



doi: 10.20396/rfe.v10i3.8653691

Paulo Freire: filósofo da educação brasileira libertadora e popular

Bruno Botelho Costa¹
Katia Cristina Norões²

Resumo

Este trabalho apresenta uma defesa do caráter filosófico da obra pedagógica de Paulo Freire, destacando alguns dos principais conceitos que conferem ao seu trabalho teórico-metodológico um aporte didático que permite fazer da prática pedagógica uma questão e uma práxis filosófica. Neste quesito, são relevantes as noções de conscientização, diálogo, cultura, humanização e a relação educador-educando, noções essas alvo de reflexão nas páginas seguintes. Concluímos ressaltando por meio do tratamento filosófico que Freire dá à educação é que pode pensar a educação brasileira para a libertação social e cultural, construindo uma prática pedagógica popular.

Palavras-chave: Paulo Freire; conscientização; filosofia da educação; educação brasileira; educação popular.

Resumen

Este trabajo presenta una defensa del carácter filosófico de la obra pedagógica de Paulo Freire, destacando algunos de los principales conceptos que confieren a su trabajo teórico-metodológico un aporte didáctico que permite hacer de la práctica pedagógica una cuestión y una praxis filosófica. En este aspecto, son relevantes las nociones de concientización, diálogo, cultura, humanización y la relación educador-educando, nociones esas objeto de reflexión en las páginas siguientes. Concluimos ressaltando por medio del tratamiento filosófico que Freire da a la educación es que puede pensar la educación brasileña para la liberación social y cultural, construyendo una práctica pedagógica popular.

Palabras clave: Paulo Freire, concientización, filosofía de la educación, educación brasileña, educación popular.

¹ Professor Adjunto na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Contato: brunobcosta2010@gmail.com

² Doutoranda em Ciências Sociais e Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Contato: katia.noroes@gmail.com

Introdução

O presente artigo traz uma reflexão sobre o trabalho do filósofo e educador Paulo Freire, sustentando, além da existência de uma filosofia da educação em sua obra, que essa filosofia se faz presente como expressão da pedagogia libertadora de Paulo Freire e articula conceitos elementares da sua obra, como as ideias de cultura e conscientização.

Neste sentido, iniciamos por argumentar que a sua concepção de educação é filosoficamente definida como um trabalho cultural com a prática educativa, traçando importantes elos que vinculam a educação à produção da cultura em espaços criativos nos contextos educativos, onde a relação professor-aluno pode ser repensada sem, contudo, se perder de vista o papel do professor.

No tópico seguinte, adentramos a questão da contradição educador-educando que a pedagogia libertadora procura superar e destacamos alguns elementos importantes para a realização desse trabalho que deve ser realizado como uma aposta na capacidade criativa das relações humanas e não como uma garantia prévia de resultados.

Por fim, discutimos como a proposição de uma educação que vise libertar da alienação e subjugação hierárquica dos contextos escolares requer, como esteio cultural para a sua realização, uma visão humanista e pluralista de cultura, e algumas dificuldades que Freire e outros que propõem trabalhar com a pedagogia libertadora assinalaram para desenvolver nas escolas essa proposta.

Concluimos ressaltando que apenas através de uma perspectiva filosófica da educação pode tanto a filosofia como a pedagogia se alimentar mutuamente e formarem um par indissolúvel na prática educativa que permita se pensar que educação o povo brasileiro quer e como pode essa educação servir para que desenvolva uma consciência crítica de suas problemáticas, questões e desafios sociais e culturais.

Filosofia, educação, cultura popular

Considerar Paulo Freire como um filósofo não é algo comum e existem, claro, razões para isso. Em primeiro lugar, ele não reivindicou para si essa profissão ou ocupação. Segundo, sua obra intelectual é indiscutivelmente voltada para a pedagogia, isto é, para uma formulação teórica da prática educativa. Contudo, conforme pretendo demonstrar, uma vez analisados algumas das principais ideias nas quais se baseia a concepção freiriana de educação, há boas razões para que seu legado seja, por fim, considerado uma obra de filosofia da educação. Aliás, uma particularmente devotada a fundamentar uma educação preocupada com questões da realidade popular brasileira e posicionada a favor da libertação do seu povo das amarras ideológicas da educação dominante.

Se se perguntar por onde está a filosofia da educação de Freire nos seus livros, o máximo que se poderá conseguir será fazer uma exegese dos pensadores que influenciaram as suas ideias. Uma compreensão compartimentada do trabalho intelectual de Freire só poderia resultar em algo do tipo, agrupando as “influências” filosóficas do educador ao lado das “influências” sociológicas, psicológicas, linguísticas, etc. Curiosamente, esse expediente pode facilmente mascarar a interpretação bancária que põe em curso, em sentido freiriano. Se a educação de Freire é um compêndio de “influências” de outras disciplinas, meramente readequadas aos problemas que surgem na relação entre educadores e educandos (professores e alunos, no contexto escolar), então não há meios para propor uma educação para além dessas fronteiras, como se apropriação que o educador faz das ditas influências não fosse em si a criação de saberes equânimes àqueles dos quais se beneficia. Na perspectiva freiriana, esse expediente é apenas outra forma de dicotomizar sujeitos e objetos de conhecimento.

Explorar e conhecer a filosofia da educação freiriana requer, ao contrário, traçar os elementos filosóficos centrais ao projeto educacional

freiriano como um todo. Não há como produzir sentido fora de uma totalização em que não quedam fora da discussão elementos selecionados, não se contenta em prover uma imagem fragmentária. Por outro lado, isso não significa também buscar a única imagem do projeto freiriano, como se coubesse à filosofia reunir os cacos que as ciências modernas deixam no seu rastro metodológico. Tal expediente, positivista em essência, deixaria de fora exatamente o que no projeto freiriano existe de autenticamente filosófico: a capacidade de criar pensamento como meio de educar. Não é de sua filosofia encerrar a consciência, mas sim, abri-la para indefinidas possibilidades.

Paulo Freire foi um filósofo por fazer filosofia e, nesse sentido, foi um filósofo preocupado questões do Brasil, da América Latina e de todas as sociedades em que está presente a desigualdade, a exclusão e a marginalidade sociais. Esse recorte político na sua obra, que também é epistemológico, reflete não apenas uma posição intelectual pontual, mas é orgânica ao seu pensamento. Freire construiu a sua filosofia da educação juntamente com movimentos sociais, com organizações políticas de esquerda, com associações de moradores da periferia de grandes cidades, com coletivos de trabalhadores de dentro e fora da educação. Sua filosofia da educação é produto de sua militância intelectual e política por compreender a realidade do povo brasileiro e educa-lo tendo por orientação as experiências em que pode com ele aprender sobre essa realidade.

Freire foi um filósofo da educação brasileira tanto para criticá-la como para revolucioná-la. Foi um filósofo brasileiro preocupado com a educação e que fez da educação um problema posto à mesa da sociedade brasileira, em um debate em que fossem ouvidos primeiro os nunca antes escutados. É com essa postura que se encontra na sua concepção de educação, problematizadora do mundo e libertadora dos seres humanos, conceitos, relações e discussões indispensáveis. Explorando as concepções que embasam sua concepção pedagógica, o problema da desumanização e da opressão é um postulado existencial intangível. Dentro do compromisso ético e político que sua postura intelectual-militante exige, não há como

abordar a educação, segundo Freire, e não questionar as razões pelas quais ela mantém em curso a lógica de negar os sujeitos em nome da afirmação dos resultados. Afirmar os depósitos de comunicados, em lugar da comunicação, negando a voz dos que contam outros saberes. Criticando a desumanização pelo cerceamento da palavra, Freire abre caminho para uma educação estimuladora da comunicação e do diálogo.

É por conferir à comunicação entre as pessoas no processo educativo importância dessa monta que a educação para Freire é, fundamentalmente, um processo de conscientização, pois somente elaborando conscientemente as próprias questões com que se depara podem os indivíduos adquirir uma compreensão mais livre e autônoma sobre a realidade e a conhecer por si o mundo, sem intermediadores. O lugar da conscientização na sua pedagogia é, por isso, de sua importância para a humanização. O sentido pedagógico do trabalho de conscientizar se confunde com o exercício de educar, uma vez que, possibilitando que a formação expresse o entendimento diverso das perspectivas trazidas a tona em diálogo, não mais se procura ajustar simplesmente a compreensão dos alunos às expectativas dos professores. As respostas não estão prontas, nem cabe apenas a ele avaliá-las, ainda que isso não dispense a sua intervenção e direta atuação na direção do trabalho pedagógico. O que a educação libertadora quer é justamente trabalhar com a relação educador-educando utilizando-se do potencial libertador da dimensão cultural da educação.

O pensamento freiriano entende a educação como uma parte elementar da humanização através da democratização da cultura (FREIRE, 1975) e concebe a conscientização como seu propósito principal, uma vez que através dessa é que a educação se faz humanizadora, que permite realizar-se como processo de humanização, assegurando a valorização da cultura como realização histórica também realizada pelos oprimidos e, portanto, possível de ser apropriada pelos mesmos. Assim, a educação para a humanização, que equivale à educação como prática de liberdade, não é possível sem a problematização, indispensável para a promoção da conscientização sobre as contradições do mundo humano (culturais,

históricas, política, do mundo do trabalho, etc.) persistem afastadas do modo de pensar das pessoas, limitando suas ações a horizontes fatalistas e alienantes.

Neste sentido, tornou-se comum pensar que, num ambiente de diálogo e relações horizontais, o professor não seria importante, visão esta profundamente equivocada da filosofia e pedagogia freirianas. Sua proposta, ao contrário, vem confirmar e reforçar a importância do professor no processo educativo, fundamentalmente porque cabe a ele prioritariamente, mesmo que sem qualquer exclusividade, cuidar de que o pensamento crítico, rigoroso e coerente esteja sempre no horizonte das aspirações do espaço educativo. Como diz Freire: “se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante” (FREIRE, 1992, p. 53).

A contradição educador-educando em questão

Mas sua importância está, justamente, no que consegue fazer com os conhecimentos que domina e com os(as) educandos(as) com que trabalha. Por isso, afirma: “O papel do educador não é o de ‘encher’ o educando de ‘conhecimento’, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, a organização de um pensamento correto em ambos”. Ou ainda, nesta passagem que, particularmente a fim de defender Freire como um filósofo, vale igualmente destacar: “O melhor aluno de Filosofia é o que pensa criticamente sobre todo o pensar *e corre o risco de pensar também*” (FREIRE, 1992, p. 53. Grifos meus).

Scocuglia (2006) afirma que Freire nunca considerou que o papel do professor ou educador no processo educativo não fosse distinto daquele dos educandos, no que toca ao objetivo geral da educação: aumentar a criação do pensamento, do conhecimento e da liberdade para significar e agir no mundo. Como ele aponta: “Para ele, é ‘fato inconteste que a natureza do processo educativo é sempre diretiva’ e que o educador tem papel distinto

do educando, embora deva estar aberto à sua própria reeducação. *Tem papel diretivo, mas não autoritário.*” (2006, p. 84). Nas palavras de Freire: “Temos de dizer aos alunos como pensamos e por que. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho que convencer os alunos do meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais” (FREIRE; SHOR, 1987, p.187).

Uma vez que se quer possibilitar a ambos, professor e alunos, a partilha do significado e da vivência da educação através das experiências reflexivas e problematizantes, a dimensão filosófica da sua concepção de educação e de prática pedagógica se compreende revolucionária, pois revolve as próprias estruturas sociais e culturais envolvidas no processo educativo; entre elas a relação educador-educando ou, no contexto escolar, professor-aluno.

O sentido revolucionário da educação para Freire se faz ao elaborar o significado da opressão no cerne da contradição entre ideologias antagônicas, a bancária e a libertadora. Ela se faz libertadora não por pregar a liberdade, mas por desnaturalizar a opressão. E isso envolve necessariamente o trabalho de fomentar um pensamento crítico, criterioso, capaz de duvidar das respostas prontas e de fazer suas próprias perguntas sobre o sentido daquilo que se aprende e as razões da educação historicamente reproduzir a dicotomia entre o saber criado e o saber doado, como se aos alunos coubesse apenas decorar este e aos professores, intelectuais, gestores educacionais, etc., organizar aquele.

Uma vez que os objetos no mundo não são propriedade de uns seres humanos e inacessíveis a outros por natureza, mas por força de relações sociais em exercício, nada justifica, eticamente, que uns façam do conhecimento deles uma forma de dominar os demais. O que equivale a se apropriar deles de forma privada, com intuito de normativamente escolher quem recebe o quê do conhecimento produzido. Em um mundo onde a apropriação privada é o modo comum do acesso aos bens produzidos, sendo o conhecimento um desses bens, coletivizar o acesso à palavra e à comunicação por meio do diálogo é um ato revolucionário sem o qual a construção da revolução das estruturas sociais não se faz verdadeira, ainda

que logre avanços em uma pauta política supostamente defensora da revolução.

Defendendo esse ponto de vista, Freire, em *Pedagogia do oprimido*, chama a atenção de que o diálogo entre lideranças que professam o desejo da revolução e o povo que não possui ainda consciência política é uma necessidade e se ‘impõe’ como condição para que o trabalho dos revolucionários aconteça, como urgência moral.

Impõe-se, pelo contrário, a dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo o processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos pólos da situação o concreta de opressão. Vale dizer que devem se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação (FREIRE, 1983, p. 148).

Crítico das posturas que viu adotarem alguns dos movimentos de esquerda com os quais conviveu, que sucumbiam ao sectarismo em nome da pureza da sua postura ‘revolucionária’, Freire fez questão de apontar para a falsa dissociação por eles feita entre a transformação estrutural ou material da sociedade e a transformação no sentido humanizador do trabalho de formação de base realizado pelas lideranças. Em *Ação como prática de liberdade*, Freire reforça essa posição, dizendo:

Seria desnecessário dizer aos movimentos revolucionários que eles se encontram em relação antagônica com as classes dominantes. Não será demasiado enfatizar, porém, que este antagonismo, que envolve objetivos e interesses opostos, deve expressar-se em *formas de ação* igualmente distintas (FREIRE, 1977, p.78. Grifos meus).

Portanto, essas posições, que podem parecer dar força a argumentos que secundarizam a política, na verdade são, na interpretação freiriana, explicações e justificativas para a radicalização dos preceitos sustentados na educação política, um aprofundamento do propósito revolucionário ao qual Freire desejava corresponder. A política e a pedagogia se coadunam, nesse sentido, de variadas formas, tanto nas relações pessoais, como na própria

dimensão pedagógica da coletividade. Segundo Scocuglia, essas preocupações se estenderam em atuações diretas de Freire, como explicitado em documentos que comentam o papel educativo dos movimentos sociais (SCOCUGLIA, 2006, p. 91) e partidos políticos (p. 92).

A dimensão política inerente à sua posição dialógica se mostra explícita, por exemplo, na seguinte trecho de uma das cartas escritas a Amílcar Cabral em *Cartas a Guiné Bissau*, em que aprendizagem e militância se intercalam, na qual Freire falava da sua:

(...) opção política, à qual procuramos ser fiéis – a de que nada teremos a ensinar aí se não formos capazes de aprender *de e com* vocês. Por isso mesmo é que iremos à Guiné-Bissau como camaradas, como militantes, curiosa e humildemente, e não como uma missão de técnicos estrangeiros que se julgasse possuidora da verdade e que levasse consigo um relatório de sua visita, quando não escrito, já elaborado em suas linhas gerais, com receitas e prescrições sobre o que fazer e como”. (FREIRE, 1978, p.93).

Recusando-se a aceitar ou a aderir a uma visão da revolução estritamente ligada à tomada do poder e preocupada em orquestrar correlações de forças políticas com tal finalidade, Freire se mostrou comprometido com a criação de uma práxis revolucionária que confrontasse as relações de poder no seu *modus operandi*, onde efetivamente se faziam presentes e requeriam sua transformação. Ciente de que muitas conquistas apenas seriam possíveis com o poder nas mãos dos trabalhadores e do povo em geral, enfatizou, ainda assim, que um contexto de poder popular só se faria efetivo caso fosse resultado de um novo modo de enxergar o mundo e a humanidade em gestação nos espaços e nas organizações revolucionárias dos oprimidos. Se não estivessem atentos a essa questão ou a encarassem como de menor importância, as lideranças arriscavam trair o propósito da revolução que advogavam e oprimir ao invés de promover a libertação. Como pude mostrar em outro trabalho:

O propósito da pedagogia freiriana não está em fazer com que o educando corresponda a uma forma de pensar e de agir previamente estipulada pelo educador e que exclua a possibilidade de ele responder ao processo educativo de outras formas. Ao contrário, seu objetivo é construir, no intercâmbio do educando com seus colegas e com o educador, uma consciência crítica que mostre as relações entre os diferentes modos de pensar e de agir. Assim, o educando poderá formar seu modo de pensar, conforme as suas relações com o mundo, servindo de estímulo para que, através destas, busque transformá-lo a partir da sua própria transformação pessoal (COSTA, 2010, p. 42).

A importância para a educação libertadora do modo de pensar que se consegue construir através das intervenções dialógicas e dos resultados concretos desse trabalho (publicações, materiais didáticos, reflexões estéticas, etc.) exprime como, ainda que dialogando e interagindo com um conjunto diverso de referências ao longo dos anos, permaneceu preocupado em associar consciência e cultura. Em outras palavras, insistiu na direção da apropriação do mundo simbólico ou cultural pela educandos *nos termos e modos que lhes são próprios*. Assim, pode trabalhar as relações pedagógicas de maneira que eles compreendessem a necessidade e a importância de ser sujeito da sua própria vida, incluindo nela a vida e história da sua comunidade e classe. Uma educação para filosofar ativamente e gerar ações imbuídas de novos propósitos e perspectivas.

Essa visão horizontal do processo educativo vê a educação como produto da cultura, mas também como produtora de cultura, um processo de formação que já estava colocado, ainda que de maneiras diversas, nos movimentos de cultura popular. Freire preocupou-se em dar a essa proposta contornos pedagógicos mais definidos, construindo para isso uma filosofia que se pretendeu uma pedagogia ou uma reflexão filosófica radical sobre os propostos da educação. Por isso, ele propôs uma educação que nada tem a ver com o que tradicionalmente se entende por instrução. Não é que o conhecimento dos educadores não devesse fazer parte do conhecimento dos educandos. Mas os seus componentes não são primordiais, tampouco

secundários, senão partes ressignificadas do conhecimento novo que o encontro proporciona a ambos, educandos e educadores.

A pluralidade da cultura e novos contextos de/para a conscientização.

A cultura é para a filosofia da educação freiriana uma questão central e reflete uma interlocução própria do seu pensamento com a história intelectual brasileira, os movimentos de cultura popular, além de outras iniciativas populares. Pode-se dizer que o tema da cultura chega a representar para o pensamento freiriano um *tema gerador* de posicionamentos filosóficos e pedagógicos críticos, para empregar um conceito próprio à sua filosofia. Enquanto tema gerador, ele aventa possibilidades de criar propostas educativas que pela crítica cultural podem se opor aos projetos pedagógicos construídos como meio cultural de confirmar e conservar o *status quo*, alimentando o *modus operandi* educacional responsável por sustentá-lo.

Neste sentido, vale ter em mente que o debate, a confrontação e a disputa intelectual e política em torno do significado do conceito de cultura não é trivial. No fundo, ela desnuda a pluralidade de concepções dessa palavra, a cultura, que na sua origem, como se viu, tinha por destino ser de modelo único e incontestado. Como aponta Bauman:

A questão real não está em admitir ou negar a existência de um critério objetivo para a avaliação comparativa da cultura. O termo ‘culturas’, se entendido hierarquicamente, dificilmente poderá ser usado no plural. O conceito faz sentido somente se concebido diretamente como *a cultura*; existe uma natureza ideal do ser humano e a cultura significa o esforço consciente, extenuante e prolongado por atingir esse ideal, por alinhar o processo vital com o mais elevado

potencial da vocação humana (BAUMAN, 1973, p. 09. Tradução minha³).

Neste sentido, a perspectiva freiriana contraria o sentido tradicional e hierárquico da cultura observado por Bauman, resistindo à reduzir sua análise a um único modelo cultural e, ao contrário, tece um diálogo de ideias com matizes culturais excluídas, como as latino-americanas, consciente de que há sempre a necessidade de se confrontar posições. Tal perspectiva entende que a crítica da cultura necessita se desdobrar em autocríticas capazes de dar renovada continuidade ao que primeiramente motivou o questionamento rigoroso do mundo social através do mundo da cultura. Nisso há um lugar para a educação explorar o potencial das ações que inauguram a revisão de conceitos a partir de novos contextos, não por modismo, mas por necessidade de manter aberto o diálogo entre os diferentes, mas não-antagônicos. Companheiros de alegria e agonia.

Nas obras mais maduras de Freire, como *Ação cultural para a liberdade e Pedagogia da esperança*, algumas ponderações demonstram como ele transformou a concepção de cultura a partir de releituras, não só de livros, mas de realidades. Nessas releituras, os principais elementos da noção de cultura herdada dos debates no trabalho de cultura popular se fazem presentes, mas foram repostos em novas discussões e, assim, incorporaram outros elementos, reinventando-se o sentido da cultura, como forma de reafirmar sua original radicalidade.

O período em que morou nos Estados Unidos como professor visitante na Universidade de Harvard se deu juntamente com a incorporação de discussões sobre novas temáticas na filosofia freiriana, como foi o caso do feminismo, do racismo e da condição migratória. Freire já tinha tido contato com essas discussões enquanto escrevia a *Pedagogia do Oprimido*,

³“The real issue is not the admission or denial of the existence of an objective criterion for the comparative evaluation of culture. The term ‘cultures’, if understood hierarchically, can hardly be used in the plural. The concept makes sense only if denoted straightforwardly as *the culture*; there is an ideal nature of the human being, and *the culture* means the conscious, strenuous and prolonged effort to attain this ideal, to bring the actual life-process into line with the highest potential of the human vocation”.

especialmente nas conversas com a tradutora da obra para a edição americana, em inglês. Esses temas passaram a fazer parte do leque de questões às quais Freire se dedicou intelectualmente e influenciaram muitas de suas iniciativas posteriores. A exemplo disso, quando já residia na Suíça, trabalhando no Conselho Mundial de Igrejas, fundou o Instituto de Ação Cultural, juntamente com os colegas brasileiros Claudius Ceccon, Miguel de Oliveira e Rosiska de Oliveira, além da companheira e esposa Elza Freire. O instituto promoveu cursos de formação baseados na pedagogia freiriana na Suíça e em outros países. Um dos cursos foi sobre feminismo, do qual se elaborou um material, “Feminizar o mundo” e um filme de autoria das próprias participantes discutindo os seus temas geradores (FREIRE, 1978, p. 221).

Mais uma vez, Freire atualizou o propósito e sentido da sua pedagogia, sem abrir mão dos princípios em que está assentada, mas dando a ela novos contornos temáticos e permitindo que a busca pela conscientização e a humanização fossem apropriadas por quem, antes, se via dela excluído. Ao mesmo tempo, Freire se reapropriou do sentido da conscientização, mais uma vez questionando os valores e marcos culturais estabelecidos para, então, modificar seu pensamento filosófico em favor de abarcar essas questões. Ele faz em *Pedagogia da esperança* o seguinte comentário, já influenciado por esses problemas, que demonstra como procurou ver as questões identitárias na sua filosofia:

Há um outro aspecto demasiado importante, mas, ao mesmo tempo, demasiado difícil de ser feito, sobretudo em sociedades altamente complexas como a norte-americana. Refiro-me ao aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe. Em outras palavras, o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. *A classe só, igualmente.* A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da

discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a ‘cor’ da ideologia (FREIRE, 1992, p. 156. Grifos meus).

Tentando reapropriar o conceito de cultura para dar conta dessas questões, e novamente mostrando a influência da noção de cultura popular no seu pensamento ao buscar essa reapropriação, procurou traduzir na concepção de *multiculturalidade* a ideia originária do seu trabalho com a cultura, a noção de que a cultura é fruto da ação reflexiva humana e que, portanto, necessita expressar a luta pela liberdade e pelo respeito à condição vocacional do homem, o direito de ser. Diz Freire:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, p. 150).

Alguns dos intelectuais que se especializaram no pensamento freiriano, procurando utilizá-lo para lidar com as questões que aparecem em espaços educativos como a escola, têm feito considerações importantes sobre a questão da cultura, sendo que muitas delas trazem para os tempos atuais renovadas formas de problematizar a educação nos espaços de trabalho do professorado. Uma das críticas que levanta McLaren, nesse sentido, aponta para o problema dos casos infelizmente comuns em que educadores que professam uma filosofia de ensino radical abordam a escola exclusivamente enquanto aparelho de dominação social, deixando de

enxergar o conhecimento ali construído nas escolas como, em alguma medida, libertador. Ele aponta que:

O erro principal dessa posição tem sido o de desestimular educadores de esquerda de desenvolver uma linguagem programática em que eles pudessem teorizar *para* as escolas. Ao invés disso, esses educadores radicais têm teoriz(ado primariamente *sobre* as escolas. Dispensando as escolas como agências de dominação, eles têm raramente preocupado em tentar construir abordagens novas e alternativas para a organização escolar, currículos e relações sociais na sala de aula (MCLAREN, 1997, p. 19. Tradução minha⁴),

McLaren afirma que educadores radicais “têm falhado em desenvolver uma filosofia pública que integra questões de poder, política e possibilidades com respeito ao papel que as escolas devem jogar na condição de esferas públicas e democráticas” (MCLAREN, 1997, p. 19. Tradução minha⁵). Concordando com essa posição, acrescentaria que uma filosofia pública só se desenvolve com a democratização da filosofia. A articulação dos pontos que McLaren levanta necessita de aprofundamento crítico coletivo, impossível de ser encontrado nas leituras já efetuadas da realidade educacional e social (por brilhantes que algumas sejam, e aqui incluem-se as leituras de Freire) e tampouco no ativismo que espontaneamente são desenvolvidos em lugares e ocasiões particulares. Isso é pouco para tornar uma discussão pública.

Por isso, é pertinente a crítica que faz Giroux (1992), quando fala dos problemas nas visões da direita e da esquerda sobre a cultura popular. Diz ele:

⁴“The major failure of this position has been that it prevents left educators from developing a programmatic language in which they can theorize *for* schools. Instead, these radical educators have theorized primarily *about* schools. Writing off schools as agencies of domination, they have seldom concerned themselves with trying to construct new, alternative approaches to school organization, curricula, and classroom social relations”.

⁵“have failed to develop a public philosophy that integrates the issues of power, politics, and possibility with respect to the role that schools might play as democratic public spheres”.

Em ambos os casos, a retórica sobre a restauração e crise da cultura legitima uma pedagogia de transmissão consistente com uma visão da cultura como um artefato e de estudantes como meramente possuidores do conhecimento recebido. Apesar de partirem de posições políticas distintas, defensores da alta cultura de esquerda e de direita comumente argumentam que a cultura do povo precisa ser substituída por formas de conhecimento e valores no coração da cultura dominante. Nestas perspectivas, as modalidades de luta revolucionária e preservação conservadora [da cultura] parecem convergir em uma visão da cultura popular como uma forma de barbarismo, uma noção do povo como formado de bobos passivos, e um apelo à visão de ilustração que reduz o significado e a produção da cultura em termos da alta cultura. Questões que dizem respeito à natureza multidimensional das lutas, contradições, e reformas que inscrevem, de diferentes maneiras, o contexto histórico específico de formas de cultura popular são inteiramente negligenciadas em ambas as posições radical e conservadora descritas acima” (GIROUX, 1992, p. 162. Tradução minha⁶).

Neste sentido, como pude mostrar em trabalho anterior (COSTA, 2017), a filosofia da educação freiriana, através de uma concepção humanista e pluralista, integradora das diversas formas e manifestações culturais, fornece uma linguagem capaz de reunir significados e visões de mundo marginalizadas e com elas formar um posicionamento político que, ao mesmo tempo, denuncia a exclusão da filosofia do movimento popular

⁶ “In both cases, the rhetoric of cultural restoration and crisis legitimates a transmission pedagogy consistent with a view of culture as an artefact and students as merely bearers of received knowledge. Though starting from different political positions, advocates of high culture on the Left and Right often argue that culture of the people has to be replaced with forms of knowledge and values that are at the heart of ruling culture. In these perspectives, the modalities of revolutionary struggle and conservative preservation seem to converge around the view of popular culture as a form of barbarism, a notion of ‘the people’ as passive dupes, and an appeal to the view of enlightenment that reduces cultural production and meaning to the confines of high culture. Questions regarding the multidimensional nature of the struggles, contradictions and reformations that inscribe in different ways the historically specific surface of popular culture forms are completely overlooked in both the dominant radical and conservative positions developed above”.

do debate filosófico no Brasil e a exclusão da filosofia da educação escolar e das propostas pedagógicas dominantes. Como conclusão lógica, a segunda exclusão é resultado da primeira, uma vez que a escola tradicional não dá vazão nem espaço a iniciativas reflexivas do tempo histórico presente, com ou sem o selo da filosofia. Consequentemente, a cultura que sustenta é avessa à cultura popular e desconectada dos próprios agentes que ocupam o espaço escolar. O trabalho cultural da educação bancária é, assim, atualizadamente, reposta como ação anti-dialógica de invasão cultural.

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire define o conceito de invasão cultural como a atitude propiciada pela teoria de ação anti-dialógica do qual se nutre a educação bancária. As finalidades que ela visa realizar envolvem um conjunto de ações sobre os sujeitos, tratando-os como objetos da ação desejada. Nessas condições, obviamente o diálogo não pode ter lugar. Portanto, ocorre aí uma invasão cultural, uma vez que a formação cultural resultante ocorre negando-se a cultura dos sujeitos, alimentando uma série de preconceitos e de desvalorizações das suas leituras de mundo. A invasão cultural nada mais é do que dominar ideologicamente a um grupo social e aliená-lo dos seus próprios recursos artísticos, linguísticos, simbólicos, religiosos, filosóficos, etc., *em nome de ensinar valores melhores*, explícito ou veladamente.

Contra a invasão cultural, Freire propõe a síntese cultural, processo que é realizado à medida que os agentes da educação constroem, em diálogo, interpretações próprias e pessoais sobre o sentido e a finalidade do aprendizado do conteúdo em questão. A teoria da ação dialógica reúne, juntamente com síntese cultural, as características da colaboração, da união e da organização como pilares da pedagogia libertadora. Isso significa que a apreensão da cultura como criação de sentidos, leituras e propostas a realizar coletivamente compreende que o trabalho, a unidade e a mobilização orgânica dos partícipes são elementos decisivos para se obter, como resultado, um entendimento por parte das pessoas que as permita resistir à inferiorização dos seus modos de vida, assumir uma crítica social que desmascara as raízes sócio-econômicas e culturais da opressão e aponta

para o fortalecimento dos espaços autônomos criados por elas mesmas no esforço de fazer uma educação biófila, afirmadora da vida e dos elos comuns de humanidade.

Conclusão

Os conceitos filosóficos da pedagogia freiriana apontam para a necessidade de fazer da filosofia uma pedagogia, visto que expressam a preocupação por compreender a elaboração do pensamento como uma atividade formativa dos seres humanos e essencialmente intercomunicativa e conscientizadora para os envolvidos, fazendo com que a aprendizagem resulte da criticidade desenvolvida. Mais que defender que é preciso aprender a ser crítico, demonstram que é preciso ser crítico para aprender e que a criticidade do pensamento é próprio a quem se volta sobre ele e questiona seus pressupostos: atividade fundamental da filosofia. Porém, as ideias aqui apresentadas também sinalizam a urgência de que a educação seja mais filosófica, para que se possa repensar os preceitos basilares dos modelos de ensino e dos critérios avaliados nos processos de aprendizagem. Freire, ao nos convidar para pensar a filosofia da educação no Brasil está, fundamentalmente, nos convidando também para pensar filosoficamente a educação enquanto problemática teórico-pedagógica.

Uma educação movida pela problematização de questões comumente intrigantes a determinado coletivo, questões às quais queiram responder e não dos quais queiram somente aprender a resposta previamente definida por alguém, é algo extremamente difícil e desafiador. Não é trivial que tal proposta se reivindique revolucionária, dado que este desafio não recai apenas sob os indivíduos, sejam eles alunos ou professores. Tal desafio recai sobre a sociedade brasileira como um todo e é parte de suas contradições. Freire não trouxe um receituário de medidas, nem mesmo um programa político para superar essas contradições, como por vezes o acusam de ter feito.

O pensamento filosófico freiriano engendra uma provocação para se pensar em novos termos o que, enquanto povo brasileiro, queremos para si, para nós, nos mais diversos âmbitos da vida social, e como podemos criar propostas que objetivem a realização desse desejo. Por mais abstrato que isso possa parecer, em princípio, justamente por se voltar à concretude dessas questões é que a abstração se transforma em proposta real. É na medida em que estejam dispostos a matizar esses problemas na vida cotidiana do labor educativo é que professores e alunos podem fazer da educação brasileira uma questão filosófica popular e libertadora.

Referências

BAUMAN, Zygmund. *Culture as praxis*. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.

COSTA, Bruno. *Conscientização e sociedade: da “Educação como prática de liberdade” à “Pedagogia do oprimido”*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

COSTA, Bruno. *Cultura popular e conscientização: interlocuções entre Paulo Freire e os movimentos de cultura popular*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2017.

FREIRE, Paulo. *Ação cultura para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. Westport, CT: Bergin & Garvey; 1987.

MCLAREN, Peter. *Revolutionary Multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millenium*. Boulder: Westview Press, 1997.

GIROUX, Henry. *Border crossings*. New York: Routledge, 1992.

SCOCUGLIA, Afonso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise dos paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

Submetido em: 15/01/2018

Aceito em: 15/02/2018

Publicado em: 04/04/2018