



**#2**

**Noviembre  
2021**

# Estado y Derecho a la Educación en América Latina

**Los legados de  
Paulo Freire y  
la ampliación  
del derecho a  
la educación en  
América Latina**

**PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO**

Pablo Martinis  
Rodrigo Cornejo Chávez  
Pablo Imen  
Inês Barbosa de Oliveira  
Mariel Karolinski  
Verônica Soares Fernandes  
Karla Wanessa Carvalho de Almeida  
Nathália Maria Rodrigues Azevedo  
Patrícia Maria Uchôa Simões  
Cibele Maria Lima Rodrigues  
Flávio Santos da Silva  
Leandro Alexandre dos Santos

Boletín del  
Grupo de Trabajo  
**Políticas educativas  
y derecho a la  
educación**



**CLACSO**

Estado y Derecho a la Educación en América Latina: los legados de Paulo Freire y la ampliación del derecho a la educación en América Latina / Pablo Martinis... [et al.]; coordinación general de Nora Gluz; Cibele Rodrigues; Rodolfo Elías. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-039-2

I. Política Educacional. 2. Derecho a la Educación. I. Martinis, Pablo. II. Gluz, Nora, coord. III. Rodrigues, Cibele, coord. IV. Elías, Rodolfo, coord.

CDD 306.43098



**CLACSO**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

### Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

### CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Gustavo Lema - Director de Comunicación e Información

### Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

### Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga  
y Tomás Bontempo.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito  
que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento  
en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier  
medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo  
del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios  
y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y  
su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría  
Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |

<www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia  
Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi.

La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre  
el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones  
e interpretaciones expresadas.

### Coordinadores:

**Nora Beatriz Gluz**

Instituto del Desarrollo Humano

Universidad Nacional de General Sarmiento  
Argentina

[gluzn@yahoo.com.ar](mailto:gluzn@yahoo.com.ar)

**Cibele Maria Lima Rodrigues**

Diretoria de Pesquisas Sociais

Ministerio de Educação, Governo Federal

Fundação Joaquim Nabuco

Brasil

[cibele.rodrigues@fundaj.gov.br](mailto:cibele.rodrigues@fundaj.gov.br)

**Rodolfo Elias**

Investigación para el Desarrollo.

Paraguay

[rudi.elias@gmail.com](mailto:rudi.elias@gmail.com)

# Contenido

- |           |   |           |   |
|-----------|---|-----------|---|
| <b>5</b>  | <b>Introdução</b><br>Cibele Maria Lima Rodrigues, Nora Beatriz Gluz e Rodolfo Elías   | <b>55</b> | <b>La construcción de políticas educativas desde, con y para las clases populares</b><br>Los aportes de Paulo Freire como Secretario de Educación del municipio de San Pablo (1989-1991)<br>Mariel Karolinski                               |
| <b>7</b>  | <b>La pedagogía freireana y el derecho a la educación</b><br>Pablo Martinis   | <b>69</b> | <b>A importância do projeto político pedagógico, a partir da teoria e vivência de Paulo Freire</b><br>Verônica Soares Fernandes   |
| <b>16</b> | <b>Humanización, concientización y posicionamiento ético político</b><br>Apuntes freirianos sobre la politicidad del acto educativo<br>Rodrigo Cornejo Chávez | <b>75</b> | <b>Paulo Freire e as políticas de currículo da educação infantil</b><br>Karla Wanessa Carvalho de Almeida<br>Nathália Maria Rodrigues Azevedo<br>Patrícia Maria Uchôa Simão   |
| <b>31</b> | <b>Leer a Freire hoy para comprender, actuar y transformar</b><br>Pablo Imen  | <b>85</b> | <b>Lições de Paulo Freire na experiência dialógica entre o movimento terra, trabalho e libertação (MTL) e estudantes do curso de ciências sociais</b><br>Cibele Maria Lima Rodrigues Flávio Santos da Silva<br>Leandro Alexandre dos Santos |
| <b>42</b> | <b>De Paulo Freire a Boaventura de Sousa Santos</b><br>Um percurso na relação educação e emancipação<br>Inês Barbosa de Oliveira                              |           |   |



# | Introdução

O Grupo de Trabalho CLACSO Políticas Educativas e Direito à Educação vem, por meio desta publicação, homenagear o grande educador Paulo Freire. A melhor forma de homenagem é difundir o seu pensamento e refletir sobre a sua atualidade frente aos desafios impostos pelo capitalismo, no contexto de uma educação hegemonicamente bancária. Nesse sentido, os textos deste Boletim apresentam o legado da sua obra em diferentes perspectivas. De um lado, apresentam o contexto de produção e os principais aportes teóricos que, como não poderia deixar de ser, possuem implicações sobre a práxis e a emancipação. De outro lado, apresentam experiências concretas vividas por ele e outras possibilidades que se abrem a partir de seus pressupostos.

O texto de Pablo Marinis nos apresenta o contexto do surgimento da obra de Paulo Freire, mais especificamente, a crítica reprodutivista aos sistemas educativos capitalistas. Destaca ainda o movimento da educação popular libertadora que propôs uma articulação singular com a teologia da libertação (em sua opção preferencial pelos pobres). Aponta o contexto da teoria da dependência, o pensamento anticolonial e a filosofia da libertação (Dussel, Boff, Gutiérrez). Rodrigo Cornejo nos apresenta uma profunda reflexão sobre o que chama de “politicidade” do ato de educar. E Pablo Imen nos apresenta as possibilidades do seu aporte no contexto atual. Encerrando esse conjunto de textos, Inês Barbosa nos apresenta uma reflexão sobre a emancipação na relação das obras de Freire e Boaventura de Sousa Santos.

Os textos de Mariel Karolinski e de Verônica Fernandes apresentam, sob prismas diferentes, a experiência de Paulo Freire à frente da gestão educacional na Prefeitura de São Paulo e suas conexões com a

democratização na educação. O capítulo de Karla Wanessa de Almeida, Nathália Azevedo e Patrícia Simões aborda relações e críticas entre a pedagogia freireana e o currículo da educação infantil brasileiro. E, por fim, o texto de Cibele Rodrigues e Flávio Silva apresenta uma experiência de um projeto de extensão que promoveu a experiência dialógica entre militantes do Movimento Terra, Trabalho e Libertação e estudantes de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Alagoas (Brasil).

Esperamos que essa publicação seja inspiradora para nossa reflexão e, sobretudo, nossa prática como docentes, estudantes, nossa ação política na construção de uma educação libertadora, na construção de um mundo com justiça social, como sonhou Paulo Freire.

Coordenação do Grupo de Trabalho CLACSO  
Políticas educativas e direito à educação

*Cibele Maria Lima Rodrigues*

*Nora Beatriz Gluz*

*Rodolfo Elías*

# La pedagogía freireana y el derecho a la educación

Pablo Martinis\*

La crítica reproductivista de los años setenta a los sistemas educativos capitalistas generada fundamentalmente desde perspectivas estructuralistas francesas (Althusser, 1970; Baudelot y Establet 1976; Bourdieu y Passeron, 1981) y su consiguiente pérdida de confianza en las bondades de la educación, generó múltiples reacciones entre los educadores críticos. Algunas de ellas se basaron en sostener la “desescolarización” (Illich, 1973 y 1974; Reimer, 1974), promoviendo la eliminación de la escuela e invitando a pensar nuevas formas de educación.

También de formas no lineales, pero sí efectivamente operantes, estuvo vinculada al desarrollo del movimiento de la educación popular liberadora, el cual propuso una novedosa articulación de teología de la liberación –opción preferencial por los pobres-, teoría de la dependencia (Falleto y Cardoso, 1969), pensamiento anti colonial (Fanon, 1961), filosofía de la liberación (Dussel, Boff, Gutiérrez) y teoría marxista.

\* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay. Integrante del Grupo de Trabajo CLASO Políticas educativas y derecho a la educación.

El articulador fundamental de esta perspectiva educativa netamente latinoamericana fue Paulo Freire, quien planteó en su “Pedagogía del Oprimido” (Freire, 1970) una distinción sustancial para estas reflexiones. En su obra, Freire distingue entre la “educación sistemática” (“qué sólo puede transformarse con el poder”) y “los trabajos educativos que deben ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización”. El carácter político – pedagógico de esta perspectiva la coloca en un lugar de relevancia para abordar los procesos de construcción de alternativas pedagógicas en educación. El propio autor, en el desarrollo de larga y profunda praxis educativa, fue revalorizando el lugar de los procesos educativos formales en la educación al popular. Esto llegó a su punto máximo cuando aceptó asumir la Secretaría de Educación de la ciudad de San Pablo, generando una experiencia fermental y compleja por su vínculo conflictivo con muchos actores de lo educativo.

El aporte fundamental de Paulo Freire a una educación sensible a los procesos de transformación social tiene que ver con poder articular un discurso que se extienda en la crítica de las desigualdades que produce una educación “bancaria” a la vez que plantea la apuesta a la construcción de una educación “liberadora”. Específicamente el planteo freireano tiene que ver con la enunciación de la especificidad de las relaciones entre opresor y oprimido en el marco de la relación educativa, señalando las posibilidades de trascender las relaciones de dominación a través de la politización de esa misma relación. Aquí el carácter político de lo educativo trasciende la exclusiva referencia al beneficio de la clase dominante y se constituye también en un señalamiento acerca de la potencialidad de la educación para alimentar procesos de concientización de los sectores populares, posibles artífices de procesos de cambio social que superen las desigualdades propias de un orden social capitalista.

En estas breves líneas nos parece de interés desarrollar tres ejes en función de los cuales es posible organizar los planteos de Paulo Freire: a) el señalamiento del carácter político de lo educativo, b) la posición específica de sujeto que se produce en las relaciones educativas, y, c) el carácter dialógico del acto educativo.



## a) El carácter político de lo educativo;

Señalar el carácter político de lo educativo para Freire no implica exclusivamente ubicarlo en el marco de relaciones de desigualdad, sino plantear que la pregunta fundamental en toda acción educativa es la pregunta por la justicia. Esto hace necesario reconocer que la relación pedagogía / política supone reflexionar en torno a en qué medida dicha relación potencia relaciones sociales que, partiendo de la base del reconocimiento de las desigualdades existentes en las relaciones sociales, las tome como objeto de reflexión y crítica en el trabajo educativo.

Por lo anterior, reconocer el carácter político de lo educativo hace necesario trabajar en la politización de la acción educativa. Esto no supone ponerla en línea con ninguna acción político-partidaria, sino instalar permanentemente en toda práctica educativa la interrogante con respecto a quienes son beneficiados o perjudicados en el proceso mismo de realización de esa práctica.

## b) La especificidad de la constitución de sujetos en la educación.

Uno de los principales aportes de Freire lo constituye el hecho de apreciar la constitución de los sujetos de la educación desde una especificidad que trasciende su carácter de sujetos sociales. Particularmente, si bien ubica que la relación educador – educando podría catalogarse como una relación de opresión que reproduzca el lugar subordinado que los sujetos populares ocupan en el marco de una formación social capitalista, también consigue concebir la posibilidad de otras opciones.

La posibilidad de otra forma de constitución de sujetos está indisolublemente unida con el carácter político de lo educativo. Este carácter político es el que justamente hace posible ver en el “otro” otra cosa que un desigual. Se trata de un punto de partida en la pedagogía freireana: la consideración de los sujetos parte de la base de su “vocación ontológica de ser más”, por lo cual la posibilidad de su superación y crecimiento

está implícita en la acción educativa. Es en este mismo sentido que debe ser comprendida la afirmación que,

Si los seres humanos fueran seres totalmente determinados y no seres “programados para aprender” no habría porque apelar, en la práctica educativa, a la capacidad crítica del educando. No habría porque hablar de educación para la decisión, para la liberación. Pero por otra parte, tampoco habría porque pensar en los educadores y los educandos como sujetos (Freire, 1996: 14).

La “programación para aprender” a la que Freire hace referencia retomando un texto de Francois Jacob, es la característica específicamente humana que da sentido a la educación. Si bien a lo largo de su extensa producción el autor fue consciente de las limitaciones que las condiciones materiales de existencia colocan a las posibilidades de desarrollo de los sujetos, ello no implicó que renunciara a concebir a los sujetos desde la perspectiva de sus capacidades. Aquí se expresa ineludiblemente una profunda concepción acerca de lo humano, marcada por el convencimiento de que la vocación ontológica de los sujetos va permanentemente en el sentido de su mayor humanización.

Definir al educando desde su capacidad para aprender no impacta solamente en la construcción de su lugar en la práctica educativa, sino que también incide en la definición del que ocupa el educador. Efectivamente, si lo que define al educando es su capacidad de aprender, entonces al educador le toca la responsabilidad de impulsar ese proceso de aprendizaje.

### c) La relación educativa y su carácter dialógico.

El reconocimiento del otro en tanto sujeto capaz de aprender coloca en el centro del debate las formas a través de las cuales será posible establecer una relación educativa. En coherencia con el planteo pedagógico-político que sostiene, Freire otorga una relevancia fundamental al diálogo en el proceso de desarrollo de la acción educativa.

En este sentido, el diálogo se entiende como,

“este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo*, no agotándose, por tanto, en la mera relación yo – tú. (..) Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (Freire, 1987: 101).

El diálogo, por tanto, elemento central en el establecimiento de relaciones educativas, necesita de la certeza por parte del educador de que se encuentra frente a un sujeto con capacidad de interactuar críticamente. A través del diálogo, sostenido en su unión inquebrantable entre acción y reflexión, es precisamente que esa capacidad crítica ha de ser desarrollada. Sin apertura al diálogo como “exigencia existencial” no es posible sostener la idea de una acción educativa, ya que su ausencia abre las puertas a situaciones meramente instructivas y de adaptación al mundo tal cual viene siendo.

Freire es consciente que asumir la radicalidad del diálogo como experiencia plenamente sostenida en la convicción de la existencia de una “vocación de ser más” de hombres y mujeres no resulta una tarea sencilla. De hecho, en muchos de sus textos da cuenta de las contradicciones que se enfrentan los educadores progresistas cuando, olvidando el carácter de sujetos de aquellos con quienes trabajan, simplemente pretenden sustituir la imposición de los contenidos de la ideología dominante por la donación a los oprimidos del saber que ellos portan como valedero. Estos, olvidan que “su objetivo fundamental es luchar con el pueblo por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo” (Freire, 1987: 109).

En contradicción con la acción conquistadora, que supone también sostener una superioridad cultural por parte del educador, la acción educativa conscientemente crítica ha de promover procesos colectivos en el marco de los cuales todos los participantes puedan profundizar su

comprensión de las situaciones existenciales de las que son parte. Esta comprensión supone la posibilidad de historizar procesos individuales y colectivos a la que vez que se los descubre no como consecuencia del azar o del natural desenvolvimiento de los hechos, sino como consecuencia de relaciones de fuerza que se traducen en formas de politización de la vida cotidiana.

Evidentemente, este proceso de diálogo supone la capacidad de los educadores de comprender las situaciones existenciales en las que se encuentran los sujetos con los cuales comparten la práctica educativa, de modo de poder conocer a través de esa interacción “no solo la objetividad en la que se encuentran, sino la *conciencia* que de esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en que están” (Freire, 1987: 110). No quedarse admirando acríticamente estas construcciones y tomarlas como base de un trabajo de conocimiento, acción y reflexión permanente, supone un elemento distintivo de un educador que trabaje a favor del derecho a la educación y la humanización de todos.

Los tres ejes señalados precedentemente constituyen un rico acervo del cual tomar elementos para los debates actuales en torno al derecho a la educación en América Latina. Asistimos desde hace ya algunos años a una reactualización de discursos y prácticas conservadoras en la educación latinoamericana, los cuales han afectado la noción de derecho universal a la educación que había sido reactualizada por los gobiernos progresistas de principios de siglo.

Tomar nota de planteos que tienen que ver con la mejor producción pedagógica latinoamericana resulta fundamental a los efectos de volver a dar a la batalla de una educación valiosa y rica para todas y todos los nuevos latinoamericanos. Las actuales experiencias argentina y mexicana, junto con la novísima peruana, seguramente también serán de sumo valor en este camino.

Es en este sentido que el centenario de Paulo Freire nos abre la posibilidad de revisitar su obra y su praxis para tomar de ella elementos

que alimenten nuestra actual búsqueda. No se trata de movernos en la literalidad de lo dicho, sino de tomarlos con la libertad de resignificarlos ante los desafíos que nos plantea el presente. Ciertamente, se trata de retomarlos y reinventarlos siendo fieles a la concepción profundamente humanista y popular en la que se produjeron.

Concluyo estas líneas con unas breves reflexiones a partir de los tres ejes recuperados más arriba.

Reubicar el carácter político de la educación hoy implica sustraerla tanto del control ideológico en que pretende sumirla el neo-conservadurismo vernáculo como de su transformación en bien de mercado tan propio del ultraliberalismo con el que comulgan las élites empresariales y las clases dominantes latinoamericanas. Esta doble punta de lanza conservadora / liberal que caracteriza el ensamblaje de diversas expresiones de la nueva derecha en nuestros países, detesta profundamente que la educación pueda concebirse como un espacio de construcción de ciudadanía y de puesta en discusión de los órdenes establecidos.

Recuperar el carácter político de la educación en este contexto tiene que ver con disputar con los sentidos instalados, no para sustituirlos por un nuevo glosario impuesto acríticamente, sino para lograr que el currículo y los modelos pedagógicos de nuestra educación se centren en habilitar el acceso más amplio e irrestricto a saberes socialmente valiosos.

Reubicar la idea de sujeto de la educación supone ir en contra de procesos de clasificación de larga data sostenidos sobre visiones estigmatizadas de los sectores populares. Estas tuvieron una fuerte presencia de la mano de las políticas focalizadas desarrolladas en la década de 1990 y no fueron lo suficientemente puestas en tela de juicio en el período progresista. Actualmente, la minoración de poblaciones enteras y su reducción a sujetos de gobierno, disciplinamiento y exclusión hacen más vital que nunca reponer la categoría de lo educativo como fenómeno universal tan cara para toda pedagogía progresista.

Ubicar en este contexto a niñas, niños y adolescentes de sectores populares como sujetos “programados para aprender” está en la base de cualquier movimiento pedagógico-político que pretenda construir a la educación como derecho universal.

Apelar al diálogo como base de la relación educativa, ubica un aspecto fundamental de una praxis pedagógico-político progresista: su carácter participativo. No es posible concebir políticas a favor del derecho de todas y todos a la educación que no estén sostenidos sobre amplios espacios de intercambio con todos los actores involucrados. El ideal de una educación convertida en asunto de técnicos y especialistas es la negación radical de los procesos de democratización que deben sostener a la educación como derecho. Esta lección vale también para los gobiernos progresistas que, en sus diversas variantes latinoamericanas, muchas veces han también caído en la tentación de rehuir el diálogo con el pueblo, creyéndose poseedores de algunas formas elevadas de saber.

El modesto objetivo de estas líneas ha sido intentar señalar la actualidad de Freire para ayudarnos a pensar y a hacer una educación en la que el derecho de todas y todos esté por encima de cualquier otra consideración. Ciertamente, los desafíos que se nos plantean son enormes en un continente que se caracteriza por ser el más desigual de todos. En nuestro camino, que seguramente nunca ha de concluir, contamos con el educador pernambucano como compañía permanente y como inquieta conciencia de que nuestro compromiso es con los “desarrapados del mundo”, para ser parte de “quienes descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan”.

## BIBLIOGRAFÍA REFERIDA

Althusser, Louis (1988 [1970]). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Baudelot, Christian y Establet, Roger (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1981). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- Cardoso, Fernando Henrique y Falleto, Enzo (1977) [1969] *Desarrollo y dependencia en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fanon, Franz (1974) [1961] *Los condenados de la Tierra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (1987, 36a edición) [1970], *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1996) [1993]. *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- Illich, Iván (1973). *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Búsqueda.
- Illich, Iván (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Reimer, Everett (1974). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral.

# Humanización, concientización y posicionamiento ético político

## Apuntes freirianos sobre la politicidad del acto educativo

Rodrigo Cornejo Chávez\*

En el centenario del natalicio del maestro Paulo Freire (1921-1997) son muchos los textos que han circulado, valorando, difundiendo o comentando la obra del más universal de los/as educadores/as latinoamericanos. Como sabemos, su obra es vasta y compleja y fue construida al tenor de experiencias sociales y reflexiones llevadas a cabo en tres continentes (América, Europa y África).

\* Profesor del Departamento de Psicología. Universidad de Chile; Investigador OPECH; Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Políticas educativas y derecho a la educación.



Vale la pena recuperar hoy los aportes de Freire, que nos ayudan a pensar en los sentidos del acto educativo, de la escuela y del trabajo docente. Temas puestos en el tapete con la crisis sanitaria mundial y la interrupción o limitación de las clases presenciales en América Latina.

En este trabajo reconstruiremos su argumentación sobre la politicidad de las prácticas educativas, la que se enmarca en tres de los grandes aportes del pensamiento de Freire: una teorización sobre el conocimiento como construcción social, una teorización sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y una propuesta de acción (agenciamiento humano) teórica, práctica y ética.

## El ser humano como ser "inacabado" y la necesidad de la politicidad del acto educativo

El carácter político de la acción humana, y de la educación como una expresión de ella, tiene que ver con la condición de *inacabamiento del ser humano*. El ser humano, al no tener una naturaleza prefijada, es en sí mismo una construcción social. La realidad que vive es una construcción humana, aunque muchas veces adquiera las características de algo externo, ya dado, natural e inmutable. Cuestión que no es posible sino por una operación histórica, concreta, también realizada por seres humanos.

Esta condición de inacabamiento, de ser un ser construido desde lo social, desde lo humano, es la característica ontológica constitutiva del ser humano y le otorga una condición de apertura, de construcción, finalmente de libertad. Esto no significa en ningún caso negar los condicionamientos sociales, lo que sería caer en otro tipo de negación de lo humano. Para Freire, los seres humanos están condicionados biológica y culturalmente, mas no determinados (Freire, 1996, 1982). Se trata además de condicionamientos que pueden ser objeto de reflexión crítica, lo que puede permitir ir más allá y ampliar los límites de ese condicionamiento (Freire, 1982).

Freire plantea, como parte de esta condición de inacabamiento, la existencia en el ser humano de una vocación de “*ser más*”, que sería lo mismo que una vocación de *humanización*, de reconocerse como constructor de la realidad social junto con otros, de recuperar esa capacidad de construir lo social. En ese sentido humanizar el mundo, es asumirlo construido por seres humanos y como tal transformarlo. Se trata de un concepto clave en el pensamiento de Freire y que tiene relación con el concepto de *conciencia para sí* de los grupos sociales planteado por Marx.

Desde esta condición de inacabamiento y desde esta vocación del ser humano de humanizarse se desprende una concepción del proceso y la acción educativa, así como del conocimiento humano. Esto puede asociarse directamente con su insistencia en el carácter esencialmente político de la acción educativa. Ya en *Pedagogía del Oprimido*, su obra más universal, lo planteaba de la siguiente manera:

“La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió inconsciente. Inacabado y consciente de inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión” (Freire, 1970, pp. 106).

El carácter político de la educación deviene del carácter político del ser humano, y por lo tanto de toda obra que él construya. Se trata de una reflexión de carácter ontológico sobre el ser humano, en la cual es fácil rastrear la filosofía de la praxis de Marx y las tradiciones más críticas del pensamiento católico latinoamericano de base. Si no hay naturaleza humana y toda construcción del ser humano es hecha por el ser humano en relaciones sociales históricamente constituidas, su politicidad es innegable.

La separación entre educación y política es imposible en un marco comprensivo dialéctico del acto educativo. Para Freire, sólo el *pensar estático* separa la práctica educativa de la acción social, un pensar estático que sería pre-científico, propio de una ideología “pre-hegeliana”, pues surge

de la división entre teoría y práctica, entre ciencia y sentido común, entre sujeto y objeto, entre política y educación (Freire, 1982, 2004).

Mientras el educador enseña el contenido de su disciplina debate, aclara e ilumina la lucha que existe en la sociedad, las contradicciones del mundo, por ende la vida en la escuela no puede abstraerse de la vida social (Freire, 2004).

## El conocimiento y la actividad educativa como construcción social

Tanto el proceso de saber, como el conocimiento, tienen un carácter eminentemente social. El conocimiento es el proceso que resulta de la “praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad”, de la “praxis de los seres humanos sobre la realidad que transforman” (Freire, 1970, pp. 64-67). Conocer es buscar la comunión a través de la praxis que se está analizando, praxis que es acción y reflexión. En Freire no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis (Freire, 1970).

Lo interesante de la propuesta de Freire sobre el conocimiento, desde nuestro punto de vista, es que junto con alinearse en las tradiciones socio-constructivistas en el debate sobre el conocimiento, el autor se ubica en una postura histórico-cultural, que coloca en el centro de la construcción del conocimiento, en la praxis humana. Conocer es liberarse, es transformar las condiciones. Conocer es colocarse como sujeto en otro lugar de la relación social y ese proceso es social, conocida es la afirmación de Freire: “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo” (Freire, 1982). En una de sus argumentaciones que más ha costado asimilar en una reflexión meramente academicista, Freire plantea que sin la lucha social y política, en su sentido amplio, no se crean las condiciones del ser humano para ser más, para humanizarse, para conocer la realidad social. La lucha común es la que nos constituye como seres humanos, es también el momento privilegiado de la construcción de conocimiento.

La educación, en esta perspectiva, es la práctica social que construye la *inteligibilidad del mundo*, la educación aparece así fundamentalmente como la (re)invención del mundo (Freire, 1993, 1982). La enseñanza sólo tiene sentido al “crear las posibilidades para la producción o la construcción del conocimiento” (Freire, 1982, p. 89). Esta concepción de conocimiento y de educación tiene enormes implicancias concretas, pues como dirá Freire: la educación, no importando el grado en que ella se dé, es siempre una teoría del conocimiento que se pone en práctica (Freire, 1982). En esta argumentación el autor aleja su propuesta de un ámbito meramente metodológico como, erróneamente a veces, se ha interpretado. Dos citas, en momentos distintos de su obra, nos parecen claras al respecto:

“Enseñar no es transferir la comprensión del objeto al educando, sino instigarlo, en el sentido de que, como sujeto cognoscente, se torne capaz de comprender y comunicar lo comprendido” (Freire, 1970, pp. 76).

“Enseñar es una forma del acto de conocer (...) es la forma de que dispone el educador para darle al estudiante testimonio de lo que es el conocimiento, de manera que este también conozca, en vez de que simplemente aprenda” (Freire, 2004, pp. 104-105).

En ese sentido, y no en uno impositivo, exterior y racionalista como suele interpretarse el término, es que Freire comprende la *concientización*. La concientización pasa por la toma de conciencia, pero que más bien pasa por asumirse históricamente, *historizarse*, humanizarse, sentirse humano, capaz de modificarse, de modificar el mundo (Freire, 2003). La concientización, como actividad eminentemente educativa, es conciencia de inacabamiento, búsqueda de humanización. Pasar de ser en el mundo a estar con el mundo. Ser capaces de distanciarnos objetivamente del mundo, conocer los condicionamientos económicos, políticos y culturales, ser capaces de reconocernos con nuestros iguales y de reconocer nuestros contrarios, para superar esas contradicciones (Freire, 1982).

La práctica educativa se desenvuelve en este proceso de humanización e historización del ser humano y es ahí donde cobra sentido, por eso la

educación, para Freire, “jamás dejará de ser una aventura de revelación, una experiencia de *desocultamiento* de la verdad” (Freire, 2006, p.7).

La práctica educativa como fenómeno exclusivamente humano, tiene historia e historicidad, está signada por el modelo de sociedad y la correlación histórica concreta de fuerzas sociales (Freire, 1996b). En ese sentido, tiene una dimensión individual, pero este momento individual no basta para explicar la práctica, se trata de una cuestión social.

En su análisis de la práctica educativa, Freire destaca la presencia de sujetos (educador educando), objetos de conocimiento a ser enseñados y aprehendidos, objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o destina la práctica educativa y métodos de acción que deben estar en coherencia con lo anterior (Freire, 1982).

Sobra decir que, desde esta perspectiva, la práctica educativa es un todo y no tiene sentido intentar ver una separación entre la acción educativa, la preparación y la evaluación, entre los objetivos educativos y la práctica real, así como tampoco la reificación de determinados métodos pedagógicos. Dice Freire irónicamente:

“No puedo decir: doña práctica, tenga un poquito de paciencia, que después la señora evaluación verá cómo se comportó” (Freire, 1982, p. 91).

De hecho, como decíamos anteriormente, la visión de Freire del método educativo difiere del rumbo que suele tomar este término en el debate educativo. El método realmente importante para él, es el método riguroso de conocimiento, y no el método pedagógico o didáctico (Freire, 2004). El método de conocimiento pasa porque los educadores se pregunten permanentemente sobre qué conocer, para qué, cómo y para quién conocer. Más aún, si los educadores se deben hacer esa pregunta, “si tienen derecho y espacio para esa pregunta deben extender ese derecho a los estudiantes, sino el movimiento no es completo” (Freire, 1982, p.96).

En el mismo momento en que las personas nos podemos preguntar qué conocer, a favor de qué o en contra de qué, en favor de quién o en contra

de quién conocemos, nos conocemos, comenzamos a humanizarnos. En ese mismo momento ya no es posible pensar una educación neutra al servicio de la humanidad como una abstracción. Inevitablemente entonces, dice Freire, entramos en la pregunta que los educadores solemos obviar respecto de las relaciones entre educación y poder, “es como si los educadores tuviésemos vergüenza del poder, de la política, vergüenza de vernos en relación al poder y la política” (Freire, 1982, p. 97).

Esta necesidad de reconocimiento de los sentidos, intencionalidades y significados de parte de los educadores que plantea Freire no es nueva en el debate educativo constructivista. La particularidad de la propuesta de Freire, desde nuestro punto de vista, radica en el lugar que le asigna a la toma de postura del educador, no como un atributo que “mejoraría” su desempeño educativo, sino como un elemento constitutivo del hacer pedagógico:

“Es precisamente esta necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza (*directividad* de objetivos de la educación) la que, impidiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador que asuma en forma ética su sueño, que es político. Por eso, imposibilitada de ser neutra, la práctica educativa plantea al educador el imperativo de decidir, por consiguiente, de romper y optar, tareas de sujeto participante y no de objeto manipulado” (Freire, 1996b, p. 77).

## La enseñanza como acto *específicamente humano*

El “dilema de la pedagogía del oprimido” es hoy también el dilema que viven los propios docentes, después de décadas de represión, de desvalorización social y de sometimiento a un discurso educativo universalista de pensamiento único.

Desde esta argumentación dialéctica y compleja, en la cual no es posible tomar por separado aspectos puntuales de la reflexión, es que Freire a lo largo de su obra construye una serie de reflexiones sobre la práctica docente. Particularmente son dos sus libros que, explícitamente, están dirigidos hacia los docentes: “Pedagogía de la autonomía. Saberes

necesarios para la práctica educativa” (1996a) y “Cartas a quien pretende enseñar” (1993). Rescataremos, a continuación, sólo algunas ideas generales de estos trabajos que consideramos interesantes para plantearnos la pregunta por la subjetividad docente hoy.

Tres son las ideas centrales sobre la docencia que Freire considera indispensable que los educadores trabajen: la idea de que no es posible la docencia sin la “*discencia*”, sin un pensar crítico riguroso sobre la realidad social del acto educativo, la idea de que enseñar no será jamás transferir conocimiento y la idea de que enseñar es un acto específicamente humano (Freire, 1996a).

Respecto a la primera idea, Freire plantea la docencia como un trabajo esencialmente intelectual y reflexivo, que exige rigor metódico, investigación, pensamiento crítico, y reflexión sobre la propia práctica. Un trabajo que, hemos planteado, siempre tendrá a la base una teoría de la educación y del proceso de conocimiento. En ese sentido, Freire plantea la exigencia del respeto por los saberes de los educandos, la conciencia de la labor educativa como un acto ético y estético, que pasa por la *corporificación* de las palabras a través del ejemplo. Finalmente, la idea de que enseñar implica siempre riesgo, asunción de lo nuevo, rechazo a la discriminación y reconocimiento y asunción de la identidad cultural concreta de educadores y educandos (Freire, 1996a).

La concepción de la enseñanza como un acto humano que se aleja de la idea de transferir conocimiento es una constante en la obra de Freire, así como de otros autores constructivistas (Vigotsky, 1988; González Rey, 2002). En ese sentido exige un reconocimiento de la condición social del ser humano, conciencia del *inacabamiento* y reconocimiento del ser condicionado y búsqueda permanente de aprehensión de la realidad. Más, el acto educativo no es posible sin un profundo respeto por la autonomía del ser del educando, sin humildad y tolerancia, sin una predisposición del docente, que, reconociéndose como un ser inacabado y condicionado, persista en la alegría y la esperanza, en la lucha por sus propios derechos, en la curiosidad permanente y en la convicción de que el cambio es posible (Freire, 1996a).

Por otra parte, comprender que enseñar es una especificidad humana, pasa por comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo y una actividad profundamente ideológica:

“...como profesor debo estar consciente del poder del discurso ideológico, comenzando por el que proclama la muerte de las ideologías. En realidad, a las ideologías solo las puedo matar ideológicamente, pero es posible que no perciba la naturaleza ideológica del discurso que habla de su muerte” (Freire, 1996<sup>a</sup>, p. 126).

Finalmente, en esa relación dialógica, condición necesaria del acto educativo, Freire apela a que enseñar exige libertad y autoridad, toma consciente de decisiones, saber escuchar, disponibilidad para el diálogo, seguridad, competencia profesional, generosidad y compromiso. Así como exige “querer bien a los educandos” (Freire, 1996a, p. 135).

Sobre este último aspecto, de la disposición y la actitud de los docentes hacia los educandos, Freire profundiza en una de las “Cartas a quien pretende enseñar” que denominó: “De las cualidades imprescindibles para el mejor desempeño de educadores(as) progresistas” (Freire, 1993, pp. 60-72). En este texto él plantea la necesidad de los educadores de construir conscientemente una actitud de humildad, *amorosidad*, valentía en el acto educativo y tolerancia. Asimismo, plantea un asunto muy complejo de poner en práctica, que es la “tensión entre paciencia e impaciencia”, que debe expresarse en decisión y seguridad en lo que se hace y en la alegría de vivir que se muestra al educando:

“Ni la paciencia por sí sola, ni la impaciencia solitaria. La paciencia por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia (...) La paciencia sola se agota en el puro *blablablá*, la impaciencia a solas en el activismo irresponsable” (Freire, 1993, pp. 67-68).



Si bien el autor niega la posibilidad de las definiciones esencialistas en general, y en particular, sobre la práctica docente, se pregunta por la condición de los educadores en el actual contexto social, negando toda posibilidad de tecnificar la labor de los docentes, quienes podrán ser “políticos y artistas, pero nunca técnicos” (Freire, 1982, p. 93). Además se pregunta por la posibilidad de construirse, por parte de los educadores, desde un lugar de profetas:

“Los profetas no son hombres y mujeres desaliñados y malnutridos, sucios y andrajosos con un báculo en la mano. Los profetas son esos hombres y mujeres que se sumergen de tal forma en las aguas de su cultura y su historia, de la cultura y la historia de su pueblo (los dominados entre ellos) que conocen su aquí y su ahora y, por ende, pueden prever su mañana, el cual más que predecir, conocen” (Freire, 1982, p. 101).

La práctica educativa se vive entonces como una actividad utópica en el sentido de que es una práctica que “vive la unidad dialéctica, dinámica entre la denuncia y la anunciación, entre la denuncia de una sociedad injusta y el sueño posible de una sociedad con menos explotación” (Freire, 2004, p. 103).

## El desafío docente de “tomar posición” y la pedagogía del oprimido

El desafío del educador es la opción, finalmente y más allá de los condicionamientos sociales reales, la capacidad de elegir. Para Freire es fundamental la postura del educador ante el conflicto social que existe en el mundo y que también se vive en la escuela y de ahí su postura en el acto educativo (Freire, 2004). El educador debe asumir en forma ética su sueño que es político y el desafío de generar prácticas coherentes con la utopía (Freire, 1996b).

“La imposibilidad de ser neutrales frente al mundo, al futuro, nos plantea necesariamente el derecho y el deber de tomar posición como educadores. El deber de no omitirnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política. Si nuestra opción

es progresista, democrática debamos, respetando el derecho que los educandos también tienen de optar y aprender a optar, para lo cual necesitan libertad, darles testimonio de la libertad con que optamos (o de los obstáculos que encontramos para hacerlo) y jamás intentar imponerles nuestras opciones, subrepticamente o no” (Freire, 1996b, p. 78).

Se trata de una opción pedagógica, que es también política, ética, metodológica. Un desafío de opción que apela a la humanidad del docente, pues no es el discurso (lo dicho) lo que enjuicia la práctica, sino la práctica la que enjuicia al discurso. Enseñar algo es, en alguna medida, hacer algo. Es un desafío de consistencia ético-política, por ello Freire se pregunta:

“¿Cómo puede la educadora provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, el gusto por el riesgo y la aventura creadora si ella no confía en sí misma, no se arriesga, si ella misma se encuentra amarrada como “guía” que debe transferir a los educandos los contenidos considerados como salvadores?” (Freire, 1996a, p. 81).

“¿Cómo es posible que una persona que no sea sujeto de su propia curiosidad pueda aprehender verdaderamente el objeto de su conocimiento?” (Freire, 2004, p. 103).

Freire definió, en distintos momentos de su obra, esta opción como una disyuntiva entre trabajar por una educación dialógica o *bancaria*, por educación liberadora o una educación domesticadora (Freire, 1970, 1982).

La educación *bancaria*, un término bastante difundido de la obra de Freire, es aquella en la que se cree que los que se educan son recipientes que deben ser llenados por el educador. Se concibe así al educador como alguien que “deposita” conocimiento en los educandos. Se concibe el saber como experiencia transmitida y no experiencia realizada. Para Freire, cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de lo cual resultaría su inserción en el mundo (Freire, 1970).

Este tipo de educación fomenta el *status quo* de la sociedad tal como está, con opresores y oprimidos. Obstaculiza el proceso de humanización de educadores y educandos. Es una operación educativa que pretende transformar la mentalidad de los oprimidos y no construir sujetos para transformar la situación que los oprime.

La opción por la educación liberadora, también denominada problematizadora o dialógica, es la educación propiamente tal como acto de humanización de educadores y educandos. Implica acción y reflexión de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo, problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo. A través de esta educación los hombres y mujeres van percibiendo críticamente cómo *están siendo* en el mundo en qué y con qué están, van teniendo mayores niveles de conciencia del tipo de sociedad en que viven, de las relaciones sociales que definen concretamente la vida en sociedad (Freire, 1970). Como decíamos anteriormente, esta práctica educativa es una práctica de conocimiento, de humanización, que llevó a Freire a plantear la idea de una pedagogía de la “gentitud”, del proceso de hacerse gente y que se expresa básicamente en las relaciones sociales que se construyen en el acto educativo, pues desde ahí se vive la problematización o el conformismo (Freire, 2003). Es finalmente una práctica de transformación del mundo:

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (...) el mundo ahora ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulte su humanización (...) existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo” (Freire, 1970, pp. 67-69).

Esta educación se construye sobre la práctica humana de la *dialogicidad*. Una relación dinámica entre educador, educando, mundo social, la cual requiere superar la contradicción educador-educandos y asumir que los seres humanos se educan en comunión, mediatizados por el mundo. Asumirse como educadores que aprenden y educandos que enseñan, en una relación dialéctica que no borra, no podría, el lugar distinto que

ambos ocupan en el mundo social. El diálogo se basa en una relación de amor, humildad, fe en los hombres, esperanza, pensar crítico y permite la libertad para expresar pensamientos y reflexiones, sentimientos.

Un aspecto central que plantea Freire, en el marco de esta opción que deben realizar constantemente los educadores, es hacerse cargo de la problemática del poder y la existencia de opresores y oprimidos, lo que borra toda posibilidad de adhesión a un discurso educativo universalista y abstracto.

“La pedagogía del oprimido es aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad...pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación...los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis con su transformación” (Freire, 1970, pp. 74-77).

Se trata de una tarea compleja, problemática y que nunca se podrá entender como completamente lograda. Entre otras cosas por complejos procesos ideológicos a veces de naturaleza inconsciente:

“Muchas veces el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito, una imposición de la opción de una conciencia a otra. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores... los oprimidos, introyectando la “sombra” de los opresores, siguen sus pautas, temen a la libertad (...) son ellos y al mismo tiempo son el otro y o introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde dentro de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre ser espectadores o actores” (Freire, 1970, pp. 94-103).

Esto toma especial importancia frente al dilema de cómo enfrentar un discurso educativo oficial naturalizante, de apariencia universalista y abstracto, que tal como ocurre en muchos de nuestros países, plantea claramente lo que los docentes deben hacer y se propone evaluarlo y

controlarlo como tal. Si bien, ya dijimos, toda afirmación de neutralidad educativa no es sino una opción escondida, la tarea no es fácil:

“La elite en el poder no querrá poner en práctica una expresión pedagógica que se sume a las contradicciones sociales que revelan el poder de las clases altas. Sería ingenuo pensar que la elite se dejaría ver tal como es por medio de un proceso pedagógico que, a fin de cuentas, funcionaría en su contra” (Freire, 2004, p. 106).

Se trata de un punto que ocupó un lugar en las últimas reflexiones de Freire, en las cuales advierte sobre el poder del discurso neoliberal y posmoderno, que radica en el fatalismo que induce en la inacción. Un discurso que se presenta como natural, como expresión de “lo que la realidad es” y así niega la posibilidad de pensar otro orden de cosas en la realidad social. La pérdida de la capacidad de imaginar fue una de las consecuencias de la instauración de este discurso hegemónico:

“Lo más trágico de los años de dictadura no fueron la represión sobre lo que se llamó la subversión, lo más trágico fue la represión sobre la valentía de crear” (Freire, 1982, p. 92).

“La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (Freire, 2006, p. 9).

El lugar de la utopía y de la esperanza también es ontológico de lo humano en Freire, su negación lleva a la negación de lo humano. Habló de “sueño posible” para referirse a una actitud que exige “pensar diariamente mi práctica”, descubrir de manera constante los límites de mi propia práctica y percibir o demarcar la existencia de “espacios libres a ser pre llenados” (Freire, 1982, pp. 94-97). La práctica se torna utópica, no en el sentido que es imposible, sino de que es una práctica que vive una unidad dialéctica, dinámica, entre la denuncia y el anuncio.

Las propuestas de Freire respecto a la politicidad del acto educativo nos invitan a hacer de nuestro ejercicio docente como esa actividad utópica, dialógica, liberadora, que se extiende más allá de lo puramente

pedagógico y nos interpela en tanto sujetos sociales. Lejos de otorgar respuestas taxativas, este ejercicio de revisión de la obra *freiriana* apunta a reconocer esos elementos como parte del entramado complejo de la pedagogía, y hacer de brújula en las propias búsquedas de humanización de nuestros espacios y nuestro ejercicio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Freire, Paulo. (2006): "Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido". Editorial Siglo XXI, Argentina
- Freire, Paulo. (2004): Entrevista en Torres, C.A. (2004): "Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos". Entrevista a Paulo Freire. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo. (2003): "El grito manso". Editorial Siglo XXI, Argentina
- Freire, Paulo. (1996a): "Pedagogía de la autonomía". Editorial Siglo XXI, Argentina
- Freire, Paulo. (1996b): "Política y educación". Editorial Siglo XXI, Argentina
- Freire, Paulo. (1993): "Cartas a quien pretende enseñar". Editorial Siglo XXI, Argentina.
- Freire, Paulo. (1982): "Educação: o sonho possível" Versión original en Rodrigues, C.
- "O Educador: vida e morte. conferências apresentadas no III Encontro Nacional de Supervisores de Educação". Edições Graal, Rio do Janeiro, Brazil. Obtenido el 22 de noviembre de 2011 desde <http://www.paulo-freire.org/Crpf/CrpfAcervo000087>
- Freire, Paulo. (1970): Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva, 1970
- Freud, Sigmund. (1978): "Conferencias de introducción al psicoanálisis", en Obras Completas, vol. XVI, Amorrortu, Buenos Aires.
- González Rey, Fernando. (2002): "Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural". Thompson, México.
- Vigotsky, Lev. (1988): "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Grijalbo, México.

# Leer a Freire hoy para comprender, actuar y transformar

Pablo Imen\*

## 1. Contextos y Sentidos para la lectura actual de Paulo Freire

Este 19 de septiembre se cumplen 100 años del natalicio de Paulo Freire y esa efeméride “redonda” nos convoca a pensar en qué medida es importante su legado desde nuestra lectura circunstanciada del presente. Además se cumplen 24 años de su partida (ocurrida el 2/05/97) y 52 años de la primera edición de *Pedagogía del Oprimido*, un texto fundamental entre sus muy valiosos escritos.

Se me ocurre plantear una pregunta de pertinencia y relevancia: ¿qué sentido tiene leer a Freire que sentipensó, dijo, escribió e hizo en un mundo tan diferente al que hoy conocemos? Como advierte un refrán popular, *“lo único seguro es el futuro, porque el pasado cambia todo el tiempo”* y leer a Freire hoy es hacerlo en un tiempo inédito de transición civilizatoria. El hecho de que lo leamos hoy en un tiempo tan distinto como los setenta o los noventa del siglo XX nos interpela para apreciar

\* Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Políticas educativas y derecho a la educación. Profesor de la Universidad de Buenos Aires -UNLu- CCC

su vigencia y aquí viene a nuestro auxilio William Faulkner quién nos recuerda que *“el pasado nunca muere, ni siquiera es pasado”*.

Una primera razón para leer a Freire, podríamos aseverar sin dudas, es por los enemigos que tiene. Antes que nadie, el propio presidente de Brasil, Jair Messías Bolsonaro, producto de un golpe institucional: *“TV Escola tenía una programación de izquierda, con ideología de género, nuestros cambios se verán en 10 años, hace 30 años que está dominada por la izquierda. Eso es Paulo Freire, ese energúmeno ídolo de la izquierda”*.

En segundo lugar, pensamos que leer a Freire – y más que leer, comprender y traducir su riquísimo legado- tiene una indudable vigencia en la actual coyuntura mundial y regional. En efecto, leer a Freire hoy es una acción condicionada por el momento y el lugar desde el cuál ese legado se lee. ¿De qué mundo estamos hablando? De un mundo cuya dirección está en disputa y la supervivencia de la especie en peligro. Veamos algunos pocos elementos:

- 1) Asistimos a un intolerable incremento de la desigualdad social. Según Oxfam, antes de la pandemia, los 2153 millonarios más millonarios tienen más riqueza que el 60% de la población mundial (4600 millones). Pero veamos también otra experiencia, como contracara: en China, durante los últimos cuarenta años, el proceso impulsado por su Partido Comunista y el Estado han sacado de la pobreza a casi 800 millones de personas y se proponen, para 2049, lograr una prosperidad moderada para la totalidad de su población en lo que denominan el “Sueño Chino”.
- 2) Un régimen de acumulación centrado en la financiarización de la economía. Por cada dólar que se invierte en producción, veinte se aplican a la especulación financiera configurándose un verdadero capitalismo de casino.
- 3) Aunque van emergiendo alternativas valiosas, es hegemónico el modelo de desarrollo predador de la Naturaleza. Pero hay , como contracara, experiencias de la llamada “economía popular” que



han puesto en el centro la reproducción de la vida y de la dignidad humana.

- 4) La IV Revolución Industrial en las comunicaciones y la información dan curso a una inédita expansión de la tecnología en la vida cotidiana de la sociedad humana. Tal fenómeno puede dar lugar a procesos antagónicos. O bien a la reformulación radical del orden social hacia una sociedad mucho más libre e igualitaria o bien a un reforzamiento del proyecto neoliberal con mayores niveles de explotación, de control social y de exclusión de mayorías.
- 5) La disputa geopolítica entre dos modelos de globalización. Una impulsada por lo que se ha llamado “Occidente” y otra por “Oriente” bajo la dirección de la República Popular China.
- 6) La pandemia como un fenómeno que revela, a nuestro juicio, una crisis orgánica del neoliberalismo e interpela a la Humanidad a rectificar radicalmente su modo de estar en el mundo.

Frente a un escenario incierto, se abre un gran interrogante sobre cómo será el porvenir de la Humanidad. Todos los analistas coinciden que no hay vuelta a la “normalidad” trágica que conocimos. Pero aquí terminan los acuerdos, para dar lugar a pronósticos antagónicos. Para algunas visiones, se marcha a un orden social de grandes niveles de justicia, de igualdad, de respeto a la diversidad, de profundas democracias protagónicas y participativas. Otras miradas mucho más pesimistas pronostican la profundización de la desigualdad y del control social por parte de las élites.

Desde luego, el campo de la educación no es ajeno a esta disputa de fondo. Aquí el neoliberalismo ha promovido el apagón pedagógico, a saber: 1) Obturación de todo debate acerca del sentido, el fin o la inspiración de la educación pues la respuesta a esa pregunta ya está contestada, es la “calidad educativa”; 2) Centralidad de la tecnología como dispositivo educador; y 3) Descalificación de los y las educadoras, las instituciones educativas, los sistemas en su conjunto y los gremios docentes.

La pandemia ha acelerado los procesos de ofensiva de las grandes corporaciones comunicacionales e informacionales para promover la virtualidad como negocio y la individualización de la educación como ocurre con el movimiento homeschooling.

En síntesis, es preciso leer a Freire porque la Humanidad está en un verdadero desafío civilizatorio, y el campo de la educación se ofrece como un campo de lucha donde la pandemia habilitó el avance de los proyectos educativos tecnocráticos, mercantilistas y autoritarios consistente con el enfoque neoliberal, neoconservador, patriarcal y neocolonial.

En el marco de los avances de las diversas formas de las derechas, crecientemente violentas, la respuesta debe ser la reinención de un proyecto político educativo, de un modelo pedagógico, de un instrumental metodológico y didáctico inspirado en una ética emancipadora y comprometido con un proyecto político nuestroamericano de soberanía y justicia.

## 2. La educación liberadora en América latina y caribeña. Paulo Freire

Por los años sesenta (incluso antes) se registraron experiencias inscriptas más tarde en la llamada “educación popular” cuya figura más paradigmática fue Paulo Freire. De él haremos algunas referencias a una obra de enorme relevancia cultural, política y pedagógica. Afirmamos antes que ninguna otra cosa que su experiencia o pensamiento no es “un rayo en un día de sol” sino que se inscribe en un acumulado histórico de antecedentes que fueron alimentando un camino histórico colectivo. Así, nos resulta difícil comprender a Paulo Freire sin el movimiento de Pueblo y Cultura en Francia, a la vez que vemos líneas de continuidad entre muchas ideas de Freire y otras de Simón Rodríguez, José Martí u Olga y Leticia Cossetini, por ejemplo.

En segundo lugar es preciso advertir que la experiencia o pensamiento que destacamos supone un equilibrio entre la contribución individual y

su manifestación de lo colectivo. En este caso, advertir el carácter excepcional de Paulo Freire – no ocurre en desmedro del reconocimiento de que Paulo Freire es hijo de su tiempo y representa, a su vez, una corriente amplia de luchas y creaciones políticas y pedagógicas.

Al tomar experiencias y pensamientos de inspiración emancipadora entendemos que contribuimos a la certeza de que es posible librar una batalla contra una educación domesticadora y a favor de una educación liberadora. Hechas estas necesarias aclaraciones, sigamos con el precioso legado de Freire (o nuestra muy resumida traducción de tal herencia).

### Paulo Freire como ser humano y pedagogo

Paulo Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Brasil, en una familia que conoció la pobreza y el hambre en aquella década de la gran depresión. Paulo Freire ha logrado poner en diálogo el cristianismo y el marxismo, cimentando una rica tradición potente y fértil en América Latina y Caribeña. Su vida ha sido – como la de muchas y muchos militantes populares- un fértil pero, a la vez, un difícil camino atravesado de prisiones, exilios y censuras.

Es parte de una tradición nuestroamericana a rescatar que tiene un punto de inflexión con Simón Rodríguez, a partir de cuya obra se despliega una larguísima tradición nuestroamericana de educación emancipadora. Por otra parte, Paulo Freire recibió de manera indirecta la influencia del movimiento Pueblo y Cultura, de Francia, de modo que se enriqueció con acervos que fueron la plataforma de su perspectiva, su enfoque y su método. Su obra es extensa, y su desarrollo no sólo se expresa en su fecunda bibliografía, sino en otras lecturas sobre sus aportes fundamentales. Como es claro ya, esta asignatura abarca una amplísima gama de muy valiosas aportaciones al campo de la pedagogía – en sus versiones reproductoras y transformadoras.

De Paulo Freire haremos hincapié en 3 dimensiones de su pensamiento y su obra que, a nuestro juicio, no pueden ser escindidas: políticas, pedagógicas y metodológicas.

## Notas Políticas

Un primer punto que nos parece significativo resaltar es la politicidad del acto pedagógico y, a la inversa, la pedagogicidad del acto político. La imbricación profunda de educación y política constituyen una dimensión sustantiva del planteo freiriano (y, desde luego, no sólo Freireano).

Segundo, Paulo Freire asume en todos sus escritos su opción ético-política: es un crítico agudo y consecuente del capitalismo como sistema social, como paradigma moral, como maquinaria de muerte. La denuncia de sus rasgos sustantivos y de la clase dominante que ejerce la opresión de múltiples modos, es acompañada del anuncio de otra sociedad, posible y necesaria. Su mirada es dialéctica al superar la denuncia para apostar al anuncio.

Tercero, asumido el horizonte revolucionario de su propuesta, advierte que la obra no será obra de una vanguardia, sino obra de los oprimidos en su conjunto que no pueden ser meros ejecutores de una política emancipadora.

## Notas Pedagógicas

Las prácticas y relaciones pedagógicas no operan en un vacío histórico, social, cultural ni educativo: se despliegan en un campo de disputa entre proyectos educativos diferentes e incluso antagónicos.

Un segundo eje sustancial –y complejo– remite al hecho de que educador y educando al mismo tiempo educan y son educadxs pues todos los miembros de la comunidad educativa son portadores de saberes. Hay aquí una perspectiva epistemológica muy relevante: todos y todas quienes intervienen en la relación pedagógica son portadores/as de un saber que debe ser tenido en cuenta a la hora de construir un conocimiento colectivo.

El plantea por un lado la centralidad del oprimido como sujeto político, a la par que advierte que muchas y muchos oprimidos tienen incorporados

dentro de sí la perspectiva del opresor. Es por tanto imprescindible operar un proceso de concientización, y allí la educación tiene importantísimo lugar que jugar. Pero sólo puede hacerlo en diálogo entre educador y educando, construyendo un proceso de lectura del mundo que lleve a una comprensión de la realidad y a la voluntad de avanzar en su transformación liberadora. Como él advierte:

“Nuestra preocupación, en este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando ‘la pedagogía del oprimido’, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en cuanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para la lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará.” (Freire, 1970: 40-41)

Un gran tema-problema que Freire se plantea en varios planos es el referido a **la(s) transición(es)**. ¿Cómo pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica entre los y las oprimidas? ¿Cómo transformar un educador domesticador en un educador liberador? La pedagogía que propone Paulo Freire es dialógica, reconoce el saber del Pueblo, habilita procesos crecientes de concientización y advierte los límites de la educación. En su libro *Pedagogía de la Esperanza* señala: “Sin embargo la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella.” (Freire, 1993:50).

Señalando algunas de las características de la educación liberadora, se ocupa también de hacer una crítica a la pedagogía domesticadora. Veamos sucintamente como la caracteriza:

“a) El educador es siempre quién educa; el educando, el que es educado. b) El educador es quién sabe; los educandos, quienes no saben; c) El educador es quién piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados; d) El educador es quién habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente; e) El educador es quién disciplina; los educandos, los disciplinados; f) El educador es quién opta y prescribe su opción; los

educandos, quienes siguen la prescripción; g) El educador es quién actúa; los educandos, aquellos que, en la actuación del educador, tienen la ilusión de que actúan; h) El educador es quién escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él; i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.; j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos.” (Freire, 1970:78).

Otro de los rasgos de esta pedagogía reproductora es la promoción de la división de los oprimidos y en la estrategia de presentar la realidad de manera compartimentada, sin historia, sin relaciones, sin causas y sin responsables. Y un último elemento- aquí- es el que denomina “invasión cultural” y que define así: “consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad inhibiendo su expansión.”(Freire, 1970:195).

### Notas Metodológicas

Un elemento fundamental de la perspectiva freiriana es que el Sujeto Pueblo, para ser tal, debe ser antes que nada respetado como protagonista de su historia, reconocidos sus saberes, respetados sus silencios pero también advertidas las formas en que el opresor introduce su modo de leer el mundo. Ahora, la Pedagogía del Oprimido es esencialmente dialógica de modo que : “...el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición (...) sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada.”(Freire, 1970: 111).

En términos metodológicos, “lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no en el plano intelectual sino en el de la acción”(Freire, 1970: 115).

El proceso de educación popular le permite al Pueblo objetivar la realidad, reconocerla, ponerle sus palabras y definir su acción liberadora.

Estas son algunas de las cuestiones sustanciales que aborda Paulo Freire en su decir y , sobre todo, en su hacer. Estos son, desde luego, elementos introductorios a su muy extensa obra. Digamos como al pasar que – como él mismo admite- a lo largo de su vida militante ha modificado sus posiciones, lo cual se ha reflejado en sus sucesivos trabajos escritos. En ellos nunca se ve una perspectiva estancada sino una construcción dinámica y dialéctica, no exenta de posibles cuestionamientos o correcciones que el propio Freire se hizo a sí mismo. Algunos de los profundos temas que tocó han sido motivo de fuertes controversias, en general entre los sectores comprometidos con proyectos políticos y educativos emancipadores. Sólo señalaremos dos puntos, advirtiendo que la propia posición freiriana fue mutando en su decir y también en su hacer.

Uno de los elementos en los que presentó muy interesantes reformulaciones fue en torno a las posibilidades de la educación liberadora dentro de los sistemas educativos formales.

Sus preocupaciones originales nunca se centraron en los sistemas educativos formales y su preocupación estuvo dirigida a la educación popular entre los movimientos sociales, campesinos, etc. Muchos de sus intérpretes, para bien o para mal, definieron su posición como “descolarizadora”. Es decir, no ponía su energía en cuestionar a la “escuela oficial” sino más bien a la “educación bancaria” (como vimos arriba). Esta lectura en los años setenta reforzó una disyuntiva falsa entre “educación popular” y “escuela pública”. En su propia trayectoria, a fines de los años ochenta, Freire asumió responsabilidades como secretario de educación de Sao Paulo, en el marco de una gobernación del PT. Si señalamos esta cuestión es para retomar una preocupación de Freire y proyectarla sobre el sistema educativo formal: se trata de promover la educación liberadora en todas las instituciones escolares, lo que supone una intensa labor de concientización (si se me permite decirlo en estos términos) sobre el muy heterogéneo colectivo docente. ¿Quién y cómo está llamado a hacer esa construcción? No es ahora momento para contestar esta pregunta.

Un segundo elemento que dejaremos aquí planteado es acerca de los alcances y los límites de su perspectiva filosófica, epistemológica, metodológica y pedagógica que establece la dialogicidad de toda pedagogía emancipatoria, en confrontación con toda idea de “imposición” o “donación” de quién sabe a quién no sabe. ¿Implica este mutuo reconocimiento la igualdad pedagógica de educadores/as y educandos/as? Pues no, aunque- nos dice Freire una y otra vez- , él señala el carácter dialéctico de tal relación con los términos educador-educando y educando-educador. El punto es también objeto de un interesante e importante debate.

### 3. Freire hoy

¿Cómo contribuirá Freire a dar herramientas para comprender el presente y habilitar un nexo enriquecido y eficaz entre educación y política?

En este tiempo de tránsitos profundos, de carácter civilizatorio, los dilemas de la Humanidad van más allá del pasaje de la pandemia a la pospandemia. Para el escenario del porvenir, las derechas ya van reconfigurando un proyecto de recomposición neoliberal que, sin embargo, es un proyecto agotado. La Humanidad debe construir alternativas en todos los campos y también en el educativo. Un nuevo proyecto educativo nuestroamericano, un proyecto reinventado que reconoce raíces y acervos. Un proyecto reinventado que debe ser creado por un Sujeto Colectivo que se desplegará en disputa con el antagonista neoliberal, neoconservador, neocolonial y patriarcal.

Es importante dar cuenta de una asignatura pendiente de nuestras mejores tradiciones pedagógicas. La podemos definir como la dificultad de superar la experiencia propia o acotada, rebasándola y construyendo de manera expandida y colectiva teoría , método y organización. Es preciso, por tanto, inscribir el legado freiriano en una corriente orgánica más amplia que debe expresarse en un proyecto político y pedagógico actual. El Sujeto histórico de esa transformación debe ser, a mi juicio, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Hoy más que nunca la labor iniciada por Freire es colectiva, en momentos en que la Humanidad se



juega su propia supervivencia. Tiempos donde lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer pero está naciendo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. 21ª Ed. Madrid. España: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo. (1993). Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. 7ª Ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

# De Paulo Freire a Boaventura de Sousa Santos

## Um percurso na relação educação e emancipação

Inês Barbosa de Oliveira\*

Há vinte e dois anos o mundo das ideias, e sobretudo o da Educação, perdia um de seus maiores ícones: Paulo Freire. Foi mais ou menos na mesma época que, iniciando minha trajetória de pesquisadora na Universidade brasileira, comecei a me familiarizar com a obra de Boaventura de Sousa Santos. Desde então, muitos acontecimentos, estudos, produções e reflexões pavimentaram meu percurso. De alguns anos para cá, incentivada por colegas, atividades, eventos e reflexões, tenho crescentemente me aproximado da obra de Freire, como ocorreu em 2013, quando estive na University of Massachusetts/Dartmouth em encontro com o querido João Paraskeva e alguns de seus estudantes em uma frutuosa conversa sobre a obra de Freire e seus aportes, sempre atuais. Efetivamente, mais de vinte anos após seu falecimento, a presença e a

\* Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Políticas educativas y derecho a la educación, profesora en UNESA; UERJ.

relevância dessa obra nos debates educacionais, políticos e sociais se mostra cada dia mais incontornável. Assim, por meio de diferentes olhares e percepções, pesquisadores do Brasil e do mundo seguem buscando nas ideias-chave desse autor elementos fundantes de suas reflexões e abordagens dos temas aos quais se dedicam. Pessoalmente, trabalhando com a obra de Boaventura ao longo dos mesmos vinte anos, venho buscando, mais recentemente, explicitar algumas das aproximações que percebo entre ambos e que acredito nos sejam úteis para enfrentar não só os problemas “antigos”, mas também alguns dos novos, que nos vêm sendo colocados pelo avanço assustador do ultra conservadorismo político e moral nos dias atuais.

É por isso que venho buscando, nas múltiplas aproximações entre as obras de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos perceber, por meio do segundo, o alcance, imprevisto na origem, da obra do primeiro e as possibilidades que essa interlocução nos trazem para “ler o mundo” atual e atuar sobre ele de modo a potencializar o que nele pode representar mais emancipação social, compreendendo e lutando contra aquilo que oprime, subalterniza, domina e/ou renega as existências invisibilizadas de grupos sociais, sujeitos, culturas e conhecimentos. Entendo que a relevância do trabalho de reflexão em torno desse diálogo possível, não realizado pelos próprios, reside na abertura que viabiliza de um aprofundamento de algumas das mais relevantes contribuições de Freire para pensar as relações entre a educação e a emancipação, deslocando uma obra produzida no contexto de primazia do pensamento moderno para a atualidade. A partir de identificações entre diferentes reflexões de um e de outro autor, podemos tecer compreensões que os transcendem, incluindo com mais precisão o debate educacional no trabalho de Santos e atualizando e ampliando a dimensão político-sociológica da obra de Freire potencializando nossa luta maior por uma educação libertadora e uma sociedade mais democrática.

Este texto e as reflexões que nele incluímos tem por objetivo levar aos leitores algumas das nossas reflexões a respeito dessas aproximações, em diferentes dimensões, visando a ampliar e aprofundar essas relações, buscando sempre inserir elementos da vida social e da prática

educacional concretas na reflexão, buscando tornar mais explícitos nossas reflexões e seu potencial para o enfrentamento do pensamento hegemônico. Com isso, entendemos ser possível, ao mesmo tempo, contribuir para a percepção sobre o alcance sociológico e educacional reconhecível nas duas obras, quando relacionadas, e para a potência social que possuem, quando usadas para compreender e intervir na vida social cotidiana, *dentrofora*<sup>1</sup> dos espaços educativos formais.

Trazemos para o texto reflexões teórico-epistemológicas e debates em torno de situações reais, captadas em pesquisas e projetos de extensão já desenvolvidos, a partir da reflexão sobre as relações entre o pensamento dos dois autores a respeito dos temas que selecionamos, a saber: a questão da diversidade epistemológica do mundo e a não desigualdade entre conhecimentos diferentes; a questão da busca da coerência e as dificuldades da prática em relação à teoria; a questão da humanidade nas relações sociais e a dimensão de solidariedade e amorosidade nelas, para além da caridade e, finalmente, fechando a reflexão, as relações entre justiça cognitiva, justiça social, solidariedade e emancipação, servindo-nos para isso da noção de Epistemologias do Sul, formulada por Boaventura de Sousa Santos e que pode ser associada à noção de “sular”, utilizada por Paulo Freire.

O texto segue, portanto, os blocos temáticos da aproximação entre os autores, trabalhados em dois tempos, um primeiro em que os autores e as aproximações possíveis entre as obras serão apresentados e outro em que narrativas orais e imagéticas de situações cotidianas surgem como elementos de utilização efetiva das teorizações apresentadas e das reflexões que suscitaram.

<sup>1</sup> Temos usado, em muitas ocasiões, palavras que formam pares de opostos grafadas como uma só, buscando, com isso, expressar textualmente a necessidade que sentimos de superação de determinados dualismos e oposições binárias e nossa defesa da complexidade da vida em sua característica que as integra sempre, e não as separa como pretendeu a modernidade.

## 1. A pluralidade de conhecimentos no mundo e as relações entre eles

Paulo Freire afirmou, em vários momentos de sua vida e obra<sup>2</sup>, que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre”. Defendia, com isso, a ideia de que: “Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”. Mesmo sendo defensor da ideia segundo a qual o acesso aos conhecimentos formais seria uma forma de emancipação, conforme muitos no tempo em que escreveu suas primeiras obras, Freire entendia a importância de se valorizar os conhecimentos populares e de com eles dialogar. O acesso aos conhecimentos formais seria, para ele, uma forma de munir as classes populares dos conhecimentos hegemônicos, passíveis de se tornarem uma arma de luta contra a dominação.

Numa leitura mais convencional de sua obra, entendia como problemática a ideia de que os sujeitos sociais chegariam à escola com os “saberes de experiência feitos”, com os conhecimentos da vida cotidiana e que a escolarização permitiria a ascensão aos saberes escolares formais. Isso porque na minha perspectiva, fundamentada no pensamento de Boaventura, não existe uma hierarquia a priori entre esses conhecimentos; eles são múltiplos e não há uma superioridade dos formais / científicos sobre os outros, que estaria reconhecida de modo subjacente por Paulo Freire. No entanto, quando nos aproximamos com mais cuidado das reflexões de ambos, usando as ideias de Boaventura e trazendo-as para “ler” o pensamento de Freire, percebemos mais a semelhança entre eles do que qualquer contradição.

Concretamente, parece-me hoje que podemos considerar que, para Freire, essas diferenças não constituiriam necessariamente uma desigualdade, no sentido de permitir a proposição de uma hierarquia entre saberes, significaria apenas que o acesso aos conhecimentos considerados superiores era uma necessidade e um direito daqueles sujeitos das

<sup>2</sup> Por esta razão não identificamos nessa apresentação, obra específica e página em que as máximas que nos servem de base foram publicadas. A maior parte das falas foram recuperadas via pesquisa na internet e estão disponíveis em: [https://www.pensador.com/paulo\\_freire\\_frases\\_educacao/](https://www.pensador.com/paulo_freire_frases_educacao/). Consulta em 28/10/2017.

classes populares, em cujas culturas estariam ausentes os conhecimentos formais. Aprendê-los seria mais uma necessidade política, mais do que epistêmica, exatamente porque a possibilidade de produzir e compreender discursos argumentativos expressos formalmente, necessária à luta política contra a opressão, dependeria desse acesso. Ao mesmo tempo, se há múltiplos conhecimentos no mundo, o direito de aprender se destina, necessariamente, à aprendizagem daquilo que ainda não se sabe.

Por sua vez, ao produzir a crítica da modernidade e dos processos de exclusão de conhecimentos que ela produz, que classifica como epistemicídios, Boaventura de Sousa Santos afirma que:

*não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber. (Santos, 2000, p. 78)*

A validade de conhecimentos para Boaventura é dada pela capacidade de cada conhecimento em atuar, em operar na resolução de problemas concretos. Ou seja, não há hierarquia a priori, a validade dos conhecimentos é sempre circunstancial, dada pela utilidade para resolver os problemas específicos, em circunstâncias também específicas.

Quando aproximamos as duas formulações, parece evidente que os autores falam de uma mesma coisa, o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo e a necessidade de pensarmos as relações entre eles para além das hierarquias modernas. Os desdobramentos desses reconhecimentos são múltiplos e, embora não se tenha dedicado especificamente a discuti-los para além da defesa de se usar o conhecimento dos alunos como ponto de partida pedagógico para o ensino, Paulo Freire certamente se reconheceria na crítica produzida por Boaventura como defendemos a seguir. No desenvolvimento de sua reflexão, Boaventura afirma que:

*não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam (...). Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem (Santos, 1995, p. 328).*

Defende que esse processo de exclusão de formas de conhecimento não científico se fez presente no processo de expansão europeia que incluiu muitos “epistemicídios”: ou seja, aniquilamento ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas e grupos sociais portadores de formas de conhecimento “estranhos”, porque sustentadas por práticas sociais ameaçadoras.

A grande questão dessa segunda forma de falar sobre a hierarquização dos conhecimentos e a secundarização da sua pluralidade está na ideia de que os conhecimentos são práticas sociais de conhecimentos e que cada sujeito e/ou grupo social opera no mundo a partir daquilo que sabe. Essa noção é bastante útil para dialogar com o que diz Paulo Freire, porque ela vai mostrar que a ideia freireana do direito ao acesso aos conhecimentos formais não significa necessariamente uma hierarquização *a priori* entre eles, mas sim o direito de aprender aquilo que você ainda não sabe, para que seu modo de operar no mundo, de desenvolver suas práticas sociais de conhecimento, se modifique e potencialize na medida em que se dispõe de mais elementos com os quais operar. Então, essa ideia hierárquica entre os diferentes conhecimentos, que era mais do que hegemônica do tempo do Paulo Freire e ainda hoje o é, evidencia sua precariedade quando a colocamos em face do pensamento de Boaventura, que mostra a *desnecessidade* e o equívoco que seria considerar alguns conhecimentos superiores a outros, *a priori*.

Diante disso, podemos reler a afirmativa de Freire em relação à necessidade de acesso aos conhecimentos formais, compreendendo-a como uma necessidade de você dominar os conhecimentos dominantes e sua linguagem de forma a poder se apropriar do modo como operam sobre o mundo as classes dominantes, para entrar melhor num debate contra

ele. É também uma forma de dizer que o direito a aprender o que ainda não se sabe sobre o mundo, é a essência do direito à educação e isso vale para todo mundo. No limite, a burguesia exerce menos o seu direito à educação do que as classes populares, porque a ela jamais foi concedido o direito de saber aquilo que as classes populares sabem, porque aquilo é considerado ignorância. E a solução dada a essa cassação de direitos é a legitimação da ideia de que esses conhecimentos negados são ignorâncias.

Ou seja, a questão dos conhecimentos que, a princípio, Paulo Freire enuncia como sendo um par de opostos entre o saber de experiência feito e os outros saberes, formais, e que de um ao outro o processo é de ascensão, poderia fazer crer que estamos diante de uma hierarquia. Depois de um longo período em que essa ideia me incomodava, exatamente por estabelecer uma hierarquia nos moldes do pensamento cientificista, pude perceber, com a ajuda de Boaventura, que essa diferença não vai constituir necessariamente uma desigualdade para Freire, mas uma pluralidade, inscrita em relações de trocas desiguais entre eles, daí a ideia de ascensão. A necessidade da dialogia no ato educativo advém dessa convicção, a de que efetivamente só vai haver aprendizagem quando o que já se sabe dialogar com aquilo que se vai e se precisa aprender. O pressuposto do diálogo é sair de si mesmo e abrir-se ao outro. No diálogo, segundo Freire (1987, p.81 e 84), “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...] A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B”. Com essa formulação, nada hierarquizante, Freire se aproxima daquilo que defendemos aqui, com Boaventura.

Com isso, podemos perceber que, embora haja uma formulação que dá a impressão de uma hierarquia, concretamente o que Freire defende e apresenta não se opõe ao que Boaventura expressa, que é a necessidade e o direito de todos a operar com os diferentes conhecimentos, tecendo redes que ampliem e potencializem formas de compreender e de intervir sobre o mundo - por meio das práticas sociais de conhecimento - que respeitem a pluralidade epistemológica que o caracteriza. Isso remete à outra afirmação de Boaventura sobre a importância da aprendizagem



não produzir a “desaprendizagem” daquilo que você já sabe, do ponto de vista dos seus conhecimentos de origens culturais, etc.

Ou seja, os processos de aprendizagem não devem ser percebidos como processos de superação e descarte de conhecimentos anteriores, mas como um processo de complexificação das possibilidades de compreender o mundo e de sobre ele intervir. Assim, a ideia freireana de ascensão que poderia potencializar a emancipação seria mais a de uma ascensão de uma compreensão de mundo que ele chama de ingênua, porque baseada em conhecimentos mais imediatos na leitura da realidade social, a conhecimentos mais elaborados - pelo enredamento entre o novo e o já sabido e a consequente complexificação das redes de conhecimentos que o processo proporciona -, que permitiriam leituras de mundo mais conscientes e elaboradas.

Com isso, chegamos a uma compreensão da necessidade política e epistemológica de percebermos os processos de aprendizagem como processos interativos de aprendizagem mútua, de valorização das interlocuções entre os diferentes conhecimentos não só como forma de aprender, mas sobretudo como forma de potencializar intervenções sobre o mundo plurais, definidas circunstancialmente e baseadas no diálogo entre conhecimentos. Essa possibilidade de associação do pensamento de Freire com o de Boaventura permite compreender, do ponto de vista das práticas educacionais, os riscos e reducionismos que os epistemicídios trazem para a humanidade e para a sociedade.

Boaventura considera o epistemicídio como um dos grandes crimes cometidos contra a humanidade, por entender que este significou *um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento*. Na continuidade do raciocínio que desenvolve, ele defende que *o novo paradigma (científico) propõe-se revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial* (*idem*, p. 329). E é nesse sentido que propõe a concorrência epistemológica leal entre os conhecimentos como necessária à reinvenção das alternativas de práticas sociais capazes de balizar a construção da democracia e das

lutas emancipatórias, na medida em que isso permitiria superar a verticalidade e a hierarquia hoje predominante nas relações entre os diferentes conhecimentos.

Assim sendo, a partir das análises de Boaventura, ampliamos o alcance da afirmativa freireana e conseguimos relacioná-las com o próprio pensamento freireano sobre as relações entre a educação libertadora e a emancipação na medida em que a aproximação proposta permite perceber o alcance da defesa que faz Freire de um trabalho pedagógico dialógico em que diferentes conhecimentos são respeitados enquanto tais, alçando esta defesa à condição de elemento potencializador da ruptura com os epistemicídios e suas consequências políticas e sociais. Ambos os autores trabalham com a convicção de que o conhecimento formal científico, europeu, branco, burguês, capitalista, a ciência moderna, é um conhecimento datado, parcial e construído cultural e socialmente como qualquer outro. Por ser hegemônico, esse conhecimento se auto-outorgou o poder de se dizer superior, não hesitando em cometer toda sorte de epistemicídio para assim se manter. Essa autoridade auto-outorgada do pensamento moderno cientificista que anuncia e enuncia a sua própria superioridade em relação a todos os demais e mais do que isso, seu caráter de validade universal que anula as possibilidades de validação de quaisquer outros conhecimentos, vem sendo útil à manutenção das hierarquias sociais. No texto de Paulo Freire lê-se não só que a experiência dele de alfabetização de jovens e adultos, que vem dos círculos populares da cultura, é uma experiência a partir do conhecimento da classe trabalhadora. O que aquele trabalhador sabe é a primeira grande questão. Por que aquilo a que não se pode atribuir sentido não pode ser aprendido. Ele percebia, pelas experiências que tinha, pela sensibilidade que tinha de educador, que se o aluno não estabelece relação entre o que sabe e o que deve aprender, ele não aprende. Então, para a pessoa aprender, é preciso partir da ideia de que o trabalhador sabe. O trabalhador analfabeto sabe.

## 1) A aproximação entre a crítica e a ação

Em sua Pedagogia da Esperança Paulo Freire traz a ideia de que “a busca da coerência entre o que defende como intelectual e o que pratica, como educador, é o maior desafio do educador progressista”, desenvolvendo e sustentando a ideia de que é um permanente desafio político conseguirmos nos deslocar do ideário hegemônico e agir em conformidade com aquilo em que acreditamos como sujeitos engajados na luta por uma sociedade plural e igualitária.

Com Boaventura, podemos aprofundar nossa compreensão desses limites, quando entramos na discussão que ele propõe sobre as relações entre nossa capacidade de crítica e nossa capacidade de ação, apontando a primeira como superior à segunda. Ambos se juntam na ideia de que precisamos descobrir e inventar modos de agir mais próximos e compatíveis com os discursos que somos capazes de produzir, formulando e “praticando” modos de fazer política e educação que contribuam para a democracia, para a horizontalização das relações entre os diferentes grupos sociais, para a emancipação social. Esse tema tem particular relevância para se repensar a relação teoria-prática, pois nos remete à ideia, que desenvolveremos na oficina, de que a prática é “mais difícil” que a teoria, contrariamente ao que defende o pensamento moderno positivista.

## 2) As racionalidades para além do cognitivismo moderno

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.”, dizia Paulo Freire.

O alcance sociológico dessa afirmação pode ser melhor compreendido quando nos dedicamos a pensar as formas da racionalidade para além do cognitivismo e quando compreendemos, também com Boaventura de Sousa Santos, a indissociabilidade entre o campo do político e o do epistemológico. A ideia da amorosidade envolvida com a justiça social

remete à recuperação que propõe Boaventura, das dimensões ético-política e estético-expressiva da racionalidade, subjugadas ao cognitivismo na modernidade. O amor de que fala Freire é um amor “fraterno”, de reconhecimento do outro como igual, o outro de origem social, cultural e epistemológica diferente, legítimo no mundo. É nesse reconhecimento subjacente a essa afirmação que encontramos a validação, em estilo freireano, da pluralidade das racionalidades e da indissociabilidade entre elas.

### 3) As epistemologias do Sul: justiça cognitiva, justiça social, solidariedade e emancipação

A Escola do Sul – *La Escuela del Sur*



Mapa invertido da América – Joaquín Torres García Fonte: Torres-García, 1935

*“Uma importante escola de arte teve que ser criada aqui em nosso país. Digo sem nenhuma hesitação: aqui em nosso país. E tenho mil razões para afirmá-lo. Disse Escola do Sul, porque em realidade, nosso norte é o sul. Não deve haver norte, para nós, a não ser por oposição ao nosso Sul. Por isso, agora colocamos o mapa ao inverso e então temos justa ideia da nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde já, prolongando-se, assinala insistentemente o Sul, nosso norte. Igualmente a nossa bússola: inclina-se imperdoavelmente sempre para o Sul, para o nosso polo. Os navios, quando partem daqui, descem, não sobem como antes, a fim partirem para o norte. Porque o norte agora está abaixo. O nascer, posicionando-nos de frente para o nosso sul, está à nossa esquerda. Esta retificação era necessária; por isso agora sabemos onde estamos (...).”*

Para Boaventura de Sousa Santos a justiça cognitiva é condição *sine qua non* da justiça social, pois não é possível haver justiça social se alguns sujeitos e grupos sociais são considerados inferiores em função da inferioridade de suas culturas e conhecimentos. Preconizando a necessidade de uma ecologia dos saberes, que reconheça a pluralidade e

interdependência entre diferentes conhecimentos, Boaventura afirma, também, que as relações sociais horizontais entre diferentes sujeitos sociais, em todos os campos de interação social, precisam ser compreendidas como parte da dimensão cidadã da vida, uma cidadania horizontal que implica uma responsabilidade com o outro e com cada um, na construção de uma sociedade mais justa. Isso exige reconhecimento do outro e compromisso com o bem-estar coletivo, implícitos na obra de Freire e no item 3 de nossa proposta de oficina.

Freitas (2013) esclarece a noção de *sulear* em Freire em sua resenha do Dicionário Paulo Freire (Streck; Redin; Zitkoski, 2008). Diz a autora:

Com o emprego do termo *sulear*, Paulo Freire chama a atenção para o caráter ideológico do termo *nortear*. *Sulear* expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal. *Sulear* significa construir paradigmas alternativos em que o sul se coloca no centro da “reinvenção da emancipação social” (Adams, 2008, p.397). *Sulear* pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias (Freitas, 2016, p. 205-206).

Quanto à Boaventura de Sousa Santos, este vai definir sua Epistemologia do Sul (Santos, 2010) como sendo: “Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul.”

Assim, percebemos a proximidade entre as Epistemologias do Sul, de Boaventura, e a proposta freireana de *sulear*.

Com isso, finalizamos nossa proposta entendendo que o resultado de nossas reflexões e associações é, de certa forma, uma descoberta de características não imediatamente evidentes na obra de Paulo Freire, naquilo que ela tem de inovadora, criativa e relevante como produção de uma nova epistemologia política, da qual ele se serve para pensar a Educação. Portanto, definimos a discussão que propomos nesta oficina, a partir de temas que aproximam os dois autores, como uma proposta

que permite evidenciar de que modo a noção de “Epistemologias do Sul” presente na obra de Boaventura, não apenas se encaixa, mas já existia de modo subjacente, na pedagogia freireana e que, por isso, podemos afirmar que esta pedagogia traz em sua concepção a ideia da indissociabilidade entre a dimensão do político e a do epistemológico e continha e contém possibilidades de contribuição efetiva à emancipação social democrática.

## REFERÊNCIAS

- Freire, Paulo.(1992). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, Ana Lúcia. (2013).Rescensão: Streck, D., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. *Revista Lusófona de Educação* n. 24.
- Santos, Boaventura de Sousa. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2000) *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, Boaventura de Sousa; Menezes, Maria Paula. (2010) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- Streck, Danilo., Redin, Euclides., & Zitkoski, Jaime. J. (orgs.). (2008) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

# La construcción de políticas educativas desde, con y para las clases populares

Los aportes de Paulo Freire como Secretario de Educación del municipio de San Pablo (1989-1991)

Mariel Karolinski\*

## Introducción

La celebración por los 100 años del nacimiento de Paulo Freire en un escenario sociopolítico regional signado por fuertes disputas hegemónicas que ponen en cuestión el sentido de lo público, constituye una

\* Socióloga y docente. Investigadora del IICE-UBA. Mg. en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas y Doctoranda en Educación por la UBA. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Políticas educativas y derecho a la educación.

oportunidad para recuperar su legado político y pedagógico en/hacia la construcción de proyectos emancipadores que caminen hacia horizontes de mayor igualdad.

Desde mi recorrido como trabajadora docente y militante en experiencias de educación popular impulsadas desde movimientos sociales, y como investigadora en temas vinculados con la participación de las organizaciones populares en la construcción de políticas educativas, el legado freiriano me y nos coloca siempre frente a un desafío histórico y político ineludible. Un desafío que supone asumir un posicionamiento ético y político como investigadoras/es-trabajadores/as-educadores/as-militantes y, en consecuencia, preguntarnos por el sentido del conocimiento que producimos, los ámbitos en que éste circula y los usos que pueda suscitar. Posicionamiento que nos interpela a explicitar, siguiendo a Freire (1996), *qué, dónde y desde dónde construimos conocimiento, para qué, con quiénes, a favor de quiénes y contra quiénes...*; que implica asumir que la producción nunca es individual y tampoco absolutamente original, que está atravesada por experiencias colectivas de formación, militancia y trabajo, a la vez que por las reflexiones, lecturas y diálogos *sobre y con* otras experiencias políticas y pedagógicas de lucha y construcción en nuestras y en otras latitudes. Supone transitar también la constante tensión entre la *vigilancia epistemológica* (Bourdieu et al, 2002) necesaria para hacer investigación conservando cierta distancia respecto del *objeto*, y la “obligación” de ser y hacer consciente el compromiso político con los *sujetos concretos*, cuyas iniciativas se convierten en foco de interés para la investigación.

Algo de estos desafíos pueden identificarse también en la *praxis* político-pedagógica de Freire, profundizados, de algún modo, al asumir la responsabilidad pública como Secretario de Educación (SE) de San Pablo, representante de un partido “popular y progresista” como el Partido dos Trabalhadores (PT), de construir *políticas educativas críticas*, que expresen claramente *a favor de qué y quiénes y contra qué y quiénes* se proponen; que reflejen la *unidad entre la teoría y la práctica*, entre lo que se dice y lo que se hace, entre quienes piensan las políticas y quienes las ponen en acto en cada ámbito educativo (Freire, 1997).



Desde estos desafíos *situados*, propongo recuperar aquí la experiencia de Freire como funcionario público<sup>1</sup>, identificando qué de su praxis pedagógica previa se puso allí en juego y cómo logró materializarse en propuestas políticas concretas y en el propio proceso de construcción de las mismas. Se trata, en definitiva, de recuperar la experiencia de quien se declara abiertamente a favor de las clases dominadas para pensar en procesos de democratización del campo político-educativo en dos sentidos: por la ampliación del derecho a la educación a través de la expansión de la cobertura y del reconocimiento oficial de propuestas de escolarización alternativas creadas *desde abajo*; y por la legitimación de las organizaciones populares que las impulsan como sujetos políticos con capacidad de debatir y decidir sobre la definición de políticas con horizontes más igualitarios. Este interés político-pedagógico y epistemológico se inscribe en un contexto de emergencia y consolidación de experiencias educativas comunitarias fundamentalmente destinadas a la primera infancia y a jóvenes y adultos/as –p. e. jardines comunitarios, primarias y bachilleratos populares- que en Argentina han desarrollado distintos movimientos y organizaciones sociales; colectivos que progresivamente han logrado ser reconocidas como actores legítimos en el campo escolar, tanto a través de su visibilización en la normativa como en el acceso a cargos legislativos y de gestión, y/o por medio de la participación activa en instancias de producción e implementación territorial de políticas socioeducativas en el marco de gobiernos progresistas (Karolinski, 2021).

El escrito está organizado en tres partes. Primero, presento una síntesis de los principios políticos que orientaron la “administración Freire”, con especial atención a los objetivos educativos prioritarios de su gestión. Luego, recupero de qué modo se materializaron tales principios y objetivos a partir de dos ejes/proyectos concretos: la creación de una escuela pública y popular, y la cogestión de políticas entre Estado y movimientos

<sup>1</sup> Para ello, enfoco en tres libros que reúnen entrevistas, reflexiones y ponencias del propio Freire como SE (-*Conversando con educadores* (1990), *Política y educación* (1996) y *La educación en la ciudad* (1997)-, en diálogo con los aportes de otras/os autoras/es que compartieron “desde adentro” su experiencia de gestión, y las/os de quienes aún después de su muerte y desde el PT, la siguen revitalizando.

populares. Finalmente, dejó planteados una serie de interrogantes sobre el potencial democratizador de las experiencias de participación de las organizaciones populares en el campo político-educativo como aporte para el trabajo militante, de gestión y/o de investigación de quienes andan atravesados por preocupaciones teórico-políticas similares.

## Desde el gobierno democrático del PT a un proceso de democratización efectiva de la educación en San Pablo...

Luego de 15 años de exilio (1964-1979), Freire retorna a Brasil y participa de la fundación del PT porque *“por primera vez en la historia política de este país, un partido nacía de abajo a arriba”* (Freire, 1997: 72). En noviembre de 1988, el PT gana las elecciones municipales y Luiza Erundina se convierte en alcaldesa de San Pablo (1989-1992). El reconocido prestigio de Freire, su calidad de miembro fundador y su residencia en la ciudad, lo convirtieron en el “nombre natural” para la SE, *“el símbolo del cambio educativo que el partido proponía para la población”* del municipio (Gadotti y Torres, 1991: 14). Se iniciaba, entonces, una nueva etapa de Freire como decisor político, tal como lo había sido en el “gobierno Goulart” (1961-64) como Presidente de la Comisión de Cultura Popular y luego coordinador del Plan Nacional de Alfabetización en 1963<sup>2</sup>.

En esta oportunidad, la aceptación del cargo como SE representaba una apuesta política y una cuestión de coherencia (Rodríguez et al., 2007), expresada en la posibilidad de *“intentar realizar algunas de las propuestas o poner en práctica alguna de las ideas por las que he luchado desde hace tanto tiempo. (...) El sueño de cambiar la cara de la escuela. El sueño de democratizarla, de superar su elitismo autoritario, que sólo se puede hacer democráticamente”* (Freire, 1997: 85). Claramente, Freire reconocía

<sup>2</sup> Este plan preveía para el año 1964 la alfabetización masiva de entre 5 y 6 millones de brasileros/as a través de la formación de 20.000 “círculos de cultura”, lo cual implicaba una considerable democratización política si tenemos en cuenta que para las elecciones de 1961 votaron 11,7 millones de adultos/as (alfabetizados/as). Sin embargo, el golpe de estado al gobierno de Joao Goulart en abril de 1964 dio por tierra con el PNA, Freire fue apresado y obligado al exilio (Scocuglia, 1999).

la potencialidad del nuevo cargo para viabilizar cambios lentos, pero nunca imposibles: *“ganar las elecciones en la ciudad de San Pablo no significaba inaugurar al día siguiente el socialismo en el país. Sin embargo, empezábamos a disponer de algo de lo que antes no disponíamos: el gobierno de la ciudad”* (Freire, 1996: 120). Para ello, urgía aprender a manejar los instrumentos de poder, poniéndolos al servicio de su proyecto político a favor de las clases populares<sup>3</sup>.

Desde estas convicciones, Freire materializó como ejes político-pedagógicos de su gestión una serie de premisas que fue construyendo a lo largo de su obra *“hecha de experiencia”* (Freire, 1997), ahora recontextualizadas en el nuevo rol. Por un lado, la construcción del *“inédito viable”*, en el sentido de asumir los condicionamientos históricos de nuestros proyectos político-pedagógicos, y, en consecuencia, la necesidad constante e imperiosa de *“hacer posible mañana el imposible de hoy, cuando sólo a veces es posible hacer viables algunos imposibles del momento”* (Freire, 1996: 121). Ello requería de *la responsabilidad principal del Estado en materia educativa*, en tanto garante de *“brindar educación de calidad y en cantidad suficiente para responder a la demanda social”* (Freire, 1996: 86). Pero ni el accionar estatal ni el de las organizaciones que disputan por la direccionalidad del sistema es neutral. Por el contrario, el proceso de democratización político-educativo que pretendía encarar partía de la necesidad de hacer explícito *el carácter político de todo acto educativo y lo pedagógico de todo acto político*. Se trata de asumir la búsqueda de conciencia crítica como presente y horizonte distintivo de todos/as quienes hacen la escuela día a día, desde quienes definen políticas y gestionan al nivel de las agencias oficiales, hasta quienes se desempeñan en el cotidiano de las instituciones escolares (directivos, docentes, estudiantes y familias). El espacio de la escuela no es neutro, como tampoco su proyecto ni los contenidos que allí se enseñan; menos aún la tarea de los y las educadoras, si pretenden aportar a la transformación social en un sentido *progresista*: *“Precisan siempre preguntarse:*

<sup>3</sup> Retomamos aquí la definición de Vilas (1995) que propone una definición de “clase popular” que amplía el referente de trabajador productivo, asalariado y del mercado formal, para incluir a todos quienes padecen la pobreza y la explotación económica, la dominación política y la opresión cultural y de género.

(...) *¿Ayudan a reconstruir la escuela en favor de los sectores populares o contribuyen a continuar negando sus derechos al conocimiento y a la ciudadanía? (...) En este sentido, deben articular los saberes técnicos (...) y el compromiso político con los procesos individuales y colectivos de emancipación de los educandos*” (Scocuglia, mimeo). Se trata, además, recuperando la concepción gramsciana de hegemonía, de trabajar/militar por el convencimiento de los grupos aliados para triunfar políticamente sobre los antagónicos. La tarea pedagógica de la acción política consiste, específicamente, en lograr el consentimiento necesario para dirigir el proceso que termina por objetivar la dominación (Scocuglia, 1999).

Ahora bien, estos horizontes democráticos requieren necesariamente de institucionalizar el *diálogo y la participación* como elementos que estructuren tanto el trabajo organizado desde los diferentes niveles de gobierno del sistema como en el espacio escolar, en la gestión y en las aulas. En palabras de Arelaro<sup>4</sup>, Freire asumía y proponía *“la concepción dialógica no como un método de enseñanza o una ‘estrategia’ pedagógica, sino como una teoría de conocimiento y de aprendizaje, y condición fundante de las relaciones educacionales, dentro y fuera de la escuela”* (2007: 55). Esta perspectiva interpelaba a hacer efectivo el derecho ciudadano a tener voz, intervenir y decidir de todos/as quienes están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo (Freire, 1996).

Coherente con estos principios político-pedagógicos, y en función del panorama educativo que encontró en San Pablo al acceder a la SE -escuelas en condiciones precarias; propuestas de baja calidad y altos niveles de expulsión; casi el 10% de la población adulta analfabeta, por nombrar los aspectos más acuciantes-; Freire definió una serie de objetivos prioritarios para su gestión (Gadotti y Torres, 1991). Un *primer objetivo* consistió en *ampliar el acceso de las clases populares a la escuela pública y garantizar condiciones para su permanencia*, para lo cual promovió no sólo la construcción de edificios escolares sino también *“el encuentro de los niños que están fuera”*, a través de la escolarización en espacios

<sup>4</sup> Integrante del equipo de gestión en la SE de San Pablo.

barriales más cercanos a su vida cotidiana (Freire, 1990). Un *segundo objetivo* radicó en *democratizar el poder pedagógico* para que alumnos/as, maestros/as, funcionarios/as, técnicos/as y familias se vinculen en una planificación autogestionada de la educación municipal. Este afán democratizador se jugaba en dos planos: uno dentro de la escuela, y otro fuera de ella. Dentro de la escuela, procuraba la *democratización de las relaciones pedagógicas entre educadores/as y educandos y entre los/as educadores/as entre sí*, tanto en lo que refiere a la construcción del conocimiento -interdisciplinario, compartido, que requiere de la humildad de los/as docentes para aprender, y la valoración explícita de la cultura y los saberes populares como punto de partida para la “*construcción de un currículo marcado tanto por la científicidad como por las relaciones humanizadas y amorosas*” (Scocuglia, mimeo) -, como a la creación de los consejos de escuela qua instancias de deliberación colectiva, que propiciaran la participación política de la comunidad educativa en su conjunto. Se viabiliza, entonces, la posibilidad de asumir la directividad pedagógica de modo colectivo, en el camino hacia la *democratización –también– de la gestión escolar*. La escuela, entonces, como un espacio de aprendizaje de democracia. Esta democratización intra-escolar necesitaba combinarse con una *democratización en/de los procesos de construcción y gestión de las políticas*, opuesta al anquilosamiento de las castas burocráticas que sólo contribuyen a reproducir la escisión entre *intelectuales y ejecutores* de la política, y de subordinación de los segundos a los primeros. Con este propósito, Freire definió una forma de gobierno colegiada para la SE, y una dinámica laboral que suponía la materialización de su “*método de trabajo acción-reflexión-acción (...) para que, de forma colectiva, se evaluase en todo momento, la coherencia de las propuestas educacionales frente a los objetivos definidos y a las líneas de acción a las que la red municipal apuntaba*”. Dichas propuestas, a su vez, emanaban de los “*colegiados de decisión -creados por fuera de la SE-, en tanto espacios públicos que, administrativa y políticamente, definían las políticas de acción frente a las políticas educacionales establecidas en los Foros del PT, que caracterizaron y definieron, en aquella década, ‘el modo petista de gobernar’*” (Arelaro, 2007: 56-7). Ámbitos que permitían la participación directa de estudiantes, docentes, familias

y funcionarios/as en la elaboración de un diagnóstico de la situación escolar, así como en la construcción de propuestas de gobierno y en alternativas de transformación basadas en los deseos de los/as propios/as protagonistas y en las realidades específicas de las instituciones y sus territorios.

Como *tercer objetivo*, se buscó *incrementar la calidad de la educación* por medio de un *proceso de reforma curricular* y el impulso de la *formación permanente del personal docente*. En relación con el primer aspecto, Freire advertía que, pese a contar con un recorrido de trabajo sobre un plan de cambio curricular interdisciplinario junto con intelectuales de distintas universidades de San Pablo, no podía extender tales resultados de manera directa y unilateral hacia las escuelas: *“por convicción política y razón pedagógica –decía– rechazamos los ‘paquetes’ con recetas para ser seguidas al pie de la letra por las educadoras que están en la base”* (Freire, 1997: 50). De ahí que luego de las definiciones de especialistas, plantea la necesidad de avanzar en la transformación del currículo a través de un proceso de diálogo y elaboración colectiva con todos los actores involucrados en la cotidianeidad escolar. Para convencer sobre la necesidad de esta reforma, resultaba imperioso fomentar una formación constante de los/as educadores/as, que tenga como eje la reflexión crítica sobre su propia práctica; desde una apuesta por una escuela democrática en la que se construyan conocimientos culturalmente significativos, basados en los intereses y necesidades de las mayorías, en un proceso comprometido con la transformación social (Zanetic, 2007).

Finalmente, se establece como *cuarto objetivo*, *contribuir con la eliminación del analfabetismo de jóvenes y adultos*, a través de la creación de un Movimiento de alfabetización (Mova-SP) que retoma la iniciativa de los movimientos sociales desde una nueva alianza con el Estado, tal como desarrollaremos a continuación.

## ... desde, con y para las clases populares

Los principios asumidos y los objetivos propuestos se materializaron a través de dos proyectos político-pedagógicos concretos: la creación de una *escuela pública y popular* y la *cogestión entre el Estado y los movimientos populares* para el desarrollo de una política de alfabetización.

Una apuesta para el Freire SE de San Pablo fue la de hacer educación popular en la red pública. En una sociedad de clase como las nuestras, dice Freire, hacer educación popular supone pensar y vivir la *escuela como espacio para la organización política de las clases populares*, una escuela pública progresista donde se aprenda a ejercer una práctica realmente democrática (Freire, 1996). Desde esta perspectiva, la *calidad* de la escuela debería ser medida no sólo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la *solidaridad de clase que haya construido*, por la posibilidad que todos/as tuvieron de utilizarla como un espacio para la irradiación y re-creación de la cultura popular (Gadotti y Torres, 1991). Así, se propone una escuela *realmente competente*, que respete las formas de *estar siendo* de sus alumnos/as, sus patrones culturales de clase, sus valores, sabidurías y lenguaje, y, en ese sentido, que no se ocupe de evaluar las capacidades intelectuales de *sus* niños/as de clases populares con los parámetros usados en los/as niños/as cuyos condicionamientos de clase les dan indiscutible ventaja sobre aquéllos. Este reparo, sin embargo, no implica negarles el derecho a conocer lo que otros/as estudian por ser “burgués”, sino que justifica la necesidad de avanzar en una *reformulación del currículo* para que los saberes “*hechos de experiencia*” con que niños/as de sectores populares llegan a la escuela, tomados como puntapié de todo proceso de aprendizaje, puedan conjugarse con saberes “científicos” que aporten a la elaboración de un nuevo conocimiento a la luz de las necesidades históricas de la comunidad concreta en que la escuela vive. Esta transformación curricular debe ir necesariamente de la mano de una *formación sistemática de los y las docentes en un sentido progresista*, lo cual supone: a) exigencia ética, es decir, educar con coherencia entre lo que se dice y lo que se hace; b) tolerancia, en tanto disposición a convivir con el diferente para luchar contra el antagónico; c) humildad y respeto para

poder aprender y enseñar *con* los/as otros/as, desde la comprensión de su situación concreta (Freire, 1990). Se trata de asumir como educadores y educadoras una actitud problematizadora, basada en una lectura política, atenta y crítica sobre las condiciones históricas de la lucha de clases y las formas de resistencia de las clases populares en cada momento determinado, para organizar programas de acción político-pedagógicos acordes. Finalmente, una escuela pública y popular debe *experimentar* cotidianamente una *democracia radical*, tanto en términos específicamente pedagógicos (los vínculos entre educadores/as y estudiantes, los modos de construcción del conocimiento), como en el propio *hacer* de la escuela como una organización colectiva, política y de clase. Esto “obliga” a convocar al pueblo a la escuela para participar de la construcción de un saber que se vuelva instrumento de lucha, es decir, que en ese proceso de construcción transforme a todos los sujetos involucrados en *sujetos de su propia historia*, individuos críticos y conscientes de sus posibilidades de actuación en el contexto social (Gadotti y Torres, 1991). La apuesta consiste en pensar y recrear la *escuela como un espacio fundamental para la construcción de una nueva hegemonía*, de conocimiento de nuevo tipo y de un nuevo ser humano, desde una concepción de la *educación como acción cultural para la liberación*.

Otra apuesta significativa del Freire SE, fue la de concretar políticas de cogestión entre el Estado y los movimientos populares, en el marco de una transición democrática que veía en Brasil el “resurgir” de las organizaciones de la sociedad civil. En este escenario, se entusiasmó con los proyectos y las luchas que estos colectivos impulsaban y los modos en que proponían hacer y pensar tanto la política como la educación, retomándolos como “contextos político-pedagógicos” en sí mismos y, en ese sentido, como referencia concreta para el fortalecimiento de su propio partido (Scocuglia, 1999). Esta valoración de los movimientos y de las experiencias pedagógicas por ellos impulsadas, sin embargo, no podía significar la desresponsabilización del Estado como garante principal del derecho a la educación. Entonces, reconoce el derecho de estos grupos de crear propuestas de escolarización propias, siempre y cuando no pretendan remplazar al Estado en ese deber: tanto en las escuelas comunitarias como en las públicas, las clases populares deben luchar



para que el Estado se haga cargo de ese compromiso: *“la lucha por la autonomía de la escuela –dirá Freire– no es antinómica de la lucha por la escuela pública”* (1996: 87).

Desde esta perspectiva, va a proponer no la alternatividad de las organizaciones y movimientos populares respecto del Estado, sino el desarrollo de proyectos político-educativos de cogestión. Ejemplo de esta iniciativa es el *Mova-SP*, una propuesta de alfabetización para jóvenes y adultos/as del municipio de San Pablo.

Según Sílvia Telles (2007), quien fuera Coordinadora de este proyecto, el índice de analfabetismo y los bajos niveles de escolarización de la población trabajadora y de menores ingresos en Brasil en general y en San Pablo en particular, eran alarmantes. Este diagnóstico, sumado a las obligaciones estatales que establecían tanto la Constitución Federal de 1988, como la Constitución Estadual de SP y la Ley Orgánica de Educación municipal respecto de la educación fundamental gratuita para toda la población, incluidos jóvenes y adultos/as, aceleraban la necesidad de desarrollar políticas que intervieran sobre esas múltiples facetas de la exclusión. Y en esta tarea, los movimientos que contaban con saber acumulado en experiencias de alfabetización previas no podían quedar afuera. Según la propia Telles relata, *“durante los primeros días de la gestión, educadores populares y representantes de la SE iniciaron la discusión de un proyecto conjunto entre el gobierno y los movimientos (...) Así nace el MOVA-SP: una propuesta de participación popular y acción cultural en la organización de un amplio Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos”* (2007: 76).

Las directrices y principios políticos-pedagógicos del proceso alfabetizador serían acordados en un Foro Municipal de Alfabetización, promoviendo aquí también la democratización en la construcción de las políticas, a través de la participación popular en la definición de las mismas.

Según establecía el convenio, correspondía a la SE brindar el apoyo financiero y material para los proyectos de alfabetización desarrollados por los movimientos; crear nuevos núcleos de alfabetización en las áreas

donde aquellos aún no hubieran asumido esa tarea; garantizar la orientación político-pedagógica y la formación permanente de los/as educadores/as populares, a través de encuentros sistemáticos entre éstos y el equipo técnico del proyecto Mova-SP. Los movimientos populares, por su parte, debían ceder los espacios físicos para el funcionamiento de las aulas, matricular a los/as educandos/as, definir monitores/as y supervisores/as según criterios previamente definidos en el Foro y participar, en conjunto con la SE, de la construcción del proyecto pedagógico, en pos de *“contribuir con el desarrollo de la conciencia política de los educandos y educadores involucrados y con la lucha por los derechos sociales de los ciudadanos, resaltando el derecho básico a una educación pública y popular”* (p. 77). Asimismo, este proyecto promovía el fortalecimiento de los movimientos sociales ya organizados y la organización de nuevos colectivos que pudieran actuar como *“verdaderos aliados”* del gobierno como *“estrategia para garantizar la participación popular en la construcción de la política educativa del municipio, y la disputa política para que los jóvenes y adultos excluidos se motivaron para la alfabetización”* (p. 78).

## Experiencias que quedan, interrogantes que se abren...

El recorrido por la experiencia de Paulo Freire como SE de San Pablo resulta más que sugerente para reflexionar en torno a los modos de construcción de políticas educativas que sean “populares” tanto respecto de su contenido como de los sujetos destinatarios y decisores de las mismas. En otros términos, abre preguntas respecto de los alcances y límites de los intentos de construcción de poder popular en el marco de una institucionalidad estatal de naturaleza capitalista (Elisalde, 2013) y, en particular, dentro del campo político-educativo estructurado sobre lógicas fuertemente burocráticas, en el que históricamente las alternativas populares se han configurado por fuera del sistema y/o se han oficializado en ámbitos marginales del mismo. Asimismo, permite abrir una serie de interrogantes en relación con las condiciones histórico-políticas necesarias para el desarrollo de estas políticas y para la participación popular que éstas suponen.

El escenario sociopolítico regional y, particularmente el de Argentina desde 2003 (interrumpido entre fines de 2015 y 2019 por el gobierno de derecha de la Alianza Cambiemos), caracterizado por el ascenso de gobiernos progresistas que recuperaron ciertas banderas del campo popular como parte de la agenda política y materializaron el acceso de militantes y dirigentes populares a cargos estatales, fue el contexto de experimentación social y política de muchas organizaciones que vieron la oportunidad de avanzar en la lucha por la oficialización de sus propuestas escolares y/o de integrarse a las estructuras del Estado en sus diferentes niveles de gobierno para definir y gestionar políticas, trasladando sus saberes de la militancia territorial al accionar estatal como modo de democratizar los mecanismos de decisión y actuación políticos, y de acercar el sistema educativo a quienes están por fuera o se encuentran al borde de estarlo. En este sentido, las experiencias son variadas y han acarreado conquistas y conflictos. La cogestión de programas de alfabetización y terminalidad educativa para jóvenes y adultos/as; la participación más o menos protagónica en el diseño de políticas y normas que oficializan experiencias de escolarización comunitaria; procesos que dan cuenta de un tiempo histórico que, a la vez que hunde raíces en proyectos pasados como el de Freire, abre nuevas disputas e interrogantes dentro del propio campo. ¿Qué tienen para aportar las organizaciones populares para la garantía del derecho a la educación? ¿Qué interpelaciones generan en el sistema escolar, en sus regulaciones y actores? ¿Qué aprendizajes aportan y cuáles deben asumir como desafío para la lucha como voz autorizada? ¿Es que sólo pueden construir allí donde el Estado se ausenta o adeuda, o pueden poner en cuestión el propio sentido de “lo oficial” en educación? Más que respuestas certeras, se trata de seguir elaborando preguntas y participando activamente de las luchas por la construcción de una sociedad más justa. Porque como dijo Freire, *es desde la comprensión de la historia como posibilidad que tiene sentido “reexaminar el papel de la educación que, sin ser la hacedora de todo, es un factor fundamental en la reinención del mundo”* (Freire, 1996: 16).

## BIBLIOGRAFÍA

- Arelaro, Lizete. R. G. (2007). Compromisso e competência na gestão educacional: uma lição de Paulo Freire. En Valente, I. *Paulo Freire Vive! Hoje, dez anos depois...*, Câmara dos deputados, Brasília.
- Gadotti, Moacir. y Torres, Carlos. A. (1991). Paulo Freire, administrador público. La experiencia de Paulo Freire en la Secretaría de Educación de la ciudad de SP (1989-1991), en Freire, Paulo. (1997) *La educación en la ciudad*. Siglo XXI Editores.
- Elisalde, Roberto. (2013). Educación popular y Estado. Paulo Freire en la Secretaría de Educación de San Pablo, 1989-1991 en *Encuentro de saberes*, N°2.
- Freire, Paulo. (1990) *Conversando con educadores*. Roca viva editorial.
- Freire, Paulo. (1996) *Política y Educación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI Editores.
- Karolinski, Mariel. (2021). Organizaciones sociales y democratización de la educación. Potencialidades, tensiones y desafíos a partir de las experiencias de los jardines comunitarios en la Provincia de Buenos Aires. En Feldfeber, M. y Gluz, M. (comps.). *Las tram(p)as de la inclusión*, FFyL.
- Rodríguez, Lúcia.; Marín, Carlos.; Moreno, Silvia; Rubano, Maria del C. (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina en *Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 34, Año XVIII, pp. 129-171.
- Scocuglia, Afonso Celso. (1999). *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. Editora Universitária - UFPB.
- Scocuglia, Afonso. Celso. Paulo Freire e a construção da escola pública popular. Mimeo. Telles, S. (2007). Paulo Freire e o Projeto Mova-SP. En Valente, I. *Paulo Freire Vive! Hoje, dez anos depois...*, Câmara dos deputados, Brasília.
- Vilas, Carlos. (1995). Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases? en *Sociológica*, UAM, año 10, N° 28.
- Zanetic, João. (2007). Paulo Freire e a interdisciplinaridade em São Paulo. En Valente, I. *Paulo Freire Vive! Hoje, dez anos depois...*, Câmara dos Deputados, Brasília.

# A importância do projeto político pedagógico, a partir da teoria e vivência de Paulo Freire

Verônica Soares Fernandes\*

Referência no planejamento escolar a partir da segunda metade do século XX, o Projeto Político Pedagógico (PPP) consegue congrega um debate fundamental sobre o papel social da escola, a autonomia escolar e as perspectivas futuras do projeto educacional. O PPP é uma ferramenta de gestão essencial a construção de um ambiente escolar que atenda aos envolvidos com esse processo, por possibilitar a análise da realidade e por demandar o envolvimento e comprometimento da comunidade escolar com a busca de superação e implementação de mudanças consideradas fundamentais.

Amparado pela Constituição Federal do Brasil (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996), o PPP é um instrumento

\* Integrante do Grupo de Trabajo CLACSO Políticas educativas e direito à educação, pesquisadora na Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj); veronica.fernandes@fundaj.gov.br; Doutorado em Políticas Públicas; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE?FUNDAJ).

norteador das ações da escola e sua construção demanda espaços de participação e tomada de decisão de forma participativa.

Nesse texto, a ênfase será dada em três aspectos destacados por Paulo Freire, para a construção de Projetos pedagógicos condizentes com o processo democrático: a autonomia escolar, a perspectiva ideológica orientadora do PPP e do currículo escolar e a formação contínua dos professores.

Além de teorizar, Freire, por meio de sua experiência na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1991, pôde expandir suas diretrizes orientadoras a um âmbito municipal, ao viabilizar a implementação de muitas de suas ideias na maior capital do país. Sua proposta se referia a “uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem”, além de ser “o espaço em que a criança popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (FREIRE, 2006, p.42).

O processo democrático é uma construção coletiva, em que os envolvidos precisam se indagar sobre como veem a escola, como gostariam que ela fosse, o que é ensinado e como, de forma que compreenda a realidade e perceba a necessidade de mudanças. Os aspectos ideológicos que orientam o PPP precisam ser compreendidos, e, para isso, algumas lacunas do processo de formação dos profissionais da educação devem ser supridas, por meio da formação permanente, que dará elementos para as mudanças necessárias, criando condições para que não seja, em hipótese alguma, uma imposição.

Por se tratar de um projeto também político, está a serviço de interesses, a questão é saber, a serviço de quem e porque, contra o quê e contra quem, quais os ganhos sociais com o projeto adotado. Freire refere-se a uma prática pedagógica “naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer *nada* a não ser que ser que *nada* se substancie e vire objeto a ser conhecido, portanto, vire conteúdo” (Freire, 2006, p.45). Há aqui um cuidado com a definição e organização dos conteúdos programáticos e

como estes foram definidos, quem participou: estudantes, pais, professores, movimentos populares, e de que forma puderem contribuir nessa construção.

Nessa linha Kohan (2020) ressalta, a partir da leitura de Paulo Freire, as consequências negativas de quando um educador se considera superior aos educandos (inferiorizados), nada dialoga, uma vez que só há diálogo entre os iguais. A superioridade e a inferioridade são duas formas de desigualdade, que se opõem à igualdade. Entretanto, há distinção entre desigualdade e diferença, e, portanto, podemos ser iguais e diferentes.

O entendimento de que todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem podem contribuir com a construção e definição do currículo, do planejamento, de forma diferente, como iguais, é um passo decisivo no avanço de um planejamento participativo real, que atenda a esses vários envolvidos.

Na construção de um currículo condizente com a realidade, Freire destaca a necessidade de reconhecer a experiência vivenciada pela criança, e dessa forma, prestigiar sua experiência, o saber de classe, mesmo que estejam fora dos padrões científicos. Há necessidade do estímulo ao saber científico e a capacidade de aprender, mas valorizando a cultura local. Dessa forma, as crianças não se sentirão nem inferiores, nem superiores e entenderão que ao aprender o conhecimento chamado padrão, poderão fortalecer a luta necessária para reinvenção do mundo.

Para que sejam reconhecidas as especificidades de uma população em que a escola está inserida, a autonomia escolar é essencial, uma vez que não existem fórmulas, padronização de currículo. Uma base curricular é necessária para nortear a estruturação dos conteúdos, mas os diferentes contextos precisam ser aprofundados, e isso só é possível, com essa autonomia, que dá visibilidade às diferentes realidades e contextos em que as escolas estão situadas e da comunidade escolar que dela faz parte. A própria linguagem que a escola trabalha, se for muito distante da realidade, em um país com várias linguagens, como o Brasil, com cultura e histórias que contextualizam a região, pode ser um entrave se não

considerada no planejamento escolar. Entender e perceber as diferentes linguagens é vital para o entendimento das especificidades em que a escola está inserida.

A autonomia escolar como projeto do governo em que Freire estava à frente foi uma mudança estrutural essencial, que teve o estabelecimento do regime comum das escolas aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, em 1985. Dessa forma, os conselhos eleitos passaram a ter caráter deliberativo. Essas decisões, aliadas ao plano orçamentário e aos projetos pedagógicos próprios, criaram possibilidades reais de acelerar o movimento democrático da escola. Com isso, teriam maior visibilidade e condições de focar suas ações no cumprimento de propostas construídas e decididas de forma coletiva.

Essa percepção desenvolvida por Freire, é vista por Gadotti (2000) como uma coerência entre teoria e prática, em que um pesquisador pôde vivenciar na prática como administrador, sua capacidade e visão da gestão escolar, aperfeiçoando a gestão democrática na escola. Enquanto gestor, procurou construir em sua equipe de trabalho (Secretaria de Educação), autonomia suficiente para tomada de decisões, em caso de sua ausência, estimulando a busca de aprender a delegar, desconcentrar poder, um exercício essencial e vital para o processo democrático. Em um contexto em que predominava, ainda, a visão conservadora, concentradora de poder, Freire foi bastante questionado por romper padrões, como todos que estão à frente de seu tempo, ou que abrem caminhos para novas possibilidades. Como parte dessas lições, a compreensão de que as mudanças não ocorrem de forma imediata, mas que se faz necessária a paciência histórica.

Na avaliação que o próprio Freire fez sobre a sua experiência à frente da Secretaria de Educação de São Paulo (Brasil), considerou como avanço significativo a permissão para que as escolas construíssem seus projetos pedagógicos. E com o apoio da administração, garantindo a parte orçamentária, seriam criadas as condições para que pudessem alavancar mudanças essenciais na escola. Com base nessa experiência, três grandes projetos foram estruturados: o programa de formação permanente



do professor, o programa de alfabetização de jovens e adultos e a prática da interdisciplinaridade. Desses projetos, o de formação de professores era prioritário para Freire “... por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (Freire, 2006, p. 80)

Uma experiência recente, próxima a vivenciada por Freire, foi a implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR), desenvolvida no âmbito federal, a partir de 2008, na gestão do presidente Lula, no qual as escolas e secretarias municipais e estaduais de educação vivenciaram uma análise de suas realidades/diagnóstico e um planejamento, a partir de um roteiro prévio fornecido pelo Ministério da Educação (MEC), contemplando todos os municípios da federação. Esses planejamentos realizados subsidiaram a revisão dos programas existentes no MEC e a definição de novos programas e projetos, além de um melhor dimensionamento do quantitativo necessário e abrangência. No âmbito dos Estados e Municípios, essa implantação proporcionou uma maior visão das demandas e perspectivas de mudança.

Embora um pouco distante da amplitude de concepções que nortearam a experiência de Freire, o PAR gerou um montante de informações para todos os envolvidos, além de estimular um olhar mais atento às necessidades dos que fazem a educação e as especificidades de suas realidades.

Com base nessas experiências, o PPP pode ganhar um espaço muito maior quando considerado no âmbito da rede, seja ela municipal ou estadual. A construção do planejamento, de forma participativa, além de ser decisiva ao dar elementos para uma gestão fundamentada, com a identificação de mudanças essenciais a escola, dando visibilidade às suas especificidades e necessidades, no âmbito da rede da qual faz parte, pode subsidiar a formulação de programas, projetos e ações que, desenvolvidos no âmbito da Secretaria de Educação, pode atender efetivamente uma demanda real e, com isso, alcançar mudanças mais significativas na realidade educacional do país.

A compreensão da importância da autonomia escolar, por sua especificidade, situada em uma rede, cujas demandas podem ser distintas e complementares, e que unidas, podem fazer um grande diferencial na rede, é um salto essencial na gestão da educação.

A experiência de Freire, por dois anos à frente da Secretaria de Educação, traz reflexões profundas sobre a gestão democrática e participativa e uma grande contribuição a junção das teorias pedagógicas com a prática da gestão no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. (2006). *A educação na cidade* (7ª. edição). São Paulo: Cortez.

Gadotti, Moacir. (2000). *Perspectivas atuais da educação* (1ª. edição). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Kohan, Walter. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica* (1a. edición para el alumno). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. p.97-114.

# Paulo Freire e as políticas de currículo da educação infantil

Karla Wanessa Carvalho de Almeida\*  
Nathália Maria Rodrigues Azevedo\*\*  
Patrícia Maria Uchôa Simão\*\*\*

Com a inclusão, a partir da Constituição Federal de 1988, de creches e pré-escolas na Educação Básica, a Educação Infantil alcançou importantes conquistas na definição de sua identidade. Esses avanços assinalam além da garantia de acesso e qualidade para essa etapa do ensino a todas as crianças, a necessidade de construção de projetos pedagógicos que se distingam das outras etapas de ensino, no que se refere ao currículo, práticas pedagógicas, formação docente e formas de avaliação.

\* Integrante do Grupo de Trabajo CLACSO Políticas educativas y derecho a la educación; Mestra em Educação, Culturas e Identidades-UFRPE/FUNDAJ; Integrante do GPED - Grupo Docência na Educação Básica: políticas, formação e práticas (DIPES/FUNDAJ). Pedagoga, Mestre em Educação.

\*\* Graduanda em Licenciatura em Educação Física- UFPE; Bolsista de Iniciação Científica da DIPES/FUNDAJ; Integrante do GPED - Grupo Docência na Educação Básica: políticas, formação e práticas (DIPES/FUNDAJ).

\*\*\* Integrante do Grupo de Trabajo CLACSO Políticas educativas y derecho a la educación; Doutora em Psicologia Cognitiva/UFPE; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades-UFRPE/FUNDAJ; Integrante do GPED - Grupo Docência na Educação Básica: políticas, formação e práticas (DIPES/FUNDAJ) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade (DIPES/FUNDAJ).

Desde então, esse processo de institucionalização das crianças pequenas vem consolidando a concepção da criança como sujeito de direitos, o direito da criança à educação e superando o caráter assistencialista que, de forma hegemônica, definia a educação das crianças pequenas.

Vale registrar que, apesar das conquistas na legislação e mesmo dos avanços no acesso e na qualidade da Educação Infantil no Brasil, grande parte das crianças brasileiras de 0 a 5 anos ainda não tem seu direito à educação garantido, especialmente as crianças mais pobres e as crianças moradoras em zonas rurais.

Em 2009, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CEB no 05, de 17 de dezembro de 2009 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs). Esse documento foi o resultado de ampla consulta a pesquisadores, especialistas, profissionais e gestores da Educação Infantil no país e se caracterizou como um avanço na definição dos seus objetivos, da concepção de seu currículo e das suas condições de funcionamento das instituições educacionais (Arelaro, 2017, p.211).

As DCNEI's também colocaram em evidência a criança como sujeito do processo de educação e centro do planejamento curricular. Por sua vez, compreendia currículo como conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (Brasil, 2010, p.12).

Registra-se ainda que as DCNEI's assinalavam a importância da participação coletiva de profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças no acompanhamento e avaliação, considerando a construção do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Mais recentemente, registramos um marco legal importante que, de forma polêmica, inscreve a Educação Infantil no debate sobre o currículo na Educação Básica. Em 2017, através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A BNCC é um documento orientador da construção dos currículos dos sistemas e redes de ensino no país, que tem incidência nos projetos políticos pedagógicos, nos processos avaliativos e nos planos de aulas dos professores.

Essa foi a primeira vez na história da educação no país em que a Educação Infantil entra numa base curricular, apesar de não haver exigências legais na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 para a inclusão da Educação Infantil num documento nacional.

A BNCC ter sido apresentada à sociedade como uma proposta de mudança na educação e, em seu texto, ter recorrido a conceitos de qualidade, democracia, justiça social e equidade, seu conteúdo não significou nem mudança, nem novidade para as políticas de currículo no país (Campos; Durlí, 2020).

Entre os movimentos sociais de defesa da Educação Infantil, as associações de docentes, especialistas e pesquisadores da área não houve consenso sobre a entrada ou não da Educação Infantil nas discussões da BNCC: o argumento a favor apontava a importância da consolidação da identidade da Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica num documento de orientação nacional sobre o currículo e o argumento contrário alertava sobre o risco, entre outros, desse documento retroceder na afirmação das diferenças dessa etapa em relação à etapa seguinte, o Ensino Fundamental, com o estabelecimento de conteúdo, formas de avaliação inadequados para a Educação Infantil.

A instituição da BNCC remonta uma primeira versão divulgada pelo MEC em setembro de 2015, quando propunha a discussão com professores/as, instituições educacionais, redes de ensino, gestores/as, grupos de pesquisa, associações de docentes e movimentos sociais.

Em documento posterior (Brasil, 2018), o MEC relatou que recebeu mais de 12 milhões de contribuições, nessa ocasião e, em maio de 2016, uma

nova versão para debate da BNCC foi apresentada com grandes alterações no que se refere à Educação Infantil (Barbosa; Silveira; Soares; Arruda, 2019).

No contexto da política nacional, o ano de 2016 foi marcado pelo golpe político-jurídico-midiático-parlamentar à presidenta Dilma Roussef, com implicações econômicas, sociais, políticas e, conseqüentemente, nas políticas educacionais. Esse contexto explica a Portaria N° 790, de 27 de julho de 2016 que, entre outras orientações, destituiu os especialistas e pesquisadores que estavam envolvidos no processo de construção da BNCC, de forma que esses foram afastados para a redação final do documento. Num movimento contrário ao que havia sido feito até então, o MEC propôs uma terceira e final versão e encaminhou ao Conselho Nacional de Educação, em abril de 2017.

As audiências públicas realizadas para discussão em cada região do país com o objetivo de receber contribuições tiveram o caráter apenas consultivo, apesar de terem sido protocolados mais de 230 documentos com contribuições e de ter havido mais de 280 manifestações orais (Barbosa; Silveira; Soares; Arruda, 2019).

Com essas considerações iniciais, o presente artigo, focalizando as políticas de currículo voltadas à Educação Infantil, propõe uma análise de algumas categorias freireanas na reflexão sobre o currículo e as políticas de currículo na Educação Infantil.

## Freire, a criança e o currículo de educação infantil

A atualidade da epistemologia freiriana manifesta-se na potencialidade de reflexão de seus pressupostos teóricos para pensarmos os modos de fazer educação em todos os níveis e modalidades de ensino. O pernambucano Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, intelectual orgânico, no sentido empregado por Gramsci, prefigura a conexão das vozes que militam na subversão do poder eurocentrado, patriarcal e tradicional

ainda presentes nos sistemas de ensino. Em suas postulações, indica uma construção emancipatória aos processos educacionais.

A pluridimensionalidade de seus escritos pode ser contemplada nas marcas de sua gramática discursiva. Silva (2005) destaca que sua teorização pedagógica é alimentada pela crítica de educação bancária e proposição de uma pedagogia libertadora. Nessa direção, Santiago (1998) acrescenta que a perspectiva freiriana possui um movimento de ir-e-vir capaz de tonificar as ações tanto do sistema escolar quanto das políticas educacionais, ou seja, nos oferece suportes reflexivos para as políticas e as práticas pedagógicas.

Assim, considerando o pressuposto de que a obra de Freire continua a nos inspirar, propomos uma reflexão que parte dos sentidos que compõem os discursos epistemológicos da pedagogia freireana e os discursos presentes no debate sobre o currículo de Educação Infantil do Brasil.

Nesse sentido, as relações educativas pensadas e desenvolvidas na Educação Infantil e que são postas nos modos de planejar percursos de aprendizagens nos servem para problematizar e evidenciar as relações entre a pedagogia freireana e o currículo de Educação Infantil. Abordaremos algumas categorias freireanas pensadas no fazer pedagógico: **relação, diálogo e curiosidade**, junto às concepções e a organização do currículo de Educação Infantil brasileiro.

Iniciando com a categoria **relação** (humana), Freire (2007) destaca, em sua formulação, a relação como unidade articular, que tensiona a passagem de uma posição estática a uma mobilidade dinâmica de compreender a educação enquanto prática social e política. Desse modo, a relação também tem sentido de atitude.

*O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos*

*que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é* (Freire, 2005, p. 47)

Santiago (1998, p. 37) destaca que, enquanto atitude, a **relação** “assume a incorporação teórica e testemunha a prática que gera coerência entre o discurso e a ação político-educativa”.

No campo de debate sobre o currículo e as políticas de currículo de Educação Infantil, partindo da ideia de criança como sujeito de direitos, a relação revela-se na afirmação da pluralidade, transcendência, criticidade e temporalidade na formulação e efetivação do currículo.

Não basta conteúdos que apresentem e expliquem os fenômenos do mundo para a criança, pois essa precisa estar no mundo, numa abertura para se realizar o ser de relação que é e não aquele que virá a ser. O currículo, pois, deve articular os saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos ditos patrimônio da humanidade de modo que a criança se desenvolva integralmente e territorialmente.

Essa compreensão de currículo converge com o ciclo gnosiológico em Paulo Freire ao conectar saberes, experiências e cientificidade na construção de conhecimentos. Carvalho (2021) enfatiza esse ciclo como “processo de aquisição do conhecimento existente que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento”.

Ao indicar redes de conexões construtivas de conhecimentos tanto Freire, quanto o currículo de Educação Infantil deve indicar a integralidade do ser gente (em nosso caso, ser criança) em seus modos de fazer, pensar e sentir. Desse modo, assume-se a infância enquanto categoria estrutural, geracional, histórica e socialmente construída, e por isso, diversas. Nesse bojo, as crianças são compreendidas como atores sociais, cujo papel ativo é explicitado por Corsaro (2011) através da reprodução interpretativa – a criança recebe a cultura adulta, mas a transforma, criando-a e recriando-a, sendo agente de produção e de mudanças culturais.



As reflexões sobre o currículo de Educação Infantil nos indicam outros vínculos com a pedagogia freiriana. Ao abordar sobre os processos de “introyección do modelo cultural do dominador pelo dominado e do processo de extroyección do opressor”, Freire (1981) nos permite entender como o currículo e as políticas de currículo podem favorecer o rompimento com práticas dominantes e bancárias de se educar crianças, justamente por deslocar a cultura adultocêntrica para uma postura de alteridade diante da criança, ou seja, tensiona as relações de poder na construção do currículo e das práticas docentes a partir das culturas infantis, muitas vezes subalternizadas nas instituições educativas.

Nessa construção discursiva, articula-se um poder construído por posições, ações e olhares infantis e do olhar atento dos professores. Assim, o ato educativo se processa, como compreendido por Freire pela **dialogicidade**, “um dos operadores de subjetivação para o devir” (Carvalho, 2021) e toma as experiências diárias das crianças como possibilidade, parte do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão da realidade (Freire, 2008).

Nesse sentido, a educação das infâncias está próxima de uma prática de liberdade guiada pela ação e autonomia assim como postula Freire (2007). A primeira, a ação, impregnada pela potencialidade criadora e a criticidade. A segunda, a autonomia, torna-se a condição que possibilita a ação criadora e permitem que a **dialogicidade** fomente experiências ao sujeito. Esse princípio pode ser relacionado no currículo ao defender as crianças como protagonistas e como centralidade pedagógica. Compreender essa posição das crianças permitem que as experiências cotidianas sejam potencializadas, rompendo com a perspectiva de educação bancária e as contradições entre educador e educando, Freire destaca:

“O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (Freire, 1996, p.96).

Assim, cabe ao professor, diante do dito pelas crianças, fomentar espaços dialógicos, estruturados por problematizações que buscam articular “o saber de experiência feito” ao conhecimento construído coletivamente (Freire, 2007, p.83), ou seja, a construção do conhecimento na Educação Infantil ocorre na elaboração de hipóteses e sua verificação, nas múltiplas relações com pares, materiais, espaços, de forma coletiva e colaborativa.

Nessa perspectiva, Freire (2008), considera o diálogo como um instrumento imensamente importante na construção do conhecimento. O diálogo incorpora a perspectiva de troca de saberes, transcendendo as concepções de ser, um espaço onde é possível fazer o que se quer, considera o desenvolvimento e construção do conhecimento através dessa relação dialógica entre os indivíduos. Nesse contexto, considera-se o sujeito, sua criticidade, enfim, a problematização acerca do objeto de conhecimento. Para Freire, o diálogo é:

“(…) uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem” (Freire, 2008, p.123).

No debate da Educação Infantil, o arranjo curricular não pode se dar em conteúdos programáticos, mas precisa ter por base as experiências da criança. Essas por sua vez, podem ser compreendidas em campos, zonas conceituais que estão implicadas nas investigações ou situações do cotidiano infantil (Fochi, 2018), com o fim de apoiar os professores no planejamento de sua prática intencional. Nesse sentido, volta-se para as experiências das crianças, as vivências que as permitem construir sentidos ao mundo social, cultural e físico nos quais estão inseridas, as leituras de mundo antes da palavra, nas palavras de Freire.

Todas as práticas curriculares se voltam às relações postas na cotidianidade que pedem necessariamente uma escuta ativa e observação atenta das crianças em seus processos de construção do conhecimento. Esses aspectos estão relacionados aos sentidos de **diálogo e curiosidade**

propostos por Freire (2007). Segundo o autor, a escuta “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2007, p. 119), sentido compartilhado pelo currículo da Educação Infantil ao colocar que a escuta atenta se processa pela postura de quem ouve, de compreender o outro por meio da comunicação baseada no respeito. Ressaltamos, então, que as crianças são movidas pela **curiosidade**, assim como já pontuou Freire (2008, p. 61), “a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares do domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade já é conhecimento”.

Ao ouvir e acompanhar as crianças em suas múltiplas formas de ler e conhecer o mundo, e considerá-las ao projetar percursos de aprendizagens, professor e criança, assumem-se como epistemologicamente curiosos. “(...) Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando(...)” (Freire, 2008, p.87). Desse modo, a **curiosidade** dimensiona qualitativamente os processos investigativos das crianças por meio de uma abertura ao questionamento e ao pensamento criativo.

Os caminhos em torno das aproximações entre Paulo Freire e o currículo de Educação Infantil dão visibilidade a potencialidade epistemológica freiriana e atravessam temporalidades propondo novas perspectivas, como romper com o modelo de educação bancária preestabelecida, desvinculando-se da visão na qual o professor (a) contém todo o conhecimento.

Numa relação horizontal entre docente e discente são priorizados os saberes da criança e há a valorização do diálogo. Por sua vez, o estímulo à criticidade para o desenvolvimento de seres pensantes possibilita ressignificar nossas práticas e, assim, fomentar uma educação de qualidade, justa, democrática e, de fato, libertadora, onde possamos aprender “(...) a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (Freire, 2009, p.59).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arelaro, Lizete. R. G. (2017). Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. *Zero-a-Seis*, v. 19, n. 36, p. 206-222.
- Barbosa, Ivone G.; Silveira, Telma. A. T. M.; Soares, Marcos. A.; (2019). A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 77-90.
- Corsaro, William. A. (2011). *Sociologia da infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed.
- Campos, Roselane. F.; Durli, Zenilde. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 251-267, 2020.
- Carvalho, Rosângela Tenório. (2021). Paulo Freire e o pós-colonialismo. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/ Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 41-66. DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251402
- Freire, Paulo. (2005). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 28ª Edição.
- Freire, Paulo. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2008). *Medo e ousadia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2008). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2009). *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, Paulo. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Santiago, Eliete. (1998). Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição a reflexão. *Revista de Educação – AEC- Paulo Freire*, 27(106), 34
- Fochi. P. (2018). Vamos falar sobre a BNCC? O que são campos de experiência? Lunetas. Disponível em: <https://lunetas.com.br/vamos-falar-sobre-a-bncc-o-que-sao-campos-de-experiencia/>. Acesso em 13 de agosto de 2021.
- Silva, Tomaz. Tadeu. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

# Lições de Paulo Freire na experiência dialógica entre o movimento terra, trabalho e libertação (MTL) e estudantes do curso de ciências sociais<sup>1</sup>

Cibele Maria Lima Rodrigues\*

Flávio Santos da Silva\*\*

Leandro Alexandre dos Santos\*\*\*

\* Co-coordenadora do Grupo de Trabalho CLACSO Políticas educativas e direito à educação. Socióloga, com doutorado em Sociologia (UFPE), professora dos Programas de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades e de Ensino de Sociologia. Foi professora da UFAL entre 2005 e 2008 (quando desenvolveu o projeto).

\*\* Sociólogo, Doutor em Sociologia, Professor do Centro de Ensino Superior de Maceió - CESMAC (AL)

\*\*\* Cientista Social (UFAL), professor do Estado de Pernambuco

<sup>1</sup> Projeto de extensão da Universidade Federal de Alagoas. Gostaríamos de agradecer a todas e todos que participaram desse projeto que possuem co-autoria nesse texto: Leandro Alexandre dos Santos; Sérgio Silva Santos; Fabiana Brito do Santos; Arlan Montilares de Oliveira Silva; Glaucia Tiana da Silva Gonzaga; José Inaldo dos Santos; Gearlanza Alves Galdino; Karla Andrea de Araújo; Cintia Pereira Vilas Boas; Ana Paula da Silva Marques; Julyano Correia Silva; Francymaikel Alves de Oliveira Costa; Lúcio Vasconcelos de Verçosa; Júlio César Rocha Lessa; Júlio César Rocha da Silva; Magdália Azevedo Barbosa da Silva; Wilma Bispo Freire; Wanessa Brito de Araújo; Ademilson Roque da Silva; Mariana Falcão Bastos Costa; Rosana dos Santos. E agradecemos a co-autores/as do MTL, em nome de Agostinho que promoveu a articulação. Agradecemos à professora Corina Maria da Conceição pelos insights na elaboração do projeto de extensão.

## Introdução

No ano de comemoração do centenário de Paulo Freire, uma grande homenagem é mostrar como a obra desse grande autor pode se tornar parte de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, o presente artigo apresenta uma experiência de ensino e extensão na disciplina “Métodos e Técnicas de Pesquisa” com estudantes de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (Brasil) em diálogo com militantes do Movimento por Terra, Trabalho e Liberdade (MTL), em Maceió (AL), nos anos de 2007 e 2008. O projeto de extensão tinha por objetivo estabelecer conexões entre o ensino e a finalidade social da universidade e deveria ser realizado no âmbito de uma disciplina.

A proposta surgiu de duas motivações, de um lado, tornar a disciplina “Métodos e Técnicas de Pesquisa” mais próxima da prática, seguindo a proposta da universidade de aliar conhecimentos disciplinares e a atuação na comunidade. Por outro lado, a metodologia nasceu da iniciativa de fazer uma formação para militantes do referido movimento que envolvesse os estudantes, enquanto intelectuais e profissionais que estavam no processo de formação do curso de bacharelado em Ciências Sociais. Ao final, constituiu-se em uma pesquisa participante - com pesquisa e intervenção - e que gerou mudanças na forma de se constituir daquela disciplina. Além disso, os/as estudantes utilizaram a experiência como estágio.

Assim, trata-se de uma reflexão sobre a metodologia, as aprendizagens (de lideranças e estudantes) e as mudanças na prática enquanto docente da disciplina (na graduação e pós-graduação). O artigo está dividido em três partes: a primeira, as linhas gerais da concepção que norteou essa experiência; a segunda, com a descrição da metodologia e, por fim, a experiência vivenciada e as consequências em termos de aprendizados.

## Partindo da educação popular

A concepção foi baseada na pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2000) e, em certa medida, na relação com os pressupostos de Gramsci (1995, 1984) acerca da transformação cultural. No sentido da Pedagogia da Autonomia, a proposta era fazer uma pesquisa participante, como modalidade que une pesquisa e intervenção (Freire, 2000; Haguette, 1992), e na visão de Carlos Rodrigues Brandão (1985), frente a sua concepção de pesquisa participante e seus efeitos para os sujeitos envolvidos na abordagem de campo. Dessa forma, concordando com a tradição da Educação Popular, elaborada por Freire e outros, partiu-se do princípio que práticas educativas podem atuar como mediadoras da transformação, enquanto desestabilizadora dos falsos consensos, e podem inculcar o pensamento crítico, de forma a tentar questionar o fetiche das instituições.

Como apontam diversos autores que estudam a educação (Azevedo, 2001; Romanelli, 1978), há um consenso sobre a hegemonia de uma tradição enciclopédica, aliada ao uso predominante da reprodução de conteúdos.

Embora Paulo Freire tenha iniciado seus estudos no Brasil e seja bastante lido no mundo todo, sua pedagogia não é hegemônica. E o curso de Ciências Sociais abrange uma ampla gama de conteúdo teórico pela natureza do conhecimento produzido na área. Esse cabedal teórico envolve a possibilidade de um pensamento crítico por abranger diversas perspectivas - funcionalistas, weberianas, marxistas, pós-estruturalistas, entre outras. Eles influenciam a leitura do mundo e da realidade, como afirma Freire. Mas essa leitura crítica, não necessariamente, torna-se uma práxis política.

Para Mônica Bonnefoy (2009), a defesa dos postulados de Paulo Freire nas experiências de intervenção como proposta política, filosófica e pedagógica. Obviamente, a intervenção social é sujeita a caminhos incertos e interesses diversos (dos sujeitos envolvidos), mas, segundo a autora, potencializa a construção de sentidos e de humanização (no sentido usado por Freire). Exige dos sujeitos envolvidos consciência das

contradições e tenta inculcar uma dimensão ético-política da sua participação na esfera pública enquanto exigência ética (dever moral). E ainda a partir de uma postura dialógica entre sujeitos (Cientistas Sociais) e seus “objetos de estudo” (outros seres humanos). Assim, a questão não era apenas uma intervenção para mudar as pessoas, mas “dialogar com elas sobre a sua ação” (Freire, *idem* p. 42).

Assim, seguindo essa perspectiva ficou definido que o intuito era despertar (nas lideranças recém-eleitas e nos/nas discentes) uma atitude de crítica em relação às diferentes formas de dominação, não apenas a questão de classes (presente no movimento a ser pesquisado), porém também as discussões sobre gênero e etnia que se interagem como questão social. Entretanto, temos que destacar que, o pressuposto aqui é que cada agente faz uma tradução diferenciada dos processos de dominação e das possibilidades de resistência como enfatiza Stuart Hall (2003).

## As lideranças e os estudantes: trocas de paradigmas e práxis

O projeto de extensão foi inserido como parte da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa no tópico sobre Pesquisa-ação, também chamada de Intervenção e como possibilidade de estágio. Esse tópico se desdobra nos seus vários tipos - método clínico, diagnóstico e a pesquisa participante. Foi nesse tópico que se inseriu a metodologia e a experiência que será apresentada de forma sucinta na medida em que contribuiu para mudanças na referida disciplina. Também uma reflexão sobre os aprendizados ao longo desse processo.

Em primeiro lugar, é preciso afirmar que a experiência surgiu de uma demanda do MTL (Movimento de Luta por Terra, Trabalho e Liberdade). As lideranças do movimento reclamavam da academia uma contrapartida visto que sua postura era de exploração, coleta de dados e sem nenhuma forma de “retribuição”. Além dos objetivos definidos, em acordo com as lideranças, foi também nosso intuito “formar” os estudantes de Ciências Sociais na prática da pesquisa participante (Haguet, 1992), tal



como definida na América Latina. Isto porque o projeto se inseriu no âmbito de um programa intitulado “Disciplina na Comunidade”.

Foi desses pressupostos que decidimos, inicialmente, realizar uma pesquisa-ação de diagnóstico, como destaca Haguette (1992), em seus trabalhos, utilizando entrevistas estruturadas (Richardson, 1999), para melhor conhecer o dito “objeto” ou “sujeito” da pesquisa-participante. Tratava-se apenas de um perfil, com dados de educação e motivação. Essa atividade de investigação nos daria um quadro dos nossos interlocutores e possuía a finalidade de habilitar os estudantes como pesquisadores e fazê-los conhecer a vida nos acampamentos urbanos, em suas agruras e alegrias. Nesse sentido, assemelhava-se mais à pesquisa participante sob o marco da Educação Popular (Freire, 2000), não colocando o saber científico como superior, mas como um tipo específico de conhecimento (Alves, 1993).

Nos marcos da pesquisa participante, a primeira oficina buscou discutir as identidades, ainda no espírito do diagnóstico inicial. Em dois momentos com pequenos grupos (com no máximo 5 lideranças), em consonância com os estudantes. No primeiro deles, o objetivo era compartilhar fatos marcantes da história de vida de cada um(a), incluindo os relatos dos estudantes, como coordenadores e parte do grupo. No segundo momento, elencaram as mudanças ao conhecer o movimento, a história na relação com o movimento (no caso, o MTL). Acreditamos que essa foi uma das mais ricas oficinas, porque não se estabeleceu uma hierarquia entre estudantes e militantes. Houve ainda um momento intermediário em que as ‘lideranças mais antigas’ fizeram uma exposição sobre o MTL, para criar um campo de conhecimento comum.

Ao ser narrada a história do grupo, a liderança ressaltou apenas os aspectos positivos – o que foi percebido pelos estudantes. Outro ponto importante, a destacar, é que toda a narrativa dos/das militantes era o apelo à colaboração de estudantes e profissionais no avanço das ações do MTL. Nesse momento, os/as estudantes fizeram perguntas como seria essa participação e os/as militantes se mantiveram em silêncio, por alguns instantes, e a resposta veio como a necessidade de mostrar à

academia e à sociedade as demandas do movimento frente ao sofrimento e a exclusão na sociedade brasileira e, especificamente em Alagoas, junto ao poder público.

As práticas consistiram em momentos de formação dialogados (chamados oficinas), organizadas pelos estudantes/professores e duas aulas de campo para contato direto com a realidade na qual viviam. Durante esse período, os/as estudantes organizaram as atividades de *formação política* para as lideranças (recém-chegadas no movimento). Sob a coordenação da professora eles contribuíram com propostas de dinâmicas de grupos, elaboraram apresentações em *slides*, selecionaram vídeos e contribuíram na organização da infraestrutura com os membros do MTL. Também elaboraram relatórios da pesquisa com a análise dos dados que, inclusive, subsidiaram as considerações aqui apresentadas.

A partir dessa primeira oficina, selecionamos (conjuntamente) cinco sábados em conjunto com os movimentos e suas lideranças, um em cada mês, para a realização das oficinas, cujos temas escolhidos foram: 2) Capitalismo x Socialismo: com objetivo de situá-los e demonstrar como funcionam os modos de produção; 3) O capitalismo em Alagoas, a conjuntura alagoana, nacional e mundial e como se situam dentro desse íterim, além de desnudar de suas mentes a possibilidade de mais de uma forma de governo que pode ser efetivada; 4) Estatuto das cidades: com objetivo de promover a partir do conhecimento das leis a elaboração de propostas a serem apresentadas e discutidas na busca de solução de suas demandas sociais superando a cultura política vigente; 5) Capacitação de lideranças: com o intuito de capacitar novas lideranças dentro do próprio movimento; 6) Gênero e família: para discussão da dominação entre homens e mulheres, o papel do gênero e o ciclo de diversidade; 7) Os quilombos, o preconceito contra os negros e as lutas contemporâneas; 8) Visita de campo aos acampamentos rurais do MTL (Movimento Terra Luta e Liberdade): com vistas a entender na prática como se dá o cotidiano nos acampamentos. Esta última atividade, também, foi uma sugestão das lideranças mais experientes do MTL e envolvia ainda a militância urbana, já que parte daquelas lideranças novas não tinha conhecimento das ações do movimento no campo. Ao final de

cada oficina havia um momento de avaliação (entre docente e estudantes) com o objetivo de aprimoramento.

A primeira oficina cumpriu o papel da metodologia dos grupos focais, na qual buscamos identificar as trajetórias de militantes e estudantes, como forma de compartilhar e confrontar as diferentes experiências e criar um vínculo de aproximação. Também para evitar alguns estigmas por parte da liderança frente a outras pesquisas das quais o MTL fizeram parte como objeto de pesquisa, ou nas palavras de uma liderança *“somos o bagaço da laranja que jogam fora, após a laranja ser chupada”*, este discurso dito é referente a visita de outros profissionais, que após o término da pesquisa são sugados e nada tem de retorno da pesquisa, nem a própria escrita em forma de texto ou livros.

Vale destacar que nessa primeira oficina houve um grande impacto por parte da maioria dos/das estudantes ao se deparar com a realidade daqueles e daquelas militantes. Estudantes que, na sua maioria, não possuíam experiência em participar de movimentos sociais e demonstravam pre-conceitos em relação às lutas sociais, por mais que tenham estudado sobre o tema. Mas, ao decorrer da pesquisa e das reflexões pós-campo declararam que haviam mudado de opinião, compreendendo melhor a situação de exclusão social e a importância das lutas sociais – o que era um dos nossos objetivos principais. Ao longo das oficinas, essa compreensão da realidade dos participantes do movimento foi sendo reforçada propiciando grande aprendizado para estes estudantes. Solicitamos que elaborassem relatórios para que pudessem mensurar esses resultados, o que apresentamos aqui é uma síntese dos textos.

Também nessa primeira oficina já pudemos detectar que nossos objetivos estavam sendo contemplados. As lideranças do MTL tiveram um espaço para falar livremente nos pequenos grupos e os estudantes ficaram bastante sensibilizados com a situação de miserabilidade daquelas pessoas e, sobretudo, com sua disposição para mudar sua vida, para lutar pelos outros. Os militantes ficaram também impressionados com a coragem para estudar que lhes parecia uma grande dificuldade.

Ao tratarmos temas como “capitalismo” e “relações de gênero” percebemos a força dos valores hegemônicos. Eles estão presentes na vida dessas pessoas, naturalizados no senso comum, como diria Gramsci (1984; 1995). O questionamento da ordem estabelecida foi o que tentamos sensibilizar em suas mentes, mesmo sabendo que o espaço de oficinas é insuficiente para tal façanha. Lidamos ainda com um problema maior que é o analfabetismo (total ou funcional) dessas pessoas – o que dificultava o uso de recursos didáticos relacionados à leitura. Mas nos deparamos com pessoas interessadas em aprender coisas novas e aplicamos o método freiriano de aprendizagem trazendo a realidade das lideranças para a possibilidade da aprendizagem, ou seja, o seu mundo concreto e simbólico como ponto de partida para efetivação desse processo de aprendizagem. Essas dificuldades entraram em choque com nossa concepção baseada na escola tradicional onde encontraria um público homogêneo e letrado.

A postura inicial dos/das estudantes era a de se colocar como “superiores” como “autoridades” acadêmicas, ou colonizadores, tal como se comporta a maioria do corpo docente, segundo seus depoimentos (Freire, 2000). No primeiro encontro, os estudantes (sobretudo os do sexo masculino) assumiam uma postura de “professores” e se sentiam na obrigação de dar as respostas prontas para tudo, sempre estabelecendo uma hierarquia entre as lideranças. Essas posturas foram avaliadas como forma de conscientizar e se aproximar da atitude dialógica. Nesse espaço também surgiu a crítica à forma tradicional de ensino dos professores (nas escolas e universidades).

Ao longo do projeto, os depoimentos já incorporavam a importância do compromisso social, da assessoria aos movimentos como um campo de trabalho e de exercício da cidadania a ser valorizado. Foi feito um esforço para adaptar sua linguagem.

Um dos aspectos que devemos destacar é a construção da autonomia na perspectiva do trabalho em grupo. Ao serem estimulados/as a criar as “oficinas” pudemos compartilhar os diferentes saberes existentes no grupo e aguçar a “imaginação sociológica” dos/das estudantes. Assim, o

trabalho em grupo ensinou a escutar o Outro, valorizar seu saber, compartilhar opiniões, mesmo que divergentes. O grupo de estudantes se mostrou bastante motivado e solidário, em que pese alguns casos isolados de relativa “acomodação”. A solidariedade se deu até na contribuição voluntária de alimentos e na participação também voluntária (acarretando em custos econômicos para estes, mas sempre evitando a ideia de assistencialismo por parte dos professores e dos discentes).

## Considerações finais

De uma forma geral, nas falas percebeu-se que a experiência foi importante para sua habilitação na prática das Ciências Sociais. Primeiro, em termos de aprimoramento das habilidades dos estudantes trabalharem em equipe. Segundo, os relatos dos/das alunos/as, foi um momento importante de participação no qual eles se sentiram construindo algo, com liberdade de manifestar opinião quanto à produção do conhecimento, de forma compartilhada e não imposta. Além disso, foi preciso um esforço para adaptar a linguagem aprendida nas teorias às vivências dos militantes do movimento. Foi também um trabalho de pesquisa, já que se tratava também de um exercício de alteridade para melhor dialogar, uma relação dialógica nas palavras de Paulo Freire.

Também foi avaliado, por alguns, que o campo de assessoria aos movimentos é uma das atividades possíveis em nossa profissão, que deveria ser mais incentivada no curso. O que fortaleceria a frágil ponte entre a academia e a comunidade. Ao final, foram produzidas duas monografias de conclusão de curso sobre o MTL.

Na avaliação final, as lideranças destacaram os aprendizados, os conteúdos em si do que eles chamaram de “curso”. Consideraram proveitoso o conteúdo ministrado por nós. Um aspecto foi mencionado que não estava dentre nossos objetivos. Mencionaram que se sentiram valorizados/as por terem pessoas provenientes da “universidade” lhes ensinando, valorizando suas opiniões e tratando-os de forma digna – o que não é comum no seu cotidiano. Percebemos que a universidade é vista como

algo distante, inatingível, numa relação em que poder e saber se confundem. Nesse sentido, verificamos a dificuldade em rompermos com o senso comum (Gramsci, 1995), em desestabilizarmos o pensamento já construído por anos a fio.

As lideranças do movimento tinham interesse que alguns dos estudantes, após o término do projeto pudessem, posteriormente, desenvolver outras atividades, como forma de dar sua contribuição para as lutas sociais e o processo de transformação social.

## REFERÊNCIAS

- Alves, Rubem. (1993) *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Azevedo, Janete. (2001). O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: Ferreira, Naura S. Carapeto; Aguiar, Márcia A. S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Bonnefoy L, Monica. (2009) Educación Popular In *La Piragua*, Panamá, nº 30, III, diciembre.
- Brandão, Carlos Rodrigues org. (1985). *Repensando a pesquisa participante*, São Paulo. Brasiliense.
- Carvalho, José Murilo de. (2002). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- Chauí, Marilena. (1994). As raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: Dagnino, Evelina (Org.). *Anos 90: sociedade e política no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, Paulo. (2000) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gramsci, Antonio. (1995). A formação dos intelectuais. In: Gramsci, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p.3-23.
- Gramsci, Antonio (1984). *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Haguette, Tereza. (1992). *Metodologias qualitativas na sociologia*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Hall, Stuart. (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p.161-197.

Richardson, Roberto et al. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas.

Rodrigues, Cibele Maria Lima (2009). *Cultura Política e os Movimentos Sem-Teto: as lutas possíveis*. 2009. 364f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco.

Romanelli, Otaíza. de O.(1978) *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro. Vozes.

Telles, Vera da Silva. (2006). *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Ed UFMG.



Boletín del Grupo de Trabajo  
**Políticas educativas y derecho a la educación**

Número 2 · Noviembre 2021