

**Educação sem redenção:  
Dez reflexões sobre a importância do legado freiriano<sup>1</sup>  
Education without redemption:  
Ten reflections about the relevance of the Freirean legacy**

**Gustavo E. Fischman<sup>2</sup>**

gustavo.fischman@me.com

**Victor H. Diaz<sup>3</sup>**

buenosdiaz@yaho.com

### **Resumo**

Este artigo discute a importância de continuar incluindo de maneira crítica o trabalho de Paulo Freire nos programas de formação de professores. Apresentamos e discutimos dez “razões” elaboradas pelos estudantes inseridos no processo de reflexão sobre a utilidade e a adequação de se estudar *Pedagogia do oprimido* e outros textos de Paulo Freire em programas de graduação e pós-graduação nos Estados Unidos. O artigo apresenta cada uma das razões, utilizando as reflexões dos alunos, a partir das quais discorre, no contexto racional explícito/implícito das sugestões dos alunos, sobre as contribuições para a democratização da educação. Concluimos, diferenciando a noção freiriana de “Esperança” das “Narrativas de Redenção” de outras abordagens pedagógicas.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Oprimido, Narrativas de Redenção, formação docente

### **Abstract**

This article addresses the question of the relevance of teaching the work of Paulo Freire in teacher education programs in the 21<sup>st</sup> century. We present and discuss ten “reasons” elaborated by students as they engaged in the process of reflecting about the

---

<sup>1</sup>Tradução: Dayse Ventura Arosa

Este texto está baseado em uma versão anterior, publicada em inglês, como Fischman, G. E.; Diaz, V. D. Education without Redemption: Ten Reflections about the Relevance of the Freirean Legacy, *Interamerican Journal of Education for Democracy*, v.4, n.2, p. 70-87, 2013.

<sup>2</sup> Professor na Faculdade de Formação de Professores Mary Lou Fulton na Universidade do Estado do Arizona. Realiza pesquisas em educação comparativa e estudos de política crítica. É o editor de *Education Policy Analysis Archives (Arquivos Analíticos de Políticas Educativas)* e *Education Review (Resenhas Educativas)*, autor de quatro livros e mais de 100 artigos sobre educação superior, formação de professores e questões de gênero na educação

<sup>3</sup> Ph.D. pela Universidade do Estado do Arizona e trabalha como diretor de técnicas de aprendizado para a organização Teach for America, treinando e dando suporte a professores e educadores de professores. Seus interesses de pesquisa incluem formação de professores, educação de justiça social e pedagogia de libertação. Lecionou no ensino médio e fundamental Inglês/Linguagem de Artes nos Estados Unidos por cinco anos.

usefulness and appropriateness of studying *Pedagogy of the Oppressed* and other texts by Paulo Freire in undergraduates and graduates programs in USA. The article introduces each of the reasons using the students' words and then elaborate on the explicit/implicit rationale framed in the students' suggestions in terms of contributing to the democratization of schooling. We conclude by differentiating the Freirean notion of "Hope" from the "Narratives of Redemption" of other pedagogical approaches.

**Key words:** Pedagogy of the Oppressed, Narratives of Redemption, Teacher Training

### **Educação sem redenção: Introdução**

Não é preciso dizer que poucos acadêmicos e pensadores<sup>4</sup> são tão identificados com a necessidade de consolidar a democratização de nossas sociedades, para avançar na democratização da educação, do que o falecido intelectual, ativista e professor brasileiro Paulo Freire. Uma década após a sua morte, todos os seus livros continuam sendo editados (em mais de 60 línguas), e alguns estão entre os títulos mais vendidos entre educadores. Uma simples pesquisa na Internet encontra 1.800.000 páginas com referências a Freire (uma quantidade significativamente maior do que muitos outros autores no campo da educação, salvo talvez John Dewey). Seu nome foi usado para identificar escolas públicas e privadas, centros de pesquisa, ONGs e pré-escolas, em mais de 45 países (SCHUGURENSKY, 2011).

Embora não haja dúvidas sobre o impacto do pensamento de Freire em relação a projetos de democratização da educação, parece que o "valor pedagógico" de seu legado, no sentido da relevância de estudar a obra freiriana em programas de formação docente e pós-graduação em educação, não é aceito de forma consensual. Celebrado e atacado com igual fervor pela direita e pela esquerda<sup>5</sup>, por religiosos, seculares, intelectuais, marxistas, feministas, pós-modernos e acadêmicos críticos, Freire foi citado e deturpado inúmeras vezes. Ainda assim, suas ideias detêm um apelo ímpar: aquele que garante que, em algum lugar, neste momento, um educador, em uma sala de aula, na escola de educação infantil ou em um auditório de uma universidade, dirá

---

<sup>4</sup>Neste texto os termos "pesquisadores", "educadores" e "professores" fazem referência tanto a mulheres como a homens desempenhando essas funções.

<sup>5</sup>Em uma entrevista a Moacir Gadotti, Paulo Freire recordou a recepção de *Pedagogia do oprimido*: "Alguns marxistas – e também não marxistas – que pensaram em termos puramente mecanicistas, me criticaram nos anos 1970 de ser, na pior das hipóteses, um idealista kantiano, no melhor dos casos, um neo-hegeliano, por causa das minhas propostas de conscientização que desafiaram a ideia de que a superestrutura condiciona a consciência" (Gadotti, 1992, p. 25).

com orgulho que está implementando um projeto freiriano, inspirado na leitura de *Pedagogia do oprimido* (o mais conhecido trabalho de Freire).

Desde a sua publicação, *Pedagogia do oprimido* (PO) gerou um debate vigoroso, não apenas sobre o conteúdo e orientação do trabalho de Freire, mas também sobre como entender suas ideias<sup>6</sup>. Joe Kincheloe (2005), entre outros autores (GLASS, 2001; MCCOWAN, 2006), argumenta que sempre houve esforços de **domesticação**, envolvendo o uso da PO; um processo que se expressa em modelos conflituosos para “ler” Freire, com o objetivo de atingir metas em extremos opostos das ideias curriculares em disputa.

De um lado, alguns professores tentam despolitizar seu trabalho, de maneira que o transformam em um simples amálgama de projetos de aula dirigidos aos alunos. Na outra ponta, alguns professores enfatizam as dimensões políticas, mas ignoram o trabalho rigorosamente pedagógico que ele propôs. Esses últimos esforços resultaram em um ativismo social desprovido de sofisticação analítica e teórica. O trabalho acadêmico que cultiva o intelecto e demanda análise sofisticada é considerado irrelevante nessas articulações anti-intelectuais das ideias de Freire. Com essas questões em mente, a luta pela implementação de uma pedagogia crítica freiriana não deveria procurar nenhuma forma de “pureza” nas intenções freirianas. De fato, Freire insistiu que o criticassem e melhorassem suas ideias. Cumprir ou ficar à altura de muitos de seus princípios pedagógicos sem santificá-lo ou canonizá-lo e a seu trabalho é uma corda bamba conceitual.

(<http://www.freireproject.org/content/critical-pedagogy-tv>)

O que torna a obra de Freire tão relevante? O que pode explicar tal persistência, influência e, acima de tudo, as tentativas de domesticação? Por que seu trabalho continua a influenciar, não apenas os esforços daqueles que trabalham com populações marginalizadas, mas também daqueles que trabalham nos centros de pesquisa? Talvez, a resposta mais simples seja que ainda estamos discutindo suas ideias, porque elas foram produzidas por um homem talentoso e único, que pertenceu a um grupo especial de intelectuais, cujas palavras e ações conferem sentido e sugerem direções para uma sociedade. Estamos certos de que Freire foi um educador e pensador talentoso e, sem dúvida, um dos melhores modelos de intelectual

---

<sup>6</sup>É importante refletir sobre a “controvérsia em torno de Freire. Quantos autores podem gerar esse tipo de debate e questões: Ele era um marxista? Humanista? Conservador? Freire era o autor de um **método**, uma **metodologia**, uma **teoria**, uma **pedagogia**, uma **filosofia**, um **programa** ou um **sistema**? Quando perguntado sobre quais denominações o faziam se sentir mais confortável, ele respondia, ‘Nenhuma delas. Não inventei um método, ou uma teoria, ou um programa, ou um sistema, ou uma pedagogia, ou uma filosofia. São as pessoas que põem nome nas coisas’” (TORRES, 1997, p. 2).

comprometido (FISCHMAN; MCLAREN, 2005) que alguém possa encontrar, mas isso ainda não explica que características conferem a “singularidade” de sua obra<sup>7</sup>.

Neste texto, apresentaremos e discutiremos dez “razões”, propostas por estudantes que aceitaram o desafio de compartilhar um processo de reflexão sobre a utilidade e a adequação de estudar *Pedagogia do oprimido* e outros textos de Paulo Freire, num curso de graduação e pós-graduação nos Estados Unidos<sup>8</sup>. A seguir, indicamos várias razões propostas pelos alunos a partir das respostas à questão: Por que você acha que a *Pedagogia do oprimido* (PO) de Freire está durando tanto tempo e gerando tantos debates? Apresentaremos cada uma das razões, usando as palavras de estudantes; a partir disso, faremos sugestões com o objetivo de responder à pergunta sobre a relevância de ainda estudar Paulo Freire em cursos de formação docente.

### **Grandes problemas precisam de... ideias grandes**

Estamos sempre lendo livros e artigos cheios de grandes palavras, ou sobre grandes problemas, mas em *Pedagogia do oprimido*, Freire apresenta uma IDEIA muito, muito, muito grande.

(Claudia, 26 anos, mexicano-americana, terminando seu mestrado em Fundamentos Educacionais)

A noção de que PO é importante porque contém “ideias grandes”, no sentido de ideias de grande porte sobre professores, alunos, escolas, comunidades e sociedades era trazida com frequência pelos participantes dos seminários, porque, eles argumentavam, Freire os desafiava: “A educação funciona tanto como um instrumento usado para facilitar a integração das gerações... quanto como ‘prática da liberdade’” (FREIRE, 1993, p. 15). O nervo epistemológico ambicioso de PO – seu comprometimento maciço em compreender e explicar tudo que se relaciona com a educação – apela de forma sedutora, tanto para o otimista, quanto para o pessimista,

---

<sup>7</sup>Holst (2006, p. 265) observou: “Quando não compreendemos o desenvolvimento de uma pedagogia como a de Freire como um processo coletivo, situado sócio-historicamente, não conseguimos ver um processo multifacetado em curso e apenas estimulamos o mito desnecessário e distorcido que se desenvolveu em torno de Freire”.

<sup>8</sup>Mais de 200 alunos participaram de um seminário de graduação *Repensando Paulo Freire e a política de educação*: combinando a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade, entre 2002-2010, na Faculdade de Educação Mary Lou Fulton, Universidade do Estado do Arizona, e, embora fosse uma disciplina eletiva, foi um dos cursos mais populares de todos os que lecionei.

convocando e designando aqueles que estão dentro e fora da sala de aula para, ao mesmo tempo, criticar e reinventar modelos, práticas, instituições, experiências e sonhos. No universo pedagógico freiriano, as ideias não são meramente uma ajuda; elas produzem um sentido de controle e empoderamento, qualidades que, infelizmente, faltam nas escolas e universidades contemporâneas.

Como educadores, acreditamos que o sentido de empoderamento está associado à ideia bastante debatida da conscientização em Freire. Se gerações de professores e educadores inteligentes estavam dispostos a se comprometer com o projeto de PO, não era apenas porque estavam decepcionados em meio a uma confusão ideológica, promovida por um conto sedutor de mudança educacional e redenção. Ao contrário, é por esses educadores se identificarem com a mensagem da PO e aceitarem sua convicção de mensagem ética fundamental, de que o destino de nosso mundo está amarrado à condição dos membros mais pobres e oprimidos da sociedade. Essa é uma “ideia grande” que ainda fala aos educadores.

### **Mesmo que você não entenda todas as palavras... você compreende o todo**

Você compreende Freire... mesmo quando você não entende todas as palavras no livro. Ler Freire me faz sentir algo sobre o poder de ensinar.  
(Rosa, 37 anos, aluna mexicana de doutorado)

O empoderamento e o sentido de capacidade de intervir e transformar identificados anteriormente e tomados aqui pelas palavras de Rosa parecem estar associados ao fato de que, embora PO tenha sido escrito numa linguagem complexa – densa, com referências acadêmicas e políticas (difícil até mesmo para especialistas) – professores e educadores que leem Freire sentem, com frequência, que entendem as ideias principais, e que essas ideias podem ser colocadas diretamente em prática<sup>9</sup>. PO sempre foi percebido como um texto heterodoxo e híbrido<sup>10</sup>. Além disso, num claro

---

<sup>9</sup> Nesse sentido, há o risco de se reduzir as complexas ideias de Freire sobre *praxis* a kits de ferramentas metodológicas, transformando os objetivos políticos de justiça social em instrumentos brutos, tornando teorias densas e multifacetadas em *slogans* de “domínio da economia política da educação”.

<sup>10</sup> O caráter híbrido era também uma fonte de frequentes críticas. Como Daniel Schugurensky (1998, p. 23) argumentou numa revisão sobre as contribuições de Freire: “Nos escritos de Freire, encontramos, por exemplo, elementos da maiêutica socrática, do existencialismo filosófico, da fenomenologia, do hegelianismo, do marxismo, da educação progressista e da teologia da libertação. Junto com Marx e a

desafio aos modelos pedagógicos positivistas ortodoxos (incluindo vários modelos marxistas e dos chamados modelos críticos e populares), as ideias pedagógicas e políticas de Freire resistem à redução a modelos e métodos facilmente aplicáveis em qualquer contexto. Como Adriana Puiggros (1999, p. 123) observou, “os assuntos da pedagogia freiriana não estão reduzidos a uma existência essencialista ou a categorias imutáveis – eles são assuntos complexos, determinados por múltiplos fatores e que têm diversas linguagens e histórias”.

Freire (1979, p. 74-75) usou uma linguagem teoricamente complexa e poeticamente engajada e apresentou-a de alguma forma, paradoxalmente, em termos simples. Ser conceitualmente “simples”, ele argumentava, não implica em abandonar a consistência no uso de categorias teóricas, mas resulta na rejeição de posições binárias.

Em última instância, tenho que dizer que tanto a minha posição como cristão quanto minha aproximação com Marx não estão no nível intelectual, mas num nível concreto. Não me aproximei dos oprimidos por causa de Marx; fui até ele por causa dos oprimidos. Meu encontro com os oprimidos levaram-me a procurar Marx, e não ao contrário.

Ele argumentava que a linguagem através da qual alguém apresenta demandas e reivindicações, ou propõe a mudança ou a continuidade das estruturas sociais, é um vocabulário que sempre tem múltiplas possibilidades de interpretação. Contudo, ao invés de lamentar a multiplicidade de leituras que seu trabalho provoca, os textos freirianos dialogam bem com a heterodoxia e com a apropriação da obra pelos leitores. De alguma maneira, as concepções de Freire sobre a comunicação não estavam limitadas a sua escrita ou até mesmo a ter sido lido, mas abrangia o reconhecimento de sua influência: “No fundo, isto deve ser o verdadeiro sonho de todo autor – ser lido, discutido, criticado, melhorado e reinventado por seus/suas leitores(as)” (FREIRE, 1998, p. 31).

---

Bíblia, estão Sartre e Husserl, Mounier e Buber, Fanon e Memmi, Mao e Guevara, Althusser e Fromm, Hegel e Unamuno, Kosik e Furter, Chardin e Maritain, Marcuse e Cabral. Ainda que Freire tenha sido influenciado por esses e outros autores, seu mérito está em combinar essas ideias em uma formulação original”..

## **Precisamos de conhecimento técnico... mas também precisamos de poesia e palavras delicadas**

Freire era um acadêmico, um professor, mas era também um artista, ou talvez um artesão... como minha avó, que, enquanto juntava os retalhos nas colchas, contava histórias que interpretavam o mundo, usando de forma **seletiva** (e essa é a palavra-chave) qualquer coisa que estivesse disponível. Freire costurava com ideias. (Brian, 35 anos afro-americano e futuro psicólogo escolar).

A imagem de Brian de uma colcha de retalhos reflete o “hibridismo” discutido regularmente pelos alunos ao longo dos anos. Nesse caso, o caráter híbrido do projeto de PO relaciona-se com o modelo intelectual desenvolvido por Freire, que desloca (por osmose) velhos sonhos modernizadores utópicos, tanto os ortodoxamente marxistas como os cristãos, sobre o potencial da educação formal. A linguagem marxista e cristã, ou a linguagem enraizada em categorias marxistas e cristãs, dão coerência e forma implícita ao projeto da PO, fornecendo uma estrutura profunda e emocional de muitas das ideias de mudança educativa que existem no livro. PO é mais uma vertente dentro da tradição das narrativas sobre a função progressista e redentora das escolas.

O hibridismo da imagem da colcha de retalhos, observado por Brian, também aponta para o fato de que, como outras narrativas clássicas na educação, PO, ao mesmo tempo, fomenta e antagoniza com uma concepção otimista, racionalista da sociedade moderna e de suas possibilidades de produzir uma estrutura social mais justa e democrática.

A utopia freiriana – a afirmação de que uma boa educação deveria ser um exercício de liberdade através da *praxis* dos oprimidos, na qual educadores seriam atores-chave no processo de transformação educacional – pode parecer difícil de acreditar para aqueles que estão sempre denunciando a crise da educação e o estado deteriorado das escolas e professores. No entanto, essa ideia utópica ainda gera mais entusiasmo entre educadores e ativistas do que qualquer outro discurso pedagógico. A utopia pedagógica de Paulo Freire continua em sintonia com os educadores e a PO parece possível, realizável e real – porque os educadores e ativistas percebem de que maneira a teoria informa a prática e vice-versa.

## Você pode sentir-se isolado... mas não está sozinho

PO é como uma insígnia, uma bandeira, algo que me ajuda a estabelecer uma conexão com outras pessoas, não importa de onde você vem, a sua raça, etnicidade, classe, orientação sexual, nem se você gosta de *kimchi*<sup>11</sup> ou *tacos*<sup>12</sup>; se você vê alguém lendo Freire, você sabe que vocês pertencem ao mesmo grupo, vocês estão do mesmo lado. (Kim, 27 anos é coreano e estuda educação infantil).

A descrição de Kim sobre a influência de PO nos permite apontar outras duas características que destacam e distinguem a relevância das ideias freirianas. Primeiro, ler e discutir PO têm funcionado como uma espécie de “insígnia” simbólica, algo que indica o desejo dos educadores de engajar-se nas ideias de movimento amplo da “educação popular/pedagogia crítica”. Como um movimento de base (especialmente na América Latina), o movimento de educação popular/pedagogia crítica está identificado com Freire, mas essa forte identificação não impediu que a evolução de uma miríade de variações se desenvolvesse em diálogo com educadores, trabalhadores sociais, pesquisadores e acadêmicos. A educação freiriana/popular foi implementada em todos os tipos de grupos (crianças, idosos, mulheres, migrantes, indígenas, encarcerados) e locais (rural, urbano, pobre, escolas, universidades, prisões, hospitais etc.). Logo, fomentou um enorme repertório de estilos, práticas e estratégias. No entanto, mantém uma orientação pedagógica diretiva, não autoritária, com o objetivo de conscientização como uma pré-condição para a libertação.

Ao longo do tempo, a educação popular foi adotada e incorporada às iniciativas do Estado, a políticas públicas (especialmente nas áreas de educação de adultos) e incontáveis práticas educativas em espaços sindicais, entre populações indígenas, em ONGs, organizações comunitárias, grupos feministas, universidades e escolas. Os exemplos de experiência pedagógica do Movimento Sem Terra (Brasil), a iniciativa de educação popular dos *Zapatistas* em Chiapas (México), a *escola cidadã* em Porto Alegre (Brasil), a Universidad Popular de las Madres de la Plaza de Mayo (Argentina) e

---

<sup>11</sup> Kimchi é um prato coreano feito com legumes e molho apimentado (N.T.)

<sup>12</sup> Prato da culinária mexicana, uma tortilha feita à base de milho e recheada com algum tipo de carne, alface e tomate. (N.T.)



a Universidad Indígena Tupak Katari (Bolívia) são todos bons exemplos de pedagogias populares críticas inspiradas em Freire<sup>13</sup>.

Em segundo lugar, PO enquanto “insígnia” simbólica é também identificada como uma ferramenta intelectual para desenvolver “pedagogias de resistência”. No entanto, a noção de resistência neste caso vai além do ato de recusa em obedecer às regras da sala de aula, porque, como Freire (1999, p. 74) escreveu,

É preciso, então, termos uma espécie de resistência que nos mantenha vivos. Também é necessário que saibamos como resistir para continuar vivo, que a nossa compreensão do futuro não seja estática, mas dinâmica, e que estejamos convencidos de que a nossa vocação para a grandeza e não para a mediocridade é uma expressão essencial do processo de humanização no qual estamos inseridos.

### **A teoria encontra a realidade... quando você sente o poder das ideias**

Não consigo explicar exatamente o que senti ao me deparar com uma situação educacional real num contexto como a Índia, ensinando numa colônia com mulheres... onde os ideais teóricos encontravam a realidade, e eu poderia ser o que eu sabia que queria ser. Talvez eu não esteja me explicando direito, só sei que aquilo foi, na minha carreira, uma verdadeira virada. As ideias de Freire sobre professores e alunos aprendendo e o poder de desenvolver modelos educativos alimentados pelo conhecimento daqueles com menos “poder” (mas plenos de conhecimento) tornou-se libertador para todos. Foi a experiência mais orgânica e edificante.

(Elizabeth, estudante branca, mãe de dois filhos, com longa experiência como pesquisadora)

A reivindicação constante da PO sobre a natureza política da educação não é uma abstração ou um “significado vazio” que possa ser preenchido com algum tipo de orientação. Exercitar formas democráticas radicais de educação depende de uma rejeição tanto de práticas autoritárias quanto liberais. Freire (1998, p. 64) (e muitos professores) vê essas duplas perspectivas como expressões de falsas opções:

Só porque rejeito o autoritarismo não significa que possa cair em uma ausência de disciplina, da mesma forma que, ao rejeitar as regras, posso me dedicar ao autoritarismo. Como afirmei uma vez: um não é o oposto do outro. O oposto do autoritarismo manipulador ou da permissividade da ausência de leis é o radicalismo democrático.

O sentimento de empoderamento observado por Elizabeth está relacionado também ao fato da PO ser uma obra persuasiva particularmente na sua oposição à

---

<sup>13</sup>Não estamos dizendo que essas organizações são exemplos “puros” de práticas freirianas, apenas que é impossível isolá-las, e isolar à sua emergência enquanto modelos pedagógicos das ideias e debates freirianos.

ideia tão difundida de que os melhores modos de ensinar e aprender devem ser concebidos como atos ideologicamente e emocionalmente neutros: “É impossível ensinar sem ter coragem para amar” (FREIRE, 1998, p. 4). O amor freiriano, no entanto, não deve ser entendido como uma forma de mimo paternalista, que leva à indulgência e à acomodação, mas como aquele que se baseia em uma perspectiva radical sobre a relação entre educadores e estudantes. De acordo com Freire, o professor é também um aluno e o aluno, um professor; a natureza do seu conhecimento pode ser diferente, mas, uma vez que a educação é o ato de conhecer e não meramente de transmitir fatos, alunos e professores dividem um *status* epistemologicamente similar, relacionados em múltiplos diálogos que são simultaneamente pedagógicos, emocionais e políticos, e que deveriam ser caracterizados por relações de respeito, sem ignorar as dimensões conflitivas das relações sociais.

### **Cada ação é importante... porque apreender é surpreender**

Inúmeros educadores populares, professores da educação básica e superior reivindicam reinventar Freire e, sem dúvida, alguns deles o fazem desde perspectivas comumente identificadas como sendo de “senso comum”. Denominar uma abordagem pedagógica que se identifica com as ideias freirianas como sendo de “senso comum” implica que as metas políticas, a noção de transformação social ou *práxis* tenham sido eliminadas, reduzindo a inspiração da PO a um conjunto de atividades sem conteúdo político-pedagógico claro e no fim a práticas paternalistas<sup>14</sup>. Diante dessas preocupações, qualquer esforço para identificar um programa com o modelo freiriano implica reconhecer que: a) a multiplicação de vozes que dizem praticar “Freire” não é um problema, mas um desafio que tem grande potencial, pois práticas que se iniciam

---

<sup>14</sup>Leslie Barlett (2005, p. 351).oferece um exemplo desse tipo de situação: “Freire era um poderoso símbolo entre os educadores que conheci. Os aforismos freirianos como ‘ensinar a partir da realidade dos alunos’ ou ensinar aos alunos a ler ‘a palavra e o mundo’ eram pontos frequentemente lembrados durante as sessões de formação. ‘Professores’ me disseram que os programas de alfabetização nessas organizações eram fortemente moldados pelas ideias de Freire. É importante observar que, no entanto, professores de ONGs com os quais trabalhei não tinham um conhecimento profundo da obra de Freire. Os praticantes tendem a estar familiarizados apenas com uma pequena parte de seu primeiro *opus*, *Pedagogia do oprimido*. Poucos professores, além dos universitários, leram mais do que um capítulo de um dos livros de Freire”.

em um modelo paternalista, embora comecem de maneira ingênua podem no processo ser transformadas se os educadores reconhecerem as estruturas bancárias e os desafios para o desenvolvimento educacional; e b) ninguém pode “ultrapassar” o senso comum sem passar por ele (FREIRE, 1997).

PO diz aos professores que vale a pena buscar oportunidades de experimentar com pequenas experiências de educação democrática — mesmo numa única sala de aula ou através de tentativas numa escola. Essas experiências nos ensinam não apenas a esperar mais das escolas, mas também a importância de melhorar os laços educacionais entre educadores e de experimentar com modelos de maior participação da comunidade. Acreditamos que as palavras de Anita (estudante de doutorado, branca, 33 anos) capturam esses sentimentos complexos bastante bem:

Penso que o que faz de Freire único, entre aqueles que normalmente lemos, é que ele surpreende o leitor, porque com ele existe espaço para sorrisos, assim como para a raiva, mas não da maneira que comumente esperamos. Por exemplo, lembro-me de que estava entusiasmada com uma investigação sobre a indianidade e o abuso do mito da “minoridade étnica modelo” e me vi chorando, lendo uma frase do livro, que imediatamente me lembrou das nossas discussões sobre Freire: “as ações pedagógicas/políticas dos motoristas de táxi em Nova York nos mostram como os imigrantes e seus filhos podem ser radicais dentro do ventre da fera. A pedagogia deles é a pedagogia da esperança”. Não tenho certeza porque chorei, mas acho que Freire teria sorrido.

A leitura de PO não desperta apenas sorrisos, raiva, surpresas e emoções, como descrito por Anita. Também oferece uma bússola pedagógica para aqueles que querem refazer o mundo como um lugar mais justo e solidário. Através de uma crítica ao modelo de educação bancária, PO ajuda o(a) leitor(a) a refletir sobre o senso comum, descrevendo um projeto pedagógico que prevê uma educação melhor, mais justa e mais democrática. As ideias presentes no livro preenchem lacunas muito importantes e críticas para os educadores.

A primeira delas e mais óbvia está entre as ideias teóricas e como transformá-las em prática. Contudo, PO faz mais. É uma das poucas “grandes ideias” na educação, na qual a consciência social, a análise e a crítica são, na verdade, transformadas em projetos pedagógicos viáveis, possibilitando uma esperança tangível e crítica àqueles que anseiam por tomar atitudes que criarão um mundo melhor.

Em suas reflexões sobre o papel da esperança nas escolas das grandes cidades nos EUA, Duncan-Andrade (2009, p. 184) faz uma crítica ao que ele chama de

**esperança prorrogada**, em que os professores dessas escolas “fazem uma crítica da desigualdade social, mas não podem manifestar essa crítica em nenhum tipo de projeto pedagógico transformador”. PO oferece esse projeto pedagógico, que elenca professores e currículos como armas poderosas na luta pela libertação. PO desmitifica, nas palavras de Valenzuela (1999), a “vaca sagrada” do currículo e problematiza uma pedagogia do pessimismo, oferecendo ferramentas pedagógicas realistas e acessíveis para transformar a sala de aula lição por lição.

### **A esperança é... um processo**

O que é mais bonito na visão de Freire é que ele sempre nos lembra que, mesmo que as circunstâncias sejam terríveis, elas poderiam ser piores, mas também podem ser melhoradas. Vemos esperança e espaços para transformação na universidade. Sabemos a nossa história. A revolta da juventude da Bósnia Herzegovina requerem justiça e verdade. Friedrich Nietzsche disse:

Nas montanhas da verdade, você nunca escala em vão:  
ou você encontrará um ponto maior hoje,  
ou você treinará seus poderes para  
ser capaz de subir mais alto amanhã.

(Ivana deixou a Bósnia aos 15 anos e foi para os EUA. Ela sempre relembra ao grupo, que mantinha seu coração e esperanças próximos de seu país natal.)

Ivana mencionou, em suas reflexões, que ela se identificava com a seguinte afirmação em *Pedagogia da liberdade*:

Gosto de ser um humano, porque sei que minha passagem pelo mundo não está pré-determinada, pré-estabelecida. Que o meu destino não está dado, mas é algo que precisa ser construído e pelo qual eu devo assumir a responsabilidade. Gosto de ser um humano porque estou envolvido com outras pessoas em fazer uma história cheia de possibilidades, não simplesmente resignado a uma estagnação fatalista. (FREIRE, 1999, p. 54)

Desde a publicação de PO, os discursos políticos/pedagógicos freirianos propõem uma “esperança” que reivindica mudanças para um futuro que já está “no” presente. No discurso freiriano, insistir na esperança por uma educação que mereça ser reconhecida como uma boa “educação” deve contribuir para a criação de sociedades mais justas e melhores. Em sua provisão de um contexto para o presente, a PO demanda uma mudança dos aspectos opressivos do cotidiano das escolas e das sociedades, por meio do engajamento nas lutas comuns do “aqui e agora”. Uma

educação melhor não precisa esperar por uma situação magicamente revolucionária, que resultará em uma consciência utópica que vai emergir entre os oprimidos, no momento em que as circunstâncias objetivas ideais existirem.

Antes, a utopia de Freire é realizável, mas apenas lendo a palavra e o mundo em um processo contínuo de conscientização, que só pode surgir das condições concretas das lutas cotidianas no interior das sociedades capitalistas (FREIRE, 1993). Na visão de Freire sobre as possibilidades utópicas das escolas, a tarefa principal não é liberar os outros, através de receitas prontas, mas desenvolver processos de solidariedade com os outros através dos conflitos cotidianos, que ocorrem nas salas de aula, nas escolas e nas ruas.

### **As escolas não são instituições redentoras... e nem podem ser**

A ideia de que os alunos precisam aceitar humildemente que estão “errados” por falarem sua língua nativa, terem a cor “errada” ou a orientação sexual “errada”, como uma condição para acessar uma educação justa e decente...  
É tão bom abandonar o modelo redentor! (Carlos, 29, professor de matemática e aluno de doutorado)

O que é um modelo redentor ao qual Carlos se refere? Colocado de forma simples, é um tipo de discurso, especificamente uma **narrativa de redenção** (doravante, NR), na qual as escolas começam por ser descritas como sendo horríveis, opressivas, discriminatórias, mas, através do poder redentor de agentes educacionais muito poderosos e de suas ideias, os estudantes dessas escolas seriam redimidos e transformados da noite para o dia.

Um dos indicadores distintivos da presença da NR é que as escolas e instituições educacionais são, ao mesmo tempo, alvo de severas críticas sociais e o último espaço de esperança, uma fronteira que divide o ponto crítico entre a possibilidade de atingir os sonhos da sociedade ou o momento do pesadelo onde tudo falha e não podemos preservar essas aspirações. Nesse ponto crítico do imaginário educativo da sociedade sobre escolas, os educadores se tornam esquizofrenicamente em construtores de presentes terríveis e futuros esperançosos<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup>Infelizmente, o uso da NR no ensino de pedagogias inspiradas em Freire é bastante comum e também contribui para a proliferação dos discursos educativos sombrios. Ver FISCHMAN; SALES, 2010.

Esse contexto apresentado pelas NR é bastante tradicional, herdeiro de tradições discursivas religiosas com sequências do tipo trauma pecado-crise-falha, que se resolvem com aceitação-absolvição-redenção. Se aceita, a visão educacional redentora criará, após a derrota do inimigo, uma escola harmoniosa e ideal “livre de opressão”, na qual professores e alunos perfeitos, com a força de seus desejos, transformam escolas e vidas.

A ressonância da NR está relacionada com a posição das escolas como locais-chave para a transformação das futuras gerações e o aperfeiçoamento da sociedade; a NR tem dominado a narrativa dos meios de comunicação sobre as escolas públicas, desde o século XVIII e é parte de uma gramática discursiva que resolve qualquer problema social através de ações individuais de aceitação de discursos quase-religiosos. Neste caso, a solução dos problemas sociais, culturais, políticos e econômicos que afetam as escolas é transferida do contexto social adulto, para o contexto da formação da infância, em uma narrativa clássica de progresso iluminista, na qual, através da aplicação racional de um modelo científico de educação, as crianças que aceitem as normas e ideais da NR serão salvas.

Uma característica distintiva e notável da NR é a apresentação dos conflitos e lutas como expressões “naturais” de esperança, em conexão com a mudança educacional e social. A estratégia da narrativa popular funciona bastante bem como um apetrecho cinematográfico ou como um discurso motivacional e tem sido dominante nas escolas públicas nas Américas. Esses elementos dão à NR fortes conexões emocionais. Contudo, apenas dentro das narrativas redentoras, é possível encontrar “esperança” em conflitos que se desprendem de contextos opressivos, em situações de exploração econômica, de violência racista, ou de práticas discriminatórias tão naturalizadas nos sistemas educacionais bancários.

A NR pode parecer ingênua, mas é perigosa, porque naturaliza “conflitos educacionais”, minimizando e ignorando os riscos e sofrimentos daqueles diretamente envolvidos nessas situações. Essas narrativas prometem resultados fantasticamente idealizados que só precisam da aceitação da lógica redentora da escola bancária, simplificando, além da conta, os caminhos que professores e alunos devem seguir para

incorporar, mesmo que vagamente, projetos de emancipação.

O problema surge quando, em nossas tentativas de “ensinar e demonstrar” as realidades da opressão, a apresentamos a eles “como uma oportunidade” para esperança e transformação. Seria melhor reconhecer que os conflitos e lutas são parte da vida cotidiana das escolas e sociedades, às vezes adotando formas explícitas e claras, outras vezes frequentemente implícitas e confusas, mas sempre ancoradas em maneiras complexas e expressando múltiplas dinâmicas de classe, raça, sexualidade, língua e etnicidade. É nesses inevitáveis conflitos educacionais, que os praticantes de pedagogias freirianas “devem falar em esperança, contanto que isso não signifique suprimir a natureza do perigo” (WILLIAMS 1989, p. 322).

### **Você não precisa ser um superprofessor... para ser um bom professor**

Antes de ler Freire, meu único modelo de bom professor transformador vinha do cinema. Robin Williams (*A Sociedade dos Poetas Mortos*) e Michele Pfeifer (*Mentes perigosas*) eram a minha inspiração. Esses eram os modelos e, em todos os meus anos de magistério, sempre senti que estava falhando, nunca estava apta a enfrentar desafios. Freire me ajudou a reconhecer que não é preciso ser uma superprofessora para mudar as coisas. Eu sou uma ótima professora de história, mas também sou bi racial, lésbica e péssima dançarina e, com todas essas qualidades e defeitos, posso contribuir e ser ativa no processo de transformação da escola e, em última instância, da sociedade. (Elsie, aluna de doutorado)

Com suas palavras, Elsie capta melhor do que ninguém as contradições e limitações da compreensão sobre escolas e professores da perspectiva da redenção, na qual a chave de conexão entre o presente terrível e o futuro promissor é o professor super-herói. Além da caricatura óbvia desse retrato, narrativas redentoras são comuns em instituições de formação de professores e, como Elsie observou, especialmente fortes em filmes e séries televisivas sobre professores. A NR oferece uma estrutura básica de discurso para a maioria dos filmes sobre escolas e para a maneira como os personagens se posicionam dentro da dinâmica da educação.

A NR apaga as referências de professores regulares, e qualquer processo que os leve em direção à implementação de mudanças educacionais mais progressivas parece ser sempre inadequado diante do feito heroico dos educadores da ficção. Os heróis, nessas narrativas, são frequentemente pessoas que se tornam professores, sem passar por cursos de formação. O sucesso deles não se deve a nada que possam

aprender em um programa de formação de professores. Quando se segue a liderança do superprofessor, a turma ou a escola, como um sistema mais amplo, são redimidadas.

Ao contrário do todo poderoso “professor-herói” ou do sabe tudo “professor superconsciente e crítico” da NR, as pedagogias freirianas defendem professores comprometidos emocional e intelectualmente, orientados por metas de justiça educacional e social, sem sucumbir a posições essencialistas sobre a esperança ou discursos retóricos fáceis do bem contra o mal.

Essa rejeição de binários reducionistas significa que os educadores em escolas concretas podem começar com ideias ingênuas de esperança, mas a realidade de suas escolas demonstra-lhes que esperança não é uma característica externa ou resolução natural de uma situação pedagógica, algo alheio a suas lutas diárias. Professores que são intelectuais comprometidos podem se engajar em ações individuais e coletivas como parte integral dos processos, sempre contraditórios e conflitivos, de conscientização e mudança educacional.

As pedagogias freirianas não podem ser nada além de democráticas, promotoras de valores de igualdade, solidariedade e justiça. É uma crítica histórica, firme e adversária do modelo de educação bancária, recusando-se a aceitar a aparência de normalidade imposta por mecanismos injustos e de triagem e pela resignação, promovida por uma postura de “não há alternativa”. Como aponta Zygmunt Baumann (2007),

se um otimista é alguém que acredita que vivemos no melhor dos mundos possíveis, e o pessimista é alguém que desconfia do que diz o otimista, a esquerda se coloca em um terceiro campo: o da esperança. Ao se recusar a se apropriar da forma da boa sociedade, ela só pode questionar, escutar e procurar.

Questionar, escutar e procurar alternativas para a construção de escolas e sociedades melhores como atos de esperança são parte das pedagogias freirianas. Entender a esperança no sentido freiriano implica em colocá-la em uma experiência concreta e prática de luta coletiva, diálogo e conflito. Para Freire, o conceito de “esperança” é situado histórica e ontologicamente e não pode ser o resultado “natural” das lutas, estando, entretanto, intimamente ligado elas. A esperança educacional requer solidariedade e atitude e é construída coletivamente, com o comprometimento individual de professores e não sustentada em narrativas redentoras de heroísmo de



superprofessores, envoltos em um imaginário hollywoodiano ou em discursos pretensamente críticos.

### **É uma pedagogia... do oprimido**

*Pedagogia do Oprimido* me atingiu como um tiro, na primeira vez que o li. As palavras que li descreveram a **minha** experiência nas escolas, com uma linguagem que eu ansiava silenciosamente. Ainda que eu fosse uma criança qualificada de “brilhante”, para o desempenho das tarefas escolares nunca me senti confortável sendo um estudante com alto desempenho no ensino fundamental e médio, enquanto meus pares tinham menos êxito acadêmico, em geral, não por falha deles. Assim, enquanto professor em um bairro de trabalhadores na Califórnia, fiquei muito perturbado com explicações simples sobre coisas complexas, como desigualdade educacional e a narrativa usual de que meus alunos eram incapazes de ter sucesso na escola e na sociedade. *Pedagogia do Oprimido* foi um dos primeiros livros que li, que quebrava essa perspectiva – colocava a margem no centro. Um dos meus momentos mais ricos como professor foi ler partes do texto com meus alunos de ensino médio e vê-los fazendo as mesmas conexões.

(Victor, aluno de doutorado, mexicano-americano, 28 anos)

Embora pareça óbvio, é importante destacar que a *PO* de Freire oferece uma perspectiva diferente da maioria das outras “grandes ideias educacionais”, já que foi escrito na perspectiva do oprimido e não do opressor. Essa mudança de perspectiva leva a um número de percepções relevantes, mas talvez nenhuma seja mais importante do que a asserção de Freire de que os opressores não podem libertar os oprimidos. Isso vai contra a semente de muitas outras ideologias educacionais, nas quais a liberdade é concebida como um presente que os professores podem garantir aos alunos, ou que as instituições podem garantir às populações marginalizadas. A *Pedagogia do oprimido* mantém-se como um dos poucos textos que foi escrito da perspectiva do colonizado, e não de um suposto colonizador iluminado, igualitário. Essa é uma característica crítica que distingue as perspectivas de Freire nos 1960 e ainda é relevante atualmente, quando dinâmicas globalizadoras, tanto do ponto de vista econômico como da educação, surgem para reforçar velhas relações coloniais (KUBOW; FOSSUM, 2003).

Na narrativa atual sobre as falhas da escola pública, e na mensagem de que a melhor opção para a juventude preta e parda urbana é “esperar pelo Super-homem”<sup>16</sup>, a renovação da mensagem colonial de redenção é reforçada tanto por jovens pobres urbanos, quanto pela juventude rural e educadores. Essa narrativa reconhece que os oprimidos são marginalizados, porque não estão aptos a estarem no centro. Eles devem esperar por alguém no centro que desenvolva o elixir para curá-los, assim eles poderão fazer parte da vida do centro. PO combate essa narrativa, ao afirmar que não é preciso que o “Super Homem” ou nenhum outro “super-herói rendentor” apareça, porque, entre os oprimidos, há muitos educadores, ativistas, intelectuais e artistas, que lentamente, mas certamente, estão organizando e construindo instituições mais democráticas e justas.

Com a *Pedagogia do oprimido* e outros trabalhos, Freire fala da perspectiva do oprimido, de uma forma que poucos fizeram antes e desde então. Ao invés de oferecer uma análise estrita das situações educacionais e sociais, ou uma série de melhores práticas descontextualizadas, elencadas como “o que funciona”, PO continua sozinha na sua habilidade de associar análise com ação, engajando-as na sua própria *práxis*. Talvez, nenhuma contribuição de PO seja mais forte do que a contribuição crítica no seu cerne. Freire não procurou problematizar-nos: ele buscou nos dar um modelo de *práxis*, que o oprimido de todo o mundo poderia usar como uma ferramenta para o seu trabalho em direção à sua libertação.

## Concluindo as reflexões

---

<sup>16</sup>O filme *Esperando pelo Super homem*, dirigido por David Gughenheim, foi lançado nos Estados Unidos em 2010 e logo se tornou uma peça central nos debates sobre as limitações das escolas públicas nos EUA. O filme descreve as experiências de várias famílias, que lutam para enviar seus filhos a um sistema “quebrado” de educação pública, e tentam inscrever seus alunos em escolas charters que são escolas privadas de financiamento público. O filme foi muito elogiado, tanto pela direita quanto pela esquerda, incluindo um endosso brilhante do presidente Obama, assim como de membros da mídia de direita, como o *Wall Street Journal*, e influenciou bastante a discussão da educação pública nos Estados Unidos. Contudo, ele também suscitou críticas, por atacar os sindicatos de professores e seu endosso sem pudor às políticas neoliberais em educação.

Quantas vezes encontramos professores que declaram seu comprometimento com noções de oportunidades iguais, justiça, cuidado e democracia, quando visitamos uma escola ou damos nossas aulas? É evidente que, na maioria dos casos, esses compromissos são formulados como noções despolitizadas e, em alguns casos, como perspectivas ingênuas sobre oportunidades iguais, justiça ou cuidado. Perceber o ato de ensinar como uma atividade que envolve compromisso é mais uma orientação do que um estado final do ser e, mais importante ainda, um compromisso precede, ou ao menos se desenvolve, com conscientização. Como Paulo Freire (1989, p. 46) observou, “a conscientização não é exatamente o ponto de partida do compromisso. A conscientização é mais do que um produto do compromisso. Não tenho que ser já criticamente autoconsciente para lutar. Ao lutar, eu me torno consciente”. Ensinar a futuros educadores sobre o seu potencial papel no avanço da meta de democratizar escolas e sociedades não pode começar com um “conhecimento supercrítico e consciente”, mas com o reconhecimento das limitações e com a disposição e sentido de compromisso que os futuros professores trazem às escolas. As escolas precisam de professores que possam reconhecer sua função intelectual e assumir, então, o papel de “intelectuais comprometidos” (FISCHMAN, 1998). Em outras palavras, um educador que é um intelectual comprometido é, às vezes, criticamente autoconsciente e engajado ativamente em redes sociais, mas, em outros momentos, está confuso ou mesmo não tem consciência de suas limitações ou capacidades, como para ser um ativo proponente da mudança social. Ele continuará a ser oprimido e opressor em sistemas educacionais que não foram criados por ele, mesmo enquanto luta para ser menos oprimido e opressor. O ensino que objetiva uma educação democratizadora precisa de comprometimento, mas não em termos abstratos. Ter um profundo entendimento dos processos complexos de opressão e dominação não é o suficiente para garantir uma *práxis* pessoal ou coletiva, pois, como Schugurensky (2011, p. 134) argumenta, “escolas mais democráticas, efetivas e agradáveis requerem professores generosos, comprometidos, democráticos, com conhecimento e que não dicotomizem cognição e emoção”.

O tipo de comprometimento que propomos começa aqui e agora não está garantido para sempre, porque, como bem observou Shor (1987, p. 269), “esse tipo de

projeto não é diferente de outros exercícios de mudança social, que começam do concreto que eles estão destinados a apagar”.

Acreditamos que existem muitos professores que já são intelectuais transformadores/ comprometidos, “críticos” e conscientes, participantes ativos nas redes sociais e políticas. Muitos se arriscam, falando ou identificando as realidades opressivas. Contudo, vários desses professores críticos estão limitados em suas denúncias e podem somente delinear os anúncios de um futuro mais justo (que só pode ser preenchido de maneira forte, através dos esforços de um movimento de uma luta coletiva). No entanto, acreditamos que um dos desafios mais fortes das **pedagogias freirianas** é aproveitar essa energia, comprometimento e desejo, para mudar e criar uma força coletiva que possa levar à transformação da educação.

A consciência crítica implica em que o sujeito tenha alguma consciência do mundo imediato que lhe diz respeito. Como Freire chegou a reconhecer um profundo entendimento dos processos complexos de opressão e dominação não é suficiente para garantir a *práxis* pessoal e coletiva. O que deve servir como gênese de tal compreensão é o reconhecimento da existência de múltiplas formas de opressão, e o fato de que cada indivíduo participa delas. Em outras palavras, o comprometimento com a luta contra a injustiça não é “orgânico”, nem mais natural para algumas pessoas do que para outras. Alguém pode chegar à consciência e à *práxis* crítica a partir de diversas posições dentro de uma situação de opressão, partilhada igualmente pelo opressor e pelo oprimido. Além disso, esse comprometimento poderia começar em termos abstratos, mas torna-se concreto não apenas através da luta individual, mas também desenvolvendo companheiros ativistas na comunidade, comprometidos de forma similar. A conscientização é incorporada individualmente, mas surge através do diálogo, da análise e de ações coletivas e muitas vezes de forma confusa. Um bom ponto de partida, embora não o único é a “compreensão” de que algo está errado. Esse tipo de compreensão que nasce de um comprometimento emocional, solidário e ético com ideias de justiça social em cooperação com os outros, pode levar ao tipo de conscientização e criação de redes contra-sistêmicas necessárias para desafiar as estruturas hegemônicas de dominação e exploração.

A noção de professor como um intelectual comprometido é exatamente o oposto do professor como um superagente orgânico da mudança educacional, na qual ele(a) está apto(a) a realizar todas as tarefas heroicas e na qual tudo é possível. O apoio em noções de solidariedade “orgânica”, baseadas em identidades estáveis e inabaláveis como pré-requisito para desenvolver pedagogias que possam ser chamadas críticas, ainda se encontra limitado por crenças pedagógicas redentoras. A narrativa de redenção é um discurso pedagógico poderoso, assim como a promessa de que ela distribuirá igualdade, baseada em padrões justos e neutros e ideias de excelência. Não podemos simplesmente ignorar o poder e o impacto dessas narrativas, assim como daquelas que enfatizam a necessidade de introduzir avanços técnicos e a importância de sistemas de responsabilização. Nem podemos dispensar todos os professores que se identificam com essas noções como culpados por serem ideologicamente corruptos, inaptos para livrar-se de suas falsas consciências. As desigualdades do capitalismo e outras formas de opressão podem ser desafiadas e mesmos derrotadas, mas não apenas através da compreensão da formação deles. Isso requer desenvolver o desejo e a coragem – o compromisso – e a organização social, cultural e política, para lutar em cooperação com os outros. Seguindo Badiou (2001, p. 115), é preciso assumir que as realizações do intelectual comprometido serão mais humildes:

A concepção de política que defendemos está longe da ideia de que “tudo é possível”. Na verdade, é uma tarefa imensa tentar propor poucas possibilidades, no plural – poucas possibilidades diferentes das que sabemos serem possíveis. É uma questão de mostrar como o espaço do possível é maior do que aquele que nos está destinado – que algo mais é possível, mas não que tudo é possível.

Potencialmente, um grande número de professores poderia ser de intelectuais comprometidos, sustentados em funções nas quais poderiam atuar e não em qualquer virtude ou característica essencial. Para esses professores, o ponto de partida será muito provavelmente uma tentativa de entender como as múltiplas formas de exploração estão afetando os alunos, suas famílias e comunidades, e ele ou ela e a instituição na qual ele(a) trabalha. A necessidade de compreender pode se desdobrar em comprometer-se com atos que refletem nas salas de aula (e para além delas) como um dos pontos focais para transformar o mundo. Professores enquanto intelectuais comprometidos são a incorporação da noção freiriana de que a *práxis* e a capacidade de

engajamento em autoconsciência crítica não são o suficiente para transformar ambas as funções, repressiva e integradora, das ordens hegemônicas. Entretanto, elas são necessárias para encontrar caminhos, no sentido de intervir ativamente na ordem do mundo, de maneira que tenham potencial para transformar esse mundo.

Aqueles que trabalham com as **pedagogias freirianas** poderiam ajudar os professores a se tornarem intelectuais comprometidos, trabalhando, juntamente com eles, no reconhecimento de que os discursos educacionais hegemônicos ou dominantes não têm perfeita consistência e nem são conceitualmente homogêneos, mas são fundamentalmente contraditórios e conflitivos. Os discursos educacionais não são imunes ao contexto mais amplo das práticas concretas do local de trabalho, também incorporados na divisão internacional do trabalho e separados através de antagonismos de raça, classe e gênero.

Freire escreveu *Pedagogia do oprimido* para denunciar os múltiplos defeitos do “modelo bancário” de educação, assim como a frequentemente proclamada, mas nunca atingida, igualdade de oportunidades da tradição liberal. Vale a pena lembrar o que distingue o “modelo bancário”:

A educação, portanto, torna-se um ato de depositar, no qual os alunos são depósitos e o professor o depositante. Ao invés de comunicar, o professor emite comunicados e faz depósitos, que os alunos recebem pacientemente, memorizam e repetem (1993, p.72).  
(...)

Enquanto a educação bancária anestesia e inibe o poder criativo, a educação que propõe problemas envolve um constante desvelar da realidade. A primeira tenta manter a **submersão** da consciência; a última esforça-se para fazer **emergir** a consciência e para **intervir criticamente** na realidade. (1993, p.62)

Se a PO e outros textos que a seguem ainda inspiram professores, educadores e administradores é porque, em grande medida, os defeitos do “modelo bancário” preservam a regra, não a exceção, e porque, mesmo hoje, existem professores que desejam comprometer-se e afirmar que outra experiência escolar – uma mais democrática, aberta, respeitosa e criativa – não é somente atingível, mas necessária. O discurso político-pedagógico de Freire oferece metas ideais e alcançáveis, que permitem aos professores e alunos, escolas e comunidades refletirem sobre as situações, palavras, sentimentos e instituições, no desenvolvimento consciente da justiça, em termos institucionais, e espaços educacionais estimulantes, como parte da

nova visão utópica e cívica da vida democrática. Um compromisso renovado de justiça e equidade na sociedade e na educação é bem-vindo pelo conhecimento socialmente relevante, por respeitar diferentes perspectivas nas ciências e nas artes, por estimular escolas nas quais as discordâncias não são punidas, aonde o amor e o desejo de conhecer prosperam e aonde uma paixão pela democracia radical e pela criação de alternativas mais justas são bem-vindas.

### Referências bibliográficas

- BADIOU, A. *Ethics: an essay on the understandings of evil*. London: Verso, 2001
- BAUMAN, Z. Has the future a left? *Soundings*, issue 35, 2007. Disponível em <<http://www.lwbooks.co.uk/journals/articles/bauman07.htm>>. Acesso em 9/10/2008.
- BARTLETT, Lesley. Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean Pedagogy in theory and practice. In. *Comparative Education Review*, v.49, n.3, p. 344-364, 2005.
- DUNCAN-ANDRADE, J. M. R. Note to educators: Hope required when growing roses from concrete. In. *Harvard Education Review*, v.79, n.2, p. 181-194, 2009.
- FISCHMAN, G.; MCLAREN, P. Rethinking critical pedagogy and the Gramscian and Freirean legacies: from organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis. In. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, v.5, n.4, p. 1-22, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Education for the critical consciousness*. New York: Continuum, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogy of the oppressed*. New rev. 20th-Anniversary ed. New York: Continuum, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogy of hope: reliving the pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1999.
- GADOTTI, Moacir, *Paulo Freire. Su vida y su obra*. Bogotá: CODECAL, 1992.
- GLASS, R. D. On Paulo Freire's philosophy of praxis and the foundation of liberation education. In. *Educational Researcher*, v.30, n.2, p. 15-25, March 2001.
- HOLST, John D. Paulo Freire in Chile, 1964–1969: *Pedagogy of the oppressed* in its sociopolitical economic context. In. *Harvard Educational Review*, v.76, n.2, p. 243-270, 2006.

KINCHELOE, J. Why Critical Pedagogy, (vídeo interview) recuperado de <http://www.freireproject.org/content/critical-pedagogy-tv> (Acesso em 8/10/2013). 2005.

KUBOW, P. K.; FOSSUM, P. R. Theory in comparative education. In. \_\_\_\_\_ (Eds). *Comparative education: exploring issues in international context*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2003. p. 28-56.

MCCOWAN, Tristan. Approaching the political in citizenship education: the perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick. In. *Educate*, v.6, n.1, p. 57-70, 2006.

PUIGGRÓS, A. *Neoliberalism and education in the Americas*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1999.

SCHUGURENSKY, Daniel. Adult education and social transformation: On Gramsci, Freire and the challenge of comparing comparisons. *Comparative Education Review* 44 (4), 515-522. 2000.

\_\_\_\_\_. *Paulo Freire: a triangle of transformation for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Continuum, 2011.

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

TORRES, R. M. The million Paulo Freires. In *Convergence*, "A Tribute to Paulo Freire", v.31,n. 1-2, p.11-19 1997.

VALENZUELA, A. *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. New York: SUNY Press, 1999.

WILLIAMS, R. *Resources of hope*. New York: Verso, 1989.