

A EDUCAÇÃO POPULAR EM TESSITURA COM O PENSAMENTO FREIREANO: O PROCESSO EDUCATIVO COMO POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO

*Paulo Alfredo Schönardie
pschonardie@gmail.com*

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ

*Milton César Gerhardt
miltoncesargerhardt@yahoo.com.br*

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

Recibido: 26 de diciembre de 2017

Aceptado: 5 de mayo de 2018

Resumo

Tema central deste artigo é a educação popular em tessitura com o pensamento freireano, como processo educativo que se apresenta como possibilidade de humanização de sujeitos e coletivos. A perspectiva emancipatória, libertadora e humanizadora é uma das características mais importantes da educação popular. O arcabouço da educação popular tem em sua construção as contribuições organicamente tecidas por Freire. Metodologicamente partimos de nossas experiências populares, refletidas pela teoria da educação popular em sua tessitura com as ideias de Paulo Freire. Assim nos enveredamos pelas categorias da curiosidade epistemológica, da conscientização, da autonomia, e também da teoria da educação popular para, ao final, reafirmar o processo educativo popular como possibilidade de libertação, de humanização.

Palavras-chave: Educação popular, Humanização, Educação freireana, Autonomia, Conscientização.

Abstract

The central theme of this article is the popular education in composition to the Freirean thought, as an educational process that presents itself as a possibility of humanization of subjects and collectives. The emancipatorian, liberating and humanizing perspective is one of the most important characteristics of the popular education. The framework of the popular education has in its construction the contributions organically woven by Freire. Methodologically, we start this study based on our popular experiences which are reflected by the theory of the popular education in and the ideas of Paulo Freire. In this way, we go through the categories of epistemological curiosity, awareness, autonomy, and also the popular education theory, in order to reaffirm the popular educational process as a possibility of liberation and humanization.

Keywords: Popular education, Humanization, Freirean education, Autonomy, Awareness.

Resumen

El tema central de este artículo es la educación popular en la composición del pensamiento freireano, como un proceso educativo que se presenta como una posibilidad de humanización de sujetos y colectivos. La perspectiva emancipatoria, liberadora y humanizadora es una de las características más importantes de la educación popular. El marco de la educación popular tiene en su construcción las contribuciones tejidas orgánicamente por Freire. Metodológicamente, comenzamos este estudio en base a nuestras experiencias populares que se reflejan en la teoría de la educación popular y las ideas de Paulo Freire. De esta manera, pasamos por las categorías de la curiosidad epistemológica, la conciencia, la autonomía y también la teoría de la educación popular, para reafirmar el proceso educativo popular como una posibilidad de liberación y humanización.

Palabras clave: Educación popular, Humanización, Educación freireana, Autonomía, Conscientización.

1.- Introdução

A humanização é uma das características mais importantes da educação popular, ao mesmo tempo em que se apresenta como objetivo a ser alcançado na práxis dos processos vivenciais educativos e populares. A prática educativa implica numa concepção ampla de ser humano e de mundo. Segundo Freire (1981, p. 42), toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte de educadores e educadoras. Essa postura envolve uma amplitude no processo de orientação do pensamento, da linguagem, dos desejos, das necessidades, no trabalho, na ação transformadora com e sobre o mundo. A compreensão do mundo necessita ampliar a visão objetivista mecanicista para uma dialética entre a subjetividade e a objetividade, a fim de ter uma percepção crítica e ao mesmo tempo uma ação consciente com e sobre a realidade.

A educação popular se apresenta como possibilidade de construção de seres humanos conscientes, libertos das amarras da opressão; como possibilidade de emancipação, de humanização. Concordamos com Schönardie e Pillatt (2016, p. 151), de que a educação popular é uma concepção de educação. Ela “é uma prática educativa e uma proposta pedagógica que se situa dentro e diante dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas (Streck et al., 2014, p. 21).

Alçada à concepção de educação, a educação popular, a partir de um processo histórico, está também construída e permeada por bases teórico-metodológicas, oriundas organicamente das vivências em uma conjuntura política e social latino-americana. Streck et al. (2014, p. 34) a percebem como construção de uma educação libertadora no continente Latino-americano. Na tessitura desse processo, seja na práxis social, seja na construção e reconstrução teórica, Paulo Freire e suas reflexões a partir de um profundo comprometimento com a conscientização, com a libertação, com a humanização dos indivíduos em sua alteridade, representa contribuição primordial. Ou seja, para entender a educação popular torna-se mister enveredar-se pelas reflexões de Freire. Estudar e praticar a concepção pedagógica da educação popular implica necessariamente, assim, a incorporação e vivência na profundidade libertadora, emancipadora e humanizadora da obra de Paulo Freire. Para Freire (2014a, p. 137),

o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.

Para Zitkoski (2010, p. 210-211) a pedagogia freireana apresenta a humanização como vocação, oriunda do inacabamento humano, ao mesmo tempo em que a possibilidade do *ser mais*, apresenta uma condição para a humanização. Fiori (1987, p. 11) percebe o sentido e o alcance da humanização na obra de Freire pela sua perspectiva de conscientização.

Paulo Freire (2014a, p. 138) nos apresenta a humanização como uma luta para libertarmo-nos da opressão, libertando também, pelas vivências, nossos opressores. Essa é prática cotidiana também nos processos e vivências de educação popular.

Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a *natureza humana*, gerando-se na história, não tem inscrita nela o *Ser Mais*, a *humanização*, a não ser como *vocação* de que o seu contrário é *distorção* na história (Freire, 2014a, p. 138).

É preciso referir que sabemos que a educação popular não apresenta uma linhagem de pensamento única. É característica estar ela baseada em um conjunto de abordagens e estas em constante reconstrução. Também temos ciência de que a perspectiva freireana de educação popular é bastante inspirada em uma base marxista, pela qual os sujeitos, por exemplo, os camponeses e camponesas, são posicionados socialmente como subalternos, que com a construção de uma consciência em suas vivências histórico-culturais, protagonizam um processo de libertação. Essa base marxista de subalternidade certamente representa uma contradição a ser pensada pela origem matizada do conceito e da prática da educação popular. Ao mesmo tempo poderia se observar a necessidade de debater as contradições entre a perspectiva mais marxista e Freire. Enfatizamos, no entanto, que pelo recorte aqui proposto, nos concentraremos apenas na realização de aproximações da obra de Freire com a conceituação da educação popular. E salientamos antecipadamente, que em nenhum momento, e em acordo com a matriz da educação popular, pretendemos esgotar o tema, ou imprimir verdades peremptórias. Se conseguirmos provocar a reflexão, nos depararmos com mais indagações, que tenham potencial de instigar a interlocução, a dialética, estaremos nos mantendo na matriz da educação popular. Assim, a apresentação das ideias de Paulo Freire na tessitura com a educação popular por nós proposta é uma incipiente aproximação, mas com a qual acreditamos hipoteticamente estarmos contribuindo para um processo educativo como possibilidade de conscientização, de libertação e de humanização.

É importante referirmos que o estudo proposto, basicamente como aprofundamento teórico, tem origem e se embasa em nossa práxis, auferida tanto no âmbito da docência, bem como da pesquisa e, do convívio e das acessórias aos movimentos sociais, vivenciando nosso cotidiano como partícipes destes movimentos, sobretudo em um contexto camponês.

Para desenvolver nossa hipótese de que o processo educativo numa tessitura entre Paulo Freire e a educação popular, represente uma possibilidade de libertação humana, de humanização, tecemos na sequência uma aproximação à teoria da educação popular. Como temos convicção da importância da contribuição de Freire na construção da educação popular, a obra de Freire é abordada desde o início desse caminho teórico-metodológico. Posteriormente aprofundaremos algumas categorias importantes da obra de Freire, nos concentrando na constituição da liberdade dos sujeitos, na curiosidade

epistemológica e no caminho humano pela conscientização e pela autonomia. A perspectiva da humanização percebemos como transversal à obra de Freire e à educação popular. Todas essas categorias são observadas como fundamentais para os processos de educação popular.

2.- Educação popular e a liberdade da constituição dos sujeitos

Mesmo um olhar superficial para a história educativa latino-americana evidencia a histórica e constante presença dos processos educativos com base na educação popular e esses como lugares de construção social coletiva (Torres, 2008). Na América Latina, os coletivos populares, assumem, assim, um protagonismo educativo. Vivenciando esse processo, procuram, organicamente, em um contexto de desigualdades, elaborar e reelaborar suas experiências educativas, ressignificando a si, ao seu coletivo, ao seu mundo.

Podemos afirmar que a educação popular, como prática educativa e corrente pedagógica, está presente em diversos lugares sociais: coletivos e organizações de base, movimentos sociais, organizações civis, experiências escolares e culturais, etc. (...) Visto que sua razão se define por seu questionamento e resistência às realidades injustas e por sua articulação com as lutas e movimentos populares, a educação popular incorpora como prática permanente a realização de leituras críticas dos contextos locais, nacionais e continentais em que se desenvolve (Torres, 2013, p. 19-20).

É sabido que a educação popular tem uma longa história, que se matiza desde a época da colonização. Weinberg (1984) e Streck et al. (2014), percebem seu ponto de partida no embate violento entre colonizador e colonizado, em um contexto de projeto modernizador inconcluso. Mejía e Awad (2003) e também Puiggrós (2014) entendem haver dois períodos distintos da constituição da educação popular como proposta de educação. Para Mejía (2013, p. 370), o primeiro desses períodos se constitui com as lutas no século 18, entendendo seus representantes teóricos em Simón Rodríguez e José Martí.

O segundo período apontando por Mejía e Awad (2003) inicia em meados do século 20. Para Schönardie (2015, p. 4), é “nestas últimas décadas, [que] pela educação popular se consolida um pensamento pedagógico latino-americano”. Streck (2010a, p. 331) aponta que esse período coincide com o desenvolvimento do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Esse desenvolvimento do pensamento de Freire, que entendemos base para a educação popular, dentro do segundo período apontado por Mejía e Awad (2003), que nos interessa compreender de forma mais aproximada.

Para Schönardie e Pillatt (2016), Freire, desenvolvendo seu pensamento, assume primordialidade na educação popular. “Ele soube reinventar a educação e a Pedagogia baseando-se no movimento da sociedade” (Schönardie; Pillatt, 2016, p. 157). Nessa perspectiva “a pedagogia do oprimido se alonga em pedagogia da pergunta, pedagogia da esperança, pedagogia da autonomia, pedagogia da indignação e outras mais” (Streck,

2010b, p. 301). A educação popular passa a se configurar em um processo de “recuperação da dignidade política e social” (Puiggrós, 2014, p. 103), o que, de acordo com Streck et al. (2014, p. 34) coincide com a construção de uma educação continental libertadora. E a libertação das opressões, conforme vimos acima, humaniza.

Emerge, desse contexto, um processo educativo como possibilidade de libertação de sujeitos e coletivos. A liberdade em Paulo Freire “é a matriz que atribui a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (Freire, 1971, p. 5). Os círculos de cultura fomentados por Freire tinham no movimento de educação popular o seu espaço gestacional. A liberdade dada aos educandos na relação dialógica era seu fundamento principal. As palavras geradoras, oriundas do contexto social do grupo, tornavam-se o tema de debate aos círculos de cultura em uma realidade de analfabetismo. “A alfabetização e a conscientização jamais se separam. (...) Todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (Freire, 1971, p. 6).

O movimento da educação popular se dá assim em um quadro de “alta sensibilidade aos contextos políticos, sociais e culturais” (Torres, 2013, p. 19), como “um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (Brandão, 2006, p. 75). A intencionalidade é emancipadora (Torres, 2008, p. 13) em um contexto de oprimidos lutando para sair da opressão (Freire, 2005). O objetivo final é a “libertação via conscientização e luta política” (Streck et al., 2004, p. 32). A educação popular tem assim seu núcleo

a partir de uma crítica indignada da ordem social dominante e a partir da identificação com visões de futuro alternativas, busca contribuir para a constituição de diversos setores subalternos como sujeitos de transformação, incidindo em diferentes âmbitos de sua subjetividade, mediante estratégias pedagógicas dialógicas, problematizadoras, criativas e participativas (Torres, 2013, p. 19).

A proposta e vivência de Freire com os círculos de cultura corrobora a matriz da educação popular. Liberdade significa, por esse viés, a possibilidade da constituição de sujeitos populares “capazes de serem os construtores de sua própria história de libertação” (Paludo, 2001, p. 99). Está-se, assim, em um contexto pedagógico de luta cultural.

A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política e social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens (*sic*) para libertar-se. Isto significa que os milhões de oprimidos do Brasil – semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo – poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida (Freire, 1971, p. 9).

Uma concepção pedagógica traz consigo a perspectiva do aprender e do ensinar. Pelo ensino constituem-se possibilidades de encontrar espaços para a construção do

conhecimento: quem ensina aprende, produz conhecimento. Por outro lado, quem aprende criticamente também ensina. Isto é, em mútua relação crítica de ensino-aprendizagem se produz conhecimento. O ensinar e o aprender exigem autenticidade, fazendo com que os sujeitos se envolvam num processo de participação de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, na qual a beleza está na forma de como se lida com a docência e a seriedade dos processos de aprendizagem. A aprendizagem, sendo crítica, é um processo que pode deflagrar no aprendente/ensinante uma curiosidade crescente e que pode torná-lo mais e mais criador. “Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’” (Freire, 2014b, p. 27). A curiosidade epistemológica é inerente à constituição do sujeito.

Dessa forma, a Educação Popular como aquela que possibilita ampliar o horizonte dos espaços educativos, provoca curiosidades, instiga a perguntar, valoriza os saberes populares, considera os historicamente silenciados ou invisibilizados, os “condenados da Terra”, como lembra Paulo Freire, sujeitos de sua história. Freire teve acesso e contato, ao longo de sua vida, com essas populações, e estas, por sua vez contribuíram organicamente para suas construções pedagógicas. Nesse movimento os oprimidos tem a possibilidade de se libertarem de sua opressão, deixando de ser objeto para serem sujeitos de sua história.

Na visão de Freire, afirma Zuin (1995, p. 173), era preciso que os oprimidos tomassem, “cada vez mais ciência de quais são os seus papéis, visando à transformação de suas condições de vida”. Interpretando a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Freire, Zuin (1995, p. 173) escreve: “os oprimidos possuem o direito e o dever de lutarem pela real e efetiva apropriação daquelas objetivações humanas, tais como a ciência e a tecnologia, que são patrimônio de toda humanidade, e não privilégio de grupos e/ou classes hegemônicas”. Pela perspectiva popular de educação, essa apropriação se dá no coletivo, como por exemplo, nos círculos de cultura, ou na luta de camponeses contra barragens, ou na conquista da terra para estabelecimento de um modo de vida. Ao mesmo tempo ressignificam o patrimônio cognitivo universal, se inserindo e construindo seu ser pela dialética produtora de alteridades individuais e coletivas. Em outras palavras, na construção e reconstrução de sua humanização.

Freire (2014b, p. 16) tem como ponto de vista (partida) os excluídos, condenados da terra, pela sua ética propriamente, ou seja, da ética universal do ser humano. Esta ética procura condenar o cinismo, a exploração da força de trabalho do ser humano. Condena qualquer tipo de preconceito que acaba por nos incutir de meios asquerosos num sentido de falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia. Por isso, Freire chama atenção para o compromisso de olhar para aqueles e aquelas que, possivelmente, têm mais dificuldade e menos condições de acesso à prática educativa. A forma como trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, é aquela que se preocupa com a inclusão, com a valorização de gênero, que procura proporcionar que

os sujeitos se emancipem pela sua ação, vivenciando o protagonismo de sua história de vida imbuída de lutas, derrotas e conquistas.

O processo educativo, dialogicamente vivenciado, tem o potencial de seguir pelo caminho da libertação, da humanização. Esta pode se efetivar a partir da curiosidade epistemológica, que traz consigo o princípio da pesquisa embasado pelas situações vivenciais.

3.- Entrelaçamentos da pedagogia da educação popular com a pedagogia freireana: da curiosidade epistemológica ao processo de humanização

Já apontamos acima que a curiosidade epistemológica é inerente à constituição dos seres humanos. Ao mesmo tempo ela pode ser ponto de partida para a ressignificação de coletivos sociais. A curiosidade é também fundamental como princípio problematizador. Tem o potencial de produzir indagações sobre as vivências, e, em um contexto opressor, há potencialidade de surgirem questionamentos com potencial de produzirem mudanças sociais, de produzir consciência de sua situação. Um dos maiores desafios no processo de ensinar e aprender é o de como provocar uma curiosidade epistemológica.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2014b, p. 33).

A curiosidade humana é, ao mesmo tempo, construção e reconstrução histórica e social. Talvez um dos grandes desafios seja de como tornar ou mesmo desenvolver essa curiosidade como algo crítico, insatisfeito, ao ponto que os seres humanos possam se envolver e desenvolver uma prática alegre, que supere a ingenuidade que, por vezes, se apresenta. Podemos perguntar se a educação popular poderia nos auxiliar para despertar a curiosidade epistemológica? Paulo Freire tinha a experiência político-pedagógica do trabalho com os camponeses e as camponesas (Freire, 1992; 1981) que, historicamente, sofreram com violências e injustiças das mais diferentes formas, desafiando-os a romper com uma ingenuidade que estava presente nas suas formas de ser, para se tornarem sujeitos curiosos e despertados para as injustiças e atrocidades. Ele mesmo as havia sofrido em sua realidade.

A partir das diferentes vivências e experiências de trabalho, seja nos círculos de cultura, no suporte à extensão e ao campesinato no Chile, na docência no Recife, etc., Freire foi constituindo um arcabouço teórico-conceitual com o qual evidencia as práticas da educação popular como caminhos para uma curiosidade epistemológica, que pode ser vista como princípio da pesquisa, pois esta tem a curiosidade como base e âmago.

Com a obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2005), apresenta duas perspectivas de pedagogia ou de educação e escola: a educação bancária e a educação

libertadora. Refere-se à educação e a escola bancária como aquela em que o “educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2005, p. 65-66). Acrescenta ainda que nessa perspectiva epistemológica e pedagógica os conteúdos, objetos do ensino se apresentam como “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (Freire, 2005, p. 65-66).

A educação bancária funda-se, dessa forma, em uma perspectiva epistemológica positivista e funcionalista de ciência, de homem (ser humano), de sociedade, de educação e de escola. Significa que o conhecimento é algo pronto, produzido pela ciência, adaptado a escola que o ensina como verdade absoluta a ser apreendida e aprendida. Nesse sentido, a escola constitui-se espaço de adaptação, de ajustamento do indivíduo à realidade social instituída, geralmente para manter as corporações de poder e o seu *status quo ante*. Já fica evidente que nessa concepção a curiosidade e a instigação à pesquisa estão sepultadas. Consequentemente não se humaniza, mas sim cristalizam-se relações de submissão. A relação professor/aluno reproduz esses pressupostos como explicita Freire (2005, p. 66),

a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Descrevendo a educação bancária Freire (2005) dirige a crítica à concepção de conhecimento, de sociedade, de homem (ser humano), de educação e de escola que se construiu ao longo de séculos e que ainda perpassa fortemente as relações na sociedade contemporânea. Sob a denominação educação bancária critica a escola e o ensino que se funda no ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Critica a escola supostamente possuidora da verdade. Certamente, trata-se de uma perspectiva de escola que não constitui autoria, protagonismo, autonomia, em suma, que não educa para a libertação e/ou para a humanização. “O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens (*sic*) não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados” (Freire, 2005, p. 77). Portanto, uma educação domesticadora, adestra, mas não liberta. A educação bancária/domesticadora é o antagonismo da educação popular.

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens (*sic*). Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens (*sic*) sobre o mundo para transformá-lo (2005, p. 77).

A educação libertadora, comprometida com a libertação, com a transformação da realidade opressora “não pode fundar-se numa compreensão dos homens (*sic*) como seres

vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; (...) numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada” (2005, p. 77). Nesse sentido, como pondera Freire (2005, p. 78),

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente.

Assim compreendida, na educação libertadora, o educador assume a posição de problematizador, que “re-faz constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (Freire, 2005, p. 80). Na relação dialógica, educador e educando se tornam investigadores críticos, curiosos, pesquisadores. Portanto, “na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua ‘ad-miração’, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘re-ad-mira’ a ‘ad-miração’ que antes fez, na ‘ad-miração’ que fazem os educandos” (Freire, 2005, p. 80). É nessa relação de admiração, no sentido filosófico do termo, que o educando interroga o mundo e a realidade, toma consciência acerca dela, o que possibilita ao ato educativo constituir-se em prática de liberdade. Já que em contextos de alienação não há possibilidade de liberdade. Uma educação libertadora, que serve a libertação, “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens (*sic*) sobre a realidade” (Freire, 2005, p. 83) sempre em perspectiva de transformação.

A ruptura, de natureza epistemológica, questiona a pretensão universalizante presente no paradigma moderno, abrindo espaço para outros saberes e práticas sociais. Nessa perspectiva, ela questiona o poder da cultura hegemônica, o que permite possibilidades e potencialidades emancipadoras (Mejía, 2011, p. 30-31). Neste sentido, a epistemologia

centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violència epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades (Mejía, 2011, p. 53).

Assim, a crítica epistemológica abre a possibilidade para construção do conhecimento para além das verdades postas pela ciência positivista. Educador e educando passam a serem sujeitos que produzem conhecimento. Para, além disso, rompe-se com a perspectiva disciplinar e fragmentada dos conhecimentos para perspectivas inter-transdisciplinares.

Articulada a essa perspectiva epistemológica há uma ruptura pedagógica, tanto no âmbito da concepção teórica quanto na perspectiva prática. De uma educação/escola transmissiva, repetitiva, reprodutora de uma ordem social, funda-se uma perspectiva de

educação e escola cuja ação crítico-transformadora se volta à libertação do ser humano e a transformação social. Neste sentido, afirma Mejía (2011, p. 56), que a educação necessita ser compreendida no âmbito da sociedade e no contexto das relações de poder. Nesta ótica, “la educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad”.

No âmbito pedagógico, essa perspectiva crítica, transformadora e emancipadora de educação, é a que denominamos de concepção de educação popular. As práticas educativas, o contexto e a cultura passam a ser geradoras de “propuestas de transformación de los entornos, los sujetos, las prácticas cotidianas a partir de metodologías participativas y el análisis de la sociedad” (Mejía, 2011, p. 59), que se voltam a construção de um outra sociedade, que tem na autonomia de mulheres e homens seu fundamento. Se o ponto de partida é a curiosidade epistemológica, a chegada se dá em processo e esse processo constitui a humanização.

4.- A humanização por um caminho trilhado pela conscientização e pela autonomia

Um dos objetivos que caracterizam a educação popular está na sua perspectiva emancipatória (Schönardie, 2015, p. 1). Por ela se objetiva sujeitos condutores de sua história. Significa afirmar que o ser humano é mais que apenas produto de seu contexto, de seu meio, mas como protagonistas, mulheres e homens também agem sobre o meio (Marx, 2008, p. 192), construindo, assim, seu caminho. Para possuir essa liberdade de ação, é primordial que construam consciência e autonomia em um processo dialógico, dialético e coletivo.

No desenvolvimento desse arcabouço característico da educação popular são essenciais as reflexões de Paulo Freire, que tem seu ponto de partida na conjuntura social adversa historicamente vivenciada na América Latina, mas que ao mesmo tempo também tem como constante a presença de processos educativos populares de educação como lugares de construção social coletiva (Torres, 2008). Participando dessa realidade, que Freire evidencia o processo de conscientização, que percebe a partir do

conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há estritamente falando um ‘eu penso’, mas um “nós pensamos”. Não é o ‘eu penso’ o que constitui o ‘nós pensamos’, mas pelo contrário, é o ‘nós pensamos’ que me faz possível pensar (Freire, 1981, p. 86).

A educação como tarefa humanizante, libertadora é um ato de conhecer. Sua tarefa libertadora e humanista, pela via da conscientização, traz consigo intencionalidade. A prática do pedagógico acontece à medida que relações dialéticas são mediadas na consciência do ser humano com o mundo.

Se a consciência que pode reconhecer o conhecimento existente não fosse capaz de buscar novos conhecimentos, não haveria como explicar o próprio conhecimento hoje existente,

uma vez que, como processo, o conhecimento que hoje existe foi viabilidade e logo depois conhecimento novo, com relação ao conhecimento existente ontem e assim sucessivamente (Freire, 1981, p. 99).

É mister, contudo, termos presente que para além da universidade, que produz conhecimento e ciência, temos nos movimentos sociais diferentes práticas que agregam experiências que fomentam profundas discussões teóricas de promoção da vida. Reconhecendo as diferentes iniciativas, experiências, pesquisas dos caminhos de conscientização, hoje, o desafio é avançarmos, cada vez mais, para o cuidado do planeta. Em tempos que vemos o ser humano e o planeta ameaçados, necessitamos outras formas de pensar e organizar a vida como expressão de um todo. Nesse sentido, a ética como uma postura frente à vida, e que leva a uma reflexão profunda sobre a vida, pode auxiliar.

A ética, contudo, como reflexão sobre o agir humano e suas potencialidades, não acompanhou o debate como um compromisso à adequação do *Ser* e o *dever ser*. Dessa forma, alerta Jonas (2006), refletir sobre o comportamento do ser humano em relação à natureza desponta como tema central da reflexão política e faz surgir novas questões, que acabam perguntando sobre quais seriam as melhores opções para enfrentarmos as ameaças do futuro e que se apresentam, por vezes, como catastróficas. Assim, ética, cooperação e responsabilidade passam a ser um princípio vital, que acaba por ser desafio contemporâneo. Esse princípio vital pode ser alcançado somente em um contexto em que indivíduos vivenciam um processo de construção da consciência e constroem sua autonomia pela alteridade.

A educação libertadora como prática educativa profundamente alicerçada na vida dos sujeitos assume, pela educação popular, a possibilidade de aprofundar a compreensão crítica da realidade, a tomada de consciência e, desta forma, o desafio de produzir alternativas de transformação.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ de ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire, 2014b, p. 42).

A formação docente/humana, a qual Paulo Freire destaca, é ligada ao exercício da criticidade, que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos e ficarmos satisfeitos no âmbito das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (Freire, 2014b, p. 46).

Assim, na visão de Freire, não é possível, no processo da formação docente/humana, permanecer indiferente à boniteza e à decência. Pois estar no mundo, com o mundo e com os outros exige isso de nós substantivamente.

No processo da pesquisa confiamos ao sujeito um grau de autonomia onde ele é capaz de conduzir o seu caminho, de ir se constituindo como um ser inacabado, que pode torná-lo sujeito consciente e ético. O sujeito é um ser inconcluso, porém quando o processo de construção do saber pela prática educativa não reconhece a autoria e a capacidade dos sujeitos há de se enveredar por um caminho que pode comprometer a aprendizagem.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto professor que exime de cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosa e presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 2014b, p. 58).

O processo de ensinar e aprender, como relação entre pessoas em busca de conhecimento, acontece de múltiplas formas. Freire aponta para o exercício da curiosidade epistemológica como uma reflexão crítica permanente sobre as práticas como um processo de vigilância, procurando da prática/experiência educativa diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, presando por algo que é muito caro no processo da educação, a assim chamada coerência. “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (Freire, 2014b, p. 64).

Nesse sentido, temos a tarefa de tornar esse processo de busca pela autonomia como algo alegre, prazeroso e acima de tudo esperançoso. A alegria e a esperança fazem parte da natureza humana. É uma espécie de ímpeto natural possível e tremendamente necessário como condição indispensável à experiência histórica, percebendo que todos os sujeitos estão nela envolvidos e são assim, parte integrante do processo de mudanças, adaptações hoje tão presentes em nosso contexto social e político. “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (Freire, 2014b, p. 75). O saber da história, ou seja, de estar no contexto, vai se dando de múltiplas possibilidades, as quais exigem de nós inserções no sentido de tomar decisões, fazer escolhas, e também intervir na realidade se posicionando preferencialmente em favor dos excluídos e marginalizados da história, afim de que estes possam se tornar sujeitos autônomos em todos os campos da sociedade.

A educação popular é, assim, protagonizada sobretudo por oprimidos em busca de sua libertação, de sua humanização. Esses constituem consciência. A consciência é por

nós definida em seu processo de entendimento e ao mesmo tempo ação, ou seja, práxis, ação e reflexão como características humanas e na base da educação popular. O ser humano, “atuando, transforma, transformando, cria uma realidade que, por sua vez, ‘envolvendo-o’, condiciona sua forma de atuar” (Freire, 1992, p. 28). Freire trazia consigo o convencimento de que todo esforço da educação popular deve ter um objetivo fundamental, o “da problematização do homem-mundo (*sic*) ou do homem (*sic*) em suas relações com o mundo e com os homens (*sic*), possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (Freire, 1992, p. 33). Reconhecemo-nos assim como inacabados, em busca constante de nossa reconstituição, de nossa humanização.

5.- Algumas considerações

Partindo de nossas experiências populares de educação, sejam elas no âmbito dos movimentos sociais ou da docência, construímos nossa prática educativa pelas veredas da educação popular. Cotidianamente fomos compreendendo que os processos educativos se constroem em contextos históricos e culturais. Nesse sentido, partimos da hipótese de que o processo educativo, em uma tessitura entre a educação popular e o ideário de Paulo Freire, se apresenta como possibilidade de libertação humana, de humanização.

Buscamos alento no arcabouço teórico da educação popular e percebemos a orgânica contribuição de Paulo Freire nos processos educativos de emancipação e libertação, vivenciados pelos seres humanos em sua constituição como sujeitos, que se percebem como inacabados e por isso em constante processo de construção de consciência, de autonomia, de libertação, de humanização.

Vivemos em um tempo e em um país em que por pouco mais de uma década os processos populares de educação e libertação ganharam em importância, ao ponto de se construir um *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* (Secretaria-Geral, 2014), oriundo das conquistas do campo democrático e popular. Esse tipo de conquista colocou em evidência também o pensamento freireano em sua tessitura com o arcabouço teórico da educação popular. No entanto, atualmente, há uma conjuntura conservadora de reação por parte das elites econômicas dominantes no modo de produção capitalista. A ação aberta e explícita dessas elites está fazendo com que conquistas dos últimos períodos estejam sendo desfeitas em uma velocidade nunca antes observada. A educação popular é assim, mais do que nunca, desafiada a se ressignificar pela sua organicidade.

Ao mesmo tempo, na contemporaneidade, estamos também na passagem do cinquentenário do lançamento das primeiras obras sistematizadas de Freire. Há cinco décadas Paulo Freire apontava para a libertação de sujeitos e coletivos como caminho para a emancipação, para a humanização. Esses ensinamentos de Freire, na atual conjuntura social e política adversa, ganham em importância. Percebe-se, assim, a premência da retomada da perspectiva freireana, da perspectiva popular de educação, como processo educativo que liberte e que humanize sujeitos e coletivos.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. (2006). *O que é a educação popular?* São Paulo: Brasiliense.
- FIORI, E. M. (1987). Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1971). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2014a). *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2014b). *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- JONAS, H. (2006). *O princípio responsabilidade*. Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto.
- MARX, K. H. (2008). *Das Kapital*. Erster Band. Marx Engels Werke, Bd. 23, 23. Auflage. Berlin: Dietz.
- MEJÍA, M. R.; AWAD, M. I. (2003). *Educación popular hoy*. En tiempos de globalización. Bogotá: Aurora.
- MEJÍA, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Cartografías de la Educación Popular. Lima, Peru: TAREA Asociación Gráfica Educativa.
- MEJÍA, M. R. (2013). Posfácio. La educación popular. Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. *Educação popular*. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes.
- PALUDO, C. (2001). *Educação popular em busca de alternativas*. Uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp.
- PUIGGRÓS, A. (2014). La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas. In: SOLLANO, M. G.; ZASLAV, M. C. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*. Experiências pedagógicas alternativas. México: Unam.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2015) Educação popular como política pública. Análise crítica. *Anais da 37. Reunião Nacional da Anped*. Florianópolis: Anped.
- SCHÖNARDIE, P. A.; PILLATT, L. R. B. (2016). Fundamentos históricos e teórico-metodológicos da educação popular. In: SCHÖNARDIE, P. A.; PILLATT, L. R. B.; SILVA, S. P. *Sociedade brasileira e educação*. Olhares interpretativos. Ijuí: Ed. Unijuí.

- SECRETARIA-GERAL da Presidência da República. (2014). *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Brasília: Secretaria-Geral.
- STRECK, D. R. (2010a). Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, D. (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana*. Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica.
- STRECK, D. R. (2010b). Entre emancipação e regulação. (Des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 15 n. 44 maio/ago.
- STRECK, D. R.; PITANO, S. C.; MORETTI, C. Z.; SANTOS, K.; LEMES, M.; PAULO, F. S. (2014). *Educação popular e docência*. São Paulo: Cortez.
- TORRES, A. C. (2013). A Educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R. ESTEBAN, M. T. *Educação Popular*. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes.
- TORRES. A. (2008). *La educación popular*. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Buho.
- WEINBERG, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- ZITKOSKI, J. J. (2010). Humanização/Desumanização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- ZUIN, A. Á. S. (1995). A Pedagogia do oprimido em tempos de industrialização da cultura. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, n. 182/183, p. 171-199, jan./ago.