO) DE FREIRE NO BRASIL PÓS-ANISTIA

O período de exílio foi duramente vivido, Freire escreveu em *Pedagogia da Esperança* “é difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, a notícia do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega, às vezes ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo” (FREIRE, 2011a, p. 48). Destacou que era mais difícil viver o exílio se não houvesse esforço por assumir criticamente seu espaço-tempo como possibilidade de que dispomos, essa capacidade crítica de mergulhar em novo cotidiano, sem preconceito, que leva o exilado ou a exilada a uma compreensão mais histórica de sua própria situação.

Freire (2011a) assevera que assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde veio. Afirmou ser fundamental deixar claro ou ir deixando esclarecido aos educandos esta coisa óbvia: “o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental” (FREIRE, 2011a, p. 121)

O educador ao retornar ao seu país reconhece a necessidade de reaprender o contexto local, nacional e regional. Assim como para elaboração de práticas pedagógicas é necessário que a escolha dos conteúdos esteja de acordo com a contemplação dessas realidades numa “[...] devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2005, p. 97).

De acordo com Rosas (2003, p. 36) apesar do muito que ensino ao mundo, que

aprendeu do mundo, Freire jamais perdeu os vínculos afetivos e culturais com o Brasil, o nordeste brasileiro, o Recife. “Antes de ser cidadão do mundo repetiu várias vezes, ‘sou cidadão do Brasil’”. Com isso demonstra que jamais perdeu sua recifecidade. O educador tinha 43 anos de idade quando partiu para o exílio, retornando quase 16 anos após. Em junho de 1979 obtivera seu primeiro passaporte brasileiro, para visita ao Brasil durante um mês.

Haddad (2019a) afirma que Freire ao chegar no aeroporto de Viracopos, Campinas, onde, diante da insistência de repórteres que queriam a sua opinião sobre o momento político brasileiro, afirmou que seria uma leviandade aos brasileiros já que tinha ficado fora do país. Mas, a cada momento, descubro que é indispensável estar aqui para melhor entender toda a atual realidade. Esse período de ausência exigem uma aprendizagem e uma maior intimidade com o Brasil de hoje (GADOTTI, 1989, p. 82). “[...] minha recifecidade explicava minha pernambucanidade, que está esclarecida minha nordestinidade que, por sua vez, clareava minha brasilidade, minha brasilidade elucidava minha latino-americanidade e esta me fazia um homem mundo" (FREIRE, 2011a, p. 121).

É importante reconhecer que esse contexto vivenciado pelo educador demonstra seu compromisso e responsabilidade com sua terra, isso porque depois de viver um longo período fora não deixou de celebrar seu enraizamento na cultura brasileira. Freire demonstrava um carinho enorme a seu país, embora tivesse que viver outras experiências com o exílio, seria justificável alguma mágoa ou desengano. O que temos, porém é um educador esperançoso que acreditava ter responsabilidades com seu povo, saindo novamente em defesa de uma educação para o desenvolvimento de uma cidadania criticamente consciente e ativa na construção de uma sociedade democrática.

A Lei nº 6.683, conhecida como Lei da Anistia, foi aprovada pelo Congresso nacional pela Anistia e sancionada pelo então presidente da República, o general João Baptista Figueiredo, em 28 de agosto de 1979, atendendo parcialmente a demanda da população. Paulo e parte da família regressaram ao Brasil sem que a Lei tivesse sido aprovada, confiando nas garantias oferecidas a eles antes de viajar e no clima de abertura política e de mobilização da sociedade que acabou por levar à aprovação da lei, vinte um dia depois de sua chegada (HADDAD, 2019a). Em razão de seu retorno Almino Affonso (1996) escreve “Boas-vindas ao Brasil”, no artigo lembrando o legado do educador:

A muitos, seguramente, há de causar estranheza que um educador, desvinculado de uma militância política em seu sentido estrito, tenha estado impossibilitado de regressar à terra durante tanto tempo. Nada porém, mais antagônico do que a figura luminosa de Paulo Freire e o obscurantismo do

regime autoritário. Aquele a romper, através de sua pedagogia como prática da liberdade, a visão ingênua do analfabeto, despertando-lhe – numa interação entre o educador e o educando – a consciência crítica diante da sociedade em que está inserido permitindo-lhe a descoberta de sua própria identidade social e, em consequência, de seu papel como homem e como cidadão; enquanto este outro, o regime do arbítrio, a recorrer à prepotência e à mistificação, buscando por todos os meios impedir o esclarecimento do povo e a livre definição de seu próprio destino. [...] Retorna o professor Paulo Freire, com uma bagagem carregada de serviços prestados aos povos da América Latina e da África; com uma obra consagrada, em sucessivas edições, em vinte idiomas; com títulos de doutor “honoris causa” pela Universidade de Louvain (Bélgica), Universidade Livre de Londres (Inglaterra), Universidade de Michigan (Estados Unidos) e Universidade de Genebra (Suíça), com uma grandeza que decorre, sobretudo, de haver posto sempre o seu pensamento a serviço da liberação do homem (AFFONSO, 1996, p. 191-193).

Neste contexto podemos perceber a dimensão do legado do educador, uma vez que tinha se tornado um dos brasileiros mais reconhecidos no exterior, com inúmeras traduções de suas obras, entrevistas, visitas às universidades, governos, grupos da sociedade civil, também era muito admirado em sua terra natal (ROSAS, 2003). A sua dedicação em pensar uma educação para o diálogo e libertação do homem diante da situação de opressão, nos leva a reconhecer que suas obras procuram de certa maneira alertar sobre o fenômeno de dominação que as concepções mecanicistas e burocráticas nos níveis da organização e também da administração insistem em conservar e reforçar, não possibilitando dessa maneira a humanização e libertação do povo.

A humildade desse educador recifense ao retornar ao seu país é cativante, pois o exílio não o marcou com mágoa ou com uma nostalgia doentia, mas sua volta representou um momento importante na história da educação do Brasil, pois reanimou-se o debate em torno dos problemas educacionais, sufocado pelo obscurantismo imposto pela oligarquia governamental não menos obscurantista e tecnocrática (GADOTTI, 1989, p. 82-83).

Neste meio tempo em que Freire retorna ao Brasil, o regime militar sede espaço à um sistema de governo ao menos formalmente democrático. A realidade de marginalização e opressão continua, mas ela adquire rostos diferentes. Os sujeitos sociais se diversificam e novas categorias entram em cena a partir de renovados interesses pela discussão sobre cultura e também devido a novos acontecimentos, como a queda do muro de Berlim, que alteram profundamente o panorama político. A realidade parece não mais caber nos velhos esquemas de análise e na América Latina se está entre os lamentos da década perdida e os sinais de novas possibilidades (STRECK, 1999).

Em razão de sua vinda ao Brasil, teve a primeira atividade pública na PUC de São

Paulo, no dia 20 de agosto de 1979, com pessoas sentadas nos corredores e nas laterais do palco. Ficaram de fora muitos estudantes, professores e interessados em educação em geral, que seguiam tentando participar de um momento histórico. O país vivia um clima de entusiasmo com o início do processo de abertura política, apesar do autoritarismo ainda vigente, pois a ditadura só se encerraria em 1985 (HADDAD, 2019).

A PUC de São Paulo desempenhou um importante papel na resistência à ditadura militar. Dom Paulo Evaristo Arns, cardeal arcebispo de São Paulo, um dos líderes da parcela progressista do Brasil, grão-chanceler da universidade, e Nadir Kfoury, sua reitora, eram exemplos de pessoas com posições firmes e tornaram-se referência na luta pela democratização do país. A presença de Paulo na PUC não só simbolizava sua disposição para lutar contra o estado de exceção em que o Brasil ainda vivia, como também indicava a cidade e o local que escolhera para trabalhar. Consultado presencialmente por Evaristo Arns em 1978, quando morava em Genebra, acolheu com alegria o convite feito pela reitoria da universidade. No encontro, o cardeal informou sobre as garantias que havia negociado com as autoridades brasileiras para que pudesse retornar ao Brasil. O contrato de professor titular foi assinado no ano seguinte, com Freire vivendo definitivamente em São Paulo. Aceitou também o convite da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, a Unicamp. Porém, sua efetivação não transcorreu de maneira tranquila, afinal acima da universidade, estadual e pública, ainda havia um governo militar (HADDAD, 2019a).

Podemos perceber que o educador teve inúmeras experiências práticas que contribuíram com a construção e reafirmação de seu compromisso em pensar uma pedagogia transformadora para efetivação da democracia. Nesse sentido, para complementar sua trajetória ao retornar ao Brasil, acreditamos ser relevante abordar sobre sua experiência democrática ao aceitar o desafio de atuar na gestão da secretaria de educação de São Paulo.

#### 2.4.1 A gestão democrática de Freire como Secretário da Educação em SP

Nos anos de 1989 à 1991, Paulo Freire esteve na gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. De acordo com Kohan (2019) a experiência de Freire mostra que uma coisa são as ideias, as teorias, e outra a realidade de um sistema educacional tão complexo como o de São Paulo. Ressalta que “Paulo Freire prefere sempre fazer em vez de não fazer. Sabe das dificuldades de uma Secretaria de Educação como a da cidade de São Paulo e, mesmo assim, se compromete, tenta, deixa uma marca. O mundo é excessivamente desigual para não fazer nada” (KOHAN, 2019, p. 154-155).

Freire desafia os educadores a participarem na construção de suas cidades educativas, ou seja, que possam lutar para que desigualdades e a discriminação diminuam. Faz duras críticas as estruturas desumanizantes que se justificam pela democracia, mas aceitam conviver com fome e a miséria. “[...] a democracia demanda estruturas democratizantes e não inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res publica*” (FREIRE, 2020, p. 88).

As considerações iniciais de Ana Maria Saul, presentes no texto *Paulo Freire: vida e obra de um educador* (1999), trata-se do seu relato, na qual antecipa uma crítica a imprensa por divulgar informações insuficientes e distorcidas sobre o trabalho na secretaria, motivada por interesses ideológicos contrários à gestão do Partido dos Trabalhadores. Muitos tiveram na época curiosidade de saber como era Paulo Freire, um filósofo da educação, como administrador.

Saul (1999, p. 25) procura compartilhar um pouco dessa rica experiência de um modo bem “freiriano”, isto é, relacionando aspectos da prática com a teoria pedagógica de Paulo Freire, registrada em seus escritos. Em 1989, depois da vitória eleitoral do Partido dos Trabalhadores em que Luiza Erundina foi eleita prefeita da cidade de São Paulo. Um momento de grande envergadura para a democracia brasileira. Segundo Gadotti e Torres (1991, p. 12), ao organizar a composição dos cargos de primeiro escalão do município, era óbvio, para a nova gestão, quem seria o Secretário Municipal de Educação: Paulo Freire, por ser ele membro fundador do PT, por compor a comissão de educação do partido e por ser “um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica”.

Diante dessa certeza, o educador recebe o convite para atuar na gestão da secretaria, o que ele veio a chamar de “convite irrecusável”. No dia seguinte ao convite, chegando na Universidade com muito entusiasmo e certa ansiedade. Dizia que não estava em seus planos assumir a secretaria, porém, como era um homem do partido, sentia-se respondendo a um dever. Revelou que havia pensado, conversado com amigos, familiares e analisou as ponderações. Depois disso nos disse: “Eu não posso deixar de assumir esta tarefa diante de tudo o que tenho escrito, diante de tudo que tenho falado; num momento como este eu preciso ser solidário e assumir este dever” (SAUL, 1999, p. 25).

Ana Maria relata que foi nesse contexto que recebeu o convite que considerou irrecusável, diante de seu compromisso político como educadora e da proximidade que tinha com Paulo Freire, ou seja, de coordenar a reorientação curricular e a formação permanente dos professores da rede municipal de ensino. O trabalho junto ao educador na secretária foi uma experiência enriquecedora, pois com os seus 70 anos e com a autoridade de um saber



reconhecido por muitos povos do mundo, tinha sempre algo novo a propor, na perspectiva de colocar em ação a política mais geral, avançando passo a passo rumo à construção de uma escola pública, popular e democrática (SAUL, 1999).

A gestão de Freire à frente da secretaria foi de 1989 a 1991, durante esse período procurou pensar em formas para que o município tivesse uma reorganização de suas ações em favor de uma educação de qualidade, junto a sua equipe traçou quatro eixos a serem superados: ampliação do acesso e permanência dos setores populares na escola pública; democratização da gestão dando poder pedagógico e educativo a todos os segmentos da escola e da comunidade, reconhecendo as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do professor; contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (GADOTTI; TORRES, 1991).

Brandão (2017) destaca que Freire e sua equipe trabalharam intensamente visando atender a uma grande demanda de pessoas não alfabetizadas na cidade de São Paulo e criaram um Movimento de Alfabetização<sup>6</sup> (MOVA) baseado numa planificação e produção participadas em parceria com organizações não governamentais e movimentos sociais. Em incontáveis locais populares da cidade e da periferia, um amplo programa solidário de educação de jovens e adultos foi posto em marcha. Seu método de alfabetização, revisto e melhorado com a contribuição de outros especialistas em alfabetização e em educação de adultos, voltou a ser trabalhado anos após as primeiras experiências no Nordeste. O programa foi de fato inovador e multiplicou-se de tal maneira que até hoje alguns municípios adotam o MOVA para programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

Paulo Freire levou para a administração pública os pressupostos da educação popular. A opção política por uma educação crítica, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social, a luta pela qualidade social da educação, a abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão

---

<sup>6</sup> Convido o leitor a assistir um vídeo “Trinta anos do movimento de Alfabetização Popular de Jovens e adultos MOVA – SP. Pedagógico SMESP. 1 de out de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eqScHjWAvPk>> Acesso em: 08 de julho 2021.

O MOVA procura fazer com que os jovens, adultos e idosos se sintam estimulados para iniciar o processo de alfabetização e terminar o ensino fundamental. Em 2019, o MOVA completou 30 anos de muitas lutas e realizações. O movimento popular parte do pressuposto que todos têm direito de se alfabetizar e ainda se alicerça no respeito aos saberes dos educandos. Seus princípios são emancipação e poder popular, participação popular nos espaços públicos, equidade nas políticas públicas fundamentadas na solidariedade, na amorosidade, conhecimento crítico e transformação da realidade, avaliação e sistematização de saberes e práticas, justiça política, econômica e socioambiental.

democrática da educação, o respeito ao saber do educando, e a indispensável e necessária formação dos educadores, foram marcos fundamentais que nortearam o seu quefazer na educação de São Paulo (SAUL, 2012).

A gestão do educador foi orientada por uma *práxis* democrática e participativa, mesmo com os percalços para efetivação desse ideal de gestão, procurou privilegiar e ampliar os canais de comunicação de maneira dialógica, ouvindo as diferentes vozes fundamentais a construção dessa *práxis*. O desafio que se apresentava era de superar a nossa inexperiência democrática já que desde o início de nossa história estávamos acostumados a contextos de não participação, ou seja, antidemocráticos.

Para exercer de fato uma gestão democrática que tanto defendia, segundo Gadotti e Torres (1991), Freire passou a discutir junto a sua equipe de trabalho e com as universidades, a proposta política de educação que pretendia implementar na cidade. Para efetivação desse intento passaram a visitar escolas em todo município, falando com vários funcionários, professores, gestores, agentes escolares, supervisores escolares, assim como com estudantes e familiares, enfatizando sempre que “aprender é gostoso, porém, requer disciplina” (Freire, 1991, p. 12).

Ana Maria Araújo Freire relata na biobibliografia de Paulo Freire (1996) que durante a gestão altamente democrática realizada pelo esposo, deu provas de que os trabalhos em colegiados e o entendimento mútuo levam à responsabilidade coletiva e à reinvenção do ato de educar com mais eficiência e adequação. Tomemos o relato breve sobre seu legado no período em que esteve no cargo:

Suas decisões políticas, nascidas de sua própria teoria e de suas práticas de educador pelo mundo – não seria exagero dizer do mundo –, como também nascidas da *práxis* educativa das pessoas da equipe técnica que o assessorou, as quais traduziam a vontade e a necessidade das comunidades, marcaram, indelevelmente, a educação da rede de ensino do município de São Paulo. Assim, “seu” trabalho foi profícuo “mudando a cara da escola”, como costuma dizer. Reformou as escolas, entregando-as às comunidades locais dotadas de todas as condições para o pleno exercício das atividades pedagógicas. Reformulou o currículo escolar para adequá-lo também às crianças das classes populares e procurou capacitar melhor o professorado em regime de formação permanente. Não se esqueceu de incluir o pessoal instrumental da escola como agente educativo, formando-o para desempenhar adequadamente tal tarefa. Eram os vigias, as merendeiras, as faxineiras, os(as) secretários(as) que, ao lado de diretores(as), professores(as), alunos(as), e pais de alunos, faziam do ato de educar um ato de conhecimento, elaborado em cooperação a partir das necessidades socialmente sentidas (FREIRE, 1996, p. 47).

No cotidiano difícil e desafiador da educação na cidade de São Paulo, a construção de uma gestão democrática se fazia necessária, a equipe de Freire pode experimentar a sua disposição para o diálogo, a tolerância, a paciência/impaciente com um toque de paixão em tudo que realizava. Saul (1999, p. 26) afirma que o educador dividia o seu poder de secretário da educação com a sua equipe. Fazia isso com tranquilidade, mas sobretudo, por convicção política. É importante destacar que isso não o ameaçava ou o tornava “menos poderoso”. Ao contrário, como ele mesmo dizia em tom muito bem-humorado: “Devo ter sido o secretário de educação que menos poder pessoal teve, mas pude, por isso mesmo, trabalhar eficazmente e decidir com os outros” (FREIRE, 2020, p. 88).

Podemos perceber nessa concepção do educador diante de seu trabalho que priorizava uma gestão democrática de maneira a reconhecer que quando desafiamos o outro dando-lhe responsabilidades, podemos alcançar maiores resultados. Porém, não deixava de reconhecer a necessidade da disciplina, da ordem, do cumprimento das tarefas e da prestação de contas, sem as quais não existe organização. Sobre essa concepção Freire (2005, p. 205) assevera que na verdade, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se diluía a ação revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua “coisificação”.

Dito isso, significa que a ordem ao ser estabelecida através de um processo de administração com autoridade, que seja ela própria uma resistência ao autoritarismo que se afirma na exclusão da liberdade e também pela coisificação. Para a construção de uma verdadeira organização democrática, Freire acredita que a autoridade não exclui a liberdade, mas que se relacionam mutuamente, de maneira que “se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela” (FREIRE, 2005, p. 47). Sobre essa perspectiva de experiência vivida pelo educador na secretaria de educação assevera sobre estruturas e poder centralizado:

As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, as arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial. Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública (FREIRE, 2020, p. 88).

Nesse sentido, percebemos que se trata de uma participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania

se acha em relação direta com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras são coerentes com seu discurso. Freire “[...] comprometido com fazer uma administração que, em coerência com o nosso sonho político, com nossa utopia, levasse a sério, como devia ser, a questão da participação popular nos destinos da escola” (FREIRE, 2020, p. 86).

Diante desse desejo era impossível realizar uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizassem o poder autoritário e hierarquizado. Não era possível colocar a rede escolar à altura dos desafios que a democracia brasileira em aprendizagem nos coloca estimulando a tradição autoritária de nossa sociedade. Era preciso, pelo contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito de voz e participação comunitária, dos professores, alunos e pais, diminuir poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos escolares, deliberativos e não apenas consultivos e através dos quais, em primeiro, onde pais e mães tivessem possibilidade de decidir sobre os destinos da escola de seus filhos e no segundo, a própria comunidade local que, tendo a escola como algo seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola (FREIRE, 2020).

A construção de uma administração democrática deveria privilegiar a participação, Freire criticava a não participação silenciosa e alienante e também as formas de participação passiva, que é subordinada e meramente instrumental, em tudo contrária à concepção de educação emancipatória que defendia. A pedagogia democrática ou a pedagogia da participação consiste na participação no processo de decisão, um ato de ingerência e não uma atitude de mero espectador (LIMA, 2013).

Para alcançar esse ideal era necessário ganhar a voz e responsabilidade social e política de modo que existindo essa responsabilidade pudesse ir participando e ganhando protagonismo nos destinos da escola, dos sindicatos, das empresas, de clubes, de conselhos, de seu bairro e sua igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. É dessa forma que podemos propor uma aprendizagem da democracia através de seu exercício e da sua própria existência (FREIRE, 1983).

De acordo Saul (2012) a concretização da proposta político pedagógica, na gestão de Freire, instalou uma nova lógica no processo de construção curricular, na realidade brasileira. Reorientando o currículo sob a ótica da racionalidade crítico-emancipatória implicou considerar a relação dialética entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo. Trabalhou-se com a proposta de construção de uma escola voltada para a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao

mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade.

É possível perceber que o legado de Freire na secretaria de educação demonstrou ainda mais seu compromisso com a educação democrática, voltada para o diálogo e participação do povo. Procurou através de sua experiência ressaltar a importância dos atos educativos para construção de uma educação democrática e libertadora.

## 2.5 A DEMOCRACIA E A LIBERTAÇÃO

Para alcançarmos uma sociedade democrática não podemos deixar de reconhecer que o diálogo é tema recorrentes e fundamental nos primeiros escritos de Paulo Freire. “É no diálogo verdadeiro que ocorre o pensar verdadeiro, crítico, portanto, que não aceita a dicotomia mundo-homens, reconhecendo entre eles a solidariedade” (FREIRE, 2005, p. 95).

O pensamento de Freire nos remete a dimensão política da educação enquanto ação libertadora, já que se propõe a contribuir com a libertação das classes dominadas. Freire revela em *Ação cultural para libertação e outros escritos* (2001), suas experiências mais sutis com relação ao processo de alfabetização e conscientização de uma população pobre, submissa e oprimida, reafirmando suas bases para ação cultural em busca de uma pedagogia humanista e crítica. Deixando claro que a conscientização não poderia estar desvinculada de uma ação concreta para se alcançar uma participação efetiva aos rumos da história que se desenhava com o processo de industrialização.

Como exigência necessária da industrialização o processo de expansão imperialista engendra fatos inéditos, de caráter político e social. A sociedade encontra-se em transição com presença contraditória de um proletariado modernizando, de outro lado um proletariado tradicional; de uma pequena burguesia técnico-profissional, ao lado de uma classe média tradicional. Com a presença de uma educação livresca, “florida”, ao lado de uma educação técnico-profissional que começa a ser ensaiada, como exigência necessária da industrialização (FREIRE, 2001).

Diante desse contexto o educador passa a refletir sobre a ação do opressor sobre o oprimido, de maneira que tenha consciência da condição de que é vítima. Para Freire (2001) o ponto de partida para essa análise é a importância da conscientização, esta deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora.

É importante destacar que são formas de ação antagônicas, os interesses das classes dominadas e a que satisfaz aos das classes dominantes, sendo as duas formas de ação cultural. As classes dominantes não podem desvelar-se a si mesmas nem tampouco proporcionar os meios às classes dominadas para que estas o façam (FREIRE, 2001).

Nesse sentido a importância de se fazer a denúncia e anúncio dessa estrutura desumanizante que insiste em se perpetuar gerando situações de opressão. Nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico de pronunciar. Freire (2001) destaca que a denúncia e o anúncio representam conhecimento importante para compreensão da realidade denunciada, uma ação cultural para a libertação. A educação deve possibilitar reflexão e transformação de realidades individuais e sociais nas quais os sujeitos se encontram. Ao entendermos a importância de fazer a denúncia, podemos romper com a cultura do silêncio, e o educador comprometido e reconhecendo que educação e política se relacionam, pode então, anunciar e viabilizar uma educação libertadora e uma sociedade democrática.

Freire (2005, p. 90-91) adverte que “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo é uma exigência existencial”.

De acordo com Henning (2015, p. 96) Freire estabelece como princípio o entendimento de que a existência humana é aquela que, se munida pela palavra autêntica pode transformar o mundo, pois não sendo de natureza silenciosa, não poderá jamais ser silenciada por alguém, sob pena de cometer uma violência bárbara para com os homens de quem estaria retirando o seu instrumento fundamental de denunciar e pronunciar seu mundo. “E, então, a palavra é composta pelo aspecto da reflexão (a teoria) e da ação (a prática) compreendida numa unidade dialética”.

Dizer a palavra, que é trabalho, que é *práxis*, é transformar o mundo. Sendo o diálogo encontro dos homens para pronunciar-lo. O encontro dos homens que pronunciam o mundo é um ato de criação. Freire (2005, p. 91-92) adverte que “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”.

Ainda o educador assevera que é sendo verdadeiros revolucionários que reconhecemos na revolução um ato criador e libertador, ato de amor. A revolução necessita conciliar a ciência, sendo feita pelos homens, o é em nome de sua humanização. Assim podemos destacar a importância de construirmos uma sociedade alicerçada na democracia como modo de vida.

Freire (2018a) afirma que uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência

criadora e comunicativa é democrática. Os oprimidos quando descobrem na educação um canal para um novo status passam a exigir mais escolas, começam a ter uma apetência que não tinham. Existe uma correspondência entre a manifestação das massas e a reivindicação, o que chamamos educação das massas.

A sociedade fechada, quando sofre pressão de determinados fatores externos, se espedaça, mas não se abre, já uma sociedade está se abrindo quando começa o processo de desalienação com o surgimento de novos valores. Como por exemplo, a ideia da participação popular no poder. Nesta sociedade em transição se está numa posição progressista ou reacionária; não se pode estar com os braços cruzados., sendo necessário procurar uma nova escala de valores. Quando a sociedade se incorpora nelas, começa um processo chamado democratização fundamental, representado pelo crescente ímpeto para participação (FREIRE, 2018a).

De acordo com Freire (2018a), a sociedade brasileira em transição, havia se instalado entre nós o fenômeno que chamado de “democratização fundamental”, que implica uma crescente participação do povo em seu processo histórico. Infelizmente não temos um passado de experiências decisivas, dialogais, por isso, o povo emerge, inteiramente “ingênuo” e desorganizado. E quanto mais pretende participar, ainda que ingenuamente, mais se agrupam as forças reacionárias que se sentem ameaçadas em seus princípios.

Nesse sentido, cada vez mais sentíamos a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, lado não descuidasse das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico, que por isso mesmo o libertasse pela conscientização (FREIRE, 2018a).

O homem através da ação e reflexão tem a capacidade de atuar, refletir, transformar e comprometer -se com a mudança. No entanto, não se pode haver reflexão e atuação sem que o homem se aproxime da realidade verdadeira e concreta. Freire (2018a) define compromisso verdadeiro com o mundo e com os homens, que é solidariedade com eles para a procura da humanização. Freire (1980, p. 30) afirma que para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas.

As situações-limite implicam na existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por estas situações, e outras para as quais elas possuem um caráter negativo e domesticado. Quando estas últimas percebem tais situações como a fronteira entre ser e ser

mais humano, melhor que a fronteira entre ser e não ser, começam a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o “possível não experimentado” contido nesta percepção. Nesse sentido, as ações educacionais libertadoras, num certo meio histórico, devem corresponder não somente aos temas geradores como ao modo de se perceber estes temas, sendo necessário sensibilidade e abertura a investigação (FREIRE, 1980).

Freire (1980, p. 30) considera que “o tema fundamental de nossa época é o da dominação, que supõe seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado”. De fato sempre preocupado, em resolver os problemas de analfabetismo das massas oprimidas oferecendo-lhes a liberdade através da conscientização, desenvolvendo a criticidade. Mas seu ideal pedagógico confrontava com interesses políticos, que à época, não se preocupava com o povo, somente com a alienação em seu favor, dessa maneira não apoiavam a conscientização, por receio de que ela desse aos eleitores uma maturidade também política, e uma maior concepção crítica na hora de votar.

É importante destacar que parte de nossa inexperiência democrática, acontece exatamente porque esse tipo de ataque ao oprimido é constante, sendo a educação uma ferramenta importante de transformação para uma sociedade que se possa fazer democrática.

Esses apontamentos levantados na pesquisa até o momento, nos permite visualizar com clareza o importante legado deixado por Paulo Freire para refletirmos sobre educação democrática, porém, não podemos deixar de propor uma análise do tempo presente, uma vez que seu legado é renegado pelo obscurantismo político, governamental do Brasil, quando infelizmente contamos com um governo antidemocrático que busca constantemente difamar sua importância para a educação brasileira.



### CAPITULO 3

## DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO COMO *PRÁXIS* PEDAGÓGICA DE LIBERTAÇÃO EM CONTEXTO DE OPRESSÃO

A democracia não se trata apenas de um sistema político ou forma de organização do Estado. Uma sociedade democrática não se limita a eleição de seus governantes pelo voto. Para Oliveira (2009) a democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto de membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana vinculados ao poder de Estado ou mesmo aos processos interativos de seu cotidiano, ou seja, de casa, da escola, da igreja, do bairro, do trabalho, dos sindicatos entre outros.

A participação se coloca como uma *práxis* do processo de democratização, sendo essa uma perspectiva que conduziu Freire a defesa de uma educação como prática da liberdade. Embora em nossos dias continuemos sentindo os recuos da democratização e forças que contribuem para seu estrangulamento. Paulo Freire nos possibilita refletir sobre sua concepção de democracia, que antes de ser forma política, é forma de vida, sendo caracterizada por uma dose forte “de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe” (FREIRE, 1983, p. 80). Uma ação democrática pressupõe ser realizada não apenas com o consentimento do povo, mas com suas próprias mãos.

Freire (1983) adverte que para construirmos uma sociedade com nossas mãos, os membros do grupo devem possuir considerável experiência e conhecimento da coisa pública. Necessitam ainda de certas instituições que lhes possibilitem participar na construção de sua sociedade, assim como necessitam de uma específica disposição mental, ou seja, certas experiências, atitudes, preconceitos e crenças a serem compartilhadas por todos ou pela grande maioria nessa construção.

Nesse capítulo objetivamos discorrer sobre a importância de buscarmos privilegiar uma educação crítica, humanizadora, orgânica, problematizadora, emancipatória com princípios democráticos, tendo em vista a organicidade da *práxis* pedagógica do diálogo através da participação e libertação. Diante do atual contexto de opressão vivido pela sociedade, temos presenciado retrocessos aos direitos humanos e trabalhistas adquiridos após muita luta, certo autoritarismo por parte de alguns políticos. Também, as redes sociais e as mídias em geral acabam contribuindo para criar um fluxo de informações e/ou

desinformações. Acreditamos que a filosofia de Freire possa nos ajudar a refletir em formas de combater ou mesmo superar a ignorância e intolerância ao diferente que assola os nossos dias.

É importante destacar que após o Golpe militar de 1964, quando o Programa de Alfabetização já tinha ganho amplitude nacional, Haddad (2019b, p. 142) destaca que “ao ganhar dimensão nacional, os golpistas intuíram que o programa poderia desestabilizar os poderes constituídos, ao colocar, no curto prazo, uma grande quantidade de pessoas em condição de votar”. O avanço desse processo poderia resultar na dificuldade de controle dos votos ou mesmo mudar a correlação de forças. Nesse sentido, aprender a ler torna-se um imperativo negativo, uma vez que, possibilitaria as pessoas ler o mundo ao seu redor.

Esse é o tipo de perspectiva encontrada pelos governos para dominar a população e concretizar a ideologia das classes dominantes, negando o direito à maioria das pessoas de pensar e refletir. “A única forma de pensar certo do ponto de vista da dominação é não deixar que as massas pensem, o que vale dizer: é não pensar com elas (FREIRE, 2005, p. 149). Ainda Freire (2005, p. 148) adverte que “é precisamente, quando – as grandes maiorias – se proíbe o direito de participar como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas”. Dessa maneira reforça o domínio da elite, deixando de problematizar a realidade, como resultado, homens e mulheres não podem mais dizer a sua palavra, pensar certo, dialogar e debater com o outro sobre seu mundo e realidade.

Freire (2011b) afirma sobre a necessidade de que quanto mais clareza tenhamos através da prática, mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Não sendo possível pensar a educação sem que estejamos atentos a questão do poder. Neste sentido, tanto no processo educativo quanto no ato político, “[...] uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política” (FREIRE, 2011b, p. 35).

Revisitamos o contexto de opressão quando num espaço de tempo de quase sessenta anos, nos deparamos com retóricas fascistas mascaradas de democracia, onde o atual governo de extrema direita, autoritário e defensor de agenda neoliberal faz ataques constantes aos direitos historicamente conquistados.

Frigotto (2017) adverte que a desigualdade econômica, social, educacional e cultural que se explicita em pleno século XXI é resultado de um processo de ditaduras e golpes da classe dominante com objetivo de manter seus privilégios. Ao longo do século XX convivemos, com ditaduras e fomos submetidos a seguidos golpes institucionais como

mecanismos de impedir avanços das lutas populares e da classe trabalhadora na busca por direitos elementares como: acesso à terra, comida, habitação, saúde, educação e cultura.

O Estado pode não apenas reforçar as desigualdades sociais, ao adotar a ideologia liberal, como também pode promovê-las, através de seus aparelhos ideológicos (de instituições), neste caso, destacamos a escola, podendo dessa maneira utilizar o seu espaço para estabelecer um processo de despolitização dos sujeitos. Com efeito, assistimos ganhar notoriedade o movimento conservador de “Escola sem partido<sup>7</sup>” (ESP), que trazia como objetivo excluir do contexto escolar, discussões ideológicas e restringir os conteúdos de ensino a partir de uma suposta ideologia neutra do conhecimento. Como não discutir ideologias na escola se a própria escola é, segundo Althusser<sup>8</sup> (2003), um aparelho ideológico do estado.

O discurso da ESP era a busca por uma educação neutra, “não comunista”, capaz de honrar a pátria e a família. Em função dessa suposta neutralidade defendida pela “ESP”, Frigotto (2017) procura destacar o sentido ideológico e político do movimento:

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

O discurso beira ao absurdo, pois não afetam apenas a escola e os educadores, também as relações sociais. Frigotto (2017, p. 31) destaca que o movimento “avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres

---

<sup>7</sup> Para mais informações sobre o movimento, sugiro visitar a página: <<http://www.escolasempartido.org/>> Acesso em 12 de jan. 2022.

<sup>8</sup> Um conceito central para a teoria althusseriana é a ideologia, entendendo-a como relação imaginária que os homens mantêm com as suas condições reais de existência. Ao falarmos dos aparelhos ideológicos do Estado e de suas práticas, por exemplo, dissemos que cada um deles é a realização de uma ideologia, ou seja, a unidade destas diferentes ideologias regionais – religiosa, moral, jurídica, política, estética, etc., asseguram por sua subordinação à ideologia dominante. Por conseguinte, uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas, sendo esta uma existência material. Althusser (2003, p. 54) afirma que “não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção: a reprodução dos meios de produção.” A ideologia tem existência material e que por sua vez deve ser estudada, não enquanto meras ideias. Para o filósofo, ao estudar a ideologia situamos o sujeito no mundo como um ser prático e ativo e está ligada às condições de produção e reprodução de uma sociedade. Assim a partir destas considerações temos a noção de sujeito: não existe prática senão através de e sob uma ideologia, e não existe ideologia senão através do sujeito e para sujeitos. A ideologia é, portanto, a condição de todo sujeito, mas se materializa de maneira diferente em suas práticas, visto que está dependente das condições reais do sujeito. Essas práticas ideológicas se materializam em discurso. Assim, a formação discursiva possui materialidade histórica e social, que é por sua vez prática social do sujeito.

humanos sob o nazismo, o fascismo e similares”.

O educador Paulo Freire acaba sendo criticado pelos reacionários conservadores desse movimento, exatamente por não acreditar na neutralidade da educação, pois como afirma é política. “Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura (FREIRE, 2006, p. 103). Sua indignação é reafirmada: “não posso, por isso, cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim” (FREIRE, 2006, p. 76).

O educador demonstra seu descontentamento e crítica sobre o discurso que incide as desigualdades tomadas como resultado de competência. “Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo cinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam” (FREIRE, 2020, p. 108).

Freire defende a democracia e a participação como ferramenta para um trabalho pedagógico do diálogo, pautando na luta política e de consciência de classes, pois dessa maneira podemos formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na luta por seus direitos. Nesse sentido, que a sociedade reconheça seu papel e não se acomode diante das condições que são sujeitados, em especial por uma classe social privilegiada que os fazem sucumbir as faltas de oportunidades e negação de direitos, como se fosse responsabilidade única dos próprios sujeitos os seus fracassos e insucessos. Nesse aspecto, a urgência de superar os alicerces excludentes do capitalismo que sustentam e fazem funcionar a sociedade na produção desenfreada de desigualdades sociais.

De acordo com Vieira (2021, p. 14) fatores como: altas taxas de desemprego, baixa produtividade, alocação de privilégios corporativistas e subsídios para determinados setores econômicos, manutenção de sistema tributário altamente regressivo, racismo estrutural, concentração de propriedade imóvel e de meios de produção e proteção de ganhos de capital financeiro, certamente concorrem com uma alta taxa de concentração de capital educacional que viabiliza o acesso aos melhores empregos e salários, inclusive públicos, restringindo a mobilidade social, contribuindo dessa maneira para a manutenção de uma desigualdade profunda e persistente no Brasil. Sabemos que tivemos avanços a partir da Constituição de 1988, com seus diversos arranjos de inclusão e transferência de recursos aos mais pobres em situação de vulnerabilidade, porém, é necessário avançar ainda mais para combatermos essas feridas da desigualdade que assola a sociedade.

Nesse sentido, a importância de reconhecermos que mesmo vivendo um contexto

histórico, político e social diferente do de hoje, as concepções pensadas pelo educador Paulo Freire se mantêm atuais, válidas e fundamentadas, uma vez que, a sociedade, mesmo com o decorrer do tempo, continua cultivando características comuns que era atuais de Freire e que são ainda hoje.

Freire (2002) ressalta que não é possível falar sobre educação e democracia sem considerar o poder, a economia, a justiça e sua aplicação, a igualdade e a ética. Tendo em vista que ambas se encontram inseridas neste contexto e recebem ação imediata desses fatores. A democracia representa uma forma mais adequada de luta ou de busca da vocação humana do *ser mais*.

Ainda o educador chama atenção que existe um fundamento ontológico e histórico para a luta política em torno não apenas da democracia, mas de seu aperfeiçoamento constante. “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (FREIRE, 2002, p. 193).

As considerações do educador suscitam reflexões sobre os problemas políticos, econômicos, sociais e culturais que se desenvolvem cotidianamente. Que sejamos tomados pelo esperar consciente de Freire, ou seja, o cultivo da esperança não significa apresentarmos uma atitude de passividade de quem simplesmente está à espera de algo desejado ou sonhado. Logo, há uma importante distinção semântica entre os verbos esperar e esperarçar, este que demanda ação de quem deseja efetivamente facilitar e implementar a realização daquilo que é desejado ou sonhado, enquanto o primeiro denota a fragilidade dos seres acomodados com a própria sorte.

Nesse sentido, a busca por uma sociedade democrática pressupõe que os problemas comuns devem ser dialogados e discutido por todos, implica em posicionamento crítico frente as necessidades do que seja melhor para o coletivo. Freire deixa claro que “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (FREIRE, 2005, p. 94-95). A democracia se fundamenta nos interesses em comum dos membros de uma sociedade participativa, como Freire (2003, p. 29) já afirmava “Não há democracia sem povo participante”. Iremos no tópico seguinte levantar algumas reflexões sobre como privilegiar a democracia e participação considerando a organicidade da *práxis* pedagógica do diálogo.

### 3.1 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO: POR UMA *PRÁXIS* PEDAGÓGICA DO DIÁLOGO

A organicidade da *práxis* pedagógica do diálogo se trata de uma ferramenta que contribui para uma ação educativa, onde homens e mulheres ao refletirem sobre seu mundo, sobre sua situação, tome consciência da necessidade de um compromisso com sua realidade e possa emergir. “Emergindo, descruzam os braços, renunciam a ser simples espectadores e exigem participação” (FREIRE, 2018a, p. 66).

A inquietação sobre a busca de um ambiente escolar democrático e participativo me acompanhou ao longo da experiência na gestão do Colégio, como já destaquei, pois não havia uma cultura efetiva de participação da comunidade na tomada de decisões. Graças a minha participação no grupo de pesquisa “A Educação Filosófica de Crianças, Adolescentes e Jovens” na Universidade Estadual de Londrina, que tive a oportunidade de revisitar, refletir e ressignificar as concepções filosóficas de Paulo Freire. O exercício do diálogo oportunizado pelos membros do grupo serviram como um verdadeiro alento durante todo o processo de amadurecimento que tive com essa experiência.

É importante destacar que ao longo do processo fui tomada várias vezes por um sentimento de desesperança em relação ao cotidiano escolar da escola pública na qual estava exercendo a função de diretora. Reconhecia a importância de propormos uma gestão democrática para o diálogo e, que igualmente a educação daquele Colégio pudesse ter esse caráter. Porém, além de reconhecer era necessário ação e reflexão sobre a prática que poderíamos propor na busca por essa mudança de atitude tão necessária a comunidade escolar. A gestão democrática não se trata de algo fácil e que esteja dado, mas que ao ser conquistada e construída a partir de muitos processos e movimentos de luta, ajuda-nos a refletir sobre essa problemática:

A problemática da gestão democrática da educação está presente na obra de Paulo Freire desde os seus primeiros trabalhos, sendo incontornável reconhecer os contributos originais que produziu, tanto em termos teóricos quanto de política educacional. Pode-se, pois, falar de uma concepção freiriana de gestão democrática, ancorada nas críticas que produziu às perspectivas mecanicistas, racionalistas e burocráticas de educação, a todas as formas de organização meramente instrumental que recusam a politicidade e a pedagogicidade da organização escolar, ao burocratismo e ao “centralismo asfixiante” típico da educação brasileira. (LIMA, 2019, p. 236).

Gestão democrática pressupõe contar com a participação de todos na busca por soluções que atendam as necessidades da comunidade. O desejo de contribuir para essa

transformação moveu-me para buscar estratégias que pudessem despertar na comunidade escolar o sentimento de pertencimento e que através do diálogo pudessem entender seus medos e aflições que também refletem no coletivo. Não foi um processo fácil, pois estava carregado de desafios que vão além da necessária e fundamental participação da comunidade escolar, já que sofremos inúmeras cobranças para se fazer cumprir as políticas de governo que nem sempre condiz com as reais necessidades do contexto escolar.

De acordo com Sibilía (2012) a educação na contemporaneidade encontra-se afastada por três fatores fundamentais: a crise da estrutura familiar, cada vez mais diluída em suas bases afetivas e destituída de sua legitimidade; a espetacularização das relações sociais e da própria experiência de mundo, o que acaba contribuindo para geração de mentalidades cada vez mais dependentes de estímulos sensoriais impactantes e a inserção de paradigmas comercialistas e meritocráticos na dimensão educacional, tornando o ensino e a cultura dispositivos regidos pela lógica da lucratividade capitalista.

Durante minha passagem na direção, tive oportunidade de refletir sobre esses fatores, pois realmente estão presentes no contexto escolar. Mesmo diante desses desafios procurei privilegiar uma gestão democrática, do diálogo, da autonomia e participação, porém, nem sempre conseguindo a participação assídua dos pais. Mas considero termos avançado quanto a participação na tomada de decisões junto ao quadro escolar com professores, pedagogas, funcionários administrativos, secretária e agentes I. Não posso deixar de reconhecer que esse avanço aconteceu de forma gradativa, mas trouxe frutos positivos a gestão, uma vez que, conseguimos melhorar a estrutura física, além de conseguirmos atender as cobranças constantes da secretária de educação, pois pensávamos no grupo como poderíamos executá-las, considerando sempre a particularidade da comunidade que fazemos parte.

Considero que o legado de Freire deve ser nosso guia para reflexão do contexto escolar e os desafios que se apresentam ao buscarmos uma educação para a democracia, pois como sabemos a educação é política, refletindo diretamente na qualidade ou não do ensino que iremos oferecer aos nossos alunos.

Freire (1983, p. 12) buscava por “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. Dessa maneira a educação para democracia, deveria privilegiar práticas dialógicas e antiautoritárias, buscando oportunizar o exercício de participação. Um imperativo para a organicidade da *práxis* pedagógica seria estabelecer a relação entre política e educação, que nos possibilitaria refletir sobre suas articulações no sistema político e educacional vigente.

A proposta pedagógica é político-educacional, uma vez que não separa educação de

política. Ao estarmos dispostos a uma educação como prática social que emerge dos interesses políticos, econômicos, sociais e culturais de homens e mulheres pode-se buscar por uma sociedade democrática e libertadora. Freire afirma que a luta cotidiana das pessoas por democracia e libertação antes de ser estimuladas por suas experiências individuais ou coletivas, seja social. Pois, “não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 1983, p. 93). Uma educação que longe de se identificar com o esforço de democratização, intensifica nossa inexperiência democrática, alimentando-a.

Essa perspectiva pressupõe que para sermos democráticos na política é necessário que sejamos também na esfera social, ou seja, no público e no privado, como por exemplo: casa, trabalho, escola, bairro, igreja e tantos outros espaços. Nesse sentido, se temos problemas com o sistema democrático no país, é possível que seja reflexo de inexperiência democrática daqueles que atuam no regime governamental.

Torna-se relevante considerarmos o conceito de gestão democrática, uma vez que, na prática, envolve descentralizar o poder nas instituições de ensino, lembrando que esta diretamente relacionada com à gestão do coletivo pelo coletivo, sendo necessário considerar a participação de todos os segmentos que a constituem, Lück define:

[...] a gestão democrática como processo onde se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo (LÜCK, 2013, p. 57).

A gestão abrange todos os sistemas e redes de ensino e não limita-se à escola, além de princípio pedagógico, a gestão democrática é também preceito constitucional. A Constituição Federal de 1988 estabelece como cláusula pétrea que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, estabelecendo uma nova ordem jurídica e política com base em dois pilares: democracia representativa e a democracia participativa (direta), entendida como participação social e popular como princípio inerente a democracia (GADOTTI, 2014).

De acordo com Gadotti (2014) a participação social consiste em uma forma de atuação no espaço público, sendo fundamental para fiscalizarmos e acompanharmos as políticas



públicas, além de possibilitar mantermos um diálogo entre governo e sociedade. Essa atuação acontece através de mecanismos de controle social, como: ouvidorias, conselhos e audiências públicas. Contamos ainda com a participação popular, essa corresponde às formas de luta mais direta, independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos sociais, como: movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais entre outras.

Nesse aspecto, entende-se que a participação social apresenta maior relação com o Estado, tendo como finalidade acompanhar e fiscalizar as políticas públicas. Já a participação popular desenvolve uma ligação maior com o povo, pois trata da atuação política destes grupos sociais. Gadotti (2014, p. 3) destaca que “embora dialogando e negociando pontualmente com os governos, em determinados momentos, essas formas de organização e mobilização não atuam dentro de programas públicos e nem se subordinam às suas regras e regulamentos”. Ambos os princípios representam o marco regulatório adequado para se evitar distorções e que sejam produtivas socialmente.

Quando nos voltamos à Educação Popular como política pública, como queria Freire, temos um processo que se constrói ao mesmo tempo dentro e fora do Estado. Não se tratando de algo monolítico, mas em constante processo de transformação. Nesse aspecto, Freire não entendia a Educação Popular apenas como educação não formal, mas antes defendia a tese de que a Educação Popular pode e deve inspirar as políticas públicas de educação. “Ele queria não só democratizar a educação, mas, garantir que ela pudesse “ser popular”, isto é, incorporar em suas práticas os princípios emancipatórios da Educação Popular como parte de um projeto de sociedade” (GADOTTI, 2014, p. 8).

Freire acreditava numa educação compreendida como instrumento a serviço da democratização e libertação, que pudesse contribuir para vivências comunitárias de grupos sociais, através do diálogo, com objetivo de formar homens e mulheres participantes. “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me a pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (FREIRE, 2011a, p. 166). O educador apresenta uma definição esclarecedora sobre a participação:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. A participação para nós, sem negar este tipo de colaboração vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. Participação

popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade (FREIRE, 1991, p. 75).

Freire acreditava que a gestão democrática educacional poderia contribuir na ampliação de estruturas democratizantes e, conseqüentemente favorecer o exercício de participação popular. No entanto, não deixa de problematizar que a educação “não seja alavanca da transformação social”, mas nos “ajuda muito a esclarecer, desvendar as condições em que nos encontramos [...] a transformação em si, não obstante, é um evento educacional. A transformação nos ensina, nos modela e nos re-modela” (FREIRE; SHOR 2021b, p. 228). Essa perspectiva sugere pensar na educação democrática e libertadora como algo que acontece também fora das salas de aula, ou seja, nos movimentos sociais que lutam contra a dominação.

De acordo com Beisiegel (2008, p. 141) o diálogo, debate, participação, internalização da própria autoridade e seu exercício responsável seriam aprendidos existencialmente mediante a prática do processo educativo. “E, como a realização de uma educação assim concebida exigia o trabalho em grupo, pois só aí o diálogo, o debate, a participação e o aprofundamento da capacidade de reflexão poderiam desenvolver-se”. A ordenação dessa existência acontece nos planos do individual e do social, o processo educativo pode contribuir com a formação de disposições mentais democráticas, criando hábitos de participação na construção da vida coletiva nacional potencialmente democrática.

Ao propor uma aprendizagem da democracia através de seu exercício e da sua própria existência, Freire (2002, p. 193) afirma ser possível ensinar democracia, mas para isto, “[...] é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posto em prática ao nível da sociedade global. [...] O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada”.

Podemos perceber que democracia e participação remetem a importantes categorias de discussão para propormos uma reflexão orgânica sobre a *práxis* pedagógica do diálogo, pois é através desse exercício que as pessoas podem se reconhecer como integrante da coletividade e de sua responsabilidade em refletir sobre os problemas que afetam a sociedade. Nesse sentido, que possamos refletir sobre os desafios a serem superados para concretização de uma educação para a democracia e libertação, para isso Freire esclarece:

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acabamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o

direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 2009, p. 89).

A concepção de Freire nos possibilita reconhecer que o contexto escolar encontra-se em constante transformação e, o desenvolvimento da tolerância se faz indispensável. Freire não se restringiu a buscar uma educação para a democracia e libertação, respeitando a história e a construção dos sujeitos no sentido de conscientizá-los para atuarem criticamente na sociedade. Preocupou-se também com a necessidade de assumirmos um compromisso ético com os sujeitos, com a vocação para a humanização e o “*ser mais*”. Por isso, aprender a respeitar e a conviver com as diferenças, se trata de uma virtude e dever de todos que almejam a construção de uma sociedade democrática e libertadora. A seguir abordaremos sobre a *práxis* pedagógica como ferramenta democrática em tempos complexos, principalmente com relação ao papel da escola na formação crítica dos alunos.

### 3.2 PRÁXIS PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A organicidade e a *práxis* pedagógica defendida por Freire tinha como objetivo alcançar uma educação como prática democrática, libertadora, dialógica e reflexiva sobre os problemas que afligem a sociedade brasileira em tempos de retrocessos a direitos historicamente conquistados, como exemplo, a educação pública, já que educar para “ler” o mundo continua sendo perigoso para os que estão no poder. Freire adverte que com uma educação desvinculada da vida, centrada na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade não conseguiríamos desenvolver na sociedade brasileira “a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização” (FREIRE, 1983, p. 94).

A busca por uma educação para democracia e libertação tem significado se for pela humanização dos seres humanos em condição de opressão, ou seja, vocação negada por situações de injustiça, de preconceito, de exploração, de violência e desigualdades que resulta numa “ordem” e/ou “desordem”, produzida pelos opressores que contribuem para gerar o “ser menos”, aquele que tem seus direitos negados como sujeito histórico. “Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (FREIRE, 2005, p. 48). Não podemos esperar que a libertação aconteça pela ação dos opressores, uma vez que carregam uma visão de mundo deformada pela violência da desumanização e que alimenta a injustiça e desigualdade.

Para Freire (2005) falar em democracia silenciando o povo é uma farsa, assim como falar em humanismo e negar o humano nos indivíduos é uma mentira. Consideramos fundamental refletir a relação opressor e oprimido no contexto escolar, procurando percebê-la não apenas no autoritarismo, como também no silenciamento que ocorre quando o saber e a cultura dos educandos são desrespeitados, quando se negam a valorização e promoção da diversidade étnico-racial em seu contexto social, ignorando todas as contribuições histórica. Infelizmente essa atitude nega a educação e limita suas possibilidades, ressaltando uma prática antidemocrática, antidialógica, desumanizadora e opressora.

Para superarmos essa prática, torna-se necessário considerar o pensamento histórico-crítico-libertador e emancipador de Paulo Freire, uma vez que nos direciona ao enfrentamento da opressão e dominação. A noção de *práxis* educacional é fruto de uma postura (procedimento, concepção ou método), dessa maneira, podemos estabelecer uma relação dialógica entre educação e a pedagogia, a teoria e a prática, o político e o pedagógico. Lembrando que essa postura dialética nos possibilita refletir sobre o problema educacional de forma orgânica. Ao adotarmos essa postura orgânica estaremos contribuindo para o desenvolvimento de *práxis* pedagógica de reflexão e ação, sendo fundamental destacar que é através da *práxis* que podemos superar essas relações de opressão, Freire esclarece:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2000a, p. 43).

Cabe salientarmos que Freire ao destacar a não neutralidade da educação no contexto escolar tem suscitado discussões infundadas no cenário atual da educação, pois temos presenciado uma série de retrocessos que procuram retirar a autonomia do professor em abordar temas que refletem as experiências de grupos oprimidos. Podemos destacar o movimento de “Escola sem Partido” (ESP), cujo objetivo principal era proibir, através da criação de leis, temáticas do campo do gênero e sexualidade, entre outras, levar o aluno a não refletir e a pensar, somente reproduzir.

O fato é que no momento presente, até mesmo a educação em direitos humanos, com a importância que teria para enfrentar muitos dos desafios que temos vivenciado é negligenciada por discussões sobre o controle ideológico de professores, junto a câmaras

legislativas e espaços de representação escolar. “A repressão intelectual toma uma nova feição e os esforços em torno da construção da cidadania na educação são atravessados pela precarização, pela perseguição, pelo medo e pela desarticulação” (BITTAR, 2018, p. 16).

De acordo com Frigotto (2017, p. 29) a ESP estabelece uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, ou seja, uma ciência supostamente não neutra. “Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal da política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos serem idiotas manipulados”.

Contrariando a suposta neutralidade defendida pela ESP, Freire (2018b, p. 38) destaca que “a politicidade da educação é a qualidade que a educação tem de ser política. E um princípio relacionado com esta qualidade é que a educação nunca foi e nunca será neutra”. Não falo de partidos, dos Democratas ou dos Republicanos, mas apenas considero o processo educacional. Sabemos que ao nos referirmos aos partidos políticos, diante de suas lutas, procuram mostrar ao povo o que entendem por educação. O que significa para eles priorizar a educação, como acreditam que deva ser o orçamento para educação e assim por diante.

A ESP se trata de um movimento partidário e doutrinador sendo orientado por uma visão autoritária, com objetivo de construir uma sociedade onde predomina-se as relações de subordinação e mando, contrariando o que viemos defendendo ao longo da dissertação, de que necessitamos construir relações democráticas, dialógicas, participativas e libertadoras. Orso chama atenção dos adeptos do movimento que melhor do que defender estas asneiras, o ideal “seria se estes pretensos sábios estudassem para entender um pouco melhor a relação ensino e aprendizagem, o papel da escola, bem como, compreendessem os estragos que os políticos, os corruptos e golpistas causam à educação e lutassem de fato por sua melhoria” (ORSO, 2017, p. 138).

Podemos perceber que a educação libertadora, dialógica, orgânica, emancipatória, crítica e democrática defendida por Freire vai na contramão desse movimento, uma vez que defende a autonomia de professores e alunos, destaca à necessidade de uma educação que esteja “em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história” (FREIRE, 1980, p. 39).

A escola não se limita a um espaço onde apenas se aprende conteúdos disciplinares, mas de onde temos a possibilidade de aprender, ensinar, pensar, refletir, fazer escolhas, onde

podemos aprender direitos e valores como: liberdade, ética, moral, solidariedade e respeito as diferenças, assim como aprendemos a distinguir notícias falsas e verdadeiras, este último iremos tratar no tópico seguinte.

Paulo Freire deixa evidente em *Política e Educação* o caráter político da educação, defendendo uma escola não dogmática, por isso mesmo não doutrinadora, fundamentada em princípios éticos que respeitem à dignidade humana e ao respeito as diferenças. Para ele, não existe conhecimento que seja neutro, sendo a leitura do mundo uma ferramenta política na luta contra opressão. Já a prática educativa precisa estar fundamentada no diálogo e na problematização, Freire destaca que:

O respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade. Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista (FREIRE, 2020, p. 44).

Como percebemos a ESP está na contramão da escola do diálogo, da libertação e humanização defendida por Freire. A ideia de “sem”, sublinha o contrário, pois na verdade pressupõe um partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes e antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido então da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres entre outros. Representando um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia (FRIGOTTO, 2017).

O contexto histórico da sociedade brasileira atualmente tem sido marcado pelo negacionismo que parece avançar através da crescente desigualdade social, de miséria e fome, pela violência racial e sexista, também pela violência contra a ciência e a informação que acabam tomando proporções cada vez maior. Sendo que esse cenário acaba reforçando a necessidade de uma educação para a democracia e que privilegie uma *práxis* da tolerância. Horton e Freire (2011, p. 94) destacam que “[...] para nós educadores, é interessante pensar constantemente sobre o clima político, o clima social, o clima cultural nos quais estamos trabalhando como educadores”.

É importante reconhecer que a dimensão política, defendida por Freire, está em reconhecer a ideologia dominante, que defende um processo de escolarização neutro, sem ideologia política. Para tanto adverte que: “[...] desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele que se treinam os alunos para práticas

apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (FREIRE, 2006, p. 98)

O educador rejeita qualquer proposta educativa que apresente o educador como facilitador do processo pedagógico, que tenha como tarefa única transferir conhecimentos. Para isso, defende que um dos saberes indispensáveis aos educadores a sua prática de ensinar seja criar possibilidades para construção de seus conhecimentos. Questiona “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]. Porque, dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido” (FREIRE, 2006, p. 30-31).

A preocupação de Freire estava em propor uma educação para a decisão, para responsabilidade política e social, afirmando que “[...] conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão” (FREIRE, 1983, p. 12).

Percebe-se que o educador necessita assumir seu compromisso social na construção de uma sociedade democrática, assumindo como qualidade essencial a sua *práxis*, reconhecer as relações com seus alunos sua liberdade e segurança. Freire (2006, p. 91) afirma que “é a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se”.

Diante dessa perspectiva reconhecemos o legado de luta e resistência do educador, pois acreditava que ao defendermos e garantirmos uma educação emancipadora, garantimos a liberdade e o confronto de ideias e também a defesa de direitos diante da autoridade, seja dos pais, do professor e do estado. Emancipar uma sociedade significa garantir que construa seu caminho considerando sua realidade com ética e respeito. Freire alerta sobre as qualidades e virtudes necessárias:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 2006, p. 120).

Aceitar e respeitar a diferença sendo tolerante é sem dúvida umas das virtudes mais necessárias para levar a sociedade a experiências democráticas e de humanização, lembrando que para isso é necessário privilegiarmos a organicidade da *práxis* pedagógica do diálogo, ou

seja, de ouvir, respeitar, reconhecer as diferenças e ser tolerante ao direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. Porém, não podemos deixar de considerar que existe uma linha tênue entre liberdade de expressão e os discursos de ódio que tem permeado a sociedade atualmente.

A liberdade de expressão trata-se de um direito fundamental para existir democracia, enquanto o discurso de ódio representa uma transgressão aos valores éticos e morais necessários a sociedade que almeja viver a democracia como modo de vida. Freire (2009, p. 59) adverte que “ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é uma virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente”. É importante destacar que a tolerância pelo viés filosófico e educacional se encontram diante da perspectiva de combate a intolerância e de valorização da diferença e pluralidade.

Nesse aspecto, a importância em denunciar qualquer tipo de manifestação que incitem ódio, discriminação racial, social, religiosa, gênero, orientação sexual, autoritarismo, peso, algum tipo de deficiência, dentre outros discursos e/ou manifestações inautênticas e deseducativas, essas que contribuem para desumanização, uma vez que precisamos priorizar a pluralidade. Freire (1980, p. 27) esclarece sobre a importância da “dialeção dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”.

De acordo com Oliveira (2009, p. 18) é importante “ressaltar que racismos e preconceitos outros os quais convivemos cotidianamente se fundamentam precisamente no entendimento da diferença/diversidade como desigualdade”. O tratamento desigual que nas sociedades capitalistas contemporâneas dispensa às pessoas, em função de suas escolhas e de suas histórias, pode ser entendido como indiferença significativa a diversidade.

Freire destaca a diferença como fundamental para refletirmos sobre a organicidade da *práxis* pedagógica do diálogo, por isso a necessidade de saber falar e ouvir, “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar (FREIRE, 2006, p. 120). O educador chama atenção que sem escuta não temos diálogo e, portanto, torna-se um terreno fértil para imposição de valores, pensamentos, opiniões e claro de dominação.

Em vários momentos de conflitos extremos, existe um sentimento por parte de alguns que a sociedade funciona mal, porque ela é muito heterogênea, mas se fosse mais homogênea com as pessoas pensando, vamos dizer, “todos como eu penso”, talvez a sociedade fosse diferente. Esse comportamento encontra-se na origem da intolerância, uma vez, que se



reivindica o seu modo de pensar como o certo de viver, certo para a sociedade funcionar, sem respeitar outras possibilidades, outros modos de ser (NONATO, ADORNO, 2015).

Freire chama atenção ao fato de que o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós humildade, por isso, nos alerta sobre os riscos de ultrapassarmos o limite “além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. [...] A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 2006, p. 121).

De acordo com Oliveira (2009, p. 17) “o preço pago para poder ser diferente é, às vezes, excessivamente alto, injusto e incompatível com a própria ideia de que é bom e possível diferir”. Freire (2000b, p. 69) nos alerta que a unidade na diversidade é uma imposição da própria luta e, infelizmente os dominadores sabem disso, por isso, uma de suas regras mais antigas é “dividir para governar”.

Relevante considerarmos o exemplo de Adorno que destaca uma situação: quando você acredita que alguém na sua casa, que auxilia nos trabalhos domésticos, não tem os mesmos direitos de ter opinião como você, estamos numa sociedade perigosamente violenta. A intolerância nasce a partir desse tipo de sentimento, “de que a diversidade é um obstáculo; que toda diferença deve ser suportável, desde que ela seja hierarquizada, desde que haja aqueles que estejam, na verdade, na posição de comando, e aqueles que estejam na posição de serem comandados” (NONATO, ADORNO, 2015, p. 96).

Essa perspectiva apontada nos alerta sobre a importância de sermos tolerante e que divergir não se trata de discordar. Por isso, a importância de recorrermos a organicidade da *práxis* pedagógica do diálogo para superarmos as possíveis relações de opressão que somos postos em nosso dia a dia. “A intolerância revela uma supervalorização do próprio intolerante em face aos demais, considerados aquém de si mesmo, de sua classe, raça, grupo, sexo, nação. Por isso, não há tolerância na falta de humildade. [...] o opressor não é humilde: é arrogante” (FREIRE, 2000b, p. 69).

Freire adverte que ao juntarmos forças, as chamadas minorias são na verdade a maioria. “Não vejo como no Brasil possamos manter separadamente grupos feministas, de negros, índios, operários, lutando em favor de uma sociedade menos malvada. Cada grupo lutando por sua conta” (FREIRE, 2000b, p. 69). “O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical” (FREIRE, 2011a, p. 212).

O esperar de Freire representa uma motivação na busca por uma sociedade que

respeite a diversidade, pois como temos discutido é uma postura fundamental para a *práxis* dialógica em busca da democracia, humanização e libertação. Acreditamos ser importante refletir sobre o papel da escola nesse processo, pois trata-se de um espaço da diversidade e do qual necessitamos levar os alunos a uma formação consciente e crítica, pois fazemos parte de uma sociedade alicerçada pelo uso constante das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Exatamente por isso, consideramos fundamental refletirmos sobre esses avanços tecnológicos e como impactam na organização social e produtiva da sociedade. Nesse sentido, que a escola seja um espaço da reflexão e ação sobre quais fatores levam a sociedade a desinformação e a normalização de discursos de ódio através de notícias falsas, pior ainda, disseminando “*Fake News*” que atrapalham o estado democrático de direito.

### 3.2.1 Papel da Escola para a democracia e inclusão das novas tecnologias

O nosso objetivo é fazer uma reflexão sobre aplicação das novas tecnológicas na perspectiva de uma educação para a democracia, diálogo e humanização. Nesse aspecto, que possamos considerar o crescente avanço das ferramentas tecnológicas no contexto escolar, tendo em vista adequá-las ao ensino aprendizagem dos alunos. Para isso iremos considerar à abordagem pedagógica sobre aplicação e incorporação dos recursos digitais em sala de aula, defendidos pelo educador Paulo Freire.

Não podemos deixar de considerar seu olhar crítico sobre como o uso dessas ferramentas tecnológicas e novos métodos podem contribuir para perpetuar a dominação as classes menos favorecidas. A escola na contemporaneidade assume um papel de orientar os alunos para uma leitura crítica do mundo e, portanto, que possa através do ensino aprendido incentivar o desenvolvimento de novas habilidades, assumindo sua responsabilidade social de democratizar o acesso as essas ferramentas, de maneira que todos possam participar da construção ou mesmo produção de novos conhecimentos, conforme era o desejo de Freire.

A sociedade atual é marcada por transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, em que o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) criam novas formas de compreensão de como estabelecem-se as relações intersociais e interpessoais. A escola, por sua vez, surge como um espaço político cultural que possibilita o debate, com objetivo de desenvolver um olhar crítico dos alunos diante da utilização desses recursos.

É importante destacar que esses avanços servem como alicerce para construção de novos formatos de organização social e produtividade, em que o uso constante das TIC's podem contribuir ou não para esse intento. Tornando-se necessário entender como se dá o

processo de reconfiguração social, baseado nestas novas tecnologias e também das práticas desencadeadas para ascensão dos setores tecnológico, comunicacional, midiático, informacional e digital.

Com o advento das novas TIC's temos assistido mudanças significativas na maneira como as pessoas relacionam-se, comunicam-se, trabalham ou aprendem. A interferência da tecnologia na vida cotidiana das pessoas aconteceu de maneira natural, mas seus impactos invés de gerar sociedade da informação pode contribuir com a desinformação, isso porque necessitamos ter consciência de como funcionam as redes sociais e as novas tecnologias.

Como destacamos as novas TIC's estão agindo fortemente nas relações sociais e, infelizmente, muitas vezes deixamos de discutir coletivamente sobre a realidade e contribuimos para que seja vista e analisada a partir da perspectiva do que surge nos diferentes meios e aparelhos de comunicação. Isso porque existe uma superficialização das notícias e/ou informações que impera nestes contextos e a visão rigorosa, fundamentada, crítica e com contrapontos quase inexistente. Dessa maneira, acabamos imersos numa rede de desinformação porque não sabemos o que é notícia verdadeira e o que são "*Fake News*".

Podemos perceber que de fato as ferramentas tecnológicas estão cada vez mais presentes na vida cotidiana das pessoas e sua utilização na sala de aula tem aumentado gradativamente tendo em vista a necessidade de atender as demandas que esses recursos oferecem a nova geração de nativos digitais. A tecnologia já se transformou, em novo paradigma pedagógico e, por isso, vêm sendo privilegiada no contexto escolar como condição para atender a uma educação em sintonia com o seu tempo. Freire e Guimarães (2021c) reafirmam a importância da escola diante dos meios de comunicação de massas e o ensinar a ler o mundo para transformá-lo.

Freire (1984, p. 01) reforça a perspectiva do tempo ao afirmar que "faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele", mesmo não se considerando contemporâneo, não se manteve no passado. Reconhecia as exigências do seu tempo e as potencialidades dos recursos tecnológicos, pois era favorável ao uso de certos recursos com rigor metodológico para seu uso (FREIRE; GUIMARÃES, 1984).

Freire (2011a) pressupõe que os conhecimentos sejam construídos de modo efetivo pelos educadores e educandos através do diálogo, de maneira que a abordagem metodológica adotada seja inicialmente conhecer as concepções prévias dos alunos, em seguida problematizá-las. Nesse aspecto, que tenhamos controle sobre o uso das tecnologias, pois "nunca, talvez, a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma,

sem a qual o sonho da democracia se esvai” (FREIRE, 2011a, p. 184). Diante dessa consideração que os recursos tecnológicos estejam a serviço dos seres humanos e não ao seu contrário (da dominação), ou seja, que leve a submissão implícita ou explícita, da consciência humano a certo determinismo tecnológico.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 2006, p. 32)

Podemos observar que o avanço tecnológico fez surgir a necessidade de repensarmos a prática pedagógica adotada, pois essas ferramentas podem ser utilizadas a favor do ensino aprendido significativo. De acordo com Tori (2015, p. 46) “previsões leigas sobre o futuro da educação feitas no passado costumavam imaginar formas tecnológicas de se introduzir conteúdos escolares, em menos tempo e em maior quantidade, diretamente na cabeça dos alunos”.

No passado tivemos pensadores e educadores que criaram bases teóricas e pedagógicas que nos auxiliam atualmente de como utilizar as tecnologias de maneira eficiente e significativa em busca de uma educação que seja da inclusão, da democracia e também da transformação. Tori (2015) destaca Freire, pois era reconhecido internacionalmente por suas contribuições à educação e sempre se preocupou com questões sociais, culturais, com a autonomia do aluno e suas relações com o meio que o cerca. Sendo que todas essas preocupações com a postura crítica do aluno, com sua autonomia e libertação não poderia estar mais sintonizada com os desafios contemporâneos desta sociedade da informação.

De acordo com Sibilia (2012) a escola encontra-se em crise e os dispositivos da hiperconexão, com seus aparelhos moveis de comunicação e informação, os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso à internet, enfim, os aparatos tecnológicos se encaixam perfeitamente aos corpos e subjetividades das crianças, adolescentes e jovens da sociedade atual. Para a autora, essa mudança radical contemporânea está afetando o funcionamento da escola, instituição idealizada na modernidade. Infelizmente, vemos crescer o abismo, a incompatibilidade do modo de ser que flui entre as conexões, pois em algumas situações os estudantes ficam entediados ao ocupar espaços internos às paredes escolares, que

insistem em disciplinar para torná-lo um bom cidadão.

Considero relevante destacarmos como uma possível ferramenta para superar esta crise em que se encontra a escola, o cultivo da sensibilidade dos educadores em identificar e interpretar os temas geradores na realidade educacional do aluno. De acordo com Freire (1980, p. 47) “em todas as fases da descodificação, os homens revelam sua visão do mundo. Conforme a maneira como eles veem o mundo e como o abordam [...] podem-se encontrar seus temas geradores”. Nesse aspecto, os temas geradores, nominados por Freire, podem ser também “temas da época” ou “universo temático da época”, sendo temas que “contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 2005, p. 108).

É importante esclarecer que o cultivo da sensibilidade que destacamos não se trata de outra coisa senão de aperfeiçoamento constante da capacidade de ouvir, compreender e dialogar. Mais uma vez ressaltamos a importância da organicidade e *práxis* pedagógica do diálogo como ferramenta que nos permite extrair temas geradores que sejam significativos aos alunos nessa nova sociedade da informação.

Sibilia (2012) destaca que na atualidade, a performance é super valorizada nos modos de ser e estar no mundo. Seja diante do olhar direto do outro ou através das lentes de uma câmera. A busca pela interioridade se dissolve, o império da palavra torna-se obsoleto, antiquado. Pois é mais fácil aos alunos colocar o corpo em cena para falar ou atuar, uma vez que ler e escrever são tarefas solitárias quanto silenciosas. Por isso, a autora afirma que não será nada simples o desafio de superar a situação conflituosa da escola na contemporaneidade, pois suscita nos envolvidos com a educação o movimento de adesão ao bom combate. A construção de pontes, e não de paredes, entre educadores e educandos. Encontros permeados por sopros que podem dar consistência às vidas presentes no cotidiano escolar, relações essas que podem ser reinventadas.

Como podemos observar o desafio é de fato realizar mudanças nos métodos de ensino, pois devem acompanhar a evolução da sociedade e ainda estar conectada ao contexto social do aluno. Na concepção de Freire, todo conhecimento é inacabado e, dessa maneira, está sempre em desenvolvimento, incorporando-se a novos elementos, o que nos possibilita estar sempre mudando as metodologias e a forma como se constrói o conhecimento. Para Freire (2006, p. 68) “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Freire (2005) falou da liberdade e do seu contrário (a dominação), que eram os temas

fundamentais de sua época. Mostrou que a investigação temática só é possível se vista em estrita relação com as situações-limite, ou seja, os obstáculos, os impedimentos, barreiras que se antepõem entre os seres humanos e sua libertação. Por isso, a investigação dos temas geradores e das situações-limite conduz inevitavelmente a atos-limite que buscam a superação da dominação – sendo a própria investigação o primeiro passo.

O ambiente escolar é um espaço de múltiplas experiências, sendo a tarefa do professor problematizar a realidade de seus educandos. Os conteúdos que leem, acessam, compartilham, os fenômenos naturais que observam, os acontecimentos políticos e sociais que vivenciam, as expressões do mundo digital, cultural e social, tudo isso pode e deve ser problematizado tendo em vista ressignificar o ensino aprendido na sociedade da informação. Para Freire (2011b) a linguagem e a realidade se envolvem mutuamente e a leitura de mundo precede a leitura da palavra. A compreensão do texto que se espera implica a percepção crítica das relações entre o texto e o contexto.

Na medida em que educadores e educandos compreendam a importância da criatividade e sejam estimulados à reflexão e a ação verdadeiras diante de sua realidade atual. Deixando de lado a prática bancária, que como temos refletido está a serviço da opressão, e passem a privilegiar o diálogo, a democratização, a humanização e a libertação. A escola ao tornar-se espaço de barulhos e da indisciplina instiga a busca da reflexão sobre as diferentes maneiras de ler, comunicar e ressignificar o mundo, abordando assim novos temas geradores que sejam significativos e que perpassam nossos contextos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais. “Em toda a pedagogia de Paulo Freire a educação renasce como uma ação cultural transformadora, em direção a um constante processo de humanização” (BRANDÃO, 2017, p. 127).

Nesse sentido, que de fato possamos privilegiar uma educação para a humanização, emancipação e libertação, mas que para isso, consideremos a organicidade e *práxis* pedagógica do diálogo e, que possamos tomar a escola como espaço para propor a democracia como modo de vida. Ao problematizar nossa realidade histórica, percebemos que cultivamos marcas profundas na desumanização e inexperience do diálogo. Freire advogava a favor de um esforço permanente de conscientização, luta política e compromisso ético com a transformação da sociedade que almejamos. Assim, que as relações sejam alicerçadas no diálogo e na democracia capaz de superar os contextos de opressão, desigualdade e preconceito às pessoas, em especial os mais vulneráveis, uma vez que, são as principais vítimas da tirania do passado histórico e que se perpetuam no tempo presente.

Em tempos de incertezas, de violação dos direitos e discurso de ódio sentimos

ameaçado a nossa vida, modo de ser e estar no mundo. Também a democracia tão cara fica ameaçada porque as políticas públicas que impulsionam o desenvolvimento da educação deixam de existir. Diante desse contexto assistimos o acesso a informação sendo tomada para a desinformação. Bate papos de “*WhatsApp*” e propagação de discursos nos canais de rádio, televisão, internet, *instagram*, *facebook* entre outras, alimentam o imaginário coletivo sobre “verdades”, mas sem uma leitura de mundo.

Não tem porquê nos espantar com investimentos maciços em mídias alienantes realizados pelos opressores, cujo objetivo oculto é à dominação e submissão das camadas populares. Esses protagonistas dispõem de uma representação ilusória, a qual está sujeita a “*Fake News*” que alienam e formam opiniões, forjando dessa maneira condicionamentos desejados, uma vez que essas ferramentas de comunicação se tornam indispensáveis para assegurar a manutenção ou retorno desses opressores ao poder, tudo sendo justificado em nome da democracia. O discurso gira em torno de que o direito ao voto está assegurado, rejeitam-se a “velha política” (somente no discurso, vale lembrar) e afirmam que a escolha dos nossos representantes seja feita de maneira consciente.

Quando nos proporcionam acesso ilimitado as informações, damos oportunidade aos sujeitos de decidirem sobre aquilo que lhe representa, devendo ser feito através de uma leitura crítica do mundo. De acordo com Freire (2005, p. 144) é necessário “[...] se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação”. Considero relevante trazermos a perspectiva de Freire sobre o desenvolvimento da ciência e da tecnologia que, por sua vez, nos reafirma a necessidade de uma educação que seja política e crítica:

O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem entram na escola (FREIRE, 1984, p. 01).

Podemos perceber que a filosofia da educação de Freire, mais uma vez nos alerta sobre a necessidade de contemplarmos exercício da reflexão, do questionamento e da ação. Isso porque ao estarmos atentos a essa relação de poder e opressão que os meios tecnológicos podem contribuir para se perpetuar. De acordo com Guimarães quando, por exemplo, tocamos

na questão política dos meios de comunicação de massa, “evidentemente eu já penso logo no problema do controle que pode ser exercido pelos meios de comunicação, pelo menos na medida em que o poder sobre os meios pode se traduzir em controle sobre as pessoas” (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 38).

Diante dessas considerações refletir sobre a escola que almejamos torna-se necessário, a serviço de quem deve estar, qual será sua preocupação em relação a comunidade na qual encontra-se, somente a partir da reflexão e ação sobre, poderemos então construir essa escola que acreditamos ser necessária para a sociedade democrática, humanizadora e libertadora que almejamos. Por isso, a importância da organicidade como ferramenta de reflexão sobre a *práxis* pedagógica do diálogo, pois dessa maneira podemos promover a participação de toda comunidade escolar, tendo em vista que a escola cumpra o seu papel social.

Lück (2013) destaca que ação participativa, como prática social pressupõe o espírito de equipe, dependendo de que seja realizada mediante a orientação por certos valores substanciais, como ética, solidariedade, equidade e compromisso, dentre outros relacionados, sem os quais a participação no contexto escolar perde seu caráter social e pedagógico. Não podemos perder de vista que a escola representa espaço de oportunidades de formação humana, democrática e libertadora.

Nesse sentido, que possamos reconhecer o importante papel da escola na construção de uma sociedade mais democrática, uma vez que é através desse contexto da diversidade que podemos privilegiar o diálogo e a construção de “temas geradores” para discutir e refletir sobre os inúmeros desafios que se apresentam nessa sociedade da informação.

Embora estejamos ressaltando a contribuições desses avanços tecnológicos, não podemos deixar de destacar que escola muitas vezes representa o primeiro espaço de acesso a essas ferramentas tecnológicas, já que temos crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade que não possuem recursos materiais que possam garantir seu acesso. Essa exclusão digital representa a violação de seus direitos fundamentais. Lembrando que com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, a educação no país passou a ser formalmente garantida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988).

No entanto, assistimos durante a pandemia do coronavírus em 2020, que o acesso a educação no Brasil tornou-se uma dificuldade, deixando muitos alunos sem garantia de seu direito a educação por falta dos recursos tecnológicos. Não sendo criadas políticas públicas que de alguma forma pudesse contribuir para que os alunos sem os meios tecnológicos tivessem acesso a esses recursos. No entanto, professores, pedagogos, equipe diretiva e famílias buscaram de alguma maneira, privilegiar soluções paliativas e criativas para tentar



manter contato com os estudantes que não possuíam acesso à internet e aos equipamentos digitais.

Infelizmente, reconhecer que convivemos com esses paradoxos, por um lado falamos de tecnologia, por outro temos alunos que não possuem acesso a esses recursos, assim como defendemos a democracia, mas convivemos tranquilamente com a miséria, pobreza, desigualdade e a exclusão de uma parte considerável da população que sofrem pela retirada de seus direitos fundamentais. Essa postura é na verdade uma contradição, uma vez que, a essência da democracia seja a luta para diminuir desigualdade e garantir direitos. Iremos no tópico seguinte refletir sobre as contribuições do educador Paulo Freire para a construção de uma sociedade democrática, humanizadora e libertadora, tendo em vista os desafios que se apresentam em nossa contemporaneidade.

### 3.3 CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA, HUMANIZADORA E LIBERTADORA NA CONTEMPORANEIDADE

Ao refletirmos a democracia como um sistema de vida, reconhecemos que somente poderá ser efetivo quando construído pelo grupo social, pelos sujeitos sociais, individuais e coletivos, em interação, participação, de acordo com interesses e convicções comuns, e isso nenhuma reflexão individual pode formular ou mesmo aprender. Por isso, acreditamos na construção de uma educação para a democracia que privilegie o diálogo, a participação, a humanização e libertação de homens e mulheres. Não sendo possível permitir que o nosso processo democrático, ainda tênue, venha se perder e ser tirado de nossas mãos. Por isso, a importância de reconhecer que “a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (FREIRE, 1983, p. 96).

Essa concepção de criticidade pressupõe que o estabelecimento de princípios fundamentais da democracia pode servir de guia para o desenvolvimento de nossa ação política e pedagógica. Nesse sentido, falarmos sobre democracia, humanização e libertação no cenário que indica seu contrário torna-se um desafio aos que almejam e acreditam na possibilidade de construirmos uma sociedade mais democrática, justa e menos desigual.

Freire adverte que o problema da história presente seja a humanização do ser humano e que “constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização. [...] a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade a de sua humanização” (FREIRE, 2005, p. 32).

Realmente é possível trazer esse pressuposto de Freire sobre a importância da humanização das pessoas em busca de uma sociedade democrática para a contemporaneidade, uma vez que para efetivação desse ideal é necessário que a sociedade esteja alerta e se questione constantemente sobre possíveis discursos antidemocráticos, ações que incidem a desumanização do humano (através de manifestações de ódio, desprezo ou intolerância contra determinados grupos, motivados por preconceitos), já que representam uma camuflagem da desigualdade onde busca-se impossibilitar que o oprimido se conscientize da opressão sofrida, dificultando ainda mais o seu “ mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização” (FREIRE, 2005, p. 156).

Freire (2002, p. 193) asseverou que não acredita em nenhuma luta a favor da igualdade de direitos, “em prol da superação das injustiças que não se fundem no respeito profundo à vocação para a humanização, para o *ser mais* de mulheres e homens”. No contexto atual, podemos destacar a necessidade de que as pessoas não sejam indiferentes às injustiças, ao sofrimento humano, desigualdades sociais, exploração, entre outras. Freire (2000a, p. 48) alerta que “precisamos de uma democracia que, fiel à natureza humana que tanto nos fez capazes de eticizar o mundo quanto de transgredir a ética, estabeleça limites à capacidade de malquerer de homens e mulheres”.

A sociedade brasileira é uma sociedade internamente diferenciada, desigual, hierarquizada e que tem um laço autoritário, desde a colônia até os nossos dias. Significa dizer que “a democracia ainda não logrou reduzir as desigualdades num patamar em que a convivência democrática permita o respeito às diferenças e à diversidade” (NONATO, ADORNO, 2015, p. 96).

O educador recomenda ter ética e respeito a autonomia e dignidade das pessoas, pois isso não se trata de um favor concedido a alguns em detrimento do outro. Sendo necessário entender que a transgressão da ética não pode ser vista ou mesmo entendida como virtude, mas uma ruptura de comportamento inautêntico e deseducativo. De acordo com Freire (2006, p. 60) “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

Freire adverte que não somos racistas, nos tornamos racistas assim como podemos deixar de estar sendo racistas. “Não faz parte da natureza humana ser racista ou machista, ser progressista ou reacionário; dela faz parte a vocação para o *ser mais*, a qual é incompatível com toda forma de discriminação” (FREIRE, 2000b, p. 68). O educador explica que seu problema contra pessoas racistas não é com a cor de sua pele, mas a cor de sua ideologia. Da mesma maneira, a dificuldade com o machista não é com seu sexo, mas sua ideologia

discriminatória.

A concepção de Freire nos adverte que a pessoa se tornar machista, homofóbico, racista, ou mesmo adotar qualquer outra conduta discriminatória, assume sua transgressão da natureza humana. No entanto, “não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados” (FREIRE, 2006, p. 60). Percebemos claramente que a perspectiva aponta de que somos seres humanos e, portanto, todos temos direito de sermos tratados como tais, com dignidade e respeito, como resultado, temos direito à humanização.

Podemos observar que o caminho para a humanização pessoal e coletiva da sociedade exige rupturas profundas com nosso passado caracterizado pela violência e por injustiças sociais diversas. Nesse aspecto, a pedagogia da libertação de Paulo Freire faz da opressão e de suas causas objetos de reflexão e ação para os oprimidos (homens e mulheres), compreendendo seu compromisso ético e político para conquista da liberdade e democracia.

De acordo com Scalon (2011, p. 51) “num contexto de extrema desigualdade como o que temos no Brasil, até mesmo a cidadania, entendida aqui como participação, é desigualmente distribuída”. O autor chama atenção ao fato que, quando os custos e as chances de participação são desiguais, em geral acabamos nos deparando com uma situação em que os incluídos aumentam suas vantagens relativas sobre os excluídos, se apropriando dessa forma mais efetivas dos benefícios gerados pelo Estado ou pela sociedade.

A bandeira de luta dos grupos sociais, culturais e da educação deve ser a busca pela construção de unidade em meio a diversidade, como destacamos na dissertação, estamos sendo alienados por discursos ideológicos antidemocráticos e autoritários que procuram naturalizar tudo que se encontra posto na sociedade. Nesse sentido, quando direitos constitucionais são negados, a culpa recai sobre o próprio sujeito através das ideias sobre meritocracia em detrimento da falta de capacitação. No entanto, cabe destacar que existem homens e mulheres que ousam lutar pelos seus direitos, mas em diferentes situações acabam sendo desmoralizados e humilhados socialmente por posicionamentos ideológicos que buscam naturalizar não a necessária luta por direitos, mas como os sujeitos se vitimizam segundo esses intolerantes, para obter regalias e privilégios. Como exemplo desses discursos violentos e intolerantes temos o repúdio deles quanto a políticas públicas para educação no campo e cotas de vagas nas universidades para alunos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas e deficientes.

De acordo com Schwarcz (2019) ao contarmos com cidadãos cada vez mais aptos a

participar ativamente de nosso corpo de leis se reformarmos cada vez mais as bases de uma educação pública de qualidade para todos: que seja de inclusão e que atenda a nossas diversidades sociais, assumindo responsabilidade diante de populações mais vulneráveis como indígenas, pessoas carentes e com alguma deficiência. Chama atenção ao fato de que num país mais bem formado é possível que se desenvolva cidadãos mais comprometidos, no sentido de não atrapalhar o trânsito e a delimitação entre espaços públicos e privados.

A desigualdade representa um problema político, sendo necessário reconhecermos a estreita relação entre democracia, justiça social e igualdade de oportunidades. A democracia brasileira não se fará plena se não dispersamos atenção específica à questão das desigualdades sociais, uma vez que a igualdade pressupõe atributos básicos de cidadania, considerada em seu sentido amplo, como acesso e garantia de direitos (SCALON, 2011).

De acordo com Lück (2013, p. 55) do ponto de vista político, democracia se constitui como uma das características fundamentais de sociedade e grupos centrados na prática dos direitos humanos, exatamente por reconhecer não apenas o direito das pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, reciprocamente, de seu dever em assumir responsabilidades pela produção desses bens e serviços, exercendo assim sua cidadania.

Freire adverte que as desigualdades sociais além de estarem na contramão da democracia, reforça o poder dos poderosos, “que assiste de braços cruzados à aviltação e ao destrato dos humildes e que acalenta à aviltação e ao destrato dos humildes e que acalenta a impunidade” (FREIRE, 2000a, p. 48). O educador faz defesa de um Estado intervencionista, sendo está uma posição contrária à filosofia política econômica do Liberalismo, que acredita que apenas através da liberdade individual, do livre mercado as sociedades se tornem cada vez mais avançadas, como resultado do bem estar social, sua atuação deve ser mínima e limitada à rígida aplicação da lei. Os adeptos do liberalismo, ao contrário do que defendia Freire, veem no capitalismo o sistema ideal para organizar a economia do país. Mas acreditamos ser importante advertir que quando o Estado renuncia “papel regulador das relações sociais”, acaba reforçando as desigualdades sociais (FREIRE, 2000a, p. 48).

É praticamente impossível discutirmos desigualdades sociais sem termos um horizonte normativo, uma vez que o tema envolve, também, a discussão sobre igualdade, ética e moral. Para exemplificar a busca por uma sociedade mais igualitária Oliveira (2009) esclarece:

Quando se defende uma sociedade mais igualitária, na qual as oportunidades e direitos sejam os mesmos para todos, não se está considerando que uma

sociedade democrática é aquela na qual as pessoas levam uma mesma vida. A igualdade de oportunidades não significa mesmidade nos caminhos trilhados, nem de escolha política, profissional ou pessoal. A igualdade pretendida é a de possibilidades de se escolher um caminho de vida próprio, de poder ser respeitado nessas escolhas e de poder se viver de modo digno e satisfatório em qualquer alternativa, de acordo com as próprias aptidões, pertencimentos e valores. Concebendo-se a igualdade desse modo, não se pode aceitar a modelização da vida e o cerceamento da liberdade de escolha vividos nos regimes comunistas, nem as desigualdades nas oportunidades e direitos das sociedades capitalistas atuais, e nem, finalmente, a valorização excessiva de determinadas escolhas e talentos em detrimento da validade de outros (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Podemos observar que a defesa por uma sociedade democrática pressupõe um longo caminho a ser percorrido na compreensão de igualdade de oportunidades e igualdade de direitos. Pois se reconhecermos que o sentido dado à igualdade seja construído socialmente e, portanto, existe um código socialmente compartilhado poderá justificar ou mesmo condenar a desigualdade, tornando-se fundamental entender que políticas públicas elaboradas sem considerar os valores e padrões de comportamento da sociedade, certamente fracassará (SCALON, 2011).

Freire em *Pedagogia da Esperança* (2011a) deixa claro sua indignação com relação a pobreza, as injustiças sociais e a todo tipo de violência a qual as pessoas estão expostas, principalmente por conta do modelo de sociedade capitalista. Cabe destacar que em outros escritos como *Pedagogia do Oprimido* (2005), *A Educação na Cidade* (1991), *Política e Educação* (2020), *Pedagogia da Autonomia* (2006), *Pedagogia da Indignação* (2000a) entre outras, discutem essa temática de maneira diversa.

É importante destacar que Freire apresenta uma crítica sobre o capitalismo que afirma-se na excelência, “[...] que excelência é essa que consegue conviver com a pobreza e a miséria [...] que excelência é essa, que dorme em paz com homens e mulheres cujo teto é a rua [...] que excelência é essa que pouco ou quase nada luta contra as discriminações” (FREIRE, 2011a, p. 130-131). O educador ainda nos oferece dados que revelam as diferentes facetas das desigualdades sociais presentes nas políticas educacionais, no acesso à moradia, à alimentação, à saúde, entre outras. Podemos perceber que tece várias críticas a modernidade capitalista, ao autoritarismo democrático e ao socialismo com moldura autoritária.

De acordo com Frigotto (2017, p. 30) é neste processo e tecido social, sob a “ditadura do capital e do mercado, na particularidade da classe burguesa brasileira, colonizada e colonizadora, escravocrata, egoísta, elitista, violenta e cínica, que se organizou, desenvolveu e consumou o golpe contra soberania do voto popular e a institucionalidade democrática”.

O que sustenta a violência do golpe se apresenta na esfinge aparentemente menos voraz, a saber: um sistema jurídico parcial e alinhado predominantemente não na defesa da justiça, mas da lei produzida pela classe detentora do capital; um parlamento construído pelo poder econômico, no qual se inclui hoje o mercado religioso que explora a fé, especialmente dos setores mais pobres, estes mantidos na ignorância pela negação da escola básica e pelo monopólio das corporações da mídia empresarial martelando e moendo os cérebros na construção de “verdades” que interessam aos autores do golpe (FRIGOTTO, 2017, p. 30).

Infelizmente esse sistema perverso do capitalismo acaba por sacrificar áreas sociais que atingem diretamente aos menos favorecidos e, por fim, acaba enriquecendo cada vez mais empresas financeiras e perpetuando esse modelo econômico desigual. O que observamos é que essa forma de governo está a serviço desse sistema, porque vemos leis sendo aprovadas no congresso nacional com objetivo de privilegiar o poder econômico de seus investidores, entre outras injustiças que assolam a sociedade brasileira e, que acaba abrindo espaço para o aumento de corrupção no país.

De acordo com Bittar (2018) existem inúmeros obstáculos a serem superados pelo Brasil no campo das políticas públicas de direitos humanos, estando espalhado em várias dimensões, envolvendo direitos civis e políticos, direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais, qualificados pelos temas da violência, da segurança, do encarceramento em massa, da fome, da pobreza, das desigualdades socioeconômicas abissais, das vítimas da ditadura civil-militar, das mulheres, da população LGBTQIA+, dos defensores de direitos humanos, das situações das comunidades indígenas e proteção do meio ambiente.

Freire é sem dúvida uma referência para a busca por direitos humanos na perspectiva de humanização e emancipação, ao longo de sua trajetória acreditava que a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça, mas antes a necessidade de vencer “a questão da violência não só física, direta, mas sub-reptícia, simbólica, violência e fome, violência e interesses econômicos das grandes potências, violência e religião, violência e política, violência e racismo, violência e sexismo, violência e classes sociais” (FREIRE, 2000a, p. 131).

A filosofia educacional de Paulo Freire neste contexto atual torna-se relevante, uma vez que ao longo de seus escritos procurou despertar a consciência crítica das pessoas tendo em vista reconhecer discursos de ódio, sexista, machista, racista, homofóbico e autoritário, o qual infelizmente tem alimentado as facções neoliberais, neoconservadoras e reacionárias da sociedade brasileira na contemporaneidade.

De acordo com Santos (2020) na contemporaneidade, acompanhamos mudanças em todos os cenários, entre eles: socioeconômico e político, como também no campo da cultura e

saúde. Mudanças essas mobilizadas, de maneira geral, pelo avanço do neoliberalismo que impõe a lógica capitalista e a supremacia do mercado financeiro, o que acaba por sua vez legitimando a avassaladora concentração de riqueza.

Cabe considerarmos a pesquisa de Nonato e Adorno, onde questionam sobre a eclosão de manifestações negativas sobre influência de “discurso de ódio”, por serem descontroladas e violentas a respeito dos mais diversos assuntos, da política à luta de classes, até fundamentalismo religioso, via redes sociais. A explicação dos autores esclarece que:

As pessoas falam que a direita, os conservadores estão aparecendo e manifestando esse ódio. Na verdade, sempre houve essa direita e sempre houve esse ódio. É que a democracia e os acontecimentos recentes no Brasil, a corrupção, a ingovernabilidade fizeram com que as pessoas perdessem o pudor de vir a público e manifestar as opiniões. Enfim, eu não sei dizer se existe mais ou menos ódio. Acontece que, hoje, temos uma espécie de fluxo de manifestações, de ódio e de intolerância que certamente estavam contidos até recentemente. Acho que tem a ver também com a crise institucional, política e econômica e, no momento em que você está em situação de crise econômica e as pessoas percebem que o futuro está incerto, elas começam também a avaliar o que as mantém vivas e se apegam aos seus valores: religiosos, morais, culturais e assim por diante. Quando esses valores ficam de tal maneira “encastelados” na sua própria lógica interna, e não se comunicam com os outros, irrompe a aceitação da intolerância, do medo e do desejo que tudo que é diferente seja eliminado (NONATO, ADORNO, 2015, p. 97-98).

O que temos observado é que vivemos períodos de recessão democrática, quando temos preocupações com questões sociais, comportamentos inautênticos e antidemocráticos. Esse tipo de atitude representa um campo fértil das antigas feridas históricas que contribuíam para nossa não experiências democráticas. Temos um enorme desafio para a construção de uma sociedade democrática, mas junto observamos a urgência de combater as desigualdades e a intolerância, sejam essas religiosas, sociais e culturais. A urgência de aprendermos a dialogar e participar, de maneira a denunciar ações antidemocráticas que atentem contra a nossa tão almejada democracia.

O pensamento filosófico, pedagógico e político de Freire continua importante e relevante na atualidade, uma vez que nos leva a refletir de maneira consciente e crítica sobre esses retrocessos que atrapalham a busca por uma sociedade democrática. Procuramos ao longo da dissertação refletir sobre experiência e as razões de nossa in experiência democrática levando em consideração o contexto histórico de transformação da sociedade. Refletimos também sobre a organicidade e a *práxis* pedagógica do diálogo como ferramenta para uma educação para a democracia, humanização e libertação. Acreditamos que um estudo como

esse possa representar uma pequena ruptura com essa cultura do ódio que insiste em se instalar em nossa contemporaneidade, por isso, que sejamos tomados pela *práxis* de reflexão e ação para combater as injustiças, desigualdades e discriminação que impedem vivermos a democracia como modo de vida.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objetivamos inicialmente refletir sobre as razões de nossa inexperiência e/ou experiências democrática e sua relação com a organicidade e a *práxis* educacional, tendo em vista as ferramentas educacionais necessárias para que o educador oportunize aos alunos experiências de participação efetiva na construção de seu aprendizado. Pensamos numa *práxis* pedagógica do diálogo com experiências de reflexão e ação. As concepções teóricas de Freire sobre educação nos levam a reconhecer a importância da organicidade da teoria-prática para condução da *práxis* pedagógica que possa ser significativa para a formação crítica dos alunos.

A primeira problemática abordada na dissertação diz respeito ao contexto histórico-social vivido pela sociedade brasileira e a maneira como isso interferiu nas suas experiências ou inexperiências democráticas. Já a segunda problemática diz respeito às influências reconhecidas por Paulo Freire ao longo de suas reflexões sobre o contexto histórico, político-pedagógico no qual se inseria o país, principalmente durante a passagem do colonialismo ao capitalismo. Considerando a historicidade deste momento, cabe ressaltar a organicidade como ferramenta para a construção teórico-prática da *práxis* pedagógica para o diálogo, uma vez que se buscava levar a sociedade a experiências no exercício do diálogo, participação, democracia, liberdade e emancipação.

Consideramos fundamental refletir sobre essas problemáticas do contexto histórico das décadas de 50 e 60. Dessa maneira, podemos destacar que os avanços e retrocessos desse período, marcaram realmente os eventos que possibilitaram as experiências e/ou inexperiências democráticas da sociedade brasileira daquela época, chegando a ser retomadas em nossa contemporaneidade. Foi então, que no decorrer da dissertação analisamos o contexto histórico (de certa liberdade de expressão) antes de 1950 à 1960, quando o educador Paulo Freire realiza um trabalho significativo de alfabetização de adultos, preparando-os para serem críticos e capazes de compreender a própria história e lutar para transformá-la. Cabe destacar que para alcançar esse intento, o educador procurou ressaltar a relação entre política e educação, afirmando não ser possível uma sem a outra.

A filosofia educacional de Freire reconhece política e educação como essenciais aos homens, pois representam ações que emergem das necessidades ou dificuldades da vida humana no mundo. Nesse sentido, depois que realizam a reflexão (ou, pelo menos, o reconhecimento dessas ligações) observam o que deverá ser modificado e adaptado à realidade da vida e vice-versa. Ao reconhecer que educação é política desenvolvemos a consciência crítica de como isso pode ou não impactar em nossa maneira de estar no mundo.

Freire, em seu primeiro escrito *Educação e atualidade brasileira* (2003) procurou analisar a relação entre educação e os problemas de sua época, estando em consonância com a preocupação de Anísio Teixeira. À medida em que seu escrito se desenvolveu foi possível observarmos que o problema também foi se apresentando cada vez mais complexo, porque a discussão perpassava a “inexperiência democrática” da sociedade como sendo um legado do passado arcaico, mas infelizmente ainda vivo como contradição manifesta de um tempo de mudanças e renovação de um ideal democrático no modo de vida do homem nacional. Diante dessa perspectiva percebemos que a historicidade vivida pela sociedade naquele momento, embora retratasse toda a industrialização e transformação, insistia em se manifestar através de comportamentos que retratavam o passado colonial e de exploração.

Ainda em seu escrito, Freire insere uma nota de rodapé onde destaca que uma tarefa de grande importância em nossa conjuntura política atual devia estar sendo levada a efeito pelos partidos políticos brasileiros. Trabalho de informação e de formação do povo pelo debate dos problemas nacionais, sejam eles grandes ou pequenos. Observamos dois lados distintos, o primeiro decorre das novas posições assumidas pelo povo brasileiro, a outra dentro desta mesma atualidade nacional, perpetua nossa inexperiência democrática, acabando, dessa maneira, por estreitar ainda mais nossa desejada democratização, porque dela resulta manifestações de tendências desumanizantes, assim como de massificação do homem. Significa dizer que “[...] uma forma de vida de tal maneira rígida, passional e impermeável tornará impossível a dialogação democrática, necessária para a democratização” (FREIRE, 2003, p. 41).

No Brasil, as transformações históricas desencadearam movimentos políticos, econômicos e sociais. Percebemos que a preocupação da sociedade era buscar reconstituir-se, criticamente, nessa época denominada como República Populista (1950-1964). Neste cenário buscou-se situar a gênese das principais concepções, ideias e categorias que influenciou Paulo Freire, por isso, não podemos deixar de reconhecer que suas reflexões retratavam a emergência política das classes populares e a crise das elites dominantes (FREIRE, 2003).

É importante reconhecermos que devido as circunstâncias de nossa colonização, de nosso povoamento, tudo isso acabava nos levando a um fechamento extremamente individualista. Essas condições econômicas e as linhas de nossa colonização não poderiam, na verdade, incorporar valores democráticos e de liberdade a parte da sociedade em participar. “[...] o que a História de nossas instituições políticas revela, [...] é o surgimento de núcleos urbanos nascidos de cima para baixo” (FREIRE, 1983, p. 72). Podemos observar que se tivéssemos centros urbanos criados à base da solidariedade política a associar grupos

humanos em comunidades, teríamos conseguido contribuir para experiências realmente democráticas. Freire (2003, p. 66) destaca que o “senso que se instala na consciência do povo e se transforma em sabedoria política”.

Não podemos deixar de considerar que as concepções de Freire surgiram de fato num contexto de sociedade fechada e de alienação. Infelizmente, na sociedade fechada era comum não abordar sobre temas como liberdade, humanização, democracia, participação, educação entre outras, pois traziam argumentos fortes e, portanto, não eram aceitas, já que contribuiriam para construção de uma sociedade aberta (democracia). Freire era consciente da importância da educação para tornar o homem sujeito da sociedade aberta (democracia), deixando de ser objeto da fechada. Nesse contexto, dedica-se a propor uma educação libertadora, emancipatória, democrática e problematizadora.

Considero relevante destacar que o autoritarismo se encontra em total oposição a busca da sociedade aberta (democrática) defendida pelo educador. Freire destacava que nos encontrávamos em contexto de total inexperiência democrática, resultante da história da sociedade brasileira colonizada e também de sua relação de dominação cultural e política de referência imperial entre os opressores e oprimidos. Ao contextualizarmos esse momento histórico em que o educador Paulo Freire desenvolveu sua concepção sobre educação e política podemos entender que se trata de concepções importantes para compreendermos a organicidade e a *práxis* pedagógica do diálogo, uma vez que é através dela que podemos propor uma participação efetiva dos estudantes na construção de seu aprendizado e claro de experiências democrática de reflexão e ação.

Vivemos uma fase em que, mais que em outra qualquer, se estimulavam no dia a dia condições externas ou culturais para a nossa democratização, ou seja, as circunstâncias para a crescente democratização se ampliavam cada vez mais. No entanto, infelizmente o que tinha resultado é o seu contrário, porque ocorria um predomínio de condições externas, faltando-nos a organicidade educativa. Continuamos a insistir numa educação vertical, autoritária, bancária, fundada numa autoridade externa que, dificulta a formação da consciência transitivo-crítica, indispensável à nossa formação democrática (FREIRE, 2003).

Diante dessa concepção podemos observar que a democratização era fundamental e indispensável a uma sociedade em transição. Nesse sentido, democratização e educação poderiam contribuir para a superação da consciência ingênua da realidade acerca da sociedade fechada e educação bancária (constituída por simples depósitos). A inexperiência democrática por sua vez advém do contexto social, político e histórico de uma sociedade em transição, como era o Brasil. Freire (1983, p. 66) afirma que “as condições estruturais de nossa

colonização não nos foram, porém, favoráveis. [...] Inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais”. Ou seja, resultante de raízes histórico-culturais de procedimentos antidemocráticos no âmbito político, cultural e educativo.

Scocuglia (2019, p. 41) afirma que Freire defendia uma proposta de educação ativa em sintonia com a realidade e adequada ao desenvolvimento nacional e à democracia. O processo educativo era tido como instrumento democrático, gerado na comunidade pela discussão de seus problemas, via “comunicação de consciências” ou via “intersubjetividade”. Entendia-se que este tipo de formação propiciava a participação dos indivíduos num clima “democrático-personalista-comunitário”. Para a consecução de tais objetivos far-se-ia imprescindível um método ativo com o aluno no centro do processo pedagógico-educativo, a preocupação era formação crítica do sujeito frente a sua realidade.

Seguindo essa perspectiva podemos perceber que as teses de Anísio Teixeira, por exemplo, durante o processo desenvolvimentista que passava o país, colocava a educação e, conseqüentemente, a escola, como ferramentas importantes para a construção de uma sociedade brasileira democrática. Nesse sentido, percebemos que Freire Teve influência da filosofia educacional deweyana de maneira indireta, por ser admirador de Teixeira, citando-o em seus trabalhos e escritos. Nascimento (2017, p. 215) destaca que essa relação encontra-se na [...] forte convicção e crença no poder da educação e da democracia; crença esta em que a concepção de mundo é marcada pela necessidade da emancipação dos sujeitos sociais por meio da educação”.

A superação das divisões sociais de classe passa pela educação, por isso, a importância de considerarmos as contribuições de Freire e Teixeira, acreditavam que o passado colonial afastou a sociedade brasileira do encontro com a democracia, era necessário que tivessem consciência de sua participação na coisa pública. Para Freire, o estado democrático no Brasil se levantou sobre a influência da sociedade fechada, autoritária e escravista. Importava para a sociedade a construção de um Estado democrático não apenas quando não tínhamos nenhuma experiência de autogoverno acumulada durante toda nossa vida colonial, ou seja, experiência de dialogação. Mas, sobretudo pela falta de “[...] condições institucionais capazes de oferecer ao povo inexperimentado, circunstância ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas” (FREIRE, 2003, p. 75).

Podemos perceber que era necessário adotar uma postura de ação e reflexão do homem diante da estrutura economicamente feudal e social, ou seja, que fosse contrária ao mutismo, mas que estivesse aberto ao diálogo, à participação, à responsabilidade política e social. Para Teixeira a artificialidade das mudanças políticas, das quais resultara o império e depois a

república, a grande propriedade e a escravidão tiveram importante contribuição na formação do estado e da sociedade brasileira. Teixeira interpreta as relações sociais no Brasil, destacando o caráter dualista da sociedade colonial (FONSECA, 2011).

Procurei ressaltar essas aproximações de Freire e Teixeira, exatamente por que esclarece o que viemos destacando quanto a formação da sociedade brasileira, que desde a sua origem colonial até a entrada da república, tem como resultado uma sociedade conservadora desde sua origem e, considero que seja esse fator que tenha dificultado experiências democráticas de participação da coisa pública.

Ao longo da dissertação, procuramos refletir sobre a educação a partir do olhar de Álvaro Vieira e Freire, considerando que o pensamento de ambos embora em tempos distinto, trazem uma discussão fecunda a respeito da consciência ingênua e da consciência crítica. Importante destacar o legado desses autores porque refletiam com profundidade sobre a ação transformadora da sociedade através da consciência crítica. Em Vieira, encontramos a consciência crítica alicerçada no compromisso social do homem consigo mesmo e com a sociedade. Em Freire, percebemos uma busca constante pela consciência crítica que venha promover a construção de um novo indivíduo e de sociedade (FAVERI, 2019).

Considero que trazer as contribuições desses dois educadores Teixeira e Álvaro Vieira foram fundamentais para verificarmos suas influências na construção da filosofia de educação do Paulo Freire. Embora em seus primeiros escritos já mencionados possa-se encontrar outras que também nos ajudam a compreender o pensamento freiriano.

No segundo capítulo procuramos estabelecer uma reflexão da terceira problemática, considerando ainda a organicidade da *práxis* pedagógica do diálogo para experiências democráticas como modo de vida e libertação do oprimido. Ressaltamos nesse caminho as experiências de Freire que são a base para a construção de seus escritos e de sua filosofia da educação, nesse sentido, procuramos a partir daí considerar a organicidade, teoria e prática para construção de uma *práxis* educacional que possa proporcionar aos estudantes experiências democráticas para sua formação crítica, reflexiva, humana e libertadora.

Para isso procuramos analisar o golpe militar de 1964 enquanto resultado de uma articulação política golpista realizada por civis e militares com objetivo de tomar o poder. Esse evento marca um momento de retrocesso da política e educação em nosso país, pois vivenciamos o processo de despolitização forçada com o golpe da ditadura cívico militar brasileira. Eram determinadas prisões, torturas e até a morte dos que ousassem pensar diferente da ideologia que sustentava o governo golpista da época.

Nesse contexto de ruptura política, Freire foi acusado de subverter a ordem instituída e

teve que interromper seus programas de educação e alfabetização popular, ficou um período preso, em seguida logo procurou exílio, sendo acolhido no Chile - país que precisou deixar pelo golpe militar que lá também irrompera. Durante sua estadia no Chile escreve um dos pilares de sua teoria sobre a *Educação como prática da liberdade*, título dado à sua obra, escrita em 1965. Destacamos que além deste escrito, Freire produziu *Pedagogia do Oprimido*.

Segundo Haddad (2019a), a obra *Pedagogia do Oprimido* é um repensar de suas ideias e prática a partir do novo contexto em que o autor vivia em permanente diálogo com aqueles que o cercavam, exilados ou não. Nela, incorpora o marxismo às suas antigas influências cristãs e de origem no nacional-desenvolvimentismo, refazendo sua leitura da realidade dos povos do Terceiro Mundo. Aos oprimidos deposita sua confiança e seu trabalho intelectual de educador, ao construir uma pedagogia politicamente comprometida com a busca permanente de uma sociedade mais justa e igualitária, com predomínio de valores democráticos.

Esses escritos elucidam e esclarecem suas experiências educacionais em defesa de uma educação democrática para a libertação do homem. Refletimos sobre sua experiência democrática como prática da liberdade e modo de vida sendo essas concepções importantes na busca pela transformação de uma sociedade que se encontrava em constante desenvolvimento. É importante destacar que mesmo estando no exílio, Freire continuou defendendo a perspectiva de que o tema da educação se trata de um ato político e, que ao reconhecemos essa relação, possamos almejar uma educação crítica, conscientizadora, humanizadora, democrática e libertadora. Freire teve experiências valiosas ao ter a oportunidade de compartilhar e aprender com outras culturas, estabeleceu reflexões importantes sobre teoria e prática de seu método de ensino aprendizagem, lembrando que seu objetivo maior era uma educação para democracia, humanização e libertação dos oprimidos.

Podemos observar que a influência de Freire é decisiva durante todo contexto histórico de desenvolvimento da educação brasileira, uma vez que, sempre foi um intelectual que marcou diversos tempos históricos, a começar pelo nordeste dos anos de 1950 e início de 1960, já na segunda metade dos anos sessenta que marcaram o período de exílio, na América Latina, Europa e África dos anos de 1970. E na sua reinserção ao Brasil, com a Anistia pós-1979, após dezesseis anos exilado pela ditadura. Seu retorno ao Brasil, em junho de 1980, não significou o fim da censura e da repressão ao seu trabalho (SCOCUGLIA, 2019).

Freire então retorna a lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde mais tarde recebe o convite da prefeita Luiza Erundina, para atuar na gestão da Secretária Municipal de Educação (1989-1991). Destacamos a gestão democrática desenvolvida pelo educador ao reconhecer que autonomia se desenvolve com os outros e não de maneira isolada.

Por isso, a luta contra qualquer tipo de autoritarismo deve começar tentando mudar a cara da escola, tentando torná-la mais democrática, seja no nível das relações sociais de poder, seja na exigência de uma escola competente em que todos participem (comunidade escolar) nas decisões como sujeito desse processo, sendo essa uma marca de seu legado na construção da democracia e participação.

Cabe ressaltar a consideração de Lück (2013, p. 54) ao afirmar que “democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro”. Chama atenção ao fato de que essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional. Isso porque, embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático. Ainda a autora destaca que desenvolver o comunitarismo e o espírito de coletividade no contexto escolar, pressupõe a responsabilidade social conjunta, de modo que esta se torne ambiente de expressão de cidadania por parte de seus profissionais e de aprendizagem social efetiva e de cidadania, por seus alunos.

Podemos observar que reconhecer o papel social da escola nos ajuda a repensar a *práxis* pedagógica que esteja alicerçada na democracia, participação e humanização dos alunos. Ao refletirmos sobre a *práxis* política-pedagógica de Freire reconhecemos seu legado e luta por uma sociedade e escola mais democrática, humana, dialógica e ética. Cabe destacarmos ainda que uma de suas preocupações tendo em vista seus ideais democráticos era a libertação dos oprimidos e, que isso seria possível com uma educação política, pois seria esse o passo inicial para uma formação crítica sobre os problemas que interferem diretamente em sua vida.

Na quarta problemática levantada, que foi discutida em especial no terceiro capítulo procuramos refletir sobre o contexto atual da sociedade brasileira, considerando para isso as mudanças sofridas no contexto histórico, político e social, graças as constantes transformações tecnológicas. Para isso consideramos a democracia e participação como fundamentais para a organicidade e a *práxis* pedagógica que privilegie o diálogo na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

É importante destacar que além dessa reflexão procuramos ressaltar a organicidade e a *práxis* pedagógica do diálogo, pois representa uma das ferramentas fundamentais para propormos uma educação para democracia, humanização e libertação dos oprimidos. Pois como viemos discutindo no decorrer da dissertação é necessário superarmos uma educação bancária, autoritária e que não respeita a autonomia do aluno na construção do seu processo de ensino aprendido. Não podemos cultivar em nossa sociedade atual o contrário da

filosofia da educação de Freire, assim que se denuncie qualquer tipo de ação antidemocrática, autoritária, desumanizadora e que leve o sujeito a opressão.

A democracia em uma sociedade não pode ser considerada apenas um sistema político estatal, uma vez que só será significativa se os seus princípios vierem a se incorporar a vida cotidiana das pessoas ou grupos sociais em participação com a sociedade. O que significa dizer que as condições para se realizar uma democracia efetiva será dada em função das possibilidades de participação dos diversos grupos e segmentos da sociedade nos processos decisórios que interferem ou não na qualidade de vida das pessoas.

Ao organizarmos essa discussão sobre democracia e participação tínhamos como objetivo reforçar que faz parte das discussões de Freire, uma vez que perpassa sobre a necessidade de participação da sociedade nos processos decisórios, por isso, a importância de reconhecermos o nosso protagonismo para a construção de uma sociedade alicerçada em valores mais justo e democrático. Freire se preocupava com a participação política para a libertação com justiça social. “Para nós, contudo, a questão não está mais propriamente em explicitar às massas, mas em dialogar com elas sobre sua ação” (FREIRE, 2005, p. 44).

Democracia e participação fazem parte das proposições de Freire, sendo um fim da educação, ao mesmo tempo, elemento indispensável a *práxis* pedagógica. Vimos que a ação dialógica pressupõe a base de sua proposta de educação, promove a participação pela sua própria natureza. Freire esclarece, diálogo é antes de qualquer coisa, participação: “Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos. Sem uma forte convicção política, sem discurso democrático cada vez mais próximo da prática democrática, nada disto é possível” (FREIRE, 1991, p. 127).

A sensibilidade em que Freire consegue incluir as pessoas como participantes na construção de uma sociedade alicerçada na democracia é perceptível em seus escritos, sendo que é através do diálogo que conseguimos estabelecer a participação de todos na elaboração de estratégias para superação de problemáticas local, regional e nacional. É importante destacar que ao defendermos e garantirmos uma educação democrática, humanizadora e emancipatória estaremos dessa maneira garantindo a liberdade e o confronto de ideias e defesa de direitos da autoridade, seja dos pais, professores e do Estado. Acreditamos que ao propormos uma educação para a democracia, liberdade e emancipação estaremos garantindo que a sociedade passe a caminhar e construir seu caminho considerando sua realidade com ética e respeito a diversidade.

De acordo com Schwarcz (2019) a liberdade se trata de uma condição difícil de conseguirmos e de mantermos, no Brasil, uma vez que ao longo da história tivemos uma



constante vigência do escravismo, mas que com a Constituição de 1988, se converte, numa espécie de salvo conduto da cidadania. O artigo 5º em seu texto traz que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Ainda a autora chama atenção ao fato de que era absolutamente necessário garantir o cumprimento da lei no contexto em que ainda se temia o retorno dos regimes autoritários, mas que a preocupação continua urgente no momento presente, para garantirmos uma sociedade mais justa e democrática.

“Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizamos, não apenas é irreal, mas perigosa” (FREIRE, 2001, p. 172). O educador chama atenção sobre a não separação de educação e política, mas que se houver essa tentativa é perigosa, uma vez que, educação nunca foi e nem será neutra. Essa concepção acertada de Freire vai na contramão do movimento da Escola sem Partido, que ganhou notoriedade em 2015, tendo na sua gênese o pensamento conservador, uma visão autoritária, tendo como objetivo construir uma sociedade com predomínio de relações de subordinação.

Esse movimento ESP liga-se aos setores mais reacionários e conservadores da sociedade, ligando-se aos pressupostos neoliberais, para atender instâncias e interesses de grupos privados envolvidos neste processo. Orso (2017) afirma que o movimento ESP, ao contrário do que parece e da suposta neutralidade, defendem um partido único, o da mordança, do conservadorismo, da intolerância, da ignorância, da servidão, da doutrinação, do fanatismo, do sectarismo e do autoritarismo.

O momento histórico brasileiro atual é marcado pela intolerância, sendo este um problema que se alastra ao longo da história da sociedade brasileira desde o período colonial até a contemporaneidade e apesar disso não é combatido com a seriedade que deveria. Nesse sentido que comportamentos intolerantes não sejam naturalizados pelos discursos de ódio tão presentes em nosso dia a dia, não podemos considerar normal o preconceito, discriminação, autoritarismo, pior ainda o desprezo a vida e tantos outros comportamentos que decorrem da intolerância. Que possamos através da *práxis* pedagógica do diálogo desenvolver a virtude da tolerância e, reconhecer que as pessoas podem discordar, só não podem a partir de seu posicionamento contrário causar sofrimento ao outro através de discursos que incitem o ódio.

Junto a essa discussão procuramos levantar na dissertação uma reflexão sobre uso dos recursos tecnológicos nessa era de acessão digital, uma vez que faz parte do cotidiano das pessoas, sendo utilizada como forma de estar e conectar-se com o mundo. No entanto, logo percebemos o perigo que se mau usada pode contribuir para a desinformação, as notícias

passam a circular através de áudios de WhatsApp, vídeos com pessoas que aparentemente demonstram confiabilidade que se passam por médicos, professores e outros especialistas, tudo isso acaba contribuindo para desarticular reflexões críticas e fundamentadas diante da realidade que se apresenta quando ainda temos que combater intolerância, desigualdades e discurso de ódio.

Reconhecemos a importância de combatermos “*Fake News*”, ideias sexistas, machista, racista, homofóbicas e autoritárias que insistem em estruturar nossa sociedade em detrimento ao ideal democrático que almejamos. Essa discussão se torna fundamental para que possamos repensar *práxis* pedagógicas significativas que venham contribuir com a formação das novas gerações e, que como defendia Freire, seja para a humanização, democracia e libertação dos oprimidos (homens e mulheres). Cabe a escola o desafio de propor uma educação para a transformação da sociedade, como defendia o educador Freire, que esperar seja uma das possibilidades de implementar a realização daquilo que é desejado ou sonhado.

Sibilia (2012) alerta sobre a escola ou o que vier a surgir de sua fusão com as redes informatizadas, atualmente inominável. Como poderia resistir de forma ativa aos efeitos desagregadores dessa conexão? Trata-se de um desafio enorme que exige a invenção e/ou reinvenção de um dispositivo que seja capaz de trazer de volta um significado para essas paredes corroídas, transformando a velha função disciplinadora e a condição emergente de espaço/galpão ou depósito. É uma mudança radical, que solicita a redefinição da escola como espaço de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências.

A perspectiva da autora vem de encontro à concepção de Freire e ao que procuramos trazer na dissertação, ou seja, a necessidade de uma *práxis* pedagógica para o diálogo e que a escola seja um espaço de construção e participação, onde educadores e educandos estejam na busca por temas geradores que sejam significativos para seu aprendizado. Esperamos que a escola seja o espaço para se combater ou mesmo superar a ignorância e intolerância ao diferente que assola os nossos dias através dos discursos de ódio que circulam livremente nas redes sociais. Freire destaca que a ideia do ser humano como histórico e inconcluso, imiscuído na relação opressor-oprimido, passível de ser conscientizado e de entender a não neutralidade da educação, necessita valorizar a *práxis* pedagógica e o diálogo, pois compõem pressupostos básicos para uma educação democrática e libertadora.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almino. Boas vindas ao Brasil. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BITTAR, E. C. B. **Democracia e políticas públicas de direitos humanos: a situação atual do Brasil**. Revistausp, São Paulo, n. 119, p. 11-28, out./dez. 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 80-82.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar**. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.
- BRASIL. Decreto Nº 37.608 – de 14 de julho de 1955. Institui o MEC o ISEB.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 28 dez. 2021.
- CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**. Araraquara, v. 17, n. 01, p. 86-99, maio.jun.jul.ago. 2001. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgclclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Frbedu%2Fa%2FQs9zJvMJD6JPfHXzrBNCBgn%2F%3Flang%3Dpt%26format%3Dpdf&clen=131788&chunk=true>> Acesso em: 21 de dez. 2021.
- CUNHA, Fátima Ferreira Pinto. **Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1986.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.
- FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Trad. José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Editôra Civilização Brasileira S.A, 1968.
- FAVERI, José Ernesto. **Álvaro Vieira Pinto: contribuições à educação libertadora de Paulo Freire**. São Paulo: LiberArs, 2019.
- FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O Brasil Republicano**. O tempo

da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964 – Terceira República (1945-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

FONSECA, Sergio Cesár. **Paulo Freire & Anísio Teixeira: Convergências e divergências (1959-1969)**. Jundiaí: Paco Editorial: 2011.

FIGARO, Roseli. Darcy Ribeiro e Paulo Freire: para pensar o Brasil. **Revista Z Cultural Programa Avançado de Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 01, p. 01-08, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/darcy-ribeiro-e-paulo-freire-para-pensar-o-brasil/>> Acesso em: 12 de dez. 2021.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES Sérgio. **Sobre educação** (Diálogos). vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução do pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000a.

\_\_\_\_\_. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São

Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

\_\_\_\_\_. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, maio de 1984, p.01. Disponível em: < <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/24>> Acesso em: 12 de jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

\_\_\_\_\_. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

\_\_\_\_\_. GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

\_\_\_\_\_. HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

Gadotti, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo, Scipione, 1989. “

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2001a.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2001b.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática com participação popular. In: **Conferência Nacional de Educação de 2014**. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.jaciara.mt.gov.br%2Farquivos%2Fanexos%2F05062013105125.pdf&chunk=true>> Acesso em: 28 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. & TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público. In: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 11-17.

GERHARDT, Heinz-Peter. **Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento**. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GHIGGI, Gomercindo. A cultura da investigação científica: dos modelos dogmáticos a importância política a epistemológica da proposta dialógica de Paulo Freire. In: ANDREOLA, Balduino Antonio. [et al]. **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro-mundista**. Santa Maria: Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Todavia, 2019a.

HADDAD, Sérgio. **Paulo Freire, o educador proibido de educar**. In. Educação contra a

barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. MARIANO, Alessandro [et al.] São Paulo: Boitempo, 2019b.

HENNING, Leoni Maria Padilha. As relações problemáticas da filosofia e educação no Brasil: um exercício da filosofia da educação. **História e Cultura**. Franca, v.4, n. 2, p. 85-99, set/2015.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Licínio C. Gestão Democrática. In. STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 236-237.

LÜCK, Heloísa. **A gestão democrática na escola**. Rio de Janeiro, 2013.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad. Roland Corbisier; Mariza Pinto Coelho. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MIRANDA, Cássia. VENCESLAU, Pedro. GODOY, Marcelo. Morre o cientista político e ex-ministro Francisco Weffort. **TERRA**. 2021. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/morre-o-cientista-politico-e-ex-ministro-francisco-weffort,738efcdbea86076108c51fcad588e615sabox2tvvg.html>> Acesso em: 23 de dez. 2021.

MURARO, Darcisio Natal. Criticidade e Educação Filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. **EccoS**, São Paulo, n. 38. set./dez. 2015, p. 59-73.

NICUIA, Eurico Jorge. **O papel do escravo em Aristóteles e Hegel**. (Mestrado em Filosofia) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. p. 105. 2009

NONATO, Cláudia. ADORNO, Sérgio. Sérgio Adorno: reflexões sobre a violência e a intolerância na sociedade brasileira. In. **Comunicação & Educação: Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP**, ano XX. v. 20. n. 02. São Paulo: USP, julh-dez. 2015, p. 93-100.

OLIVEIRA, Inês B. de. **Democracia no contexto da escola**. Brasília: CNPq, 2009.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário da Escola sem partido. In. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

PAGNI, Pedro Angelo. **Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Volume I e II. A consciência crítica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico**. Niterói: Eduff, 1986.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e Classificação social. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 73-117.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. In. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSAS, Paulo. **Papéis avulsos sobre Paulo Freire**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

ROSAS, PAULO. **Germinação do pensamento de Paulo Freire**. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abisal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTIAGO, Maria Eliete Santiago. A Prática Pedagógica na Universidade com Base na Pedagogia freiriana. In: SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e Formação de Educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Articulação Universidade/escola, p. 126-140, 2004.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire: vida e obra de um educador. In. STRECK, Danilo R. (Org). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In. XVI ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Junqueira e Marin Editores, UNICAMP – Campinas, 2012, p. 394-406. Disponível em: <[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4344/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0957.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4344/2/FPF_PTPF_01_0957.pdf)> Acesso em: 02 de junho de 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea**. São Paulo. v. 1. n. 1. Jan/jun. 2011, p. 49-68. Disponível em:

<<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/20/5>> Acesso em: 14 de jan. 2022.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. RIBEIRO, Vera. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

STRECK, Danilo R. (Org). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TORI, Romero. Tecnologia e metodologia para uma educação sem distância. Em rede – **Revista de Educação a Distância**. v. 2. n. 2. 2015, p. 44-55. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/64/82>> Acesso em: 12 de jan. 2021.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Prefácio. In. MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite**. Trad. GUERRA, Renata. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.