



PEDAGOGIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA: UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E BOAVENTURA SANTOS

Anna Rosa Fontella Santiago - UNIJIÚ

Resumo: Ao tempo em que as políticas educacionais impõem mudanças curriculares na Educação Básica e convocam educadores ao engajamento em projetos pedagógicos capazes de qualificar os conteúdos escolares e melhorar os índices de qualidade da educação brasileira, os conceitos de Educação Popular e Pedagogia Crítica, pregados por Paulo Freire e amplamente divulgados por seus seguidores, merecem ser resgatados para que não se perca de vista a perspectiva popular da escola pública. Com esse intuito o presente artigo - amparado em pesquisa que procura fazer a interface da Educação Popular com uma proposta de educação crítica e emancipatória para a escola pública- traz à reflexão alguns conceitos freireanos fazendo-os dialogar com o pensamento de Boaventura de Souza Santos acerca de uma pedagogia do conflito que, ancorada no paradigma hermenêutico, desestabilize as certezas do pensamento único, resgatando a utopia de uma sociedade mais justa e solidária.

Palavras-chaves: emancipação, conteúdo curriculares, hermenêutica; conhecimento.

1. Introdução

O processo de conhecer faz parte da natureza mesma da educação de que a prática chamada 'educação popular' não pode fazer exceção. (FREIRE, 2009)

Desde a divulgação dos PCN no final da década de 1990, a política educacional brasileira tem assumido um caráter de flexibilidade e descentralização cuja meta, anunciada nas sucessivas reformas, diretrizes e orientações curriculares em todos os níveis de ensino, é o resgate da dívida histórica com a sociedade brasileira produzida pela exclusão escolar e pela má qualidade da educação oferecida nas escolas públicas. Tais políticas têm induzido os municípios a assumirem responsabilidades com a expansão da educação fundamental e convocado a sociedade a participar da elaboração de projetos pedagógicos nas escolas, envolvendo-se no desenvolvimento de ações de colaboração e engajamento com vistas a melhorar os índices de qualidade da educação. Paralelamente, as chamadas “ações afirmativas”, tais como a política de cotas para o ingresso no ensino superior; o reconhecimento da diversidade cultural; os projetos de inclusão; as propostas curriculares voltadas às minorias étnicas nas aldeias indígenas e nas comunidades quilombolas;

anunciam uma mudança de postura na relação das instituições educativas com a sociedade. Podemos, assim, dizer que este é um tempo privilegiado para a discussão da educação popular no âmbito da escola pública e para a implantação de projetos pedagógicos que reconheçam o compromisso desta instituição com as classes populares e com a inclusão social de uma grande parcela da população brasileira que, historicamente, esteve excluída dos benefícios da escolarização.

O educador ou a educadora engajado na causa da escola pública não abandona a esperança na possibilidade de mudanças que contemplem a inclusão e a cidadania universal tendo a educação como protagonista. Daí porque é importante embarcar na esteira das atuais políticas educacionais para pensar a escola pública como espaço privilegiado, onde, mesmo que seja por conta da obrigatoriedade imposta pela legislação, todas as crianças e jovens brasileiros irão buscar conhecimento e formação.

A ação pedagógica que acredita na possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica para impulsionar as ações humanas em busca de um mundo melhor há de estar atenta às orientações curriculares voltadas à educação básica, bem como às necessárias opções epistêmicas e metodológicas na organização e desenvolvimento dos conteúdos de ensino. Se essas opções estão ancoradas na educação popular, indubitavelmente, a contribuição de Paulo Freire precisa ser resgatada, uma vez que conceitos e categorias de pensamento de seu legado teórico e político, adiantados em seu tempo, foram muitas vezes banalizados nos projetos educativos, ou não encontraram o espaço adequado para reflexões consistentes e capazes de ancorar as mudanças curriculares levadas a efeito nas escolas.

O impulso de fé, esperança e engajamento que a obra de Freire instiga pode, também, ser sustentado pelo pensamento do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, cuja obra tem convocado educadores e educadoras à “reinvenção da teoria crítica” na prática de uma “pedagogia do conflito”. Ao ancorar na racionalidade hermenêutica a proposta pedagógica que julga adequada para a escola de nosso tempo, Santos (2009) pretende provocar conflitos de ordem epistemológica vulnerabilizando os argumentos do pensamento hegemônico e da mera aplicação técnica da ciência. De acordo com esse autor, a experiência humana e a compreensão histórica que estão na base do conhecimento veiculado em tal projeto educativo irão desestabilizar a racionalidade instrumental e o

pensamento único que sustentam os imperialismos, para recuperar a “nossa capacidade de espanto e de indignação”, impulsionando projetos educativos emancipatórios.

Os princípios humanistas e a intencionalidade política estão na base das propostas educativas dos dois autores, daí porque, este ensaio pretende colocar em diálogo alguns conceitos da obra de Freire com o pensamento de Boaventura Santos acerca da pedagogia do conflito, na intenção de colocar em discussão a possibilidade de um projeto pedagógico para a escola pública capaz de identificar-se com os anseios de uma “Educação Popular que, longe dos despotismos da globalização, construa com os grupamentos populares a compreensão dos particularismos de suas identidades culturais, das diferenças a serem preservadas e das desigualdades que os oprimem, munindo-os de conhecimentos que possam dotá-los de maior capacidade para efetuar a leitura de suas próprias experiências” (Santiago e Falkenbach, 2010).

Inconformismo, Esperança e Educação.

Se Boaventura Santos nos instiga ao inconformismo ante ao sofrimento humano provocado pelos imperialismos (culturais e econômicos) que, no paradigma da modernidade, excluíram, silenciaram e desperdiçaram experiências e conhecimentos de grande parcela da humanidade, a obra de Freire é eivada de esperança e fé na capacidade humana e na utopia de um mundo melhor. Inconformismo e esperança podem ser, então, ingredientes básico para um projeto de educação popular na escola pública.

Em uma de suas últimas obras, “Pedagogia da Esperança” (2009), Freire nos convoca ao embate sobre a possibilidade de uma educação emancipatória, retomando as convicções que o conduziram na escrita da “Pedagogia do Oprimido”, convicções forjadas na prática de educação popular e impulsionadas, desde sempre, pela profunda fé na pessoa humana e pela esperança mobilizadora. A esperança, diz Freire, é uma necessidade ontológica do ser humano,

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.
(p.11)

Ao acolher todas as crianças e jovens de uma geração com a responsabilidade de formar os cidadãos que constituem o futuro de uma nação, a escola, indubitavelmente, acolhe a esperança de um mundo melhor e torna-se uma instituição importante e indispensável na luta por uma sociedade mais equânime, com menos sofrimento e menos riscos ecológicos.

Em regimes democráticos, a escola pública merece a atenção e o cuidado daqueles que não perderam a esperança e acreditam na educação como um dos mais importantes recursos na luta de classe. É na escola pública que crianças e jovens das classes populares terão oportunidade de exercitar sua capacidade de sonhar e vislumbrar as condições de participação e construção de uma sociedade mais justa ao interagir com conhecimentos e tecnologias nem sempre disponíveis nos contextos onde vivem. De acordo com Freire, no exercício dialógico de uma pedagogia crítica “a nova experiência de sonho se instaura na medida mesma em que a história não se imobiliza” (Freire, 2009, p. 92). No diálogo, os educandos e educandas poderão ver reconhecidos os seus saberes, a sua cultura e a história, muitas vezes silenciada. Na sala de aula, a interlocução desses saberes com o conhecimento legitimado pela ciência há de abrir caminhos para a consciência crítica. Todavia, como nos alerta Santos (2009), a crítica requer que o diálogo da experiência vivida com a ciência elaborada ampare-se numa racionalidade hermenêutica que busque na compreensão histórica das escolhas feitas no passado as respostas para as condições vividas no presente.

O recurso ao círculo hermenêutico para compreender criticamente a ciência moderna tem uma justificação específica. A reflexão hermenêutica visa transformar o distante em próximo, o estranho em familiar através de um discurso racional (...), orientado pelo desejo de diálogo com o objeto de reflexão para que ele “nos fale”, numa língua não necessariamente a nossa mas que nos seja compreensível, e nessa medida se nos torne relevante, nos enriqueça e contribua para aumentar a autocompreensão do nosso papel na construção da sociedade, ou, na expressão cara à hermenêutica, do mundo da vida (*Lebenswelt*) (Santos, 1989, p.12).

É nessa perspectiva que se tornaria possível, no âmbito da educação escolarizada, a luta esperançosa de Freire pela “educação como prática da liberdade” e pelo exercício de uma “pedagogia do oprimido”, promovendo o encontro da utopia mobilizadora revestida de esperança com o conhecimento produzido pela ciência sem, contudo, desprezar a

experiência humana. Trata-se, para os dois autores, da compreensão da história como *possibilidade* e não como *determinismo*. E esta compreensão, segundo Freire, não seria possível sem o *sonho*.

Na verdade toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente (...), ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta... Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. (Freire, 2009, p. 92)

Não desconhecemos as dificuldades enfrentadas pelos educadores que, no cotidiano das escolas, deparam-se muitas vezes com a desesperança provocada pela exclusão social e pela violência urbana; onde enfrentam a competição da mídia no apelo constante ao consumo, ao “ter mais” e ao individualismo, contrário à solidariedade edificante. Todavia, na pedagogia freireana, a crença na capacidade humana se faz a energia utópica capaz de impulsionar um projeto educativo, levando o educador comprometido a vislumbrar, no enfrentamento dos conflitos e das adversidades da escola pública, o sentido mais autêntico da tarefa educativa, ou seja, a construção do *humano* forjado no desejo de “ser mais” e, em consequência, pela capacidade de sonhar. Na sua exortação ao compromisso político dos educadores, diz Freire:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e concreta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (Idem, p. 11).

O apelo de Freire aos educadores para que, como agentes políticos, resgatem a esperança, o sonho e a luta por um mundo melhor, encontra eco na proposta de Boaventura Santos de um projeto educativo emancipatório, amparado em uma racionalidade conflituante com a lógica instrumental, técnica e pragmática da modernidade. Um projeto educativo cujo perfil epistemológico empreste ao conhecimento imagens desestabilizadoras e apresente a história como campo de possibilidades e decisões humanas, potencializando o inconformismo e a rebeldia. “Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de

subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão...” (Santos, 2009, p. 19).

Nessa perspectiva, um projeto pedagógico para a escola pública, ancorado na educação popular, há de estar atento para as escolhas feitas e para a dimensão assumida pelos conteúdos curriculares na construção de aprendizagens críticas, capazes de construir *competências* políticas pela apropriação de conhecimentos que permitam a utilização das tecnologias disponíveis em perspectivas edificantes¹, isto é, ética e socialmente comprometidas.

Conteúdos curriculares: opções humanistas na transitividade da consciência

A compreensão crítica da realidade, em Freire, esteve sempre associada à transitividade da consciência, cujo processo ocorre na experiência educativa. Na perspectiva de educação popular, por ele proposta, o conhecimento produzido no processo educativo há de fornecer aos sujeitos inseridos na realidade os instrumentos necessários à superação da consciência ingênua, ou mágica, alçando-o para condições de participação cidadã. Sua proposta de “educação libertadora” adverte que, enquanto homens e mulheres permanecerem em níveis de consciência mágica, ou ingênua, os conhecimentos serão mera superposição à realidade, levando-os a uma atitude fatalista de acomodação, ajustamento ou adaptação. Porém, imbuídas de consciência crítica, as pessoas tornam-se sujeitos de suas ações e integradas à realidade de forma participativa, crítica e propositiva.

Entendendo que homens e mulheres não apenas estão no mundo, mas “com o mundo”, Freire enfatiza que nessa relação homem/mundo ocorrem atos de criação e recriação permanentes, daí porque, se a compreensão do mundo for crítica, a ação será crítica e transformadora, se for mágica ou ingênua, assim também será sua ação no mundo.

[...] a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação.
(...) a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, ou preponderantemente crítica, a ação também o

¹ Boaventura Santos propõe a aplicação edificante da ciência, como um modelo alternativo à aplicação técnica, privilegiada pela racionalidade moderna. Em sua proposta, o conflito entre os dois modelos (aplicação técnica e aplicação edificante) constitui o cerne do processo educativo construindo um campo de racionalidade crítica e argumentativa que resgata os saberes locais e compromete os sujeitos com o uso da ciência e da técnica em perspectiva ética, solidária e construtiva. (Ver a esse respeito: Santos, Boaventura S, *Por uma Pedagogia do Conflito*. In *Contra o desperdício da Experiência*, Porto Alegre: Redes Editora, 2009. P.15.

será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação”. (Freire, 1986, p. 106).²

A consciência crítica é, portanto, uma forma de sabedoria à qual correspondem os objetivos do conhecimento gerado pela educação. Ou seja, a intencionalidade pedagógica no trato com o conhecimento, seja ele científico ou popular, é a relação homem/mundo. Nessa perspectiva, o currículo escolar será sempre dinâmico e nele não pode haver conhecimentos/conteúdos descontextualizados, pois é a realidade social que coloca em discussão, no âmbito curricular, os “temas”, cujo interesse geral lança questões e busca respostas para as nossas ações no mundo. Em diálogo com a ciência historicamente elaborada, os saberes e os significados culturais, em transição para a consciência crítica, produzem o conhecimento e induzem ao uso de tecnologias a partir de uma clara visão de seus efeitos na sociedade, nas relações de poder e no compromisso de cada um com o planeta e com as condições de vida das gerações vindouras.

O humanismo freireano e sua inabalável fé na possibilidade da educação ecoam, também, na proposta de Boaventura Santos acerca da conflitualidade dos conhecimentos. Segundo este autor,

a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. (Santos, 2009, p. 19).

Assim sendo, o currículo comprometido com a formação de consciência crítica busca sentidos para a aprendizagem na experiência histórica e nas subjetividades em interação no processo educativo e, para tanto, coloca em discussão não só o conhecimento/informação, mas também os interesses em jogo e as condições históricas de sua produção. Preocupa-se

² Apiando-se em Álvaro de Vieira Pinto, Freire define três níveis de consciência; a) a consciência ingênua “se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”; b) a consciência mágica “não chega a creditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, (...) simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior que a domina de fora”. Por isso a eles se submete com docilidade; c) a consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (Freire, 1986, p.105)

também com as formas didático-metodológicas com que o conhecimento científico é manipulado e veiculado, bem como com o efeito de tais processos referendados em avaliações qualitativas, uma vez que as relações e atitudes que envolvem a condução do ensino na dinâmica curricular são plenas de significados e, por isso, *ensinam* mais que as informações que pretendem transmitir.

Em ambos os autores o currículo é entendido como artefato político de organização e desenvolvimento de um projeto pedagógico, cujos objetivos visam à promoção dos sujeitos e a formação para o exercício da cidadania. Na perspectiva de uma educação popular escolarizada, tal projeto requer que na seleção e ordenamento dos conteúdos curriculares estejam implicados, não só informações, dados ou fatos reconhecidos como *conhecimento científico*, mas também opções axiológicas, reflexões éticas e atitudes que se traduzem em marcas identitárias na relação homem/mundo. Trata-se, portanto, de colocar em evidência as diferenças, as desigualdades, as culturas, os interesses, as escolhas e as formas de produzir conhecimento em tempos e lugares diferenciados.

De acordo com Santos (2009) a opção a ser feita num projeto educativo emancipatório, além de considerar todas as condições do multiculturalismo evidente hoje na sociedade globalizada, seria a radical mudança de racionalidade na veiculação do conhecimento. Ou seja, substituir a “aplicação técnica” da ciência que, na racionalidade moderna, pretendeu converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos excluindo os aspectos humanos nas soluções *científicas* e optar pela “aplicação edificante” da ciência, na qual o conhecimento é sempre usado em situações concretas e quem o manipula está “existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação” (p. 22).

Entendendo desse modo a relação do conhecimento científico com a pragmática existencial, um projeto educativo emancipatório poderá situar-se na esfera recomendada pelas atuais políticas públicas de educação e privilegiar a formação de competências (técnicas, sociais, políticas e intelectuais) para o uso socialmente útil do conhecimento. Todavia, ao requerer o uso socialmente útil do conhecimento, a atitude do educador popular não será meramente pragmática, ancorada na racionalidade técnica e instrumental da modernidade, mas sim em procedimento hermenêutico de reflexão crítica e

reconhecimento da historicidade, da multiculturalidade, das diferenças e das desigualdades presentes na própria condição da humanidade em permanente construção.

Para tanto, os conteúdos curriculares, entendidos na sua dimensão mais ampla de ações mediadoras na formação de conceitos, revestem-se de uma estrutura ética e de sensibilidades estéticas impregnadas em arcabouço metodológico. Ou seja, as opções metodológicas na condução do ensino não são neutras, pois, na maioria das vezes, é o tratamento pedagógico do conteúdo de ensino o principal responsável pela transição da consciência ingênua para a consciência crítica. É na relação do conteúdo curricular com as experiências e saberes dos educandos que as informações adquirem sentido ao identificarem-se com os significados culturais para fazerem-se *aprendizagem*, isto é construção subjetiva de saberes que se manifestam nas relações e nas práticas sociais.

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas, (Freire, 2009, p. 110).

Isso significa que todas as escolhas feitas na organização e no desenvolvimento do ensino são sempre interessadas. O currículo, em todas as suas instâncias, faz parte de uma política cultural voltada para a formação de sujeitos em interação com o mundo. Daí porque a intencionalidade e os objetivos de tal política precisam ser claros e explícitos para que o educador ou educadora crítica estejam atentos ao sentido do que ensinam; como ensinam; a favor de que ou de quem foram feitas as escolhas pedagógicas e metodológicas, sem, contudo, negar aos educandos o acesso ao conhecimento científico.

Ao privilegiar alguns conhecimentos/informações em detrimento de outras e ao optar por formas didático-pedagógicas de trata-los, no desenvolvimento curricular, o professor ou professora que assume a postura de intelectual crítico, sabe que os conteúdos não estão prontos como informações acabadas e definitivas na organização curricular, mesmo que esta siga uma orientação oficial. Os saberes prévios, emanados da cultura e das experiências vividas pelos sujeitos escolares (professores e alunos) estarão, em qualquer

circunstância, interagindo na construção do novo conhecimento, pois o ensino/aprendizagem é um processo dialético no qual a mediação dos conteúdos transforma os saberes de ambos, educadores e educandos, em novas compreensões e entendimentos. Daí a importância de uma percepção crítica acerca do conteúdo de ensino, entendendo-o numa visão de totalidade na qual estão implicadas a formação de conceitos que funcionam como lentes na leitura de mundo e ferramentas nas práticas sociais. Freire enfatiza a importância dos conteúdos dizendo:

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo - a alguém – aluno. (idem, p.110).

Freire também chama atenção para a dimensão política implicada no processo de seleção e organização dos conteúdos curriculares e alerta para os riscos de “dogmatizar” ou “magicizar” os conteúdos, atribuindo-lhes um caráter de excessiva vulnerabilidade ideológica ou incomensurabilidade científica, respectivamente. Em ambos os casos, o educador ou educadora crítica poderá prender-se nas armadilhas da consciência ingênua.

Enquanto objeto de conhecimento os conteúdos se devem entregar a curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam. (...). O que não é possível, na prática democrática, é que o professor ou a professora, subrepticiamente, ou não, imponha aos seus alunos a sua leitura de mundo, em cujo marco situa o ensino do conteúdo. (Id ibidem, p. 112).

Todavia, o papel do educador ou da educadora crítica não é omitir-se ao apresentar a sua “leitura de mundo”, mas sim o de mostrar que existem outras leituras possíveis, diferentes e, às vezes, antagônicas a sua. Boaventura Santos (2009) pode ajudar nessa compreensão ao propor a “pedagogia do conflito” como estratégia de educação para a autonomia. Na mesma linha do pensamento freireano, o autor propõe a permanente historicização dos conteúdos, situando o conhecimento e as relações sociais como produções humanas e fruto de escolhas que foram feitas no passado. De acordo com Santos (2009), a crítica radical na direção de uma racionalidade capaz de

superar a facticidade ingênua deve tornar professores e alunos “exímios na pedagogia das ausências”, isto é, ao resgatar a história como construção humana, na ação pedagógica, professores e alunos deveriam fazer um exercício de imaginação sobre o passado e o presente, se outras escolhas fossem feitas.

Dessa concepção de conhecimento como compreensão crítica do mundo e de educação escolar como compromisso político com a transformação social decorre a ação engajada do educador, cuja prática pedagógica estará inevitavelmente enlaçada à pesquisa, a produção de conhecimentos contextualizados e a ação metódica no processo de ensinar e aprender. Na perspectiva freireana, tal compromisso supõe que o conhecimento não se esgota no *domínio* memorístico de conteúdos ou no *tratamento* do objeto de estudo de forma superficial. Para alçarem-se ao nível da consciência crítica os sujeitos (educadores e educandos) precisam produzir as condições em que aprender criticamente seja possível e estas condições implicam em atitude de curiosidade, inquietude, humildade, criatividade, persistência e esperança.

A pesquisa, como ferramenta da ação docente, será assim impulsionada por esse ímpeto de curiosidade que o próprio processo de aprendizagem induz e conduz. Nas palavras de Freire:

[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (Freire, 2001, p.27).

A curiosidade e a inquietude levam à busca constante do saber e a humildade é necessária para reconhecer a nossa incompletude e condição de “ser- no- mundo” em busca constante de “ser mais” em comunhão com os outros homens. É nessa perspectiva que Freire anuncia a curiosidade epistemológica como indagação e reconhecimento do outro como sujeito de saberes e compreensões de mundo, abrindo-se ao diálogo e a aprendizagem mútua, sem com isso aderir ao espontaneismo pedagógico ou abrir mão da rigorosidade teórica no trato pedagógico dos conteúdos.

A postura dialógica e democrática, bem como o reconhecimento do saber popular, não retira a autoridade de professores e professoras nem os coloca em igual posição. Se há diálogo é precisamente porque ambos possuem saberes diferentes e por essa razão colocam

algo em discussão. “Os professores não são iguais aos alunos por “n” razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. (...) O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. (Freire, 2009, p. 118).

Imbuída dessas convicções, entendo que a ação política da educação popular deve, com urgência, voltar-se para a escola pública, fazendo desse espaço privilegiado, não apenas um lugar de frequência obrigatória para crianças e jovens, mas, sobretudo, uma instituição de pesquisa e de construção de conhecimentos desenvolvidos em relações prazerosas de respeito e reconhecimento do outro em suas diferenças e condições humanas, culturais e sociais. Um espaço, enfim, onde a esperança tenha lugar.

REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed. 1985.

_____. Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed. 1984.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

SANTIAGO, A.R.F. & FALKEMBACH, E.M. La Sistematización y Evaluación: dispositivos pedagógicos de la educación popular. In *Tendencias & Retos: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales – Programa de Trabajo Social*. Bogotá, Colombia. N. 15. Octubre de 2010. P. 109 a 120,

SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução a uma Ciência Pós-Moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Por uma Pedagogia do Conflito. In FREITAS, A.L.S e MORAES, S.C. *Contra o Desperdício da Experiência: a pedagogia do conflito revisitada*