ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES
BRENO TRAJANO DE ALMEIDA
LUIZ ANTONIO DA SILVA DOS SANTOS

PAULO FREIRE & EDUCAÇÃO:

Notas sobre Ideias, Contextos e Atividades Libertadoras

BRAZIL PUBLISHING

BRAZIL PUBLISHING

Conselho Editorial Internacional

Presidente: Professor Doutor Rodrigo Horochovski	(UFPR – Brasil)
Professora Doutora Anita Leocadia Prestes	(ILCP – Brasil)
Professora Doutora Claudia Maria Elisa Romero Vivas	(UN – Colômbia)
Professora Doutora Fabiana Queiroz	(Ufla – Brasil)
Professora Doutora Hsin-Ying Li	(NTU – China)
Professor Doutor Ingo Wolfgang Sarlet	(PUC/RS – Brasil)
Professor Doutor José Antonio González Lavaut	(UH – Cuba)
Professor Doutor José Eduardo Souza de Miranda	(UniMB – Brasil)
Professora Doutora Marilia Murata	(UFPR – Brasil)
Professor Doutor Milton Luiz Horn Vieira	(Ufsc – Brasil)
Professor Doutor Ruben Sílvio Varela Santos Martins	(UÉ – Portugal)

PLATÃO

Comitê Científico da área Ciências Humanas

Presidente: Professor Doutor Fabrício R. L. Tomio	(UFPR – Sociologia)
Professor Doutor Nilo Ribeiro Júnior	(Faje – Filosofia)
Professor Doutor Renee Volpato Viaro	(PUC/PR – Psicologia)
Professor Doutor Daniel Delgado Queissada	(Ages – Serviço Social)
Professor Doutor Jorge Luiz Bezerra Nóvoa	(Ufba – Sociologia)
Professora Doutora Marlene Tamanini	(UFPR – Sociologia)
Professora Doutora Luciana Ferreira	(UFPR – Geografia)
Professora Doutora Marlucy Alves Paraíso	(UFMG – Educação)
Professor Doutor Cezar Honorato	(UFF – História)
Professor Doutor Clóvis Ecco	(PUC/GO – Ciências da Religião)
Professor Doutor Fauston Negreiros	(UFPI – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Antônio Bogo Chies	(UCPel – Sociologia)
Professor Doutor Mario Jorge da Motta Bastos	(UFF – História)
Professor Doutor Israel Kujawa	(Imed – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Fernando Saraiva	(UFF – História)
Professora Doutora Maristela Walker	(UTFPR – Educação)
Professora Doutora Maria Paula Prates Machado	(Ufcspa – Antropologia Social)
Professor Doutor Francisco José Figueiredo Coelho	(UFRJ – Ensino de Biociências e Saúde)
Professora Doutora Maria de Lourdes Silva	(UERJ – História)
Professora Ivonete Barreto de Amorim	(Uneb – Educação, Formação de Professor e Família)
Professor César Costa Vitorino	(Uneb – Educação/Linguística)
Professor Marcelo Máximo Purificação	(Uneb – Educação, Religião, Matemática e Tecnologia)
Professora Elisângela Maura Catarino	(Unifimes – Educação/Religião)
Professora Sandra Célia Coelho G. da Silva	(Uneb – Sociologia, Gênero, Religião, Saúde, Família e Internacionalização)

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Breno Trajano de Almeida
Luiz Antonio da Silva dos Santos
autores e organizadores

Paulo Freire e Educação:
notas sobre ideias, contextos e atividades libertadoras

BRAZIL PUBLISHING

© Brazil Publishing Autores e Editores Associados
Rua Padre Germano Mayer, 407
Cristo Rei - Curitiba, PR - 80050-270
+55 (41) 3022-6005

Associação Brasileira de Editores Científicos
Rua Azaleia, 399 - Edifício 3 Office, 7º Andar, Sala 75
Botucatu, SP - 18603-550
+55 (14) 3815-5095

Comitê Editorial

Editora-Chefe: Sandra Heck
Editor Superintendente: Valdemir Paiva
Editor Coordenador: Everson Ciriaco
Diagramação e Projeto Gráfico: Brenner Silva e Rafael Chiarelli
Arte da Capa: Paula Zettel
Revisão de Texto: Os autores

DOI: 10.31012/978-65-5861-074-8

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária: Maria Isabel Schiavon Kinasz, CRB9 / 626

T231p

Tavares, Andrezza Maria Batista do Nascimento
Paulo Freire e educação: notas sobre ideias, contextos e atividades libertadoras / Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Breno Trajano de Almeida, Luiz Antonio da Silva dos Santos
1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
[recurso eletrônico]

ISBN 978-65-5861-074-8

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Liberdade. I. Almeida, Breno Trajano de. II. Santos, Luiz Antonio da Silva dos. III. Título.

CDD 370.1 (22.ed)
CDU 370

[1ª edição – Ano 2020]
www.aeditora.com.br

Abstract

The present book consists in a theoretical review research about ideas of the patron of Brazilian education, Paulo Freire. The narrative is structured from the problematizing question: How ideas, contexts and liberating activities present in Paulo Freire's legacy can guide teachers' praxis in the perspective of human development and transformative education? To reach the central purpose of reflecting about structuring aspects of the education coined by Paulo Freire, the theoretical framework is supported by Freire's bibliographic review (2014, 1988, 1996 and 2011) and researchers who studied his legacy such as Di Pierro (2001), Fávero (2007), Ferreira (2009a; 2009b), Gadotti (1997, 2001), Mendes (2009), Romão (2008), Scocuglia (2015) and Tavares (2010). Methodologically, the research is configured through qualitative approach and exploratory investigation with the development of techniques like literature review and document analysis. The theoretical study concludes that transformative education is aligned to a society project committed to integral human formation driving critical understanding of the world by those who produce everything and must enjoy what is produced. Paulo Freire's ideas are reflective and procedural horizons that underpin praxis for such inclusive social perspective insofar as it signals a liberating human development, with the power of holistic sense, as an alternative for overcoming conservative education in service of reproduction of social inequalities and alienation relationships.

Palavras-chave

O primeiro capítulo ou introdução da obra: intencionalidade, metodologia, problematização, a fundamentação, roteirização.

O segundo capítulo: histórico da alfabetização de EJA, Visão freiriana, escolarização de adultos, Angicos/RN, Pedagogia da Autonomia.

O terceiro capítulo: Educação libertadora, desenvolvimento humano, teoria pedagógica, Paulo Freire, paradigma pós-moderno.

O quarto capítulo: Paulo Freire, educação social, contextos não escolares, pedagogia social, sociologia da educação.

APRESENTAÇÃO

> A liberdade é uma conquista e não uma doação por isso exige uma permanente busca. (Paulo Freire).

Um livro que nasce de experiência pedagógica de natureza criativa, interativa e problematizadora!!! É assim o livro intitulado *"Paulo Freire e Educação: notas sobre ideias, contextos e atividades libertadoras"* que foi concebido a partir da experimentação de atividades desenvolvidas por integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A dinâmica de ensino com pesquisa perspectivada pelos estudos do campo da criatividade significa assumir como eixo condutor dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano a *práxis* autoral a partir da imersão de interlocutores em experiências transformadoras. O movimento do currículo criativo envolve o trabalho de professores a partir de mediações com problematização para a solução autoral de problemas. Dito de outra forma, existe aprendizagem criativa e desenvolvimento sempre que o ser humano imagina, significa, combina, modifica e cria qualquer plano ou artefato novo.

Esta sofisticada compreensão vai além da perspectiva conservadora de aquisição de ideias prontas para receptores passivos e condicionados.

Inspirados na teorização sobre o campo da criatividade para a educação transformadora ressaltamos que se trata de um conceito que alarga a compreensão dos professores sobre aprendizagem e desenvolvimento humano pois evoca a percepção do processo cognitivo como estrutura mental na perspectiva da complexidade holística, da mediação problematizadora e da formação integral do ser. As narrativas presentes no livro são pertinentes referenciais de práxis de docência e de pesquisa com criatividade pois apresentam produções acadêmicas elaboradas a partir da articulação de fatores mentais, culturais, emocionais, afetivos, históricos, sociais, entre outros aspectos, que certamente auxiliaram na produção de ideias e atividades novas e originais considerando os desafios estruturantes do comportamento que foram propostos.

O contexto inicial de sistematização do conteúdo do livro remete a experiência em nível *stricto sensu* realizada pela Professora Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, pesquisadora vinculada ao PPGEP sobre o campo da formação de professores para a educação profissional, em produção acadêmica e científica compartilhada com os professores pesquisadores Breno Trajano de Almeida e Luiz Antonio da Silva dos Santos, vinculados no ano de 2019 à disciplina *Concepções curriculares na educação profissional*.

Entre os objetivos da componente *Concepções curriculares na educação profissional*, se destaca, em uma das suas unidades, a realização de estudos sobre ideias, contextos e atividades presentes na teorização de Paulo Freire que possam colaborar para o desenvolvimento profissional docente para o campo da educação profissional. Nesse movimento, os estudantes de mestrado e de doutorado são orientados para sistematizar estado da arte, desenvolver e apresentar pesquisas, básicas ou aplicadas, sobre o legado de Paulo Freire.

As ideias e experiências que culminaram com a publicação deste livro envolvem, pois, o engajamento dos seus autores com ciclos formativos acadêmicos no PPGEP/IFRN para o aprofundamento de estudos relacionados à significativa obra de Paulo Freire, mediante o desenvolvimento de pesquisas sobre a experiência do patrono da educação nacional com a alfabetização de jovens e adultos, e a participação em grupos de pesquisa para o alargamento da compreensão sobre educação libertadora, currículo crítico e educação profissional.

Com efeito, o presente livro foi organizado contemplando quatro capítulos, que cumprem o objetivo de realçar ideias, contextos e atividades que se fazem presentes na vasta obra de Paulo Freire para a educação transformadora, sem a pretensão de esgotá-la. A roteirização que compreende o alcance do pensamento dos autores aborda três eixos reflexivos: Eixo 1 – Da história da Educação de Jovens e Adultos

(EJA) aos saberes necessários para a formação dos professores; Eixo 2 – Concepção de educação para o desenvolvimento humano; e Eixo 3 – Educação Social de Paulo Freire como fundamento para a práxis da pedagogia social.

A leitura da obra possibilita, por um lado, um mergulho nas reflexões da concepção de educação problematizadora, libertadora e transformadora de Freire e, por outro, identificar as ideias presentes no pensamento freireano sobre a escolarização de jovens e adultos, realçando para isto a experiência de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte; refletir sobre a sua concepção de educação libertadora e de desenvolvimento humano; e compreender a educação social com base nos pressupostos e atividades humanizadoras propostas por Freire.

Após a leitura atenciosa dos capítulos que nortearam o manuscrito e o assertivo diálogo dos autores sobre as dinâmicas experienciadas, concluímos que o presente livro é uma produção que desabrocha de trabalho coletivo, criativo e inovador por meio de atividade integradora de ensino com pesquisa. Sendo assim, acreditamos que a leitura constituirá para todos um exercício prazeroso de socialização de conhecimento sobre educação crítica, libertadora e transformadora.

Por Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos

PREFÁCIO

Paulo Freire, em toda a sua vasta literatura, afirma que a educação é um direito humano que deve ser assegurado para todos, muito além da restrita perspectiva bancária ou depositária. O mais expressivo filósofo da educação brasileira assevera também o respeito à diversidade dos saberes como condição para o amplo desenvolvimento do educando, sobretudo, em contextos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de Educação Popular.

Na perspectiva filosófica de Freire, o educador deve ser alguém consistentemente formado para mediar conteúdos por meio de métodos de ensino que despertem o gosto pela aprendizagem e que produzam consciência crítica, principalmente em relação ao estudante que provém de ciclo periférico, alijado dos direitos socioculturais. Em sua visão, os jovens e adultos que não sabem ler e escrever, nomeados de analfabetos, e os que têm a incapacidade de compreender textos e operações matemáticas simples, os denominados analfabetos funcionais, são excluídos de oportunidades sociais, culturais e laborais por não conseguirem dominar a palavra e/ou a escrita, estabelecer uma comunicação eficiente, prosseguir nos estudos, interagir socialmente, acessar novas tecnologias e, até mesmo, programas governamentais.

Freire contribuiu, decisivamente, com a EJA desenvolvendo ideias e formulando atividades peda-

gógicas inovadoras e inusitadas no início dos anos 1960, conhecidas, historicamente, como o método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Tais propostas, inclusive, foram referenciadas e adotadas em vários países percorridos pelo educador durante seu exílio no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). No seu legado de teorização, também se destaca o cuidado e as orientações aos educadores. A partir da revisão bibliográfica de Freire, nomeada de libertadora, constata-se que seus pensamentos continuam sendo mantidos no tempo presente da educação, destacadamente, quanto a luta política e pedagógica que se destina para a garantia de oportunidades formativas àqueles que, em tempo oportuno, não conseguiram concluir os seus estudos.

Em sendo o prefácio o descortinar da leitura para que se inicie o deguste dialógico das narrativas que irão compor a peça de comunicação, ressalta-se que este, em sintonia com as intenções do livro *"Paulo Freire e Educação: notas sobre ideias, contextos e atividades libertadoras"* objetiva cativar os leitores e criar uma contagiante e emocionante expectativa em relação às páginas que integram esta obra.

Cumpre ressaltar que a atmosfera de inspiração para a criação dessa obra foram as experiências pedagógicas integradoras e interdisciplinares vivenciadas pelos autores, em 2019, na disciplina *Concepções Curriculares na Educação Profissional*, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), Doutorado e Mestrado

Acadêmicos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

O livro autoral foi produzido por seus três autores a partir da rica experiência integradora na dinâmica de formação *strictu sensu* oferecida pelo PPGEP/IFRN. Foi exatamente a imersão no movimento pedagógico dos encontros formativos para estudos sobre concepções curriculares que foram catapultados os estudos bibliográficos e aplicados que se traduziram na produção e na publicação dessa obra.

Na condição de Vice-Coordenador do PPGEP/IFRN e de professor colaborador da mediação do componente curricular *Concepções Curriculares na Educação Profissional*, sou testemunha da dinâmica criativa e inovadora experimentada por seus integrantes – professores e pesquisadores –, não me causando surpresa que este ambiente de aprendizagem tenha sido o ponto de convergência para o encontro e a produção dos autores desse livro.

O mencionado componente curricular é, ciclicamente, oferecido no PPGEP/IFRN por meio da mediação da Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares que conduz a dinâmica formativa, em nível *strictu sensu* (Mestrado e Doutorado), na perspectiva de ensino com pesquisa, em interface com pós-graduandos com matrículas regulares vinculados ao referido Programa, bem como, com estudantes denominados "especiais", por figurarem como pesquisadores que provém da sociedade ampliada e que aspiram o ingresso regular no

Programa, para alargar as suas compreensões sobre o campo epistêmico da educação profissional e das teorias curriculares.

O contexto no PPGEP/IFRN, ao priorizar como uma de suas pautas o diálogo sobre o currículo crítico e a educação profissional na perspectiva libertadora de Paulo Freire, estimula o cenário acadêmico caracterizado como lugar fértil para a concepção e produção de pesquisas sobre o amplo lastro das ideias, contextos e atividades propostas por Freire para a consubstanciação da educação problematizadora e libertadora.

A dinâmica dessa ambiente escolar, difusor de ciências humanas, sociais e de diversidade, onde nascem importantes trabalhos acadêmicos, frutos das atividade de ensino com pesquisa do PPGEP/IFRN, possibilitou a configuração dos capítulos desta obra, tendo como interesse precípuo expressar os contributos do legado de Paulo Freire para o campo da educação, a partir do realce de ideias, contextos e de atividades propostas para a consubstanciação da educação para o desenvolvimento humano e a justiça social.

Os capítulos desse livro, pautados no legado de Paulo Freire, para quem a relação entre educação, desenvolvimento humano e consciência libertadora é uma articulação indissociável, foram desenvolvidos pelos autores e compilados em três eixos: Eixo 1 – Da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos saberes necessários para a formação dos

professores; Eixo 2 – Concepção de educação para o desenvolvimento humano; e Eixo 3 – Educação Social de Paulo Freire como fundamento para a práxis da pedagogia social.

A metodologia empregada para a sistematização dos capítulos do livro compreende abordagem qualitativa, pesquisa do tipo exploratória por meio da aplicação das técnicas de revisão bibliográfica, de análise documental e de pesquisa on-line.

Neste prefácio cabe, ainda, apresentar um minicurrículo dos autores do livro:

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares é Doutora e Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com Pós-Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, em Portugal. É Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Jornalismo. É Professora do IFRN, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização vinculada aos cursos de graduação e de pós-graduação. Desde 2011, atua como professora pesquisadora no PPGEP/IFRN. É Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica do IFRN, financiado pela CAPES. É Coordenadora do Projeto de Extensão, "Diálogos sobre Capital Cultural e Práxis do IFRN". É membro do Grupo de Pesquisa Escola Contemporânea e Olhar Sociológico (ECOS), vinculado ao CNPQ, que realiza investigação no campo das ciências da educação junto à linha de pesquisa "Sociologia educacional e ação pedagógica", na UFRN.

Breno Trajano de Almeida é Mestre em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP). Foi Secretário de Educação da cidade de Aparecida-PB, Consultor Técnico do Ministério da Educação e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Professor das redes estadual e municipal de São Paulo e da Universidade Brasil. Atualmente, é Professor Efetivo do IFRN. É pesquisador na área de Políticas Educacionais, com ênfase na Educação do Campo, Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos. É participante ativo das agendas acadêmicas e científicas propostas pelo PPGEP/IFRN.

Nascido em 08 de fevereiro de 1983, em Currais Novos (RN), **Luiz Antonio da Silva dos Santos** é educador, escritor e palestrante. Professor, pedagogo especialista e mestre em ensino (IFRN/UFERSA/UERN), tem experiência na área de educação, atuando principalmente nos seguintes campos: didática, integração curricular, avaliação educacional, aprendizagem com apoio da TICs, formação de Professores, planejamento e gestão da educação. Também já atuou como professor pesquisador externo da UFRN, professor do IFRN e como coordenador geral da Secretaria Municipal de Educação de Currais Novos/RN. Atualmente atua na coordenação pedagógica de uma escola da rede estadual do RN, na docência de uma Rede Municipal de Ensino e como docente da Universidade Potiguar - UnP.

Enfim, ressalta-se que o livro apresenta, de forma panorâmica, ideias, contextos e atividades

presentes no legado de Paulo Freire que servem de inspiração para educadores sintonizados com o campo da educação transformadora. Os autores não têm a pretensão de esgotar a inalienável colaboração do Patrono da Educação Nacional, antes disso, de forma humilde, buscam desenvolver reflexões sobre concepções, cenários e *práxis* impulsionadores do desenvolvimento humano a partir da educação problematizadora.

Abraço fraterno e boa leitura.
Por: Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

EIXO 1 – DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) AOS SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES 27

2 REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, PRÁTICAS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 28

2.1 Notas históricas sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil 29

2.2 Notas sinópticas: da biografia de Freire à sua experiência em Angicos/RN 37

2.3 Notas sobre práticas educativas e saberes necessários à formação de professores perspectivadas na Pedagogia da Autonomia 43

EIXO 2 – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO 62

3 REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA EM PAULO FREIRE. 63

3.1 Notas sobre a ideia de Educação a partir de autores intérpretes de Paulo Freire 72

3.2 Notas sobre aspectos político, pedagógico e curriculares perspectivados na Pedagogia do Oprimido 84

3.3 Notas sobre a concepção de educação pós-moderna contemplada por Paulo Freire 89

EIXO 3 – EDUCAÇÃO SOCIAL DE PAULO FREIRE COMO FUNDAMENTO PARA A PRÁXIS DA PEDAGOGIA SOCIAL . 97

4 REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOCIA SOCIAL: CAMINHOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS 98

4.1 Notas sobre concepção de educação social 100
4.2 Notas sobre concepção de pedagogia social 116

REFERÊNCIAS 128
POSFÁCIO 132
ÍNDICE REMISSIVO 137

1 INTRODUÇÃO

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Breno Trajano de Almeida
Luiz Antonio da Silva dos Santos

> Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.
> (Paulo Freire)

Escrever um livro significa representar, pela escrita, o conteúdo psíquico e social do autor por meio de palavras, caracteres ou sinais gráficos e expressar a essência do pensamento. Por reconhecer a escrita como um extraordinário dispositivo desenvolvido pelos seres humanos para comunicar o pensamento, iniciamos a introdução desse livro nomeado *Paulo Freire e Educação: notas sobre ideias, contextos e atividades libertadoras* realçando o esforço de seus autores em desenvolver um manuscrito de composição sensível e intencional que expressasse conteúdos e narrativas sobre aspectos pertinentes para o campo da educação, a partir do legado cunhado e socializado por Paulo Freire.

Para Freire, educar é criar condições ou conhecimento para que o outro se desenvolva, é contribuir para que pessoas participem da instrução para sua

formação, tendo o educador que alargar a consciência do educando. Pensar a educação, nesta perspectiva, significa valorizar o instrumento de edificação, de transformação social e de pensar os espaços de educação para atender às necessidades daqueles que por eles clamam.

Considerando a importância do pensamento de Paulo Freire para os educadores, o presente livro se estrutura a partir da seguinte questão problematizadora: *Como ideias, contextos e atividades libertadoras presentes no legado de Paulo Freire, considerado patrono da educação brasileira, podem orientar práxis de professores na perspectiva do desenvolvimento humano e da educação transformadora?*

A pedagogia libertadora, também denominada de pedagogia da libertação, um dos postulados centrais de Paulo Freire, a qual é reconhecida e pesquisada em diversos centros de investigação em educação difundidos pelo mundo, propõe uma educação crítica a serviço da transformação social, partindo da ideia do espaço de educação comprometido com a internalização de saberes que possibilitam o desenvolvimento do ser humano pelo pensamento, pela linguagem e pelo trabalho, alargando o processo de construção da consciência e o desejo de participação dos interlocutores nas decisões políticas e nos coletivos sociais. Esses movimentos contribuem para a consolidação de uma sociedade consciente, participativa, cidadã e solidária.

A vulnerabilidade do oprimido está relacionada a seu fracasso, tornando-se escravo do opressor, o qual servindo-se como mantenedor da situação de opressão quando nega o conhecimento construído em sociedade. O processo entre a formação e o desenvolvimento do sujeito está associado a intervenções, interação, diálogos, princípios ou métodos, tendo em vista o encorajamento do sujeito em assumir responsabilidade na melhoria de suas próprias condições de vidas social e material.

O postulado freireano da educação libertadora é um dos aspectos que ocupa centralidade no presente livro, tornando o manuscrito pertinente para a leitura, destacadamente daqueles integrantes do campo da educação que desenvolvem suas atividades profissionais sensíveis quanto ao discernimento de que a educação é um ato político, de construção do conhecimento e de mobilização de uma sociedade ética, justa, humana e solidária.

Para atingir o objetivo de refletir sobre aspectos estruturantes da educação cunhada por Paulo Freire, nomeadamente o sentido da educação libertadora, os autores do livro optaram por estruturar a roteirização da narrativa bibliográfica realçando três diferentes eixos: Eixo 1 – Da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos saberes necessários para a formação dos professores; Eixo 2 – Concepção de educação para o desenvolvimento humano; e Eixo 3 – Educação Social de Paulo Freire como fundamento para a práxis da pedagogia social.

Com o intuito de atender coerentemente ao desenvolvimento dos três eixos mencionados, os capítulos da obra expressam, ao longo das narrativas, conceituações e teorizações cunhadas a partir de Freire. Dentre os referenciais mencionados na obra destacamos o próprio Freire (2014, 1988, 1996 e 2011) e pesquisadores que se debruçaram sobre o seu legado como Di Pierro (2001), Fávero (2007), Ferreira (2009a; 2009b), Gadotti (1997, 2001), Mendes (2009), Romão (2008), Scocuglia (2015) e Tavares (2010).

Postas essas caracterizações, seguidas da redação cuidadosa de sua composição integral, podemos afirmar que o livro *Paulo Freire e Educação: notas sobre ideias, contextos e atividades libertadoras* consiste em um exercício de compilação de pesquisas realizadas pelos seus autores como tentativa de expressar o compromisso com os estudos e com a produção de conhecimento sobre o pensamento da pedagogia progressista, com o currículo crítico e com a educação transformadora.

Na condição de integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), Doutorado e Mestrado Acadêmicos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), ressaltamos que a dinâmica das mediações pedagógicas no componente curricular *Concepções Curriculares na Educação Profissional* foi o ponto de convergência que permitiu o encontro, a vivência e a produção de conhecimento

relacionado ao legado de Paulo Freire para a educação, experiência coletiva que se traduziu na criação do presente livro.

Com base em nossa experiência próxima com os ciclos de pesquisa e formação, temos a certeza que a formação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) promovida pelo PPGEP/IFRN, a partir do movimento das aprendizagens proporcionadas no mencionado componente curricular e em diversas outras atividades do Programa, desenvolve a aproximação dos seus integrantes com as profícuas ideias, contextos e atividades propostas por Paulo Freire para a consubstanciação da educação, além de outros importantes teóricos imprescindíveis para o debate formulador do paradigma emancipador do pensamento.

O livro se caracteriza por ser uma produção autoral em que a organização e a sistematização dos capítulos foi devidamente compartilhada entre os três autores, professores pesquisadores, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Breno Trajano de Almeida e Luiz Antonio da Silva dos Santos. Os capítulos se guiam pelos três eixos reflexivos já mencionados que buscam apresentar aspectos da educação problematizadora de Freire, para quem a educação não deve existir com separação rígida entre educador e educando, pois ambos são parceiros relevantes nos processos de ensinar e de aprender.

O **primeiro capítulo** apresenta a introdução da obra, onde se sistematiza as características de sua intencionalidade, a metodologia, a problematização, a fundamentação e a roteirização.

O **segundo capítulo**, alinhado com a proposição reflexiva do Eixo 1, se intitula *Breve histórico da alfabetização de jovens e adultos no Brasil*. Sua estrutura apresenta duas narrativas complementares: a primeira aborda a *Visão freiriana sobre a escolarização de adultos*, inclusive realçando a experiência de Freire em Angicos no Rio Grande do Norte, e a segunda, o *Papel do professor no processo de escolarização de jovens e adultos"*, destacando concepções do campo da formação de professores presentes no clássico livro *Pedagogia da Autonomia*.

O **terceiro capítulo**, perspectivado no diálogo reflexivo do Eixo 2, é denominado *O paradigma da educação libertadora de Paulo Freire e o desenvolvimento humano*. Neste capítulo os autores tratam sobre *Reflexões a partir da teoria pedagógica de Paulo Freire* e refletem sobre a *Educação e o desenvolvimento humano no paradigma pós-moderno*.

O **quarto capítulo**, dialogando com a conjectura reflexiva do Eixo 3, é intitulado *Contribuições das ideias de Paulo Freire para a educação social em contextos não escolares*, e se divide em duas partes: a primeira discorre sobre *Educação social: fundamentos históricos, universo e desafios*, e a segunda, diz respeito *A pedagogia libertadora como referencial metodológico para a pedagogia social no brasil*. Após as considerações finais dos autores, a roteirização do livro é finalizada com as linhas dedicadas ao texto elucidativo de um Pósfácio.

Ainda nas linhas da introdução deste livro é fundamental expressar a profunda gratidão de

seus autores por distintos amigos do mundo acadêmico que nos transmitiram entusiasmo, confiança e potência de ação tornando possível a consubstanciação da obra. Assim, agradecemos atenciosamente à professora **Dra. Lenina Lopes** do PPGEP/IFRN pelo auxílio no planeamento inicial das ideias e no designer da produção; ao Professor **Dr. Francisco das Chagas do PPGEP/IFRN** pelas sugestões relacionadas ao processo de editoração e de normatização dispensados; ao professor **Dr. Moisés Silva do PPGEP/IFRN** pela escrita firme e assertiva do prefácio; ao professor **Dr. Fábio Araújo do PROFEPT/IFRN** pela redação criativa e contagiante da apresentação; à professora **Dra. Elda Melo UFRN/PPGED** pela escrita inspiradora e colaborativa do posfácio; e, ao professor **Dr. Bento Silva da Universidade do Minho**, em Braga Portugal, pela intensa relação dialógica estabelecida no planeamento final das ideias do livro, conexão que colaborou ricamente para a conclusão do manuscrito.

Acreditamos que o livro *Paulo Freire e a educação no Brasil: notas sobre ideias e atividades libertadoras* é uma leitura segura e prazerosa para nutrir o pensamento de pessoas interessadas na produção de conhecimento sobre os processos de desenvolvimento humano e de educação transformadora.

O livro disponibiliza conteúdo relevante, escrita cuidadosa e coerente vinculado às pesquisas realizadas em um centro de pesquisa que é referência na região Nordeste do Brasil: o PPGEP/IFRN. Por tudo

isso, recomendamos a leitura da obra com a certeza de que cada leitor irá apreender com suavidade sobre ideias e atividades com inspiração no legado de Paulo Freire, a partir dos capítulos atenciosamente produzidos e aqui compartilhados pelos autores.

EIXO 1

DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) AOS SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

2 REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, PRÁTICAS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

> Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. (Paulo Freire).

É comum associar a questão do analfabetismo à ideia de um sujeito marginalizado pela sociedade, que não sabe ler e nem escrever, sem formação e/ou informação e que não é capaz de se desenvolver profissionalmente, conduzir um veículo ou exercer cargos de chefia dentro de uma empresa. A resposta social para transformar essa situação passa necessariamente pela educação enquanto campo proporcionador de mudanças significativas para o cidadão, resgatando-o para o convívio social. Entretanto, a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos é marcada por um histórico de retrocessos e descasos.

Neste capítulo, buscamos identificar as ideias presentes no pensamento freireano sobre a escolarização de jovens e adultos, realçando para isto a experiência de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, bem como, as concepções de prática educa-

tiva e de formação de professores. A metodologia empregada para a sua sistematização compreendeu revisão bibliográfica das obras *"Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática"*, *de Di Pierro, Vovio e Andrade; e, Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire. A pesquisa básica dos manuscritos ocorreu no âmbito das práxis da disciplina *Concepções Curriculares na Educação Profissional*, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), Doutorado e Mestrado Acadêmicos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

2.1 Notas históricas sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A carência de oferta educacional para os jovens e adultos no Brasil não é novidade, assim como as iniciativas de educação profissional para esse segmento social. No período do Brasil Colonial, a instrução ofertada pelos Jesuítas aos adultos e adolescentes tinha por objetivo treinar os indígenas para que a economia das missões, e da colônia, pudesse prosperar, disseminar o Evangelho entre os nativos e escravos negros. Depois, a oferta se estendeu às escolas de beneficência, sendo destinada aos colonos e seus filhos. Em 1759, os religiosos foram expulsos do Brasil, fato que desestruturou o sistema educacional disponível na Colônia, desarticulando a estrutura e o

funcionamento da educação nacional vigente à época (DI PIERRO; VOVIO; ANDRADE, 2008).

A promulgação da primeira Constituição Brasileira por D. Pedro I, em 1824, ao definir a "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", gerou expectativas que não se concretizaram.

> Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Assim, durante o período Imperial, quase nenhuma política educacional foi realizada e a falta de recursos nas províncias provocou a exclusão da maioria dos pobres, negros, índios e mulheres, antes atendidos pelos jesuítas. Apesar disso, o mínimo do que foi realizado se deu em função dos esforços próprios das províncias em relação à educação das crianças, adultos e adolescentes. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), em 1890, o sistema de ensino atendeu a 250 mil crianças, para uma população de, aproximadamente, 14 milhões. No final do

Período Imperial, 82% da população acima de seis anos era analfabeta.

Na primeira República, a Carta Magna, de 1891, mais uma vez, garantiu a instrução das elites em prejuízo de uma educação para as classes sociais marginalizadas, com a escassez financeira nas províncias dominadas pelas oligarquias regionais que as dirigiam e controlavam politicamente. O censo de 1920, após 30 anos da instituição da República, mostrou que 72% da população acima de cinco anos continuava analfabeta. Neste período, surgiu um movimento de educadores contemporâneos e do povo, para que o governo assumisse a responsabilidade pela oferta educacional para todos, empenhando-se na melhoria da educação, no aumento do número de escolas e na instauração de políticas públicas para o ensino de jovens e adultos.

> [...] ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar – se, da mesma forma como ocorrera em outros países, à noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar – se para o exercício da cidadania. (BEISEGEL, 1999, p. 28).

O período Vargas, iniciado na **década de 1930**, foi palco de grandes revoluções e reformulações no Brasil, resultando no fortalecimento da Constituição

de 1934, que determinou ser de competência da União "fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país" (Art. 150). Estabeleceu ainda a gratuidade do ensino e a obrigatoriedade da vinculação de impostos para o desenvolvimento do ensino. A criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, em 1938, possibilitou a instauração do Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), com uma visão ampliada do Primário e inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA). Em 1952, o MEC organizou a Campanha Nacional de Educação Rural e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Tais esforços, nas décadas de 1930 a 1950, foram determinantes para a diminuição dos índices de analfabetismo de todos os maiores de cinco anos na população brasileira, chegando a 46,7% no ano de 1960.

Entre 1960 e 1964, várias campanhas e programas começaram a ganhar importância no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, destacando-se o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961); o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); os Centros Populares de Cultura, associados aos órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes; e, em especial, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contava com a presença

do professor Paulo Freire (1964), encerrado com o Golpe Militar.

No Período Militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo eram estratagemas dos militares de 1964. Isso gerou uma ruptura política que refletiu nos movimentos de educação e cultura popular, que, por sua vez, foram penalizados e/ou extintos. O MOBRAL, criado em 1967, só foi posto em prática em 1971, ano em que também foi regulamentado o Ensino Supletivo, por meio da publicação da Lei Federal nº 5.962/1971, que reformulou o plano traçado de ensino de primeiro e segundo graus.

O MOBRAL, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, de caráter interministerial, ficou sob a égide do economista Mário Henrique Simonsen, que fez um marketing do programa a fim de obter financiamento e, associado ao Ministro da Educação, o Coronel Jarbas Passarinho, captou recursos dos empresários e da loteria esportiva. Houve uma ampla negociação com Comissões Municipais, Secretarias de Educação, o Departamento de Educação Básica de Adultos, a Cruzada Evangélica de Alfabetização, o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço de Radiodifusão Educativa, o Projeto Minerva e a Fundação Padre Anchieta, para expandir o programa. Com uma volumosa campanha na mídia, o MOBRAL teve seu auge nos anos 1970.

> [...] Buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI – 5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informação sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (PAIVA, 1987, p. 99).

O Ensino Supletivo, regulamentado pelo Capítulo IV da Lei 5.692/1971, foi alçado à condição de solução para a população marginalizada, ofertando cursos profissionais e aprimorando a curto prazo a força de trabalho e a formação profissional, especialmente aos que perderam a escolarização na idade correta, dando-lhes a oportunidade de acompanhar as mudanças tecnológicas da sociedade que estava despontando e sendo instituída dentro da lógica de Brasil grande, no governo Médici (DI PIERRO; VOVIO; ANDRADE, 2008).

O sentido político da Educação de Adultos, no Período Militar, foi explicitado no documento *Adult Education in Brazil*, produzido pelo MEC, e destinado a III Conferência Internacional de Educação de Adultos (1972), patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e realizada em Tóquio, no

Japão. Nele, o governo afirmou a preocupação com a educação do adulto, como prioritária para o desenvolvimento da população menos favorecida. Os militares, no poder desde 1964, estavam dispostos a programar e criar um sistema de educação que alavancasse o tão desejado desenvolvimento, principalmente com uma educação tecnicista, que afirmavam corrigir as desigualdades.

Na Nova República, em 1985, por meio do Decreto nº 91.980, de 25 de novembro, o governo federal redefiniu os objetivos do MOBRAL, que passou a ser denominado de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). No ano seguinte, com seu Estatuto aprovado, a Fundação Educar aperfeiçoou as comissões e elaborou as Diretrizes Político-Pedagógicas da EJA. A reconstrução técnica da EJA repercutiu na Assembleia Nacional Constituinte, que estabeleceu, no artigo 208 da Constituição Federal, de 1988, o prazo de dez anos para erradicar o analfabetismo no país. A partir daí, a reestruturação da educação, enquanto direito constitucional de todos, foi debatida em conferências, congressos, audiências, até a aprovação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu art. 4º, inciso VII, explicita:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

> [...] VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

A questão do financiamento não encontrou, na prática, o reflexo do estabelecido na LDB. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de natureza contábil, criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, não incluiu a EJA nos detalhamentos percentuais. Criado em dezembro de 1996, o FUNDEF foi implantado de forma experimental no Pará, em 1997, e, em todo o país, de 1º de janeiro de 1998 até 31 de dezembro de 2006. A partir de janeiro de 2007, entrou em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e que ampliou para toda a Educação Básica, e suas respectivas modalidades, a subvinculação de 20% das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios (DI PIERRO; VOVIO; ANDRADE, 2008).

2.2 Notas sinópticas: da biografia de Freire à sua experiência em Angicos/RN

> Ainda que seja impossível aceitar a visão ingênua da educação como 'o fermento da revolução', convém considerar a eventualidade de uma educação que preceda uma política popular verdadeira, sugerindo-lhe novos horizontes. (Paulo Freire).

Sinopse biográfica de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife-PE, em 19 de setembro de 1921, sendo filho de Joaquim Temístoteles Freire e de Edeltrudes Neves Freire. Em 1944, casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira, com quem teve cinco filhos. Ficou viúvo em 1986 e, em 1988, casou-se com Ana Maria Araújo, conhecida como Nita. Ambas foram importantes em sua carreira, tanto é que o título de Doutor Honoris Causa, recebido da PUC/SP, foi dedicado "à memória de uma e à vida da outra"[1].

> Freire cursou Direito, e enquanto estudava lecionou no Colégio Oswaldo Cruz. Entre 1947 e 1954, trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI) como diretor do setor de educação e cultura. Superintendente da instituição de

1 Paz, Mônica. "Projeto Irecê".

1954 a 1957, foi no SESI que ele tomou contato com a educação de adultos. Paralelamente a sua carreira no SESI, Freire assumiu diversos cargos públicos. Em 1956, foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife e em 1961, diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da capital pernambucana. Seu primeiro contato com a educação superior foi lecionando filosofia da educação, na Escola de Serviço Social da Universidade do Recife. Em 1959, doutorou-se em filosofia e história da educação, sendo nomeado nesse mesmo ano professor efetivo de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes. No início da década de 1960, foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular de Recife. Em 1963, foi nomeado pelo governador de Pernambuco, Miguel Arraes, um dos conselheiros pioneiros do Conselho Estadual de Educação, responsáveis pela elaboração do primeiro regimento do órgão, finalizado em março de 1964. Nesse período, encontrava-se em Brasília envolvido no Programa Nacional de Alfabetização, quando estourou o golpe militar que depôs o presidente João Goulart no dia 31 daquele mês. Arraes foi preso e o vice-governador Paulo Guerra, empossado no governo estadual, afastou Paulo Freire do Conselho Estadual de Educação. (DICIONÁRIO HISTÓRICO BIOGRÁFICO BRASILEIRO, 2001, s/p).

A Ditadura Militar exilou Paulo Freire na Bolívia, em 1964. No ano seguinte, ele se transferiu para Santiago, no Chile, onde concluiu *Educação como Prática da Liberdade*, passando a trabalhar no movimento de reforma agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas. Em 1968, concluiu os manuscritos de *Pedagogia do Oprimido*, publicado em espanhol e inglês. Em 1969, foi para os Estados Unidos, tendo sido convidado a trabalhar em Harvard. Em 1970, mudou-se para Genebra, trabalhando como consultor de educação no Conselho Mundial de Igrejas. Em 1979, voltou ao Brasil no processo de anistia e, em 1980, instalou-se em São Paulo, convidado pela Universidade de São Paulo – USP para ministrar aulas. De 1989 a 1991, assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina. Paulo Freire veio a falecer em 02 de maio de 1997, na cidade de São Paulo, com setenta e cinco anos.

Sinopse da experiência de alfabetização de adultos em Angicos no Rio Grande do Norte

Angicos é uma cidade pequena do Rio Grande do Norte, na qual Paulo Freire implementou um projeto de alfabetização para 300 trabalhadores, que ficou conhecido como "Quarenta horas de Angicos". O município tornou-se um lugar emblemático para o campo da educação popular pois foi o palco pioneiro em que Paulo Freire pôs em prática o método que cunhou para a alfabetização de adultos. A experiên-

cia pedagógica desenvolveu ampla visibilidade em níveis nacional e internacional.

Em dezembro de 1962, um grupo de estudantes, em sua maioria universitários, realizou o levantamento do universo vocabular da população de Angicos preparando o terreno para a experiência que viria na sequência. Nos primeiros meses de 1963, esses estudantes, com engajamento religioso católico, realizaram vários Círculos de Cultura e, sob o patrocínio do Governo do Rio Grande do Norte e da "Aliança para o Progresso", programa de origem norte-americana, tornaram possível o ciclo da experiência. Para Freire, primeiro deve se mediar a leitura do mundo e depois a formação das palavras. O diálogo é parte essencial do processo educativo, e não a aula discursiva.

Paulo Freire foi convidado para este trabalho em 1962 e em 24 de janeiro de 1963, houve a primeira aula regular do projeto sobre o tema: "Conceito antropológico de cultura", iniciando a primeira das "Quarenta horas de Angicos". Em 2 de Abril, houve a quadragésima hora de aula dada, com a presença do presidente da República João Goulart. A experiência de Angicos foi levada para outras cidades como "projeto-piloto" do Programa Nacional de Alfabetização que seria iniciado em 1964, mas que foi interrompido pelo governo militar de 1964. Neste contexto, Freire partiu para o exílio no Chile e, em Angicos, também pelo temor de repressão, muitos educandos e educadores queimaram e enterraram seus cadernos e recursos pedagógicos utilizados na experiência.

Conforme pontuamos, o trabalho que popularizou Paulo Freire teve início em 1962, no Nordeste, com uma população de 25 milhões de habitantes, sendo que 15 milhões eram analfabetos. Foi nesse quadro lamentável que Freire, em 45 dias, realizou sua grande experiência, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, alfabetizando 300 trabalhadores. Este ato chamou a atenção da opinião pública e a experiência promoveu uma mobilização de orientadores em educação nas capitais do Rio de Janeiro, Rio grande do Norte, São Paulo, Bahia e Rio Grande do Sul, para replicá-la em seus estados. No entanto,

> Angicos não é apenas um símbolo da luta contra o analfabetismo no Brasil. É um marco da luta pela universalização da educação em todos os graus, superando a visão estreita de que os graus superiores são destinados apenas aos segmentos das elites e das vanguardas. A proposta de Paulo Freire é mais ampla: uma educação para a democracia, uma educação que potencialize a construção da a cidadania. A luta contra o analfabetismo no Brasil, com a experiência de Angicos passou a ter – particularmente naquele contexto de 50 anos atrás – uma importância incomensurável, pois passou a destacar a dimensão política como fundamento da função gnosiológica da educação constituindo um passo importante para a construção da Democracia Brasileira e da Cidadania Multicultural do Assim, conceber Angicos simplesmente como

> uma experiência de alfabetização de 300 trabalhadores rurais, ou como a aplicação de um novo e efetivo método 'psicossocial' de alfabetização, não é entender Angicos.[2]

Se, por um lado, a ideia da alfabetização em massa encantava diversos setores e movimentos sociais, por outro, a proposta de que o ato de aprender a ler e escrever também seria um instrumento contra a opressão, de transformação e libertação, assustou aqueles que viam na alfabetização apenas uma forma de melhorar os índices e expandir mão de obra. Para Di Pierro *et al* (2001, p. 58), "a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito", e isso tem consequências nem sempre saudadas pelos que querem a manutenção do *status quo* vigente.

O projeto de Freire era criar 20.000 círculos de cultura e atingir, no ano de 1964, aproximadamente, 2 milhões de alfabetizados, o que seria um avanço considerável no combate ao analfabetismo na idade adulta. No entanto, a ideia de que o povo, principalmente oprimidos e camponeses, começaria a pensar e a ter acesso à cultura e a outros direitos, aliada ao movimento contra as "forças comunistas" na década de 60, fez com que conservadores e elite brasileira condenassem o movimento dos círculos de cultura. Para Paulo Freire (2011, p. 34), "do ponto de

2 Disponível em: http://angicos50anos.paulofreire.org/a-experiencia/

vista crítico, é impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político".

> Quando os aplausos ainda ecoavam lá fora e os tribunais de repressão se instalavam aqui dentro, Paulo Freire seguia na rota do exílio a falar da descoberta pedagógica. E, pelas três décadas seguintes, guiado pelo emblema de Angicos, continuou a falar da proposta salvadora para os 55 países do mundo por onde andou. (LYRA, 1996, p. 8).

E, assim, de acordo com Lyra (1996), enquanto o feito de Angicos ainda era celebrado pela imprensa internacional, o Brasil entrava na contramão da história em 1964.

2.3 Notas sobre práticas educativas e saberes necessários à formação de professores perspectivadas na Pedagogia da Autonomia

> O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (Paulo Freire).

No manuscrito de Paulo Freire intitulado *"Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa"*, o patrono da educação brasileira

aborda temas relevantes que devem ser observados, criteriosamente, por quem está imerso no caminho da educação que se deseja crítica, transformadora, atenta à sociedade e aos problemas dos povos, que incorpore as dimensões práticas, tecnológicas, sensíveis, corporais, estéticas e políticas na leitura do mundo para a sua construção.

A obra conduz o leitor atento a pensar acerca de aspectos como: reflexão, rigorosidade metódica para o ensino, pesquisa, respeito ao saber alheio, criticidade, ética, fala corporificada, entre outros. Para o seu autor, é preciso correr riscos, não se importar com as rejeições, ter consciência de que, às vezes, pode ser discriminado, mas que é necessário seguir em frente. Ser crítico quanto à prática, não se conformar, ser cada vez melhor, procurar conhecer no processo da experiência, para não transferir conhecimento ineficaz, compreendendo o saber como uma via de construção de sentidos em mão dupla. Todas as pessoas são condicionadas e capazes de atingir o infinito, basta que, para isto, não se considerem seres completos e acabados. O educador age como tal quando respeita o educando e dá autonomia para que este possa caminhar só, sem precisar ser guiado pela mão, sem muletas para se amparar (FREIRE, 2003).

O livro mencionado fala aos educadores que é necessário ter bom senso, humildade, tolerância, ser atuante nos seus direitos, conhecer a realidade da vida, do *modus vivendi* de cada um dos seus estu-

dantes, seu habitat e o entorno da comunidade, para que o seu *modus operandi* seja mais eficaz. O educador deve ainda ter alegria, isto é, gostar do que faz, ser esperançoso, convicto dos múltiplos problemas existentes na sociedade, não se deixando abater, mas, ao contrário, reunindo forças para transformar a realidade.

> Caminhávamos, Danilson Pinto e eu, com alma aberta ao mundo, curiosos receptivos, pelas trilhas de uma favela onde cedo se aprende que só a custo de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência – ou negação -, com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor. Enquanto andávamos palas ruas daquele mundo maltratado e ofendido eu ia me lembrando de experiências de minha juventude em outras favelas de Olinda ou do Recife, dos meus diálogos com favelados e faveladas de alma rasgada. Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? (FREIRE, 1996, p. 74).

Acreditar que é possível uma mudança é um dos lemas da obra. A educação não se presta para o homem se adaptar, mas para mudar o jeito de pensar, de agir, para que se retire a miséria cognitiva de dentro do homem. As camadas desfavorecidas da so-

ciedade têm isto internalizado, por isso, a esperança deve ser como chama eminentemente.

> A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de 'tomar distância' do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de 'cercar' o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comprar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 85).

O educador não pode se eximir da curiosidade, da busca do saber, porque a curiosidade tanto move o educador como o educando. Para Freire, o educador deve banir do seu repertório a palavra arrogância, o julgamento precoce, devendo ser democrático, generoso e manter um relacionamento justo com todos que se encontram no espaço em que atua.

Educar é intervir de maneira crítica, dialogar com os alunos para abrir-lhes os olhos sobre as ideias dominantes do neoliberalismo, para eles nós não somos, e se somos, esta verdade deve ser ocultada. O educador progressista e libertador é o responsável para que o aluno tenha uma visão mais ampla, dentro ou fora da unidade escolar. Ensinar exige tomada consciente de decisões (FREIRE, 1996).

Outro fator preponderante dentro da educação é a escuta dos estudantes indisciplinados, inquietos e julgados de incorrigíveis, por exemplo. Com o ouvir, pode o educador estar ressuscitando um sonho

utópico, que há muito tempo morreu. A escuta sensível pode trazer de volta à realidade um ser totalmente afastado das práticas opressoras consumadas. Ensinar exige disponibilidade de diálogo.

Pensar o sujeito como pessoa significa acreditar no processo de ressocialização, incluindo novas formações e referências culturais. Envolve reconhecer a maleabilidade do formato biográfico, a superação da rigidez dos papéis e a atuação do sujeito no adaptar-se às mudanças na vida social. Revela engajamento com a valorização de sentidos e de significados da vida dos atores sociais e assegura o reconhecimento de que as identidades não são obrigatórias. Elas podem ser construídas e reconstruídas (FERREIRA, 2009a).

> Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo [...] visitei uma sala em que expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem-postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que dão acesso. Agora, ao ver esta exposição [...] me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa forma-

> dora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos? (FREIRE, 2016, p. 136-137).

Enfim, é o respeito, a formação consistente, o gosto pelo campo da educação e o gosto pela socialização, entendida como convivência com as comunidades incluídas e excluídas, que fazem dos educadores profissionais sensíveis, abertos ao diálogo, ao fazer criativo e coletivo, pois ao educar o outro, o educador educa a si próprio.

Saberes necessários à formação de professores perspectivadas na Pedagogia da Autonomia

A formação acadêmica dos professores demanda um permanente repensar de seus saberes e práticas educativas, pois novos cenários, novos desafios e novas realidades permeiam as dinâmicas da práxis educativa. Sobre essa importante categoria formativa, Paulo Freire (1996) compreende que a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.

Nesse processo de busca pela transformação, Paulo Freire propõe a Pedagogia da Autonomia, convidando os educadores a refletirem criticamente sobre a condição docente e suas relações educativas, escolares ou não. Esta ideia pedagógica e filosófica, reflete teoricamente sobre um conjunto de saberes

necessários a todos que estão comprometidos eticamente com a docência e a prática formativa balizada na matriz crítico-emancipadora. Nesse contexto, Carvalho (2005, p. 20) assinala que a "mudança só se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que 'pensar a prática' é o ponto de partida para alterá-la. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza de sua ação"

Partindo dessa premissa teórica, pode-se afirmar que Paulo Freire é um importante pensador dos saberes para a prática, percepção que pode ser traduzida pela ideia de que, circunstanciado pela prática educativa, o educador vai refletindo sobre ela com o objetivo central de transformá-la. Essa simbiose da prática para teoria e da teoria para prática, além de uma de suas teses, apresenta-se como uma das temáticas centrais de sua obra.

Compreender os processos formativos necessários à prática transformadora envolve a premissa educativa de que a autonomia e a dignidade humana são consideradas imperativos éticos para guiar toda a ação formativa. O educador deve estar constantemente advertido com relação ao que deve obter ter por si mesmo. (FREIRE, 1996).

Na Pedagogia da Autonomia, um conceito fundante do pensamento freireano é a ideia de que ensinar não se reduz ao ato de transferir conhecimentos de forma unilateral, mas de favorecer a criação de possibilidades para sua produção ou coprodução.

Portanto, o conhecimento não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade. Dito de outra forma, o conhecimento não é transferível, mas é criável (FREIRE, 1996).

Ainda nessa direção, Freire faz duras críticas ao que ele chama de educação bancária, concepção que nega o diálogo e reduz a formação humana ao ato de depositar informações nos alunos e exigir que eles apenas memorizem, porquanto o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados (FREIRE, 1996). Em suma, a educação da transferência de saberes concebe o estudante como um sujeito passivo e receptor de informações, desconsiderando seus contextos geográficos e históricos.

Numa matriz teórica autoritário-bancária, a educação não é libertadora, pois não desenvolve a conscientização de seus educandos, reproduzindo e reforçando uma relação vertical e autoritária. O modelo praticado em sala de aula é perpassado pelo autoritarismo, impondo aos estudantes o que eles devem fazer e responder; logo, eles vivem uma espécie de Pedagogia da Resposta, não podendo emitir críticas nem questionamentos ao professor.

Essa experiência reduz o ato de educar em uma experiência mecanicista, que pode deformar o potencial criativo tanto dos alunos quanto dos professores. Para o autor, a educação bancária está ancorada em teorias tradicionais da educação, que

concebem os discentes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos de domínio exclusivo dos educadores.

Para a Pedagogia da Autonomia, as escolas tradicionais treinam educandos para a manutenção da sociedade opressora, configurando-se em ambiências alienadoras. Assim, as práticas educativas oficializam-se como instrumento de dominação por meio de práticas das consideradas como "autoritárias" e "antidialógicas" (FREIRE, 1996).

Nesse entendimento, a educação conservadora é treino, transferência de conteúdo, quase adestramento e exercício para a adaptação no mundo em que os discentes são percebidos como alguém que nada sabe. Nisso, a autonomia vai se diluindo nos atos educativos, uma vez que o conhecimento é exposto em caráter verbalista e narrativo, como algo acabado e estanque. Com efeito, o estudante é exposto a um processo de desumanização.

Em oposição à concepção bancária de educação, na qual predomina a transferência de saberes, o pensamento freiriano defende as bases para uma educação libertadora e conscientizadora. Essa perspectiva libertadora se efetiva como um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente (FREIRE, 1996). Essa proposta libertadora e problematizadora só pode ser desenvolvida por meio da educação dialógica cognoscente para além do ato

de depositar, de transferir ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos no modelo autoritário da educação bancária.

No horizonte dessa compreensão formativa, o educador prioriza respeitar e incorporar o repertório cultural e social do estudante em suas práticas pedagógicas, vinculando, por meio de uma metodologia problematizadora, o conteúdo ministrado à realidade concreta do educando. Assim, o docente estará despertando consciências, provocando a curiosidade de seus discentes, os quais, por meio de um processo de aprendizagem reflexiva, passarão de uma curiosidade ingênua para a uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

No que se refere à curiosidade epistemológica, Freire assinala que ela é fruto da prática educativa progressista, permitindo o desenvolvimento da crítica à racionalidade de um tempo tecnologizado. Em sentido amplo, a formulação de propostas educativas problematizadoras e de caráter contra-hegemônico, por parte do educador, apresenta-se como um trabalho árduo e complexo[3]. Como sujeitos inconclusos, os homens, para Freire, são também sujeitos de conhecimento que se constitui a partir de sua presença curiosa no mundo.

À luz dessa assertiva, verificamos uma percepção positiva do sujeito que a educação necessita

3 Por complexidade, nos referimos à multiplicidade dos componentes e das dimensões do problema, a todas as incertezas que comportam, à dificuldade de tratar de uma forma racional os seus aspectos, separando-os uns das outros (MORIN, 2001, p. 72).

respeitar, considerando o que ele possui em sua existência cultural e o que carrega de repertório social, e não somente o que ele desconhece. No que concerne a essa matriz de compreensão, Freire (1996) defende ainda que não tem sentido e nem é possível separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos estudantes, assim como não tem nenhum sentido imaginar que é incompatível unir prática com teoria, autoridade com liberdade e ensinar com aprender, pois esses termos não podem ser mecanicamente separados um do outro.

Nesse diálogo, ressalta, especialmente, que ensinar e aprender exige do professor a superação das relações autoritárias que, historicamente, foram sendo configuradas como um traço constitutivo das instituições escolares. Com base nessas assertivas, infere-se que o diálogo é uma das categorias fundantes da proposição da Pedagogia da Autonomia para abordar elementos centrais da prática educativa na perspectiva crítico-emancipatória. "O diálogo é a fonte geradora de reflexão, e o encontro com o outro é a primeira condição da instauração do diálogo em sala de aula [...]" (CARVALHO, 2005, p. 69).

Assim, por meios dialógicos, da incorporação dos questionamentos dos estudantes e da compreensão dos referenciais interpretativos que eles carregam, professores podem reelaborar e recriar suas práticas pedagógicas, pois ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do pro-

fessor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir se envolvendo com a aprendizagem.

Os processos de ensino e de aprendizagem são fenômenos permeados pelo componente humano, exigindo a participação de docentes e discentes como sujeitos protagonistas nas dinâmicas formativas, isto é, dialeticamente, educadores ensinam e aprendem com os alunos, assim como os alunos aprendem e ensinam com os educadores. Essa relação dialógica se concretiza na práxis social transformadora. Em consonância com tal pensamento, compreendemos que na formação permanente dos professores, um dos momentos fundamentais é o da reflexão crítica sobre a prática pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a futura prática (FREIRE, 1996).

Nessa mesma linhagem teórica, se defende que reflexão e ação não são inseparáveis. A práxis é transformação do mundo, é conquista do ser que se encontram em processo colaborativo para realizar uma leitura crítica sobre a realidade (FREIRE, 1988).

Na prática dialógica, os estudantes exercitam o respeito aos posicionamentos do outro; ela é uma ambiência necessária para a construção da personalidade democrática. Logo, "o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura" (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123).

Avançando nas compreensões centrais de Freire, os termos discência e docência são empregados de forma dialética, desconstruindo qualquer tentativa de distanciar as terminologias ensinar e aprender. Na matriz epistemológica da Pedagogia da Autonomia, os discentes são reconhecidos como sujeitos produtores culturais em seus processos formativos. A liberdade passa a ser a primeira condição estruturante para a produção de ambiências pedagógicas que favoreçam a autonomia tanto na aprendizagem quanto no ensino.

Por isso, para constituir um espaço pedagógico que favoreça a autonomia, é indispensável que o professor promova um ambiente que estimule o respeito mútuo, as relações justas e equilibradas. Em "*Pedagogia da Autonomia*", a liberdade não é vista como uma deterioração da ordem, é compreendida coerentemente como democrática e deve estar convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas na dúvida que instiga e impulsiona o pensar fazendo e o fazer pensando. Podemos depreender docentes/discentes como sujeitos que carregam possibilidades de compreender criticamente suas posições no mundo, entender os distintos projetos societários coexistentes, podendo, ainda, ser reconhecidos como sujeitos da reflexão e da transformação social.

Nesse sentido, é importante ter em vista que a autoridade do professor está associada à liberdade

e à generosidade do educador, pois este não deve ser hermético e arrogante para com os discentes. Portanto, a autoridade democrática se baseia na postura ética do educador que, por meio de esforços concentrados, busca favorecer a liberdade, a responsabilidade e, por consequência, a autonomia.

Na busca pela efetiva construção de uma Pedagogia da Autonomia, a categoria diálogo assume um decisivo papel na bibliografia freiriana. É importante sublinhar que essa perspectiva dialógica não tem o sentido simples de conversação ou de uma estratégia para construir relacionamentos, um método ou uma técnica para conquistar resultados, mas assume uma conotação de trocas dialógicas, concebidas como práxis social transformadora. Esse entendimento parte do princípio de uma educação não autoritária, mas dialética, que considera o valor pedagógico do diálogo, bem como reconhece os conhecimentos como processos históricos, inacabados e em permanente transformação.

Acrescentando novas proposições, Freire reafirma sua crítica ao discurso ideológico que está enraizado em todas as dimensões da escola, evidenciado em um modelo educacional regido pelas lógicas mercadológicas que, por meio de um discurso de globalização, tenta legitimar um modelo formativo parcial e antipedagógico, voltado para adaptação, e que se reduz em treinar alunos para que eles se adaptem às regras que restringem suas potencialidades. (FREIRE, 1996).

Outro ponto relevante na Pedagogia para a Autonomia é a ideia da politicidade presente no ato educativo. Todo projeto político pedagógico de instituição educativa é perpassado por uma visão de mundo, e, portanto, por uma determinada opção política que privilegia um determinado conjunto de saberes. Consequentemente, essas escolhas expressam um conjunto de crenças e valores. Dessa forma, desde a escolha do Livro Didático até o perfil dos estudantes registrado no que chamamos de Projeto Político Pedagógico, realizam-se na escola atos e escolhas políticas, mesmo sob uma pseudoneutralidade científica. Acerca disso, Freire e Shor complementam:

> O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo Professor (conscientemente, ou não) exprime sua opção política. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 187).

A partir dessas noções, é possível interrogar a realidade e questionar se há tantos conhecimentos no mundo, e nem tudo é suportado pelo currículo, quais são os critérios que fazem com que um conhecimento seja validado socialmente e outro não? Com base nas problematizações propostas até aqui, há de se reconhecer que toda prática educativa é carrega-

da de ideologia, que, às vezes, se apresenta de forma explícita, mas, na maioria das vezes, se mostra oculta. Freire (1996) assume uma posição contrária ao ideário positivista de neutralidade e esclarece que toda e qualquer educação está carregada de valores e que o discurso da neutralidade disfarça uma opção política a favor de alguma permanência.

A consciência crítica torna lúcida a compreensão e os fios que tecem a realidade social, bem como a ideologia da opressão. Problematizar é a capacidade de analisar criticamente a realidade e as correlações de forças que estão operando sobre os sujeitos, a fim de que sejam capazes de intervir sobre ela. Para Freire, essa reflexão crítica "é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1996).

É por essa razão que a conquista da consciência crítica pela educação é um dos princípios fundantes da educação para a autonomia e libertação. A consciência crítica é aquela que se interessa pela investigação da trama de relações que impulsionam os fenômenos, buscando compreender como se entrelaçam os mais diversos fatores que constituem os conhecimentos e a realidade. Essa concepção está ancorada no princípio de que o conhecimento, a cultura e a história são produtos socioculturais e se transformam permanentemente a partir da nossa ação humana sobre o mundo. No âmbito da complexidade desses fenômenos, Santomé acrescenta que os contextos educativos devem

> [...] comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Nesse entendimento reside a noção de que o educador progressista precisa dialogar com todas as realidades e circunstâncias em sua volta, porém, sempre com uma postura crítica e de vigilância epistemológica. Segundo Freire (1996), essa vigilância epistemológica poderá ser apoiada pela matriz teórica do materialismo histórico dialético que tem como eixo principal o pensamento marxista para análise da sociedade. O educador crítico faz uso desses aportes teóricos e de muitos outros que venham a aprofundar as compreensões da realidade contraditória.

Em um projeto educativo libertador, os estudantes também são investigadores críticos da realidade concreta e estabelecem trocas permanentes com o professor. São considerados como seres reflexivos, críticos e propositivos. Logo, a educação libertadora representa a busca pela vocação ontológica, pela humanização e pelo engajamento na luta por sua libertação" (FREIRE, 1996).

Assim, para que os sujeitos estejam sempre permeados pelo processo de conscientização na

prática pedagógica libertadora, é necessário que discentes e docentes sejam entes conscientes de sua realidade concreta. E, dessa maneira, todos os sujeitos possam produzir suas próprias existências e, juntos, interferir em suas próprias condições, à medida que entendem que são sujeitos condicionados, mas não determinados.

Nesta perspectiva globalizadora da formação dos sujeitos está impregnada de processos reflexivos que possibilitam a contínua autocrítica, autonomia e emancipação.

> A Pedagogia da Autonomia é chamamento político, ético-crítico: é educação que deve se constituir como modo de vida, como práxis social, sintetizando a reflexão, a ação de decidir e a ação transformadora. Não pode ser deixado para depois, ou para determinados momentos formais; tem que se fazer experiência vital de todos os dias, em todas as horas. (ALBUQUERQUE, 2001, p. 220-221).

Em Freire, especificamente, na Pedagogia da Autonomia, as práticas educativas são mecanismos de inserção crítica e de novas leituras do mundo. Por isso, se insiste na necessidade de esforços para a formação docente, deixando claro que tal formação é a forma mais concreta de valorização profissional. O respeito e a dignidade, com os quais os poderes públicos devem formar e tratar os professores, são

condições indispensáveis para criar ambientes para que o professor se sinta seguro, inspirado e com potência transformadora.

EIXO 2

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA
O DESENVOLVIMENTO HUMANO

3 REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA EM PAULO FREIRE

> O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (Paulo Freire).

Este capítulo objetiva refletir sobre a concepção de educação para o desenvolvimento humano que integra a teoria libertadora de Paulo Freire. A metodologia empregada para a sua sistematização compreendeu revisão bibliográfica por meio dos estudos desenvolvidos pelos autores Afonso Scocuglia a partir da publicação intitulada *"A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas"*. A pesquisa bibliográfica de natureza básica ocorreu no âmbito das práxis da disciplina *Concepções Curriculares na Educação Profissional*, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), Doutorado e Mestrado Acadêmicos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Segundo Scocuglia (2015) a primeira etapa da construção do pensamento de Paulo Freire tem como referenciais mais expressivos os escritos *Educação e atualidade brasileira* em 1959), *Educação como prática da liberdade* em 1984 e *Conscientização* em

1980. Considerando as diferentes etapas das publicações do vasto legado bibliográfico de Paulo Freire, são evidentes as mudanças de conceitos e das redes de relações que envolvem os campos da educação e da perspectiva política.

Historicamente, o campo da educação reivindica a emergência de novos paradigmas, modos de pensar, fazer e transformar. Os processos educativos no paradigma progressista exaltam concepções que alargam a formação do homem, a sua compreensão histórica e a sua emancipação. Cabe ao professor hodierno o desafio de se transformar pedagogicamente, isto é, transpor os paradigmas clássicos liberais para ideias progressistas e libertadoras.

O paradigma, que alguns nomeiam de pós-modernidade, reúne ideias na direção da superação do paradigma dominante. Sua presença nos processos educacionais configura-se como objeto de um compósito cada vez mais crescente de produções científicas e, principalmente, de reelaborações conceituais no campo do currículo escolar. A concepção de paradigma é considerada por Kuhn (2011, p. 13) como "as realizações científicas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência".

Partindo dessa compreensão, pesquisadores, educadores e autores da área do currículo, mobilizados e alinhados com o paradigma educacional emancipatório, partilham a ideia de que a matriz epistemológica de Paulo Freire está sempre em movi-

mento e dialoga com demandas atuais da sociedade contemporânea. Tal referencial possibilita elementos teóricos norteadores para a formulação da arquitetura curricular crítica e eticamente engajadas com a educação para a liberdade e para a responsabilidade social. Ou seja, o pensamento de Paulo Freire configura-se como um paradigma contra-hegemônico para a formação humana.

A partir do final dos anos de 1950, a educação no Brasil, especialmente, a educação das classes populares, encontrou nos referenciais de Paulo Freire a matriz teórica para a formulação das bases da educação para a formação humana, produzindo um paradigma que influencia vários campos epistêmicos da nossa atualidade.

O paradigma da educação popular, tributário do pensamento freireano, nos anos 60, assentava-se também na conscientização como seu eixo central. A ação-reflexão-ação na prática educativa levaram à incorporação de outro eixo, o da organização, partindo do princípio de que é necessário organizar-se para poder construir mudanças profundas na existência e no contexto em que se vive. Ainda em relação à perspectiva paradigmática, é importante considerar a assertiva de Danilo Marcondes, quando coloca:

> [...] A modernidade se caracteriza por uma ruptura com a tradição que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e justificação do

> conhecimento. O indivíduo será, portanto, a base desse novo quadro teórico, deste novo sistema de pensamento. É nisso que se constitui o paradigma da subjetividade da epistemologia. [...] De acordo com esse modelo, a subjetividade é o termo dominante na relação sujeito/objeto, enquanto relação de conhecimento. O próprio objeto é, assim, de certo modo uma construção do sujeito. O objeto, agora, deve conformar-se ao sujeito. Essa estrutura de subjetividade consistiria nas formas puras de sensibilidade, na intuição pura, no entendimento e na capacidade de formular juízo. (MARCONDES, 1994, p. 20-21).

Em um contexto de crises de paradigmas, o pensamento freireano situava-se numa certa "pós-modernidade progressista", refletida nas temáticas que produziu em suas últimas obras, relativas à questão de gênero, à dimensão étnica, à questão ecológica e às novas reflexões que iam sendo ligadas ao pensamento político-pedagógico.

Saul (1998), ao discorrer sobre as arquiteturas curriculares na perspectiva crítica, declara que a matriz epistemológica freiriana torna-se um referencial fundamental para o modelo de paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória. Conforme a autora, os eixos político-pedagógicos da educação para a liberdade humana e sua compreensão sobre a politicidade presente nos atos educa-

tivos contribuem para formar uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, isto é, considerando o currículo com o aporte da totalidade em que os diferentes contextos se relacionam e se influenciam.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire apresenta-se como um paradigma sustentado em ações que estão vinculadas à promoção da humanização e da libertação dos sujeitos. Essa tônica global e paradigmática influenciou o debate educacional em diferentes instâncias, bem como a elaboração de uma gama de políticas e de práticas educativas em todo o mundo, tendo a capacidade de enfrentar criticamente os modelos dominantes de educação.

Por todos esses motivos, pode-se afirmar que o legado freireano tem grande relação com as novas transformações paradigmáticas que estão ocorrendo na agenda educacional e que poderão servir de aporte para ressignificar o surgimento de uma nova escola, bem como buscar novas respostas no campo epistêmico da política, da economia, da cultura e da educação.

De partida, cumpre enfatizar a visão da sociedade brasileira, dos anos 50 e 60, "em trânsito para a modernização" e um posicionamento implícito na disputa pelo poder político entre as forças agro-comercial e urbano-industrial (em favor da segunda), frações hegemônicas das classes dirigentes. A problemática da difusão de uma ideologia da consciência nacional" ganha destaque quando Freire diz em

seus manuscritos iniciais que "é preciso é aumentar o grau de consciência do povo sobre os problemas de seu tempo e de seu espaço a partir de uma ideologia do desenvolvimento.

Para Scocuglia (2015), é importante perceber que no pensamento conservador educar as massas populares significa "conquistá-las para o processo de desenvolvimento nacional" e para a "participação acrítica". Os interesses nacionais correspondiam aos interesses de frações dominantes, embora, ambiguamente, percebamos interesses populares também embutidos nas perspectivas nacionalistas. O populismo reportava-se à capacidade de intermediar tanto os interesses convergentes como os interesses opostos.

Segundo os estudos de Scocuglia (2015) nos primeiros escritos de Freire, conquistar a "consciência crítica" implicava alcançar um nível de consciência que contribuísse para a hegemonia de uma "moderna" classe dominante e de um projeto de reformas agrária, educacional, de saúde, de industrialização autossustentada e de base. Para ele, a conquista da criticidade não passava pela questão dos conflitos entre as classes sociais e, assim, não significava a busca da "consciência de classe" para os subordinados.

> Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes

> [...]. Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual. (FREIRE *apud* SCOCUGLIA, 2015, p. 50).

Assim, a Pedagogia do oprimido deve ser entendida como ponto de partida de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente, em termos de fundamentação socioeconômica e política. Na referida obra, a aproximação aos pensamentos marxistas é notória, principalmente, quanto à leitura da realidade.

Em linhas gerais, no que diz respeito à sequência da evolução do pensamento freireano em relação ao binômio educação-política, objeto central do estudo de Scocuglia (2015), Paulo Freire aponta a educação como pré-requisito do desenvolvimento humano por meio da seguinte progressão: (1) *Educação e atualidade brasileira*, em que defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia burguesa/liberal; (2) *Educação como prática da liberdade*, advogando uma educação para a liberdade (existencial e personal) em busca da "humanização do homem", via conscientização psicopedagógica; (3) *Pedagogia do oprimido*, em que postula um processo educativo para a "revolução da realidade opressora", para a eliminação da "consciência do opressor introjetada no oprimido", via ação político-dialógica.

> 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 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 permanente de libertação. (FREIRE *apud* SCOCUGLIA, 2015, p. 61).

Diante dessas evidências, para tentar ser didático na explicação, Scocuglia (2015) "separa" o pensamento político do pedagógico para assinalar que a "ruptura" política em direção adesiva aos trabalhadores, como classe sócio-política, é acompanhada por uma "evolução" pedagógica. Em outras palavras, quer dizer que, para Freire, a educação e a pedagogia não deixaram de se realizar via diálogo, nem de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, o que antes era, predominantemente, psicopedagógico, passou a ser, prioritariamente, político-pedagógico.

O momento que marca a passagem para o *lócus* das questões políticas traz o "oprimido" como categoria central discursiva e a denúncia da "desumanização opressora" como caminho político de emancipação. A consciência da opressão e o consequente combate à ideologia do opressor "hospedada na ingenuidade da consciência oprimida".

O "diálogo", que a princípio era admitido na teoria freiriana como possibilidade de mediação "interclasses", passa a ser rechaçado como tal e entendido como "ação entre os iguais e os diferentes, mas contra os antagônicos" nos conflitos sociais. A "conscientização", engendrada com a contribuição de Vieira Pinto e dos isebianos, em "estágios crescentes de consciência" caracterizada como ingênua, transitiva e crítica, desloca-se, gradativamente, para a "consciência de classe".

Com efeito, a adoção das "classes" na luta de classes, antes ausente ou colocada de forma "nebulosa", constitui importante deslocamento da sua análise social, às vezes, de forma até repetitiva e exagerada. Talvez em função das críticas recebidas pelos seus primeiros escritos, nos quais a proximidade com o nacional-desenvolvimentismo e o populismo encobriam tais conflitos.

Não obstante, Freire admite, em seus escritos, a política como sendo "substantiva" e a pedagogia "adjetiva". A concepção inicial de uma educação para a mudança "interna" do homem, via conscientização de âmbito psicopedagógico, e que implicaria na transformação de toda a sociedade, é redimensionada pelo desejo de uma educação para formar cidadãos plenos, com consciência crítica e capacidade transformadora. Uma "educação cidadã" que não advoga as teses liberais, responsáveis pela miséria e pela catástrofe social brasileira, mas que as contesta. Esse é o projeto político e pedagógico de Paulo Freire para o desenvolvimento humano.

3.1 Notas sobre a ideia de Educação a partir de autores intérpretes de Paulo Freire

O legado da obra de Paulo Freire pode ser percebido em diferentes campos epistêmicos, suas contribuições tem sido objeto de inúmeras produções acadêmicas, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Suas teses têm sido interpretadas e reelaboradas por vários autores e em todo o mundo, permitindo, assim, que o seu pensamento continue a influenciar o debate mundial da educação no século XXI.

Com traduções em mais de 30 idiomas, com dimensão em nível mundial, seus argumentos ganharam grande parte do mundo e o seu trabalho o fez reconhecido como um dos maiores educadores do século XX. Diante disso, é importante considerar algumas obras de Paulo Freire e destacar como seu legado teórico é visto pelos principais estudiosos do pensamento freireano no Brasil.

De acordo com Fávero (2007, p. 7), a produção intelectual de Paulo Freire é revolucionária e resgata o sentido da utopia: "Em termos radicais: é uma pedagogia do direito à educação. Por isso a permanência de sua obra e de seu pensamento; por isso, a atualidade de sua pedagogia".

Também, numa perspectiva de relevância, Rodríguez *et al* (2007) defendem a riqueza da bibliografia freiriana, presente nas múltiplas contribuições que se introduzem a respeito das finalidades educativas, e a possibilidade da educação como uma

politicidade para a justiça e para a construção do conhecimento emancipador.

Dentro dessas considerações, Luckács (2012) enaltece as obras de Paulo Freire, especialmente, o livro *Pedagogia do Oprimido*. O autor defende que o conhecimento é, também, práxis e o seu caráter puramente abstrato deve ser superado. Tal como Freire, Luckács (2012) também defende que a construção do conhecimento, numa perspectiva crítico-emancipadora, é a base epistêmica para a libertação dos sujeitos.

Assim, a leitura e releitura dos escritos freireanos tem como justificativa capital o fato de sua pedagogia ser considerada um paradigma, conforme já mencionado, um clássico e ao mesmo tempo um referencial da Educação. Neste sentido, Gadotti (1997, p. 5) acrescenta:

> [...] pela causa que Paulo defendeu, devemos continuar estudando a sua obra, não para venerá-lo como a um totem ou a um santo, nem para ser seguido como um guru, mas para ser lido como um dos maiores educadores críticos deste século [século XX].

Diante das apreciáveis contribuições teóricas dos autores, é premente a necessidade de revisitá-lo pela sua "[...] valiosa contribuição pedagógica, pois o 'impacto' de seu trabalho vai além da alfabetização e da educação de adultos, iluminando a necessidade de desenvolver uma 'pedagogia ética' e 'utópica', na

perspectiva da superação de situações limitadoras" (GADOTTI, 1997, p.6). Analisando a obra freiriana, Gadotti (1997, p. 7) assinala:

> Paulo nos encantou com sua ternura [...]. Suas palavras e ações foram palavras e ações de luta por um mundo menos feio, menos malvado, menos desumano. Assim, podemos entender que o legado freireano aponta para uma educação humanizadora.

Ampliando as releituras dos escritos freireanos, pode-se inferir que não existe apenas uma educação, mas educações, ou seja, "[...] formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser" (ROMÃO, 2008, p. 150). No tocante a essa questão, Paulo Freire denuncia o que ele chamou de Educação Bancária e defende uma Educação Libertadora, considerando a politicidade inserida em ambos os modelos educativos. Para Fiori (2003, p. 11), o método adotado por Freire é

> [...] fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. [...]. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais [...].

Na verdade, Paulo Freire concebeu mais do que um método pedagógico, pois ele lançou alicerces teóricos para uma nova postura de homens e mulheres frente ao mundo. Um dos eixos centrais que perpassa a obra freiriana é o relacionamento educação-política, que se configura como uma das marcas constitutivas da concepção educacional. Enquanto a prática bancária implica na anestesia em detrimento da consciência, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, autenticamente reflexiva, implica num constante desvelamento da realidade". Contribuindo na análise dessa dimensão, Romão (2008, p. 152) afirma que

> A educação para Paulo Freire, é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a pratica precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à pratica [...].

Segundo o autor, a educação para Freire está perpassada por condicionamentos políticos e ideológicos, configurando-se como um ato político. A indissociabilidade entre os atos educativos e os atos políticos é uma constante preocupação freiriana, assim como a busca permanente de compreensão das especificidades formativas. Em outras palavras, faz-se necessário desvelar as intenções por traz dos

processos educativos e a politicidade presente nas práticas pedagógicas. Esses movimentos nos levam a confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político (SCOCUGLIA, 20015).

Considerando a superação das limitações de uma educação desumanizadora, é perceptível que a produção intelectual de Freire desloca a ênfase da centralidade dos conteúdos escolares para a centralidade do desenvolvimento da vida humana, isto é, nas teses de Freire, os processos formativos devem estar focados nos sujeitos, considerando e respeitando os contextos históricos e geográficos nos quais estão inseridos. No pensamento e na obra freiriana é possível constatar que sua ênfase pedagógica sinalizava para o contexto dos educandos, para a postura docente e para as relações educativas.

Com base nesses contributos teóricos, era necessário trabalhar aquilo que estava associado aos contextos desses educandos, para que eles pudessem se sentir pertencentes ao grupo de práticas pedagógicas que estavam sendo elaboradas. No que diz respeito a um novo ideário de Educação, o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica nas quais está presente. (SCOCUGLIA, 2015).

Na produção intelectual freiriana é possível identificar ainda que a vinculação entre a educação

como processo de despertamento de consciências e a educação como conquista da liberdade configuram-se identitárias do discurso político-pedagógico de Freire.

Nessa direção, o pesquisador Gadotti (2001) realça que a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação, da conscientização, nesse processo de mudança é a preocupação básica da pedagogia de Paulo Freire. Trata-se de uma pedagogia progressista ancorada na relação intersubjetiva dos sujeitos participantes do processo educacional. Porém, o mesmo autor assevera que, para Paulo Freire, a educação por si mesma não conseguirá "se libertar da opressão", pois a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão. (GADOTTI, 2001).

Nessa ótica, o ato pedagógico carrega uma característica política e o ato político carrega uma ação pedagógica. Dessa maneira, Gadotti (2001) aponta em suas argumentações acerca da dimensão política da pedagogia freiriana que depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Este é um princípio de que parte Paulo Freire.

Ainda na perspectiva da relação educação-política, Severino (2003) sustenta a argumentação sobre a dimensão político-pedagógica da proposição freiriana, ressaltando que

> [...] a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou 'astutas', negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. (SEVERINO, 2003, p. 7).

Assim, educação-política e a necessidade de os estudantes serem ativos em seus processos educativos, como condição fundante para que eles alterem suas existências, são categorias centrais na obra de Freire. Neste ponto, pode-se concordar com Scocuglia (2015) quando aproxima Paulo Freire de uma visão gramsciana. O homem tem de assumir seu papel como sujeito da História, não enquanto indivíduo abstrato, mas enquanto ser situado dentro de condições concretas, condições estas que se constituem a partir da organização econômica da sociedade, da posição do homem dentro da estrutura produtiva dessa mesma sociedade e daquelas relações que, como uma consequência, ele estabelece com seus semelhantes, relações que são organizadas essencialmente a partir dessa mesma posição que ele ocupa na produção.

Todavia, deve-se considerar que essas relações passam por mutações importantes ao longo da construção do seu discurso freireano. A definição de "conscientização", por exemplo, preliminarmente pensada como um resultado psicopedagógico, evolui conceitualmente para a ideia de contribuição educacional para o entendimento de "consciência de classe", baseado nas lentes sociológicas do ideário marxista. No que se refere à "conscientização", (FREIRE *apud* SCOCUGLIA, 2015, p. 44) aponta:

> Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade [...]. Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Está tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

Para Brandão (1981, p. 65), a conscientização na obra freiriana "é um processo de transformação do modo de pensar" e enriquece ainda mais essa questão proferindo que seu resultado não se encerra no trabalho coletivo, por meio da politicidiade refletida, mas em razão "de uma nova lógica e de uma

nova compreensão de mundo: crítica, criativa e comprometida" (BRANDÃO, 1981, p. 65). Alinhados a essa linha teórica, Oliveira e Carvalho (2007) destacam que a conscientização se torna essencial no modelo educativo freireano, pois possibilita ações críticas que fortalecem a responsabilidade social.

Para que haja o desenvolvimento dessa consciência crítica, a educação assume uma tarefa central associada a ampla conscientização das massas brasileiras através da educação autorreflexiva sobre o tempo e espaço. Dessa forma, são perceptíveis as reelaborações teóricas, principalmente, a partir das aproximações das ideias de Marx e de Gramsci. Assim, para Torres (1979, p. 6),

> Quem pretender seguir o itinerário intelectual de Freire se defrontará com um conjunto de caminhos diversos, amalgamados numa estranha conexão. Deverá transitar por textos filosóficos, mais especificamente gnosiológicos ou, às vezes, epistemológicos. Deverá aprofundar-se em considerações teológicas [...], deverá indagar-se sobre sociologia do conhecimento [...], deverá considerar as implicações psicossociais do seu método. Deverá opinar sobre o projeto educativo-pedagógico que Freire postula sob o nome de ação cultural libertadora. Deverá, principalmente, em seus últimos escritos seguir o fio condutor de suas reflexões sobre a união dialética da liderança com as massas, os projetos

> de organização política do oprimido, vistos à luz da ciência política.

Diante do exposto, constatamos uma incorporação explícita da matriz epistemológica dos preceitos políticos e ideológicos defendidos pelos referencias socialistas, especialmente de Marx. Com base nessa compreensão de educação, os processos formativos deveriam promover a elevação de um "nível de consciência a outro" para a construção da mudança, do diálogo e do fortalecimentos das bases democráticas.

Nessa direção, Mészaros (2005) defende que a elevação do nível de consciência configura-se como elemento central para a transformação social e, neste aspecto, a educação tem um papel decisivo na emancipação dos sujeitos, pois a transformação social se dá em relação à mudança de concepção de mundo.

Analisando a obra freiriana, Mendes (2009) defende que o aporte epistemológico freireano é dialógico e defensor de princípios formativos emancipatórios, implicando em um compromisso ético-social e político para a transformação das condições fundantes da existência humana.

Nessa perspectiva emancipatória, Freire defende o valor pedagógico do diálogo, principalmente, no tocante à construção de uma educação conscientizadora que trabalhe a categoria liberdade como transformação da própria pessoa e de sua própria existência, combatendo a alienação e a opressão vinda do sistema.

Na análise interpretativa de Weffort (1986), a liberdade tem uma posição de destaque no legado freireano, pois corresponde a um princípio humanista fundamental e que não deve ser concebido somente com base no elemento de aspiração humana, mas, sim, como aspecto inerente ao ser humano na busca pela transformação histórica.

Com base na concepção de Streck (2011), Freire compreende a história como um processo aberto de possibilidades, sem determinismos inatistas e sociológicos, o sujeito produz sua existência e sua libertação inserido em contradições concretas da vida humana, e, por conseguinte, "novas formas de opressão ou de exclusão aparecerão junto com as lutas por libertação" (STRECK, 2011, p. 10).

Analisando, nos escritos de Freire, as trocas dialógicas e o seu valor pedagógico na educação humanizadora, o professor Arroyo (2001, p. 47) acrescenta:

> Para Paulo Freire, educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças. [...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação.

Nesse sentido, o professor precisa realizar um movimento que possibilite ao aluno problematizar sua prática, questionar seu lugar no mundo na busca de sua emancipação. Nesse quesito, são fundamentais as trocas dialógicas entre educador e educando, para que o estudante se sinta pertencente ao processo e lute contra as injustiças que os enfraquece, conforme preconiza Paiva (1980, p. 57):

> Educação da pessoa para a conquista da dignidade e da liberdade interior: pessoas livres (pelo conhecimento, pela vontade e pelo amor) reunir-se-iam em torno do bem comum, humanizar-se-iam contribuindo para a humanização e a libertação do próximo.

Na perspectiva crítico-emancipadora, é importante destacar que as noções freirianas estão carregadas de esperança, em Freire, esta terminologia deve ser reconhecida como uma necessidade ontológica. A esperança "é princípio essencial e propulsor para a realização de qualquer conquista, pois fornece as forças necessárias para que a luta seja enfrentada" (VASCONCELOS, 2006, p. 106). Os escritos e a trajetória de produção intelectual de Paulo Freire testemunham que ele era um agente transformador.

3.2 Notas sobre aspectos político, pedagógico e curriculares perspectivados na Pedagogia do Oprimido

Segundo Scocuglia (2015) a segunda etapa da construção do pensamento de Paulo Freire tem como referencial mais expressivo o seu escrito intitulado *Pedagogia do Oprimido* que propõe uma pedagogia crítica pautada no relacionamento libertador entre professor, estudante e sociedade. O livro compreende reflexões realizadas durante o exílio de Freire no Chile, período em que se engajou em experiências de educação popular, por meio de detalhada análise sobre a relação entre os nomeados de "colonizador" e "colonizado".

O pensamento pedagógico de Paulo Freire que inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizavam no país no início dos anos 1960. Essas novas perspectivas de educação e cultura eram empreendidas por intelectuais, estudantes e católicos, juntos aos grupos populares, podendo-se destacar o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros de Cultura Popular (CCP) e o Movimento de Cultura Popular (MCP).

Freire enfatizou a valorização do homem, o seu valor, a sua cultura. Inaugurou uma nova postura frente à problemática do adulto analfabeto, garantindo-lhe um tratamento merecido e situando-o em seu mundo, como um ser atuante, vivo e participante, e não como ser passivo e alienado.

A primeira experiência extensiva com o método Paulo Freire obteve pleno êxito. Foi realizado com recursos do Estado, em Angicos, no Rio Grande do Norte e, ao mesmo tempo, se espalhou pelo país proporcionando aos grupos que o utilizavam a troca de experiências e ajuda mútua. No entanto, com o golpe militar, de 1964, esse trabalho de alfabetização que vinha sendo realizado sofreu uma ruptura, exatamente por sua ação conscientizadora junto à população adulta, ficando impedido de ser desenvolvido.

A *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire tece uma interessante discussão sobre a luta filosófica pela libertação do homem, que, semelhantemente à realidade histórica, é um ser inconcluso, que se dá num processo de crença e reconhecimento do oprimido em relação a si mesmo, enquanto homem de vocação para "ser mais". Também preconiza um trabalho educativo que respeite o diálogo e a união indissociável entre ação e reflexão, isto é, que privilegie a práxis. Um trabalho que não se funde no ativismo (ação sem reflexão) ou na reflexão sem ação, nem numa concepção de homem como "ser vazio".

Em correspondência a essa concepção de homem como "ser vazio" e, por isso, dependente de "depósitos" de conhecimento, Paulo Freire destaca a pedagogia de perspectiva opressora, denominada de "educação bancária", a qual, pautada numa comunicação verticalizada, contrária ao diálogo, serve como instrumento de desumanização e domestica-

ção do oprimido, que na sua relação com o opressor hospeda-o em sua consciência. Ao se referir à teoria antidialógica, o autor ressalta que a referida teoria tanto traz a marca da opressão, da invasão cultural camuflada, da falsa "admiração" do mundo, como também lança mão de mitos para manter o *status quo* e manter a desunião dos oprimidos, os quais uma vez divididos ficam enfraquecidos e tornam-se facilmente dirigidos e manipulados.

É em contraposição à pedagogia opressora que Paulo Freire reforça a imprescindibilidade de uma educação realmente dialógica, problematizadora e marcadamente reflexiva, combinações indispensáveis para o desvelamento da realidade e sua apreensão consciente pelo educando. Nela, não é possível a colaboração entre educador e educando, não é possível conceber um educador-educando, que se educa no diálogo com o outro, e um educando-educador.

Paulo Freire traz à tona a questão do "ato de dissertar", realizado pelo educador, que constitui, dentro e fora da escola e em qualquer nível de ensino, uma prática de dominação, pois se disserta sobre a realidade como se fosse algo estático e sem vida.

Na ótica de Paulo Freire, é por meio da dissertação que o "educador bancário" tenta "depositar", "encher" o educando de conteúdos que, comumente, não se relacionam com sua vida, minimizando e, até mesmo, anulando, seu potencial criativo, criticidade e pensar autêntico. Ao memorizar o conteúdo nar-

rado, ao "arquivar" os "depósitos", o educando não está se conhecendo e conhecendo o mundo de modo verdadeiro, não está desenvolvendo sua consciência crítica. Com isso, destaca que a educação bancária, servindo à dominação, inibe a criatividade e que, não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a "domestica".

Em oposição à educação bancária, o educador-educando não busca um conteúdo programático limitado a um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, pois está mais preocupado em devolver à sociedade, de forma organizada, sistematizada e acrescentada, os saberes que chegam à escola de forma desestruturada. Desse modo, compromete-se com uma programação de conteúdos que dialogue com a realidade do educando, desafiando-o na busca de respostas, tanto do ponto de vista da reflexão como da ação.

Uma prática libertadora requer que a educação para os desfavorecidos da sociedade se faça, não para a alienação por meio de mensagem 'salvadora' em forma de conteúdo a ser depositado, mas, por meio de diálogo com eles, em processo para que se conheça a objetividade em que estão, mas também reflitam de forma consciente sobre essa objetividade indivudual e global.

Conforme concepção de Paulo Freire, para operacionalizar a pedagogia na perspectiva do oprimido, é preciso investigar o universo temático do povo. Busca-se, inicialmente, conhecer a área em

que se vai trabalhar e se aproximar de seus indivíduos, marcando reunião e presença ativa para coletar dados, de modo a levantar os temas geradores. Estes devem ser organizados em círculos concêntricos, partindo de uma abordagem mais geral até a mais particular. Tal operacionalização demanda, ainda, e isso cabe ao educador dialógico, devolver em forma de problema o universo temático recebido do povo na investigação.

Efetivada essa etapa, e com os dados em mãos, realiza-se um estudo interdisciplinar sobre os "achados" nos círculos de cultura, a partir dos quais os envolvidos apreendem o conjunto de contradições que permeiam os temas. Cada envolvido na investigação temática apresenta um projeto de um dado tema, o qual passa por discussão e acolhe sugestões. Os projetos servem, posteriormente, de subsídio à formação do educador-educando que passará a trabalhar nos círculos de cultura.

Após elaboração do programa, são confeccionados materiais didáticos em forma de, por exemplo, textos, filmes, fotos, entre outros. São preparadas, também, as codificações de situações existenciais, a serem decodificadas pelo educando, a fim de promover o surgimento de uma nova percepção da questão tratada, como também o desenvolvimento de um novo conhecimento.

Em retrospecto ao exposto, convém sublinhar que se trata de uma teoria que denúncia os limites de uma educação para o ajustamento, ao mesmo

tempo que anuncia a possibilidade de uma educação humanizadora, "libertadora". Daí a atualidade e relevância de sua leitura pelos educadores das várias áreas do conhecimento, tanto os que estão em processo de formação acadêmica como aqueles que já atuam e, também, demais interessados pelas discussões do campo educacional.

3.3 Notas sobre a concepção de educação pós-moderna contemplada por Paulo Freire

O contexto histórico pós-moderno caracteriza-se por profundas transformações, percebidas no campo tecnológico, na produção econômica, na cultura, nas formas de sociabilidade, na vida política e na vida cotidiana. Essa nova realidade social sugere a apropriação de novos conceitos e categorias que se tornaram imprescindíveis para a compreensão das atuais configurações e seus movimentos, e para tomadas de decisão.

Segundo Scocuglia (2015), a terceira etapa da construção do pensamento de Paulo Freire tem como referencial mais expressivo o escrito dos pesquisadores Jean-Pierre Pourtois e Huguette Desmet, na emblemática obra *A educação pós-moderna*, manuscrito que assertivas ideias que auxiliam a pensar esse contexto, examinando como o ato educativo influencia o desenvolvimento humano por meio de um conjunto multireferencial de dimensões: afetiva, cognitiva, social e ética.

O mundo contemporâneo vive um estado de transição, marcado por crises, rupturas e desordens. Esse novo contexto social demanda uma reflexão mais atenta sobre o agir pedagógico, principalmente, na área educacional, notadamente, porque se evidencia a construção de uma sociedade de riquezas e desenvolvimento, e, ao mesmo tempo, de pobreza e exclusão. Sem dúvida, um desafio significativo a ser enfrentado por professores, famílias, assistentes sociais, responsáveis pela educação e políticos.

Deve-se educar para emancipar ou para integrar socialmente os indivíduos? Para a conquista da própria liberdade ou para uma ação pertinente ao grupo social a que pertence? Essas interrogações edificam uma visão complexa sobre os problemas pedagógicos, para se harmonizar com a sociedade e suas incongruências. A organização social, fundada em novas bases, exige adaptação, mobilidade e flexibilidade. Pensar a educação, atualmente, é um trabalho de confronto e síntese de desafios psicológicos, culturais, econômicos, sociais e simbólicos.

A modernidade derivou da inspiração do Iluminismo humanista do século XVIII. Os iluministas rejeitavam a autoridade e a tradição, substituídas pela ciência e a razão. Os indivíduos podem encontrar o sentido e a verdade por meio da razão e da ciência, o que leva, naturalmente, à ideia de progresso e a uma atitude que valoriza a novidade, assim como a racionalidade. Pelo uso da razão e da ciência, pode-se descobrir novos conhecimentos objetivamente verdadeiros.

As mudanças de perspectiva, em decorrência da pós-modernidade, contrastam modelos e critérios próprios da modernidade com um mundo em constante mutação, que exalta a mudança, promove a perda de sentidos e certezas pela falta de referências. Tem por objetivo abandonar o olhar moderno para superar as contradições existentes.

Para Pourtois e Desmet (1997), a racionalidade e a intensa produção de conhecimento são características marcantes da modernidade. A primeira triunfou na ciência, na vida social, na educação, na justiça, na economia e em outros campos. Separou o mundo objetivo, criado e mantido pela razão, do mundo da subjetividade, centrado na pessoa. Nesse sentido, os autores salientam que a educação seria uma disciplina que liberta o indivíduo da visão estreita e irracional imposta pela família e suas paixões. Portanto, a escola é lugar de ruptura com o meio de origem para alcançar o progresso. As crianças não passam de alunos, e o mestre é um mediador entre elas e os valores universais da verdade, do bem e do belo. E mais, para eles, o período moderno declara a morte do sujeito.

O pós-modernismo adota um ponto de vista diferente das convicções da modernidade. Rejeita a ideia do indivíduo autônomo, soberano, focalizando, em seu lugar, a experiência coletiva, anárquica e anônima. Não gosta das distinções e acentua o modo como as coisas se fundem.

> A emergência do sujeito é uma das características fundamentais da mudança da perspectiva. Postula-se o sujeito como ator e autor, hoje [...] O reconhecimento do ator se impõe [...]. O eu não é um narcisista, nem um indivíduo conforme as regras da sociedade [...]. O sujeito é um ator capaz de lutar contra a ordem estabelecida e os determinismos sociais a fim de alterá-los para sempre. (POURTOIS; DESMET, 1997, p. 28-30).

A produção de saberes, outra característica da modernidade, teve grande apoio dos meios de comunicação que também proliferaram pelo globo. Todavia, essa multiplicação de saberes tem provocado, muitas vezes, excessos de sentido e, consequentemente, perda de significação. Assim, há quebra e fragmentação do saber. As disciplinas, as correntes e as teorias excluem-se mutuamente. Nessa perspectiva racionalista, a sociedade também é fragmentada, pois a personalidade, a cultura, a economia e a política parecem caminhar cada uma em direção diferente. Essa percepção é acompanhada de outra: a de que nenhum princípio unificador ou novo modelo mais complexo parece estar surgindo. Apesar disso, os modernos concordam que a sociedade atual está tomando consciência das contradições que a perpassam.

Pourtois e Desmet (1997) defendem a necessidade de interrogar sobre a possibilidade de construir

um universo social, cultural, pedagógico, coerente e integrador, que acolheria, ao mesmo tempo, a razão e o ser, a racionalização e a subjetivação. Logo, o universo pós-moderno é inelutavelmente complexo. A perda do sentimento de certeza revela o caráter instável de todo conhecimento; estabelece mediações entre os fatos contraditórios; ao mesmo tempo que continua a fazer descobertas, integrar saberes; não rejeita os progressos do período moderno, mas os articula. A escola moderna é vista pelos pesquisadores como um espaço de orientação positivista, com aprendizagem do pensamento racional, resistência à noção de desejo e de prazer, rejeição da imaginação, horários rígidos e repartidos, alinhamento das carteiras, entre outras. Em vários momentos do texto, os autores enfatizam que, no pós-modernismo, não se busca privilegiar uma ou outra dimensão, subjetividade ou objetividade, mas sim promover o diálogo entre elas.

Na obra *A educação pós-moderna*, dos autores Pourtois e Desmet (1997), é apresentado o paradigma psicopedagógico das doze necessidades que explicam como o indivíduo constrói a sua identidade no decurso de sua socialização e personalização, numa relação dialética de desenvolvimento e crise. Para isso, os autores introduzem noções complexas e importantes para os termos necessidade e identidade. Tal paradigma norteador das identidades tem por finalidade o estabelecimento de referências na educação das crianças. Nesse sentido, pais, profes-

sores e pesquisadores encontram um conjunto dos diversos componentes psicopedagógicos indispensáveis às necessidades da criança.

O paradigma psicopedagógico comporta quatro dimensões afetiva, cognitiva, social e filosófica. A cada uma delas correspondem às necessidades específicas da criança que, por sua vez, ligam-se às categorias de atitudes dos pais. Esse paradigma pode servir de quadro teórico para explicar e compreender o desenvolvimento do homem, além de servir como instrumento de formação dos adultos. Assim, fica evidente que o desenvolvimento da identidade, conforme explicam os pesquisadores supracitados, é uma busca por laços vinculados ao eixo afetivo, por meio da filiação; ao eixo cognitivo, por meio da realização; ao eixo social, por meio da autonomia; e ao eixo filosófico, por meio da constituição ideológica.

Identificar e analisar diferentes práticas pedagógicas para atingir o desenvolvimento ideal do sujeito é um grande desafio para a pós-modernidade. De um modo mais amplo, entende-se que a educação pós-moderna propõe um enfoque pedagógico que valorize os seguintes critérios:

> A escola como um espaço centrado no aluno, visto como um sujeito participativo, responsável, capaz de projetos e de escolhas; um modelo pedagógico que deverá levar em conta um sistema complexo que valorize as dimensões afetiva, cognitiva, social e ética do indivíduo, assim como os conflitos e

> as negociações; um corpo docente que é constituído por pessoas que entendem a incerteza e a imprevisibilidade e, por isso, que entendam que para a sala de aula ser reconstruída todos os dias, nenhuma pedagogia particular pode pretender por si só às necessidades educativas, mas todas devem ser acionadas. (POURTOIS, DESMET, 1997, p. 38-39).

Os próprios pós-modernistas não fornecem receitas para entender as implicações do pós-modernismo no campo da educação. Isto acontece, em parte, porque, pela sua própria natureza, os determinismos não constituem o ponto forte do pós-modernismo. Assim, embora se negue que haja qualquer coisa universal, os pós-modernistas promovem certos valores que consideram universais, mas que, muitas vezes, são negligenciados, quais sejam: o respeito pela diversidade, a apreciação do igual valor de todos os seres humanos, a tolerância, o respeito pela liberdade alheia, a criatividade, a emoção e a intuição. Para os pós-modernistas, é preciso sustentar o pensamento crítico e interdisciplinar na compreensão dos assuntos.

Essas convicções apontam que as ciências da educação devem constituir-se no plural, falando muitas línguas, da Psicologia, da Sociologia, da Psicologia Social etc. Faz-se necessário utilizar conceitos e modelos dessas ciências, tendo em vista que, atualmente, a exclusão não é mais admissível no

contexto educativo. Todo conhecimento adquirido ao longo do tempo pode e deve ser aproveitado.

Na pós-modernidade, continua-se a agir, procurar, negociar ou prever, mas, ao contrário da modernidade, o processo está desprovido de finalidades. O homem pós-moderno deve conviver com a incerteza. Deve aprender a assumir um mundo contingente, indefinidamente aberto, indeterminado, pois excessivamente complexo. Para isso, os mecanismos de integração devem ser desenvolvidos e aperfeiçoados (POURTOIS; DESMET, 1997, p. 32).

Educar na pós-modernidade é educar no relativismo do ser, da razão e do valor; no presente, isto é, no momentâneo, no cotidiano; no esteticismo e no individualismo. Educar no relativismo é educar no politeísmo e pluralismo, no pensamento, na desorientação e na tolerância. Educar na pós-modernidade significa voltar-se para a aquisição dos valores do cotidiano, valorizando as pequenas histórias, a desconfiança, o humor, a liberação e a superficialidade. Significa, ainda, educar para a afetividade, para o sentimento, para o prazer e para o desenvolvimento humano.

EIXO 3

EDUCAÇÃO SOCIAL DE PAULO FREIRE COMO FUNDAMENTO PARA A PRÁXIS DA PEDAGOGIA SOCIAL

4 REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOCIA SOCIAL: CAMINHOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS

> O mundo social está em mim e eu mesmo estou no mundo social. Não há separação entre indivíduo-sociedade, estando abertas as possibilidades tanto para a tolerância e para o entendimento quanto para o conflito e para o inconformismo. (Adrir Ferreira).

A educação é o campo de socialização mais duradouro e abrangente na vida dos indivíduos segundo o repertório teórico que se dedica à reflexividade da pedagogia social. Neste capítulo, buscamos refletir sobre a pedagogia social enquanto horizonte colaborador de *práxis* para o contexto da educação social não escolar. A metodologia empregada para a sua sistematização compreendeu revisão bibliográfica por meio dos estudos em nível de doutoramento desenvolvidos por Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares a partir da tese intitulada *"O pedagogo como agente de transformação social para além dos muros escolares"*, em 2010. O estudo da tese ocorreu no âmbito das práxis da disciplina *Concepções Curriculares na Educação Profissional*,

no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), Doutorado e Mestrado Acadêmicos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Paulo Freire é o teórico que mais tem iluminado os eixos de discussão para o campo da educação social que se expressa por meio da pedagogia social e de Contextos de educação não escolares. O amplo legado do pensamento de Freire se constitui na principal inspiração para pesquisadores do citado campo epistêmico, especialmente na América Latina e na África, por abordar o ensino e a aprendizagem para os excluídos.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire é a matriz teórica que atende as grandes problemáticas que envolvem a pedagogia social e a educação social em contextos não escolares, notadamente, por propor desenvolvimento humano do excluído social. Na constituição de seu largo pensamento pedagógico, Freire desvela alternativas de atividades educativas em que são destacados valores como a humanização, a multireferencialidade, a interatividade entre atores sociais, o trabalho colaborativo, a responsabilidade com o aprimoramento pessoal e profissional, a valorização cultural, a potência criadora, libertadora e transformadora (TAVARES, 2010).

4.1 Notas sobre concepção de educação social

A educação social é um convite para educadores pensarem sobre o desenvolvimento humano como um fenômeno epistemológico e social. Consiste em um processo de formação humana, ou de hominização, como diria Paulo Freire. É de natureza social e sofre interferência das condições existenciais que demarcam os aspectos subjetivos, culturais, materiais, históricos, entre outros, em que homens e mulheres se constituem humanos. Recentemente tais ponderações têm repercutido, inclusive, nos currículos dos cursos de formação de professores que passaram a se organizar em atenção às problemáticas: como pensar a formação de professores diante do desafio da imersão dos egressos em espaços de inclusão social também nomeados de espaços de educação não escolar? Quais os pressupostos da pedagogia social que estão presentes nas reflexões de Freire sobre mediação de aprendizagem e sobre educação social que impulsionam o desenvolvimento do ser humano?

Dentre as muitas ideias que nutrem a concepção de educação social, salienta-se o pensamento de Maturana (1999), para quem a educação é percebida como um processo de interação que ocorre o tempo todo, confirmando o conviver em sociedade e ressaltando seus efeitos de longa duração, suas características conservadoras, além de sua constituição como via de mão dupla, onde quem educa é,

ao mesmo tempo, educado, como propõe a pedagogia freiriana. Isso implica em uma temática ampla, para além da instituição escolar, e a contextualiza no âmbito das práticas educativas também em espaços não escolares.

A teorização sobre educação social é campo complexo que envolve a contradição premente pela disputa de projetos sociais, de classes antagônicas, por participação na sociedade e na educação. Nessa relação conflituosa, favorece o lugar do oprimido por visualizar o acréscimo do "social" nos sentidos das circunstâncias dos processos educativos (TAVARES, 2010)

Localizando a educação na história do capitalismo, nota-se que a mesma se desloca da família para a escola, sob o controle do Estado, estendendo-se à escolarização pública como um direito do cidadão e dever do Estado (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 1995). Nesse novo retrato, configura-se nos países europeus, no século XX, em meio aos processos revolucionários e às conquistas sociais efetuadas, como, por exemplo, o Estado de bem-estar (RIBEIRO, 1997). O esgotamento desse modelo de Estado, a partir da crise do petróleo (1973) ou do processo de acumulação de capital, permitiu que forças sociais conservadoras passassem a impor uma política exclusiva de mercado, focado na ideologia neoliberal que produz um movimento de devolução da responsabilidade sobre a formação do cidadão para a sociedade civil e para a família, que deverão preparar o consumidor

"apto" a buscar serviços no mercado e/ou a responsabilizar-se pela sua própria qualificação e "empregabilidade" (RIBEIRO; FERRARO; VERONEZ, 2001).

A educação é condicionada pelo fator histórico. O caso da educação social realiza-se a partir das políticas sociais, próprias da sociedade do Estado de bem-estar, que tentou romper com as estruturas capitalistas, otimizando as condições de vida para todos os cidadãos. Neste modelo, o Estado tende a produzir e distribuir bens e serviços nos setores não lucrativos ou de pouco interesse para o capital privado: educação, saúde, cultura, habitação, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. A desresponsabilização do Estado neoliberal para com as políticas públicas, verificou-se a fragilidade do atendimento educacional das camadas populares, que, na conjuntura capitalista dos séculos XX e XXI, aumentaram substancialmente em decorrência do desemprego estrutural e tecnológico que se materializa.

A educação proveniente das políticas neoliberais seguem orientações de Organizações Não Governamentais (ONGs), bem como de organismos internacionais, quanto ao desenvolvimento de políticas compensatórias de formação dos excluídos que compõem a massa das classes populares, visando oferecer, na perspectiva assistencialista, alternativas de reinserção ou de inclusão social.

Nos anos 1990, se atribuiu integralmente às ONGs o amparo do projeto de educação social no Brasil. Esse contexto levou a educação social a se

deslocar para a esfera de organizações que geram recursos próprios e lutam, muitas vezes na lógica lucrativa, por acesso ao financiamento público. Com isso, a economia informal, ou terceiro setor, passou a ser um dos principais espaços de realização da educação social. Um dos efeitos imediatos dessa terceirização foi o esvaziamento das atividades de militância política via pressões dos movimentos sociais. Com isso, a luta pelos movimentos de afirmação social perdeu seu espaço construído e o mérito das atividades produtivas ganhou centralidade no dia a dia das ONGs (TAVARES, 2010).

As ONGs podem ser compreendidas como entidades produzidas no paradigma do modelo norte-americano, no plano da articulação das políticas sociais neoliberais, no espírito da filantropia empresarial. Nos EUA, emergiram atuando em problemas cruciais da realidade nacional, como as crianças em situação de risco, alfabetização de jovens e adultos, atendimento a idosos e aos drogados. Porém, tais entidades foram conduzidas a não se colocarem contra o Estado, pois sem essa união fica inviável a busca por parcerias estáveis e financiadora.

O terceiro setor em expansão clama hoje por uma forma de desenvolvimento sustentável, cria e desenvolve frentes de trabalho, estrutura-se como uma empresa que se autodenomina cidadã e que deve ser o foco inicial de contestação dos educadores sociais progressistas. É importante salientar que, a partir dos anos 1990, o Banco Mundial, enquanto

principal agência financiadora da educação em países em desenvolvimento adotou a postura de diálogo e privilegiamento de ações e parcerias com as ONGs. Diante desse incentivo, o terceiro setor passou a se caracterizar como o novo setor favorável no plano da economia social.

O eixo articulatório que passou a fundamentar a participação na educação social, nos anos 1990, é dado pelo princípio da lucratividade e da economia. Causas humanitárias também passaram a agregar valor às entidades, como: organização pela paz, contra fome, contra violência, entre outros temas. Essa nova era econômica, política e social, na qual os conflitos sociais não são apenas pela distribuição de trabalho e renda, mas também de ordem de interpretação sobre o sentido de justiça, confere um importante papel a todos os processos de gestão social e política.

Assim, é possível depreender que o sentido da cidadania, de direito e de fato, ganha centralidade quando se busca estudar propostas de educação social verdadeiramente transformadoras, que se baseiem no conhecimento, na politização consciente e na articulação com os saberes da prática e da formação dos educadores aliados aos valores humanos e em defesa do desenvolvimento humano.

Concluindo, a ideia de educação social, atrelada à economia, é um aspecto frágil e negativo que condiciona as possibilidades da educação social no Brasil hoje. Um Estado que busque a democracia e

cidadania, não pode permitir que ocorram práticas capitalistas que fomentem a alienação, a desigualdade e a conformação dos oprimidos.

Os educadores sociais buscam recriar alternativas pedagógicas a partir da realidade. Eles devem estar inseridos e comprometidos com as suas comunidades de origem, pois são elas que indicam sua necessidade de formação. Os educandos, por sua vez, são percebidos como responsáveis por todos os trabalhos e saberes que devem ser elevados e, diretamente, relacionados à sua sobrevivência. Os acolhidos em contexto de educação social participam, constroem e implementam a composição dessa ideia de educação (TAVARES, 2010).

A educação social que é orientada pelo pensamento pedagógico socialista destaca a contribuição teórica de Makarenko e Pistrak, referenciais apropriados também por Paulo Freire. A experiência destes pensadores, organizadores dos fundamentos gerais da proposta de educação social, desenvolvida com jovens marginalizados e/ou excluídos, associa educação à formação *omnilateral, valoriza o compromisso social por meio de um legado teórico que reflete suas experiências e reflexões sobre a educação das camadas populares como uma educação emancipatória e transformadora. Ademais, tais teóricos advogam a necessidade de se criar novas instituições educativas na dimensão estrutural e pedagógica, suprimindo a contradição entre a necessidade de criar um novo tipo de homem e as formas da educação tradicional.*

O movimento de educação social sinalizado por Paulo Makarenko, Pistrak e Paulo Freire, aponta para uma formação na perspectiva de construção dos valores da cooperação, da solidariedade e da emancipação humana, que sustentam um projeto social popular. O preceito central é a perspectiva de que não há transformação social que não implique em um projeto includente e popular de educação (TAVARES, 2010).

O pedagogo russo Makarenko (1989) define a educação como um processo social de tomada de consciência de si próprio e do meio que nos cerca. Inspirado pelo pensamento de Lenin e Máximo, desenvolveu uma possibilidade curricular ao dirigir o espaço não escolar da "Colônia Gorky", no atendimento a jovem infratores, na Ucrânia. Para ele, educar é socializar pelo trabalho coletivo em função da vida comunitária. Uma verdadeira coletividade não despersonaliza o homem, antes, cria novas condições para o desenvolvimento da personalidade.

A pedagogia social desse teórico postulou uma educação baseada na vida em grupo, no trabalho, no autocontrole, na valorização da disciplina, na proteção à infância, no envolvimento da família, na participação do aluno por meio do trabalho em oficinas e na autogestão da escola. As principais obras, no campo da educação social, foram "Os poemas pedagógicos". Nesses manuais, encontram-se as principais problemáticas que um educador social deve pensar e problematizar nos contextos de *práxis*: será que as

crianças e jovens conhecem, de fato, o significado de grupo? A ideia de coletivo é abstrata? Os jovens se sentem responsáveis pelo espaço educativo e pelo bem-estar de seus colegas? Estamos realmente educando para a colaboração e para a solidariedade? Como atingir o equilíbrio entre limite e liberdade?

Makarenko (1989) desenvolveu métodos educativos que procuravam contribuir para a formação dos menores "delinquentes", buscando influenciar na sua formação, no sentido de se construir um novo homem. Nesse sentido, afirmava ser partidário do princípio de que "toda organização do coletivo deveria incluir pedagogos" (MAKARENKO, 1989, p. 137). Foi um educador que muito contribuiu para a consciência de uma pedagogia sem escola, em função de sua experiência com as trágicas circunstâncias da Guerra Civil, que gerou milhares de jovens com problemas sociais.

Para Makarenko (1989), a formação humana não está descolada do real, por isso, sua principal obra, *Os poemas pedagógicos, discute sobre educação e trabalho, respaldando a estreita relação existente entre eles, dado que a educação social deve ser compreendida como a base de uma sociedade e, consequentemente, para a formação tanto do trabalhador quanto dos governantes. Nos seus escritos, afirmou que a nova sociedade deveria se preocupar não só com a formação de força de trabalho jovem, mas, principalmente, com a formação de pessoas com capacidades sociais e, sobretudo, com criatividade*

(MAKARENKO, 1989). Nessa mesma linha, também defendeu a ideia de que "ao mudarem as relações de vida entre os homens, suas relações sociais, sua existência social, mudam também suas representações, suas opiniões e suas ideias, em suma, sua consciência [...]" (MAKARENKO, 1989, p. 651).

Sendo um processo social, a educação envolve tomada de consciência de si próprio e do meio que o rodeia. Nesse sentido, educar para ele é socializar, através do trabalho coletivo em função da vida em comunidade. Portanto, a principal missão do educador, na concepção de Makarenko, era a formação do novo homem, de modo que, dessa formação, dependia o bem-estar e a prosperidade de cada um dos jovens com quem se trabalhava.

Pistrak é outro teórico que concebe a educação social com importantes contribuições para a área. Sua teoria ultrapassa o questionamento dos métodos para enfrentar os problemas da finalidade do ensino. Ele percebeu, claramente, que uma pedagogia tradicional, concebida para formar excluídos, era inadequada para formar cidadãos ativos e participantes da vida social que se quer cidadã.

Seu pensamento contra-hegemônico criou as condições para o desenvolvimento da alternância da teoria com a prática na perspectiva da abertura permanente ao social, através da participação dos alunos na organização interna da escola, da instituição de formas de disciplina no aprendizado constante, pela prática de responsabilidades em função dos direitos e deveres que formariam o novo cidadão.

A visão educacional de Pistrak foi construída concomitantemente ao período de ascensão das massas na Revolução Russa. Tal contexto exigia a formação de homens desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo. Foi o grande propulsor do projeto da revolução soviética no plano da educação, especialmente no nível do ensino primário e secundário.

Para fugir dos hibridismos e acomodações na educação social, sugeriu a utilização de temáticas sociais importantes para a revolução educativa: a ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, a preocupação com o social, a preocupação com o atual, as leis do trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos e o método dialético que atua como uma força organizadora do mundo.

A sua proposta de "Escola do Trabalho" objetivava, não somente formular uma teoria, mas também analisar seu surgimento em decorrência de uma prática educativa guiada pelo método dialético. A isso, acrescenta Pistrak (1981, p. 29): "sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária". Fundamentou, portanto, uma proposta educacional baseada na auto-organização dos educandos, na autonomia exercida ativamente através da cooperação de sujeitos conscientes, na autogestão e na liberdade.

O terceiro teórico que, por excelência constituiu o repertório legítimo da educação social, é o brasileiro Paulo Freire. A sua ideia central diz respeito à necessidade de se construir uma educação prioritariamente democrática, que seja apta a solidificar no educando a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. Em tal transição, os métodos pedagógicos devem proporcionar ao indivíduo reflexões concernentes aos problemas de seu país, do mundo e da própria democracia.

Para o implemento dessa proposta educativa, Freire substituiu a organização tradicional das escolas e das salas de aula com carteiras enfileiradas por espaços não escolares, organizados em círculos, para o debate de temas socialmente relevantes entre educadores e educandos. Nessa ótica, o espaço e a vivência educativa não estão restritos à dimensão do currículo, à cultura dos estabelecimentos e menos ainda à sala de aula.

A origem latino-americana, a nacionalidade brasileira, a regionalidade nordestina e a experiência empírica desenvolvida no Estado do Rio Grande do Norte permitiram optar, neste livro, por um estudo mais aprofundado do legado de Paulo Freire para a compreensão mais ampliada da educação social. Os motivos centrais para essa escolha são: sua contribuição no plano do contato efetivo com a realidade local dos excluídos no contexto imediato que nos cerca e pelo caráter crítico, reflexivo e pesquisador da teoria desenvolvida.

Há uma ordem racionalizadora visivelmente assentada nas concepções dos três teóricos formuladores da educação social citadas neste estudo. A ordem epistemológica é composta pelas dimensões sociológica, histórica, filosófica, antropológica e praxiológica (metodológica e teleológica) que transversaliza reflexivamente os diversos campos de práticas sociais dos pedagogos sociais. Tal encaminhamento ocorre para que se construa um "modo verdadeiro" de ser e estar no mundo, universalizando um conjunto de valores capazes de produzir, na ordem ocidental moderna, as possibilidades consideradas legítimas de viver a vida. Esse interesse repousa na compreensão dessas reflexibilidades (sociológica, histórica, filosófica, antropológica e praxiológica) os saberes fundamentais para o êxito das práticas de educação social em contextos de educação não escolar de atendimento aos excluídos sociais.

É importante lembrar que a essência do pensamento dos educadores citados está respaldada na contribuição histórico-filosófica e socioeconômica de Gramsci, para quem é preciso construir um novo senso comum e uma nova cultura de emancipação humana.

Para Gramsci, o mais importante no desenvolvimento de uma revolução proletária, objetivo do pensamento revolucionário marxista, é se estabelecer uma revolução cultural, a qual, ao mudar todo o sistema de crenças, valores e tradições de um povo, mudará a sua própria forma de pensar e

trará, mesmo para as antigas elites conservadoras, o modo de pensar da classe trabalhadora. Com vistas a efetivar este projeto de revolução cultural, o filósofo italiano pensa em duas estratégias: a criação da escola unitária e a formação do intelectual orgânico (GRAMSCI, 2000).

No Brasil, os principais locais de trabalho dos educadores sociais são lares de terceira idade, hospitais, centros de saúde, estabelecimentos prisionais, institutos de reinserção/reeducação social, escolas, autarquias, instituições públicas e privadas de solidariedade social. Os primeiros educadores sociais que consagraram a inserção dessa possibilidade pedagógica no Brasil foram os educadores de rua. De acordo com Graciani (1997), surgiram como uma resposta à problemática dos menores excluídos dos anos setenta do século passado. Em atendimento à demanda dos meninos de rua, criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

A literatura da educação social aponta que, no Brasil, por volta dos anos de 1970, as Universidades, por meio dos seus professores pesquisadores de diferentes concepções e áreas, uniram-se em prol dos excluídos para reivindicar condições humanas de existência, denunciando a "invisibilidade" destes menores.

Para Graciani (1997), ao final dos anos 1970, os pesquisadores estavam pressionados pela urgência do problema das crianças nas ruas. Com o apoio político da Igreja Católica e inspirados nas propostas referenciais das pedagogias libertárias, alguns

deles foram para as ruas encontrar as crianças e adolescentes, considerando esta uma atividade profissional e de solidariedade humana. Isso ocorreu em 1979. Uma dúzia de jovens, a maioria graduados em Antropologia, Sociologia ou Teologia, sob os auspícios da Pastoral do Menor, começou a trabalhar, organizadamente, no centro de São Paulo, sobretudo na praça da Sé. Esse grupo foi o primeiro no mundo a se denominar Educadores Sociais de Rua ou, simplesmente, Educadores de Rua.

Em sua maioria, os primeiros educadores de rua brasileiros não tinham uma formação específica em educação social para atuar com as crianças e adolescentes e estavam mais relacionados às igrejas. Vale ressaltar que vários projetos, como o Projeto Alternativas, criado em 1982, pelo Fundo das nações unidas para a infância (Unicef) e pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), procuravam desenvolver abordagens de intervenção comunitária, disseminar e avaliar as experiências dos educadores da praça da Sé, sendo alguns projetos considerados de sucesso.

Ainda na realidade brasileira, dentre os movimentos preocupados com os excluídos, destacam-se as ações coordenadas por Paulo Freire, sendo por isso, reconhecidamente o mais destacado no mundo quanto a concepção de educação social. Sua contribuição reside no fato de ter desenvolvido importantes trabalhos que objetivavam a emancipação sociocultural e política dos vitimados pelas desigualdades,

inicialmente, no Nordeste brasileiro. A metodologia proposta se realizava através dos "círculos de cultura" para a alfabetização, onde as leituras de mundo precediam as da escrita. Valia-se da reflexão da prática, do diálogo e do respeito à cultura do alfabetizando em todas as suas manifestações: falas, pensamentos, crenças, concepções de mundo e trabalho (GRACIANI, 1997).

A exclusão social de crianças desfavorecidas foi o motivo inicial que conduziu as práticas oficiais de educação social no Brasil. Tudo se inicia a partir de preocupação com menores no sentido de garantir-lhes a conquista de seus direitos, incluindo, um local de assistência e educação. O trabalho de educação social no Brasil, desde seu surgimento, contemplou a atenção de equipes multidisciplinares.

Dentre os membros que colaboraram com as primeiras iniciativas de educação social no país sempre se percebeu a presença dos pedagogos. Eles se inseriram bem nesse espaço profissional, pois se tratam de atores sociais formados para promover reflexões contínuas em busca de uma sociedade mais solidária e participante. São agentes profissionais que, por natureza formativa, acreditam na capacidade de superação humana, no resgate da humanidade e na cidadania frente ao descompromisso para com os excluídos.

Na educação social, as principais perspectivas que devem se criar acerca dos atores sociais são: prestar apoio de caráter pedagógico, cultural,

social e recreativo a indivíduos, grupos e comunidades abrangidos por equipamentos sociais, com vistas à melhoria das condições de vida; colaborar na prospecção, estudo e avaliação de planos de promoção social e comunitária, na identificação de necessidades de preenchimento de tempos livres e em estudos sobre a caracterização do meio social; promover, desenvolver e/ou apoiar atividades de índole cultural, educativa e recreativa na ocupação de tempos livres de crianças, jovens e pessoas idosas; dinamizar e/ou apoiar atividades de caráter formativo mediante a realização de cursos ou campanhas de educação sanitária e formação familiar; e assegurar, de acordo com as orientações definidas, a articulação entre os equipamentos sociais, as famílias, as outras instituições e serviços da comunidade, dinamizando e/ou participando em reuniões, programas de promoção ou outras ações desenvolvidas em nível comunitário (PETRUS, 2003).

A pesquisa sobre educação social se justifica pelo fato de que, para a realização da vontade de transformação social, notadamente, é preciso partir da superação das práticas de educação que evitam confrontar-se com problemas e dificuldades de naturezas complexas, como de ordem: histórica, política, social e econômica. Assim, propõe-se o despontamento de possibilidades que coloquem em questão os contextos dos quais emergem a necessidade de educar na inteireza da educação social, destacando os espaços não escolares.

4.2 Notas sobre concepção de pedagogia social

A concepção da Pedagogia Libertadora apresenta as sínteses inovadoras das mais importantes colaborações do pensamento filosófico de Freire para a educação social, como o existencialismo cristão, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico-dialético.

Problemáticas que emergem quando assumimos o desafio de pensar a partir de Freire contrapontos para os determinismos da educação liberal-hegemônica, imposta pela sociedade: 1) Como pensar e propor a educação libertadora utilizando as concepções da pedagogia crítica ou social de Paulo Freire? 2) Como a pedagogia freiriana denuncia a educação liberal-opressora? e 3) Como a pedagogia freiriana propõe a pedagogia social?

De acordo com Tavares (2010) legado de Paulo Freire, traduzido em diversos idiomas, apresenta como temáticas centrais para a educação social:

> A condição de analfabetismo absoluto, funcional, digital, político; precária escolarização das camadas sociais subalternas; privilégio da educação das elites; educação bancária; reprodução dos processos opressivos nas salas de aula; necessidade de reeducação dos educadores e de oferta de condições de trabalho adequadas e qualitativas; importância das ações

> dialógicas na educação; impossibilidade da educação neutra e a ênfase da politicidade da educação; necessidade da conquista da educação crítica pelas vias/estágios da consciência; aparato educacional voltado para os interesses, valores e necessidades das camadas oprimidas; combate aos determinismos práticos e teóricos; busca da consciência da realidade nacional; a educação e a cultura como exercícios da liberdade; os direitos dos oprimidos ao conhecimento; o trabalho como uma das matrizes do conhecimento político; a esperança e a ousadia que combatem o fatalismo e o medo; a construção da pedagogia da autonomia; as construções dos inéditos viáveis e da utopia da denúncia e do anúncio; enfim, a educação na história como possibilidade da mudança. (TAVARES, 2010, p. 165).

As grandes questões basilares defendidas por Freire são eminentemente sociais, antropológicas, filosóficas, históricas e políticas. A ênfase dada por ele à denúncia da pseudoneutralidade educacional e à necessidade de compreender a inseparabilidade educação/política, bem como suas respectivas especificidades, não pode ser emudecida ou desprezada (SCOCUGLIA, 2015).

Pode-se pensar que uma das evidências que aponta para o progresso das práticas de educação

social reside na continuidade da educação bancária, pois os depósitos de saber são incompatíveis com o crescimento intelectual e da consciência crítica, especialmente das crianças, dos adolescentes e dos jovens em situação de vulnerabilidade social.

O sistema de educação social distante das ideias libertadoras, como as defendidas pela classe burguesa, não serve para a reversão do quadro de opressão. Desse prisma, a criatividade, a consciência crítica e a reflexão passam ao largo, produzindo realmente um educando mudo, útil, solitário.

Ademais, os espaços educativos continuam a fabricar apatia, desinteresse e desigualdade, e uma das suas reações tem sido a violência na escola, ou seja, a opressão combatida/respondida pela força bruta. Assim, continua válida, 50 anos depois, a observação da Pedagogia do Oprimido: "o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação." (FREIRE *apud* SCOCUGLIA, 2020, p. 58).

Obviamente, é sabido que parte significativa da opressão é acentuada, hoje, pelo binômio globalização econômica e neoliberalismo, os quais demarcam, a partir dos anos 1970, a expansão do capitalismo e o consequente desmantelamento das conquistas dos trabalhadores ao redor do mundo, bem como profundas mudanças nas sociedades periféricas, alavancando a exclusão social.

A pedagogia freiriana ajuda a denunciar a invisibilidade do excluído, ela também pode contribuir para as respostas dessas problemáticas e para as propostas de educação social no campo da pedagogia social. Na literatura pertinente, cada vez mais, as suas teses são tecidas em conjunto com outras teses, outras propostas, como as de Gramsci, Habermas, Marx, Freinet ou, até mesmo, Morin.

Nesses estudos bibliográficos, verifica-se que o primeiro enfoque para a educação social deve ser a dimensão da cultura educacional configurada no escopo da proposta curricular do espaço educativo, ainda que seja não escolar. Redefinir a educação capitalista implica repensar as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser, simplesmente, um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital. Se a educação é o campo da batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta (FERREIRA, 2009b).

Freire reconhece o campo do currículo como área de disputa central de interesses políticos em torno dos processos educativos e, como núcleo central dessas disputas, as questões relativas à formação educativa. Sua ênfase política recai, principalmente, sobre: (a) o direito de conhecerem melhor o que já conhecem da experiência feita; (b) o direito de conhecerem o que foi apropriado pelos opres-

sores e lhes foi negado; e (c) o direito de produzirem o seu próprio conhecimento, inerente aos seus próprios valores, interesses e necessidades sociais, culturais e políticas.

A metodologia amparada nas perspectivas política e de ação dialógica é o segundo ponto crucial para a construção de uma pedagogia social no espaço não escolar. O diálogo deve ser a arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores. Pode-se, então, dizer que a educação, por meio da composição curricular e do diálogo, é uma arena política na qual os conhecimentos convergentes, divergentes e antagônicos combatem e, nesse combate, os oprimidos só podem mostrar sua fortaleza na ação coletiva dialógica de enfrentamento de quem os oprime.

Nessa direção, os debates sobre educação social precisam ser tecidos em conjunto com os campos pedagógico, gnosiológico, cultural, político, dialógico, social, antropológico etc. Uma educação contribuinte para o desenvolvimento humano precisa se nutrir, necessariamente, de uma pedagogia da esperança e da ousadia para combater a pedagogia do fatalismo e do medo. Precisa estar apta a garimpar e a escalar a autonomia para que seus protagonistas persigam a utopia, o inédito que seja viável, enfim, a história como possibilidade do novo, da mudança. De acordo com Freire (*apud* SCOCUGLIA, 2015, P.104),

> [...] como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação.

Além disso, Freire aposta no respeito às diferenças, à diversidade, às questões de gênero, de etnia, dos direitos responsáveis por uma cidadania plena, planetária e multicultural para os que não tiveram voz, ou tiveram pouca vez, e que continuam a se espalhar pelo mundo como sem-terra, sem-pão, sem-teto, sem-escola nenhuma ou sem-escola-de-qualidade, sem-emprego, sem-paz e, principalmente, sem-esperança (SCOCUGLIA, 2015).

E, desse prisma, pode-se encampar as reflexões de McLaren, segundo as quais

> [...] a pedagogia crítica serve, num sentido mais amplo, como uma hermenêutica política que orienta a articulação do significado vivido no interior das contingências da história, de acordo com um *compromisso ético de justiça social*. A pedagogia crítica tem se constituído como uma forma de navegar através das tecnologias de poder, criadas no interior dos terrenos contestados das culturas

> pós-modernas. A força da pedagogia crítica reside na sua capacidade para fortalecer o princípio da *justiça social* e para levar esse princípio ao domínio da *esperança*. [...] a pedagogia crítica deve avançar [...] como um meio de *libertar* os indivíduos das suas vidas socialmente isoladas, de forma que eles possam se tornar disponíveis para a sua imaginação coletiva. Entretanto, a política da imaginação também exige que imprimamos nossa vontade coletiva no funcionamento da história. Isto acontecerá quando, nos termos de Bourdieu, nós formos capazes de dar à *utopia* uma possibilidade razoável de concretização (MCLAREN, 2001, p. 97).

Esses destaques às proposições de McLaren pretendem, além de ratificar a importância da pedagogia social, que tem em Paulo Freire um dos seus expoentes teórico-metodológico, enfatizar a utilização do seu legado como um alicerce político-pedagógico das possibilidades da educação social. Afinal, a ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a pedagogia da autonomia, da ética e da justiça social são os enfoques centrais que movem essa área de atuação.

A teoria propõe para a educação social expectativas de esperança e otimismo, condenando as posturas conformistas que se acomodam com a ideologia imobilizante da realidade capitalista. Nesse ínterim,

educar significa construir a libertação do ser humano das cadeias do determinismo da globalização e do neoliberalismo, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. Significa também "pensar certo" por meio do "ato comunicante, co-participado" que contesta a mente "burocratizada". Nessa articulação, toda a curiosidade que o ato de educar possibilita exige reflexão crítica e prática, pois todo o discurso teórico terá de ser aliado à *práxis*.

Nessa perspectiva, educar é ainda ação profunda e dinâmica em que a identidade cultural é o elemento essencial à prática educativa progressista. Portanto, é imprescindível a solidariedade social e política. Para Freire (1996), educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas conscientização e testemunho de vida. É atividade comparada com o ato de viver, por isso, pressupõe a consciência do inacabamento e a condição da herança genética, social, cultural e histórica.

Para tal horizonte pedagógico, não se pode separar "prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito entre educador e educando, ensinar de aprender". A coerência da educação social ancora-se no comprometimento existencial, no qual nasce a autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois ninguém pode se contentar com uma maneira neutra de estar e interpretar o mundo. Educar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão, por vezes, até uma ruptura com o passado e o presente.

Quando Freire fala em educação como intervenção, está se referindo às mudanças reais nos diversos campos da sociedade, "seja da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, etc." (TAVARES, 2010).

A educação é concebida de maneira ideológica, mas, dialogante e assertiva, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem social, entre gente, com alma, sentimentos, emoções, desejos e sonhos. Essa pedagogia social é fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando sendo vigilante contra todas as práticas de desumanização na medida em que propõe que o saber-fazer da autorreflexão crítica e que o saber-ser da sabedoria exercitada ajudem a evitar a degradação humana diante do discurso fatalista da globalização. (FREIRE, 2003, p. 11-12).

Em Paulo Freire, a educação social significa muito mais que uma atividade profissional, é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos, na medida que reivindica uma educação que respeita todos os atores envolvidos no processo, destacadamente os mais desfavorecidos, e liberta o pensamento das tradições desumanizantes e opressoras.

Ao propor uma prática educativa que dialogasse com a pedagogia social no atendimento do excluído, Freire sinalizou para os seguintes aspectos

metodológicos: rigorosidade metódica, pesquisa, ética, estética, competência profissional, respeito pelos saberes do educando, reconhecimento da identidade cultural, rejeição de toda e qualquer forma de discriminação, reflexão crítica da prática pedagógica, corporificação do exemplo, saber dialogar e escutar, querer bem aos educandos, ter alegria, ter esperança, ter liberdade, ter autoridade, ter curiosidade, ter a consciência do inacabamento do ser. Esses elementos podem ser compreendidos como os princípios basilares de uma prática educativa que transforma educadores e educandos e lhes garantem o direito à autonomia pessoal na construção de uma sociedade cidadã que a todos respeita e dignifica, inclusive, nos espaços educativos não escolares (TAVARES, 2010).

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é o imperativo ético que Freire advoga nessa pedagogia. O educador que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe, a sua prosódia, que ironiza, que minimiza, que combate o mais tênue sinal de rebeldia legítima; que se exime do cumprimento de seu dever, de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos da educação social (FREIRE, 1996).

Entende-se que a grande contribuição de Freire para a pedagogia social é o significado do

ato de educar criticamente. Essa ação significa o envolvimento em todo o processo de troca entre educador e educando, em que ambos aprendem, adquirem, provocam dúvidas e, assim, crescem como seres humanos. A postura crítica é o que caracteriza a curiosidade epistemológica e permite que, uma vez identificados os erros, sejam feitas mudanças, as quais conduzem à melhoria das condições humanas de cada um. Sugere que se leve discussões políticas para o ato educativo.

A educação social de Freire propõe que o espaço de educação não escolar deve ser transformado em arena de luta para educandos, trabalhadores e trabalhadoras, para que possam aprender como se tornar sujeitos políticos; cooperar uns com os outros, agir coletivamente achando soluções para os problemas dentro de suas comunidades; organizar e mobilizar-se em movimentos políticos unificados na luta para construir uma democracia como condição humana do agir político. Isso significa posicionar-se contra a política capitalista hegemônica que busca caricaturar o ser humano, na sua grande maioria, como bandido, meninos de rua, prostitutas, doentes, drogados, sem teto e sem-terra (TAVARES, 2010).

A pedagogia social, por sua vez, sinaliza para a consciência da importância e da beleza da tarefa do educador social, na medida que ressalta a importância para se poder fazer a diferença num sistema social, político e econômico, com certeza, às vezes tão opressoras e cruéis àqueles que não dispõem de

meios financeiros para obter cultura e informação nos espaços hegemônicos.

Em síntese, ressaltamos que o principal referencial da pedagogia social no Brasil e na América Latina é a abordagem teórica desenvolvida por Paulo Freire para a educação de adultos, na década de 1960. A pedagogia freiriana difundiu-se como um repertório pedagógico não autoritário, focado no oprimido que tem, como objetivo central, a conscientização como condição para a transformação social, implicações políticas que transcendem a educação escolar.

Pedagogia social é, portanto, a indicação epistemológica que favorece a *práxis* transformadora para o excluído, no sentido de educar para o mundo, educar para a vida, educar para as relações, educar para as dificuldades, educar para as mudanças, educar para as transformações (reflexividades sociológicas), educar para os sonhos, educar para o discernimento, educar para o pensar, educar para as descobertas (reflexividades filosóficas), educar para o tempo (reflexividade histórica), educar para as diversidades (reflexividade antropológica), para uma sociedade mais justa, mais pedagógica e mais social (reflexividade política) (TAVARES, 2010).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. *In*: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 217-265.

ARROYO, Miguel. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. *In*: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico 2**: Semana Pedagógica Paulo Freire. Porto Alegre: Corag, 2001, p. 42-54.

BEISEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 26-34, jan./abr., 1999.

BUFFA, Esther; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 abr. 2018

BRASIL. **Decreto nº 92.374 de 06 de fevereiro de 1986**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92374-6-fevereiro-1986-442863-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 abr. 2018

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 10 mar. 2018

BRASIL. **Emenda Constitucional nº14, de 12 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso: 10 mar. 2018

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá. Edufmt, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov., 2001.

Di Pierro, M. C., Vovio, C. L., Andrade, E. R. Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

DICIONÁRIO HISTÓRICO BIOGRÁFICO BRASILEIRO PÓS-1930. **Paulo Freire**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

FÁVERO, O. O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade. **Revista de educação de jovens e adultos**, Minas Gerais, v. 1, p. 1-6, 2007.

FERREIRA, Adir Luiz. **Havia uma sociologia na escola**. Brasília: Líber, 2009a.

FERREIRA, Adir Luiz. **Formação social do sujeito contemporâneo**: discutindo a socialização e os papéis sociais na vida escolar: A escola socializadora além do currículo Tradicional. Porto Alegre: Sulina, 2009b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Na escola que fazemos**. Rio de Janeiro: Vozes, [s.n.]. 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez., 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua.** São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LUCKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LYRA, Carlos. Às quarenta horas de Angicos: Uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. *In*: MARCONDES, Danilo. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo, Cortez, 1994.

MATURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Belo Horizonte: UGMG, 1999. 98 p.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

MENDES, M. Os sete pecados da governação global: Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 14, p. 61-76, 2009.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, P. C; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol. 17, n. 37, p. 219-230, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987. 99 p.

PETRUS, Antoni. **Novos Âmbitos em Educação Social**: Profissão: Educador Social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POURTOIS, J. P.; DESMET, H. **A Educação Pós-Moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1997.

RIBEIRO, Marlene; FERRARO, Alceu R.; VERONEZ, Luiz Fernando. Trabalho, educação e lazer: horizontes de cidadania possível. *In: FERRARO, A.; RIBEIRO, M.* **Trabalho, Educação, Lazer**: construindo políticas públicas. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 15-50.

ROMÃO, J. E. Educação. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 150-152.

ROMANS, Mercé. **Formação Continuada dos Profissionais em Educação Social**: Profissão: Educador Social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RODRÍGUEZ, L. et al. Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. **Ciencia, Docencia y Tecnología**. Montevideo, Argentina, n. 34, p. 129-171, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo Escolar e Justiça Social.** O cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. *In:* APPLE, Michael; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998. 192 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A_import%C3%A2ncia_do_Ato_d e_Ler.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2020.

STRECK, D. R. Encobrimentos e emergências pedagógicas na América Latina. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 55-66, 2005.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora universitária, 2015.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. **O pedagogo como agente de transformação social para além dos muros escolares**. 2010. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

TORRES, C. A. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

WEFFORT, F. C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In*: FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 3-26.

POSFÁCIO

Da Educação Problematizadora e Libertadora à dimensão da poesia

Escola é
... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados"
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se "amarrar nela"!

> Ora é lógico...
> Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
> Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
> É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo. (Paulo Freire)

Um texto para posfácio de livro significa uma produção de teor explicativo que acrescente ao seu final advertências ou explicações relativos aos objetos de estudo abordados. Se trata de uma atividade reflexiva de moderada complexidade, mas que se envolve de suavidade e vontade de expressão quando *"Paulo Freire e Educação"* se constitui no eixo temático para o pensamento.

A introdução e os quatro capítulos que compõem este *"Paulo Freire e Educação: notas sobre ideias, contextos e atividades libertadoras"* nos proporcionam um passeio agradável e, ao mesmo tempo, instigante e revelador por temáticas que expressam alguns dos mais relevantes problemas da educação na contemporaneidade. Educação de jovens e adultos, experiência de angicos, formação docente para a autonomia, educação libertadora, desenvolvimento humano, educação social e contextos não escolares são temáticas e conceitos aqui abordados de forma problematizadora a partir do desenvolvimento de estudos de natureza básica e aplicada por meio das experiências pedagógicas integradoras e interdisciplinares vivenciadas pelos autores, em 2019, na disciplina *Concepções Curriculares na Educação*

Profissional, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP).

Os capítulos seguem três eixos reflexivos que são tomados como ponto de partida para notas teóricas que sobre as ideias, contextos e atividades libertadoras inspiradas em Paulo Freire.

A imagem da "Escola é", do poema de Paulo Freire, me surgiu após as discussões, provocações e sugestões feitas pelos autores e autora dos capítulos ressoarem por algum tempo em mim. Esta escola, que convida a leitura alargada e sensível do mundo, funciona como uma alegoria da consciência que desejamos ter a partir de experiências de educação que permitam a formação humana para a autonomia, a produção da vida à fruição, à estética, à leitura crítica do mundo e à ação para a transformação das contradições.

E, afinal, é disso que trata o presente livro: de toda a potência transformadora que precisa possuir os espaços de educação, escolar e não escolar, a partir da formação humana alinhada com a compreensão do mundo por aqueles e aquelas que tudo produzem e que devem usufruir. A noção da pesquisa como princípio educativo, a partir de Freire, fundamenta essa perspectiva nos indicando que a formação integral, em sentido holístico, é o caminho necessário para a superação da educação conservadora a serviço da reprodução das desigualdades sociais e das relações de alienação.

Do ponto de vista conceitual, é por aí que "*Paulo Freire e Educação: notas sobre ideias, contextos e atividades libertadoras*" caminha, articulando, ao longo de seus capítulos, a descrição de fenômenos teóricos e práticos à capacidade analítica e interpretativa de seus autores e autora. Aos leitores e leitoras que, depois dos quatro capítulos, chegam a este posfácio, creio que o fundamental seja ressaltar a potência da obra, a partir da constatação - óbvia, porém necessária - de que os assuntos sobre os quais se propõe a pensar seguem ocupando central relevância na produção de conhecimento sobre educação no Brasil e no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, o presente livro encontra relevância, além das contribuições específicas desenvolvidas em cada um dos quatro capítulo, também naquilo que semeia: na potência de que as reflexões aqui contidas ecoem, tomem as praças, as escolas, as ruas, as universidades, os becos, vielas, locais de moradia, e tantos outros espaços de educação não escolar, sob a forma de discussões, reflexões, ações e práticas educativas, outras e novas obras escritas, enfim, do pensar coletivo, da interatividade e da elaboração crítica tão caros à construção da educação problematizadora e libertadora no Brasil.

"E a escola será cada vez melhor / Na medida em que cada um se comporte / Como colega, amigo, irmão. / Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados" / Nada de conviver com as pessoas e depois, / Descobrir que não tem amizade a ninguém. / Nada

de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só...", diz certa altura do poema de Paulo Freire que abre este posfácio. Temos, aqui, uma obra que expressa precisamente a alegoria da "Escola é": da educação à dimensão da poesia, delineia-se como relevante contribuição para uma educação crítica, transformadora, atenta à sociedade e aos problemas dos povos, que incorpore as dimensões práticas, tecnológicas, sensíveis, corporais, estéticas e políticas na leitura do mundo e sua construção. Vida longa à educação pública brasileira.

Por Dra. Elda Silva do Nascimento Melo

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aspectos político, pedagógico e curriculares 84

B

Biografia de Freire 37

D

Desenvolvimento humano 62

E

Educação crítica 9, 20, 59, 117, 136
Educação pós-moderna 89, 93, 94
Educação social 97, 98
Experiência em Angicos/RN 37

F

Formação dos professores 9, 13, 21

H

História da educação de jovens e adultos (EJA) 8, 13, 21

I

Intérpretes de Paulo Freire 72

P

Pedagogia da autonomia 5, 24, 43, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 60
Pedagogia do oprimido 39, 73, 84, 85, 118
Pedagogia social 97
Práxis 97

S

Sociologia da educação 5

Considerando a importância do pensamento de Paulo Freire para os educadores, o presente livro se estrutura a partir da seguinte questão problematizadora: Como ideias, contextos e atividades libertadoras presentes no legado de Paulo Freire, considerado patrono da educação brasileira, podem orientar práxis de professores na perspectiva do desenvolvimento humano e da educação transformadora?

Para atingir o objetivo de refletir sobre aspectos estruturantes da educação cunhada por Paulo Freire, nomeadamente o sentido da educação libertadora, os autores do livro optaram por estruturar a roteirização da narrativa bibliográfica realçando três diferentes eixos: Eixo 1 – Da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos saberes necessários para a formação dos professores; Eixo 2 – Concepção de educação para o desenvolvimento humano; e Eixo 3 – Educação Social de Paulo Freire como fundamento para a práxis da pedagogia social.

Acreditamos que o livro Paulo Freire e a educação no Brasil: notas sobre ideias e atividades libertadoras é uma leitura segura e prazerosa para nutrir o pensamento de pessoas interessadas na produção de conhecimento sobre os processos de desenvolvimento humano e de educação transformadora presentes na pedagogia libertadora de Paulo Freire enquanto teorização que contribui para a constituição da sociedade consciente, participativa, cidadã e solidária.

ISBN 978-655861077-9
9 786558 610779
aeditora.com.br