

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FÁBIO INÁCIO PEREIRA

**O EDUCADOR COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO NAS CONCEPÇÕES
POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE:
UM DESAFIO**

CURITIBA

2017

FÁBIO INÁCIO PEREIRA

**O EDUCADOR COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO NAS CONCEPÇÕES
POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE:
UM DESAFIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida

CURITIBA

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

P436e
2017

Pereira, Fábio Inácio
O educador como intelectual orgânico nas concepções político-pedagógicas de Antonio Gramsci e Paulo Freire: um desafio / Fábio Inácio Pereira ; orientador, Peri Mesquida--2017
210 f. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

Bibliografia: f. 198-210

1. Educação. 2. Educadores – Formação. 3. Intelectuais. 4. Gramsci, Antonio, 1891-1937. 5. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Mesquida, Peri, 1941-. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 100
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Fábio Inácio Pereira

Aos vinte e cinco dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezessete, às 14h, reuniu-se na Sala de Defesa - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof. Dr. Abdeljalil Akkari, Prof. Dr. Névio Campos, Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins e Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, para examinar a Tese do doutorando **Fábio Inácio Pereira**, ano de ingresso 2015, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O doutorando apresentou a tese intitulada "O EDUCADOR COMO INTELECTUAL ORGÂNICO NAS CONCEPÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE: UM DESAFIO" que, após a defesa foi Aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h30m. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a originalidade do trabalho e recomenda a publicação.

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Peri Mesquida

Convidado Externo:

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari

Abdeljalil Akkari

Convidado Externo:

Prof. Dr. Névio Campos

Névio Campos

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins

Pura Lucia Oliver Martins

Convidado Interno:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Lindomar Wessler Boneti

Patricia Lupion Torres

Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Aos meus pais, *Manoel e Jesolina*,
minha mulher, *Talita*
e meu filho, *Fábio*,
com amor.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta pesquisa não seria possível sem a participação de um grande número de pessoas. A minha profunda gratidão, neste momento, se dirige a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta tese.

Aos meus pais, Manoel e Jesolina, pela educação para a vida, que me ajudou a chegar até este momento e por apoiarem minha caminhada, mesmo de longe e de forma silenciosa.

À minha mulher, Talita, companheira amorosa de todas os momentos difíceis, principalmente, daqueles em que os problemas pareciam tornar a longa “travessia” improvável.

Ao meu filho, Fábio, pelo amor e pela generosidade de compreender quando não pude responder da melhor forma ao longo da sua infância.

Ao meu orientador, professor Peri Mesquida, pela leveza e serenidade com que conduziu a orientação desta tese. Sua generosidade, sabedoria e sensibilidade como intelectual educador continuará sendo uma referência para mim.

Aos professores Abdeljalil Akkari, Névio de Campos, Pura Lucia Oliver Martins e Lindomar Wesller Boneti, membros da banca examinadora, pelas observações, provocações e apontamentos, que se tornaram fundamentais para os resultados desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela disponibilidade para o diálogo e pelas contribuições que, de uma forma ou de outra, recebi ao longo das disciplinas.

Aos membros do grupo de pesquisa com os quais compartilhei importantes momentos de reflexão. E, de forma especial, aqueles que se transformaram em amigos, Elisiani e Filinto.

À Solange e Franciele, por serem tão prestativas na secretaria do Programa e aos funcionários de todos os setores e serviços do bloco amarelo, pela atenção, cuidado e respeito.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela bolsa parcial de estudos.

Enfim, a todos que de uma forma ou outra contribuíram para que esta pesquisa se realizasse.

"Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência.
Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo.
Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força".
(GRAMSCI, 2004b)

“Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade”.

(FREIRE, 2011d)

"[...] [por] uma nova e arrasadora utopia de vida, na qual ninguém possa decidir pelos outros até a forma de morrer, na qual realmente o amor seja uma certeza e a felicidade seja possível e na qual as estirpes condenadas a cem anos de solidão tenham por fim e para sempre uma segunda oportunidade sobre a terra".
(MÁRQUEZ, 1996)

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados da pesquisa intitulada “O educador como intelectual orgânico nas concepções político-pedagógicas de Antonio Gramsci e Paulo Freire: um desafio”, realizada como parte das atividades de doutoramento no programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A problemática deste estudo diz respeito à educação do educador, ou seja, quem educa o educador? Quais são os referenciais utilizados na educação desse educador? Na educação do educador, estão presentes as concepções de Freire e, por consequência, de Gramsci? O objetivo desta pesquisa foi desenvolver uma análise interpretativa acerca da presença e das implicações das concepções epistemológicas e político-pedagógicas de Antonio Gramsci nas concepções pedagógicas de Paulo Freire para a educação de educadores. Além disso, foram investigados os projetos pedagógicos de cursos de formação de educadores, a fim de averiguar os referenciais. Este estudo apresenta a importância das obras de Gramsci e Freire no debate educacional brasileiro contemporâneo e a receptividade dessas obras por parte significativa dos educadores e dos diversos movimentos populares, o que justifica a realização deste estudo. A pesquisa centrou-se na análise interpretativa de um dos protagonistas do processo pedagógico, presentes nas obras dos autores: o intelectual, como educador revolucionário das classes populares. A delimitação em torno desse sujeito e a aproximação entre as duas propostas se justificam, porque, de modo central, tem-se em vista, a questão da educação dos educadores. A hipótese principal é a de que as instituições direcionam a educação de professores, nos limites propostos pelos referenciais hegemônicos dominantes, os quais são contrários aos referenciais de formação do educador como aquele que é intelectual transformador. A realização desta pesquisa (de caráter bibliográfico) fundamentou-se nos referenciais teóricos e metodológicos de Gramsci (2014a; 2004a; 2002; 2001; 2014b; 2005; 2004b), Freire (1967; 1979; 1994; 2011a; 2011b; 2013a; 2013b; 2014b) e Freire com Guimarães (1986), Betto (1988b), Shor (1997), Faundez (1998), Horton (2011) e Macedo (2013c), especialmente, nos pertinentes ao objeto central em questão. Para a realização da análise interpretativa, foi utilizada a hermenêutica crítica. Essa abordagem foi fundamental para direcionar e possibilitar o entendimento crítico do referencial teórico. A partir disso, foram articuladas algumas categorias consideradas centrais por Gramsci: intelectuais, senso comum, bom senso, consciência filosófica, filosofia da práxis, hegemonia e bloco histórico; e por Freire: liberdade, conscientização, diálogo, autonomia e educador popular. O resultado da pesquisa comprova a hipótese inicial e evidencia que, ao educar o educador com os referenciais freireanos, os cursos de educação estarão formando os intelectuais orgânicos, segundo Gramsci.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Paulo Freire. Intelectuais. Educadores. Educação de educadores.

ABSTRACT

This doctoral dissertation presents the results of the research entitled "The educator as an organic intellectual in the political-pedagogical conceptions of Antonio Gramsci and Paulo Freire: a challenge", carried out as part of the doctoral activities in the Postgraduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Paraná. The problematic of this study concerns the education of the educator, that is, who educates the educator? What are the references used in the education of this educator? In the education of the educator, are the conceptions of Freire and, consequently, of Gramsci present? The objective of this research was to develop an interpretative analysis on the presence and implications of the epistemological and political-pedagogical conceptions of Antonio Gramsci in the pedagogical conceptions of Paulo Freire for the education of educators. In addition, the pedagogical projects of graduation courses for educators were investigated in order to ascertain the references. This study presents the importance of the works of Gramsci and Freire in the contemporary Brazilian educational debate and the receptivity of these works by a significant part of the educators and the diverse popular movements, which justifies the accomplishment of this study. The research focused on the interpretative analysis of one of the protagonists of the pedagogical process present in the works of the authors: the intellectual, as a revolutionary educator of the popular classes. The delimitation around this subject and the approximation between the two proposals are justified because, in a central way, one has in view the matter of the education of the educators. The main hypothesis is that institutions direct the education of teachers within the limits proposed by the dominant hegemonic references, which are opposite to the references for the formation of an educator as one who is a transformational intellectual. This research (of a bibliographic character) was based on the theoretical and methodological references of Gramsci (2014a, 2004a, 2002, 2001, 2014b, 2005, 2004b), Freire (1967, 1979, 1994, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2014b) and Freire with Guimarães (1986), Betto (1988b), Shor (1997), Faundez (1998), Horton (2011) and Macedo (2013c), especially those pertinent to the central object in question. For interpretative analysis, critical hermeneutics was used. This approach was fundamental to direct and enable a critical understanding of the theoretical framework. From this, some categories considered central by Gramsci were articulated: intellectuals, common sense, good sense, philosophical consciousness, philosophy of praxis, hegemony and historic bloc; and by Freire: freedom, conscientization, dialogue, autonomy and popular educator. The result of the research proves the initial hypothesis and shows that, in educating the educator with the Freirean references, the education courses will be forming the organic intellectuals, according to Gramsci.

Key words: Antonio Gramsci. Paulo Freire. Intellectuals. Educators. Education of educators.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENAMEB – Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
FORPIBID – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa
Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional
PIB – Produto Interno Bruto
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OI – Organizações Internacionais

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações Não-Governamentais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SESI – Serviço Social da Indústria

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAIS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE.....	25
2.1	REFERENCIAIS DA CONCEPÇÃO DE INTELLECTUAIS EM GRAMSCI.....	26
2.1.1	Senso comum, bom senso e consciência filosófica	26
2.1.2	Filosofia da práxis	31
2.1.3	Hegemonia	38
2.1.4	Bloco histórico.....	44
2.1.5	Os intelectuais	47
2.2	REFERENCIAIS DA CONCEPÇÃO DO EDUCADOR POPULAR EM FREIRE.....	55
2.2.1	Liberdade	55
2.2.2	Conscientização	59
2.2.3	Diálogo	66
2.2.4	Autonomia.....	71
2.2.5	O educador popular.....	76
3	OS EDUCADORES POPULARES COMO INTELLECTUAIS RADICAIS À LUZ DAS PROPOSTAS DE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE	82
3.1	PRESENÇA DAS CONCEPÇÕES DE GRAMSCI NA OBRA DE FREIRE...	83
3.2	APROXIMAÇÕES DAS CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE GRAMSCI E FREIRE.....	95
3.2.1	As concepções políticas e educacionais	96
3.2.1.1	O referencial marxista.....	97
3.2.1.2	A politicidade da educação.....	101
3.2.1.3	A educação para a liberdade.....	105
3.2.1.4	A relação entre a escola e a vida	108
3.2.1.5	Os círculos de cultura	111
3.2.2	O educador como intelectual revolucionário	116
3.2.2.1	A organicidade.....	116
3.2.2.2	A dialogicidade	120
3.2.2.3	A criticidade	123

4	A PROPOSTA POLÍTICA DE CURSOS DE EDUCAÇÃO DE EDUCADORES.....	129
4.1	A EDUCAÇÃO E OS REFERENCIAIS POLÍTICOS HEGEMÔNICOS.....	130
4.1.1	As políticas neoliberais, a hegemonia e a educação superior	131
4.1.1.1	As reformas ultraneoliberais e conservadoras.....	137
4.1.2	Os documentos oficiais e a educação do educador	143
4.1.2.1	Uma concepção pragmática de educação.....	150
4.2	PROJETOS DE EDUCAÇÃO DE EDUCADORES: QUEM EDUCA O EDUCADOR? O EDUCADOR SE EDUCA AO EDUCAR.	153
4.2.1	Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia: duas propostas em questão.....	154
4.2.1.1	O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade A.....	154
4.2.1.2	O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade B.....	159
4.2.2	Análise dos referenciais teórico-políticos dos PPCs à luz das concepções de Gramsci e Freire	163
4.2.2.1	O problema da relação teoria e prática.....	164
4.2.2.2	A apreensão das contradições sociais	170
4.2.2.3	A função organizadora na perspectiva utópica.....	175
4.2.3	O educador como intelectual: o grande ausente.....	181
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
	REFERÊNCIAS	198

1 INTRODUÇÃO

A presente tese se intitula “O educador como intelectual orgânico nas concepções político-pedagógicas de Antonio Gramsci e Paulo Freire: um desafio” e evidencia as concepções de educação de dois dos mais importantes intelectuais orgânicos das classes populares no século XX. As contribuições estratégicas desses estudiosos, para o processo de luta hegemônica, ainda são capazes de inspirar a ação de sujeitos comprometidos com a transformação da sociedade atual. Além disso, este trabalho apresenta o desafio de análise das obras desses autores no campo da educação de educadores, em um contexto em que o educador, como parte da classe trabalhadora, vive uma das mais implacáveis perdas de direitos e condições de exercer as suas atividades educativas na história brasileira.

A disponibilidade de parte importante da obra de Antonio Gramsci (1891, Ales – 1937, Roma) para o público brasileiro se deu entre os anos de 1966 e 1968, quando houve a publicação, em língua portuguesa, de parte dos escritos do cárcere.¹ No contexto da Ditadura Civil-militar e do Ato Institucional nº 5, em dezembro de 1968, por questões óbvias, e a tendência marxista-leninista de parte da esquerda brasileira, segundo Coutinho (1999), explicam a lenta penetração das obras entre os leitores brasileiros. Nota-se o crescimento dos estudos do intelectual italiano no momento em que esses elementos da realidade política brasileira entram em crise a partir da segunda metade da década de 1970.

Sendo um dos mais importantes intelectuais do pensamento social e político do século passado, proeminência intelectual de Gramsci se formou no Brasil a partir desse período, ganhando especial força na academia, entre os educadores. Nesse sentido, esta tese destaca-se pelo estudo da presença das concepções teórico-políticas de Gramsci na obra de Paulo Freire (1921, Recife – 1997, São Paulo), educador pernambucano declarado² patrono da educação brasileira, que está entre os educadores mais estudados em todo o mundo.

¹ Os cadernos, em suas “versões temáticas”, conforme proposto por Gramsci, foram publicados como livros pela editora Civilização Brasileira. Esses livros, razão de polêmicas entre estudiosos brasileiros, receberam os seguintes títulos: *Concepção dialética da história*, *Cartas do cárcere*, *Os intelectuais e a organização da cultura*, *Literatura e vida nacional*, *Maquiavel*, *a Política e o Estado Moderno* e *Americanismo e Fordismo*.

² Conforme a Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, publicada no Diário Oficial da União.

É importante destacar a presença das concepções de Gramsci entre os círculos intelectuais brasileiros, em meio ao conjunto de transformações políticas e culturais na América Latina, até alcançar as ideias pedagógicas de Freire no exílio. O seu estudo, segundo Vieira (1993), consolida-se nos anos de 1980 e entra em declínio na década seguinte. No campo acadêmico-educacional, de acordo com Nosella (1992), no período de sua consolidação, em torno de um terço das teses e dissertações citavam Gramsci. Um dos mais recentes levantamentos³ mostra a presença significativa dos conceitos de Gramsci em trabalhos acadêmicos e não acadêmicos brasileiros, além de colocá-lo entre os pensadores de maior importância no campo da educação⁴. Desse modo, não existem dúvidas quanto à relevância do referido autor para a educação de educadores, quando se tem em vista o compromisso com a transformação da sociedade.

Apoiados na tradição do pensamento crítico, Gramsci e Freire deixaram um legado teórico importante nessa área, resultado de um intenso e permanente engajamento político. Ambos ultrapassaram o nível da interpretação do mundo e se posicionaram na vanguarda das lutas emancipadoras de seu tempo. Assim, ao estabelecer o encontro de dois dos maiores representantes da educação crítico-libertadora do século passado, será possível pensar acerca dos referenciais educacionais hegemônicos e das perspectivas da educação emancipadora na sociedade contemporânea.

A abordagem desses autores, no que se refere à educação do educador, apresenta os referenciais da tradição teórico-política, que se debruçam sobre a atuação dos homens na história e sobre as tarefas do educador na perspectiva emancipadora. Karl Marx e Friedrich Engels, na terceira das *Teses sobre Feuerbach*, escritas em Bruxelas, em 1845, afirmaram que “a doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (MARX; ENGELS, 1984, p. 108). Esses fundamentos epistemológicos estão na base

³ A pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NuFiPE/UFF), coordenada pelo professor Giovanni Semeraro (2016), revelou “[...] um total de 1.214 (mil duzentas e quatorze) publicações, compreendendo 706 (setecentos e seis) livros, capítulos de livros e artigos científicos publicados, e 508 (quinhentas e oito) teses e dissertações defendidas”. Conforme adverte o Núcleo, parte importante das teses e dissertações apresentadas no período anterior aos anos 2000, não estão disponíveis na internet.

⁴ Das 508 teses e dissertações identificadas, 46% eram da área de educação (SEMERARO, 2016).

das posições de Gramsci e Freire em relação à educação. Nesses fundamentos, ambos encontraram elementos da práxis transformadora dos intelectuais, em especial, dos educadores como intelectuais.

Na educação do educador, são elementos estratégicos entender o contexto sociocultural dos educandos e valorizar o saber popular como condição para a compreensão concreta da realidade social. As questões relacionadas à maneira como o professor poderia se transformar em um educador libertador e de que modo a educação se relacionaria com a mudança social (FREIRE, 1997) apresentam-se ao longo de toda a obra de Freire. A educação de educadores e, sobretudo, o papel do educador como intelectual transformador são considerados pontos centrais nesta tese. Baseando-se em Gramsci, o educador brasileiro considerou o problema da atuação dos professores, como intelectuais transformadores, algo fundamental para a denúncia da situação de opressão, resultante de uma cultura antidialógica dominante. Esses aspectos fizeram o estudioso se dedicar à defesa de uma nova mentalidade, a dialógica, como caminho para a libertação.

Em seus estudos, Freire (1994) evidenciou que o professor, politicamente comprometido, que se educa ao educar, ganha força libertadora: “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1994, p. 68). Essa dialogicidade constitui um horizonte de possibilidades emancipadoras, à medida que o educador, como intelectual orgânico, desenvolva o “bom senso” presente nas classes oprimidas:

Assim como Gramsci, Paulo Freire acreditava na possibilidade de as classes oprimidas desenvolverem seu bom senso que jazia sepultado sob o senso comum e, como diria Fanon, estava submetido por uma opressão inculcada. Desvencilhar e desenvolver esse bom senso era tarefa que requeria uma intervenção elaborada por parte do educador na qualidade de intelectual orgânico (BURAWOY, 2010, p. 19).

É fundamental destacar que o intelectual orgânico é aquele que, além de estar organicamente envolvido com os interesses da classe subalterna, é politicamente militante, inclusive, e em particular, no caso do educador, em sua prática pedagógica. Nesse sentido, o processo pedagógico não é unilateral, visto

que se trata de uma lógica em que o educador aprende e ensina conforme é capaz de estabelecer relações e compromissos com o educando e o educando com ele, a partir do contexto sociocultural de ambos. A prática do educador está inserida nessa dinâmica mais geral da escola. Desse modo, em sua relação com o educando, quanto mais o educador se expor, maior será seu aprendizado. Assim, segundo Freire e Faundez (1998),

[...] os intelectuais que aderem a esse sonho tenham de selá-lo na passagem que devem realizar ao universo do povo. No fundo, têm de viver com ele uma comunhão em que, sem dúvida, terão muito o que ensinar se, porém, com humildade e não por tática, aprenderem a renascer como um intelectual ficando-novo. Quanto mais o intelectual se exponha a este aprendizado através do qual vai virando um novo intelectual, tanto mais percebe que o ponto de partida para a transformação da sociedade não está própria e exclusivamente no seu sonho, não está na sua compreensão da história, mas na compreensão das classes populares. É a partir daí, molhando-se das águas culturais e históricas, das aspirações, das dúvidas, dos anseios, dos medos das classes populares que, organicamente, vai inventando com elas caminhos verdadeiros de ação, distanciando-se cada vez mais dos descaminhos da arrogância e do autoritarismo (FREIRE; FAUNDES, 1998, p. 68).

Nesta pesquisa, considerei fundamental investigar a atenção que os cursos de formação de professores estão dando para esse problema central apresentado por Paulo Freire. Como expressão da sua preocupação com a formação docente, em *Pedagogia da autonomia* (2013a, p. 17), ele sublinha o que chamou de responsabilidade ética-pedagógica de professores e daqueles que estão em processo de formação. Em diversos outros momentos, ainda, destacou as responsabilidades e as posições necessárias para quem se propõe educar (FREIRE, SHOR, 1997; FREIRE, 2013b).

Esta tese, desenvolvida à luz das obras de Freire e de Gramsci, vincula-se ao projeto “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Políticos da Teoria e da Prática Pedagógica em Paulo Freire: o educador como intelectual”, coordenado pelo professor Peri Mesquida, da linha de pesquisa “História e Políticas da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Nesse sentido, esta pesquisa coloca em evidência a identificação da raiz epistemológica gramsciana do educador brasileiro. Portanto, a sintonia e a

confluência de horizontes entre os autores são defendidas neste trabalho, considerando que o próprio educador pernambucano fez questão de mostrar sua afinidade com o “caminho gramsciano” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p. 68).

Nesta perspectiva, a escolha do objeto de pesquisa, ou seja, dos autores e da abordagem de pesquisa, responde aos problemas apresentados pelo campo de pesquisa neste momento histórico. Assim, para a compreensão dessas determinações, considera-se fundamental a contribuição de Gramsci para a área da teoria política e suas diversas possibilidades de análise no campo da educação no Brasil. Devo salientar que, apesar de a realidade capitalista ser distinta daquela da sua época, a aplicação do seu método de análise política, no contexto estratégico das lutas, em particular, em torno da questão da educação dos educadores brasileiros, é uma contribuição política essencial em tempos de crise estrutural do sistema capitalista.

Como professor do curso de Pedagogia, por oitos anos, no limiar deste século que se inicia, em meio às transformações sociais daquele período, sempre questionei sobre os referenciais filosóficos, políticos e culturais, que orientavam a educação de educadores brasileiros. Compreendia que, enquanto educador, deveria me indagar acerca do perfil e dos referenciais de homem que estava formando, bem como das exigências dessa atuação. Assim, eu me questionava quanto a proposta na qual estava engajado e às demandas que orientavam o projeto pedagógico daquele determinado curso.

A preocupação com a educação dos educadores, como realidade que se impõe a todos aqueles que exercem a atividade docente, remete ao estudo das políticas educacionais, em nível federal, estadual e municipal, as quais refletem uma mesma realidade histórico-cultural das condições em que vivemos. Tais políticas foram definidas nas últimas três décadas, desde o período de redemocratização, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (LEI 9394/96), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura), de 2006, e da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, aprovada em 2016.

Esses documentos são referenciais para os projetos em curso nas instituições de ensino e o que me interessa, em particular, são as orientações para a

educação de educadores. O destaque dado às instituições educadoras, à luz da concepção de educador como intelectual, justifica-se pela preocupação em aprofundar o conhecimento quanto ao perfil do profissional da educação que as universidades têm formado.

Nesta pesquisa, considerei a preocupação já existente entre os autores que buscaram discutir a contribuição das ideias de Gramsci e Freire e que sinalizaram para as aproximações e os distanciamentos entre esses estudiosos. Dentre essas abordagens, destacam-se: a discussão, a fim de ampliar o debate acerca da educação de adultos, realizada por Peter Mayo (2004), no livro *Gramsci e Freire e a educação de adultos*; o estudo propositivo para uma pedagogia crítica da aprendizagem, de Henry Giroux (1997), presente na obra: *Os professores como intelectuais*; o trabalho realizado por Carlos Alberto Torres e Raymond Allen Morrow (1997) em *Teoria Social e Educação*, ao aproximarem Gramsci e Freire no universo da educação popular na América Latina; o trabalho crítico quanto à relação entre os intelectuais, disponível no trabalho de Diana Coben (2001) intitulado *Gramsci y Freire, héroes radicales*; esforço, para aproximar os intelectuais, realizado por Peri Mesquida (2011), no texto *Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores*.

Nesta tese, em que se analisa a educação do educador com base nas concepções teórico-práticas de Gramsci e Freire, houve a preocupação em responder às seguintes questões de pesquisa e questões epistemológicas: a proposta teórico-prática de Freire para a educação dos educadores apresenta os referenciais epistemológicos e políticos do conceito de intelectual apresentado por Gramsci? Sendo positiva a resposta, quais são as confluências e implicações desses referenciais na proposta educativa desenvolvida pelo educador brasileiro? Em um segundo momento, os referenciais teórico-políticos presentes nas propostas pedagógicas das instituições educadoras são questionados, ou seja, qual é o perfil do educador existente nos projetos pedagógicos dos cursos de educação de educadores? Os educadores, que as instituições de ensino selecionadas estão formando, conhecem os referenciais teórico-práticos de Freire?

Assim, esta tese defende que, ao educarem o educador com os referenciais críticos e os saberes apontados por Paulo Freire, os cursos de educação de educadores estarão formando os intelectuais orgânicos, por meio dos referenciais

epistemológicos e políticos presentes no pensamento sociopolítico, filosófico e pedagógico de Antonio Gramsci.

Como hipótese inicial, considero que o educador, como um intelectual crítico, teria uma formação a partir de pressupostos político-dialógicos, com estratégias para assumir funções organizativas e conduzir atividades emancipatórias. De acordo com essa perspectiva, o perfil do educador assumiria a sua organicidade com as classes populares e testemunharia, por meio da sua prática educativa, o processo histórico da luta pela sua libertação. Como Gramsci, Freire compreende que as atividades educativas não formais são fundamentais para a educação do educador revolucionário. Ao propor a educação do educador, as instituições educadoras organizariam o processo de sua formação nos limites propostos pelos documentos governamentais, distanciando-se da proposta de formação do pedagogo como intelectual transformador.

No que se refere ao objetivo, a presente pesquisa buscou desenvolver uma análise interpretativa (hermenêutica) quanto à presença e às implicações das concepções epistemológicas e político-pedagógicas de Antonio Gramsci nos conceitos pedagógicos de Paulo Freire para a educação do educador. Além disso, foram investigados projetos pedagógicos de cursos de formação de educadores, a fim de identificar as suas concepções de educador, procurando os referenciais investigados.

Para o estudo do objeto desta pesquisa, utilizei referenciais bibliográficos e documentais. Em um primeiro momento, foram empregados os escritos de Gramsci e Freire como fontes bibliográficas para a compreensão das propostas de educação do intelectual. Em seguida, foram usados, como fontes primárias, os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia de duas instituições de ensino.

Na abordagem da obra de Gramsci, a pesquisa está centralizada nos *Escritos Políticos* (2005, 2004b) e nos *Cadernos do Cárcere* (2014a, 2004a, 2002, 2001, 2014b) redigidos entre 1929 e 1933. O estudo considerou o contexto de produção dessa obra, isto é, o início do século XX, em meio à luta social pela transformação da sociedade capitalista junto aos trabalhadores da cidade de Turim. Trata-se, portanto, de um trabalho, em parte, desenvolvido durante o longo cárcere imposto por Benito Mussolini. É válido destacar que o fato de ter escrito no cárcere e a condição de censura da época (as poucas condições de acesso a textos e

informações sobre acontecimentos) certamente limitaram o desenvolvimento mais sistemático da produção teórica do pensador italiano.

A compreensão crítica da teoria acerca da questão dos intelectuais é central na obra de Gramsci. O filósofo italiano elaborou uma das mais importantes investigações quanto a essa questão e tornou-se uma referência quase obrigatória quando a discussão envolve a educação política de educadores. A categoria que Gramsci elaborou, a partir dos referenciais históricos da Itália, tornou-se um elemento basilar nos estudos sobre os intelectuais. Além disso, no que se refere às pesquisas relacionadas à história da educação, no Brasil, o pensamento desse autor é reconhecidamente importante (SEMERARO, 2016).

Quanto às obras de Freire, abordei os livros *Pedagogia do Oprimido* (1994), com Ira Shor, *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1997), com Antonio Faundez, *Por uma pedagogia da pergunta* (1998), com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, *Pedagogia: diálogo e conflito* (1986), *Pedagogia da Esperança* (2011a), *Pedagogia da autonomia* (2013a), *Professora, sim; tia, não* (2013b) e outros em que se encontram referenciais para a educação do educador. Essas obras receberam atenção especial, pois são nelas que o autor, ao ser arguido sobre seus fundamentos teóricos acerca da educação do educador, explicitou com objetividade a sua relação com as ideias de Gramsci. Nesses textos, com o apoio dos interlocutores de Freire, identifiquei elementos fundamentais para a comprovação da tese proposta.

Em sua obra, assim como Gramsci, Paulo Freire propôs uma educação emancipadora e, ao mesmo tempo, rejeitou o modelo e a estrutura conservadora de ensino. Nessa perspectiva, para a compreensão da sua proposta educativa considere o engajamento e a experiência do educador pernambucano junto a trabalhadores em processo de alfabetização e educadores inseridos nessa prática, desde o contexto que antecede o regime ditatorial civil-militar brasileiro até a sua superação.

A abordagem das propostas pedagógicas, dos cursos de Pedagogia das instituições A e B, como forma de compreender a presença das concepções de educadores como intelectuais, considerou o momento histórico de sua elaboração, entre os anos de 2005 e 2010. Apesar da importância desse período, de modo mais amplo ainda, refleti acerca do processo de ajuste da economia às exigências

capitalistas internacionais e da reforma do Estado brasileiro na década de 1990, o que pode ser descrito como um marco na adesão nacional à ideologia neoliberal. Saliento que, nesse contexto, foram definidas as diretrizes e bases (Lei 9394/96) para a educação brasileira, e os projetos pedagógicos em questão manifestam o atendimento a elas.

Em relação ao método de pesquisa desta tese, a qual visou compreender a educação do educador, mediante o estudo dos textos e documentos supracitados, utilizei hermenêutico, que permitiu o avanço nos objetivos da busca teórico-científica desta tese. Assim, este estudo apresenta as ideias dos dois pensadores clássicos da educação, Freire e Gramsci, e as propostas das instituições educadoras selecionadas, utilizando os pressupostos teóricos da hermenêutica crítica de Martin Heidegger (1995) e a interpretação desenvolvida por seus discípulos: Hans-Georg Gadamer (2008) e Paul Ricoeur (1988). Essa escolha justifica-se pela minha preocupação em me afastar de uma investigação comum nos dias atuais, que prioriza a descrição, sustentada pela concepção positivista e defendida pela sua visão de neutralidade do sujeito frente ao objeto.

Nesse âmbito, é válido ressaltar que o significado mais comum atribuído ao vocábulo “hermenêutica” é interpretação, teoria, regras ou método de interpretação. Sendo assim, qual seria o objetivo da hermenêutica? A resposta mais evidente para essa questão, segundo Schmidt (2014), é o interpretar para compreender de forma correta. O processo de compreensão visa revelar o que aparece como difícil, confuso ou até contraditório. Desse modo, é necessário considerar o momento histórico de sua formulação para desvelar, a partir da compreensão da linguagem, as possíveis intenções do autor. Devo destacar, ainda, que a história da hermenêutica refere-se à própria história humana, ao surgimento da escrita, passando pelas grandes teorias formuladas nas culturas grega e latina, com objetivos relacionados à interpretação da lei, de textos sagrados e de clássicos do pensamento humano.

Dentre os filósofos hermeneutas contemporâneos, Heidegger (2013) estudou o problema da hermenêutica tendo, como ponto de partida, um discurso acerca das condições ontológicas do conhecimento. Em outras palavras, o problema do conhecimento tornou-se a partir desses estudos, um problema sobre o ser, sobre

como os seres humanos são na vida real. Nesse sentido, a hermenêutica é autocompreensão interpretativa, pois

tem como tarefa tornar acessível o ser-aí próprio em cada ocasião em seu caráter ontológico do ser-aí mesmo, de comunicá-lo, tem como tarefa aclarar essa alienação de si mesmo de que o ser-aí é atingido. Na hermenêutica configura-se ao ser-aí como uma possibilidade de vir a *compreender-se* e de ser essa compreensão (HEIDEGGER, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva ontológica do método hermenêutico, busquei a compreensão do fenômeno que remete ao ser, “[...] desde o ser interpretado e para o ser interpretado” (HEIDEGGER, 2013, p. 24). A relação ser e mundo, que em Heidegger é ser-no-mundo, apresenta o objeto em sua unidade e totalidade. Assim, a investigação da educação do intelectual (ser-no-mundo), conforme a proposta freiriana, foi investigada no horizonte de sua produção e na cotidianidade das instituições educadoras.

Ademais, é importante considerar o aspecto da compreensão a partir de um constante diálogo com o texto e por meio de uma perspectiva “dialética existenciária”, conforme observa Dussel (1986, p. 173). Para o filósofo argentino, o método hermenêutico de Heidegger, mais que uma fenomenologia, é uma hermenêutica ontológica que insere “o ente desde o ambiente do ser”. Desse modo, o caminho proposto é o de aprofundamento e crítica da facticidade “até fundar o ente no ser” (DUSSEL, 1986, p. 174).

Essa facticidade, segundo Gadamer (1997), visa ao ser-aí do homem. Para o discípulo de Heidegger, a compreensão deve considerar o horizonte presente do intérprete como ponto de partida, o que seu mestre chamou de “preconceitos”. Os elementos desses preconceitos constituem uma estrutura que permite a compreensão do homem em suas experiências. Para Gadamer, o homem é um ser, que antes de tudo, está situado em meio às tradições. Assim, essa primeira compreensão do todo é importante para o processo de compreensão hermenêutica. Nesse sentido, Gadamer (1997) entende que o intérprete, na aproximação com a fonte, realiza um projetar, visto que,

o sentido somente se manifesta por quem lê o texto e lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido (GADAMER, 1997, p. 402).

Por outro lado, a hermenêutica pode ser definida, de outra maneira, segundo Ricoeur (1988, p. 17), em seu livro *Interpretações e ideologias*, como a “teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos”.

O impulso para a investigação, nessa concepção metodológica, emerge do problema ou da questão de pesquisa no modo como se mostram no cotidiano. O investigador, portanto, tem a intencionalidade de interrogar e dirige-se a um objeto para compreendê-lo desde o seu contexto, ou seja, a pesquisa busca conhecer o objeto a partir de tudo o que está a sua volta: a partir do ser-no-mundo, da proposta de educador como intelectual, presente nas obras de Gramsci e Freire, do horizonte da cotidianidade e da proposta de educação de educadores das instituições de ensino.

Em outras palavras, na abordagem das fontes bibliográficas e das fontes de pesquisa, conforme já exposto, priorizei a interpretação e do entendimento do objeto de pesquisa, ou seja, a educação do educador, que possibilita a conceituação de educador e intelectual, bem como a compreensão crítica das fontes primárias, as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia.

Como método de exposição desta tese, utilizei a seguinte sequência lógica: no primeiro capítulo, como ponto de partida da concepção metodológica proposta, o objetivo foi estudar referenciais teórico-práticos de Gramsci e Freire, considerados basilares para a compreensão da educação de educadores e também fundamentais para o entendimento da ação dos intelectuais, na perspectiva gramsciana e dos educadores populares na teoria político-pedagógico freiriano.

A busca por categorias que se articulam no campo educacional e político, considerando a práxis intelectual do filósofo italiano e do educador brasileiro, teve em vista a vasta produção de ambos. Analisando conceitos distintos, articulei ideias dispersas, para construir um texto que contribuísse para conhecer as suas contribuições para o campo da educação de educadores.

No caso de Gramsci, fez-se necessário organizar conceitos esparsos, em razão do modo como a sua obra foi escrita no cárcere. No caso de Freire, por sua vez, houve o cuidado ao se verificar o surgimento das ideias originadas do seu processo de transformação, uma vez que o educador foi exilado em diferentes países, com realidades bastante distintas, e conviveu com transformações políticas em seu próprio país de origem.

No segundo capítulo, discuti o conceito de educadores como intelectuais radicais, a partir dos referenciais de Gramsci e Freire. Com base na abordagem realizada acerca do conjunto de referenciais teórico-práticos de Gramsci e Freire, que possibilitam a análise da concepção de educação dos intelectuais, discuti a questão dos educadores como intelectuais à luz das propostas dos autores.

De acordo com essa perspectiva, os educadores como intelectuais são vistos em termos políticos, com compromissos sociais explícitos que orientam suas práticas educativas. Inicialmente, apresentei um estudo que evidencia a presença das concepções de Gramsci nos escritos de Freire. O percurso foi o de uma visão geral dos escritos freirianos, procurando revelar as menções diretas ao intelectual italiano e a convergência temática e de ideias. Por fim, um caminho de aproximação dos conceitos dos autores foi proposto, permitindo identificar confluências entre as concepções gramscianas e os referenciais de educador popular.

No terceiro capítulo, desenvolvi uma análise interpretativa das propostas curriculares de cursos de educação de educadores, com base no estudo das políticas hegemônicas neoliberais, com o objetivo de verificar em que medida coincidem ou não com as concepções teórico-práticas de Gramsci e Freire. Com o referencial desenvolvido a partir da compreensão do conceito de intelectuais, foram evidenciados os marcos dessa concepção de educadores como intelectuais. Além disso, para a compreensão das determinações políticas presentes nessas propostas, analisei as políticas neoliberais e a força delas nas reformas ocorridas na educação superior.

Dessa forma, foi possível compreender, com mais clareza, as diretrizes para a educação do pedagogo nas últimas duas décadas, o que possibilitou a análise das propostas de educação do educador no âmbito de dois cursos de graduação em Pedagogia. Por fim, desde a análise de seus referenciais político-estratégicos até

suas contradições, refleti acerca do perfil do educador formado nessas instituições, bem como dos limites da sua atuação na perspectiva contra-hegemônica.

2 REFERENCIAIS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA EM ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE

Neste capítulo, são discutidas categorias fundamentais para a compreensão da práxis sócio-político-pedagógica em Antonio Gramsci e Paulo Freire. Para alcançar esse objetivo, foram investigados os elementos referenciais (desde a práxis do intelectual italiano, que explicita o papel dos intelectuais na luta contra-hegemônica) da construção de um novo projeto político-prático e pedagógico para as classes subalternas. Do mesmo modo, elementos conceituais, necessários para a compreensão da práxis do educador popular, são abordados segundo a concepção de educação para o intelectual brasileiro.

Sendo assim, é importante considerar a trajetória intelectual e a práxis sociopolítica tanto de Gramsci, quanto de Freire. A militância do intelectual italiano teve início quando ele ainda era muito jovem, em meio aos intelectuais revisionistas⁵ italianos de seu tempo, o que fez Gramsci se empenhar, criticamente, nos estudos da cultura italiana e do marxismo em seu tempo. As condições em que produziu seus escritos do cárcere (um exilado em seu próprio país) são aquelas de um preso político censurado, com limitações físicas, em razão da sua frágil condição de saúde, e com poucos recursos para o trabalho teórico. Assim, segundo ele, seus escritos deveriam ser cuidadosamente verificados e, até mesmo, corrigidos (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 85). Apesar disso, o estudioso pretendia fazer dos *Quaderni*, conforme uma de suas cartas endereçadas a sua cunhada, em 19 de março de 1927, uma obra que permanecesse *Für Eweg*, ou seja, para sempre (GRAMSCI, 2005, v. 1, p. 128).

Em relação a Freire, é possível afirmar que ele construiu uma história de luta, com poucas condições econômicas, no nordeste brasileiro, passando por um dos momentos mais críticos da história política do país: a ditadura civil-militar iniciada em 1964. Preso, foi exilado no Chile, país no qual consolidou experiências na educação

⁵ Sob a base de um conjunto de intelectuais, assentou-se uma nova elaboração de conceitos ampliados e redefinidos. Em sua trajetória, travou debate com importantes intelectuais italianos e europeus como Eduard Bernstein, Antonio Labriola, Benedetto Croce e, particularmente, Georges Sorel. A questão do socialismo e do revisionismo na Itália pode ser aprofundada a partir da discussão acerca do campo ideológico vivido por Gramsci, segundo Edmundo Fernandes Dias (2000).

popular, o que teve como resultado a escrita de *Pedagogia do Oprimido*, seu livro mais conhecido em todo mundo. Nesse período, aprofundou leituras quanto ao materialismo histórico-dialético e teve contato pela primeira vez com as concepções de Gramsci.

2.1 REFERENCIAIS DA CONCEPÇÃO DE INTELLECTUAIS EM GRAMSCI

Para aprofundar a compreensão dos referenciais da práxis sociopolítica e pedagógica de Antonio Gramsci e o caminho da concepção dos intelectuais, considere a divisão em algumas categorias. A compreensão desses referenciais gramscianos desenvolveu-se a partir das categorias: “senso-comum”, “bom senso” e “consciência filosófica”, “filosofia da práxis”, “hegemonia” e “bloco histórico”. É importante salientar que essa escolha, não visa fragmentar ou isolar as ideias do estudioso, mas aproveitar o potencial das categorias de sistematizar o conhecimento, facilitando a interpretação das ideias do autor. Isso quer dizer que a “separação” tem fins didáticos somente, pois essas categorias epistemológico-políticas constituem um todo, uma totalidade.

2.1.1 Senso comum, bom senso e consciência filosófica

Dentre as mais conhecidas e difundidas concepções de Antonio Gramsci, duas são muito populares. A primeira, no caderno 12, refere-se à ideia de que todos os homens são “intelectuais” (GRAMSCI, 2004a, v. 2, p. 18). A segunda, por sua vez, no caderno 11, considera que todos os homens são “filósofos” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 93). Por meio desses conceitos, Gramsci procura responder à pergunta que os filósofos gregos, desde os pré-socráticos, se faziam: “afinal, o que é o homem?”. Além disso, ele tenta explicar o que o homem pode vir a ser (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 413).

Nesse sentido, ao afirmar que todo homem é intelectual, o filósofo acredita que a atividade intelectual não é própria de uma determinada camada especial de profissionais, seja científica ou filosófica, mas abrange todos os homens como seres

de práxis. Assim, como sujeitos que transformam o mundo e produzem cultura, todos os homens, de uma forma ou de outra, pensam acerca de sua ação no mundo e são capazes de projetar essa mesma ação.

A segunda concepção, por seu turno, pode ser explicada pela crença de que os homens, mesmo aqueles não profissionais, da ciência ou da filosofia, partilham de uma “filosofia espontânea”, em que se expressa uma certa concepção de mundo, por meio da linguagem, do senso comum, do bom senso ou da religião (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 93). É importante destacar que Gramsci não aceita a perspectiva elitista da filosofia, portanto, mesmo que de modo rudimentar, os homens possuem linguagem e a produzem, mediante ideias, visto que todos são capazes de abordar e aprofundar questões fundamentais da existência humana (BIGNAMI, 1993, p. 35).

Esses pressupostos importantes de seus estudos, acerca da Filosofia e da História, formam parte da pesquisa relacionada aos intelectuais italianos e, por extensão, às preocupações educacionais, nos diversos graus de elaboração da realidade, que os sujeitos produzem ou possuem. Nesse sentido, assim como Giorgio Baratta (2011, p. 184), é possível se questionar: “[...] como pode o espírito popular estar na base da função e da atividade dos intelectuais?” Essa é uma questão que está no centro da discussão sobre o senso comum, o bom senso e a consciência filosófica, e que se associa à questão da relação entre as classes subalternas e os intelectuais.

O posicionamento de Gramsci vai de encontro da tradição filosófica que, desde a antiguidade grega, contrastava ciência (*episteme*) e opinião (*doxa*). O conhecimento verdadeiro, inclusive, fora atribuído apenas ao domínio divino, não podendo ser almejado e nem alcançado pelos simples mortais. Essa oposição tem seu auge no idealismo platônico, momento em que opinião e ciência compunham duas realidades distantes. É certo que Gramsci considera positivo o encontro do senso comum (*doxa*) com o saber filosófico (*episteme*). Para ele, o senso comum era o terreno em que germinava a luta e em que as contradições se apresentavam mais visíveis e, desse modo, não poderia ser considerado infrutífero para a produção da consciência histórica e social, a qual passa pelo bom senso, podendo chegar à consciência filosófica.

Como uma concepção de mundo, o senso comum, “como um produto e um devir histórico” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 96), é a visão mais presente nas classes

subalternas. Segundo Gramsci (2014, v. 1, p. 114), como a “filosofia dos não-filósofos” é o resultado de uma concepção de mundo ocasional e desagregada,

isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o ‘folclore’ da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inúmeras formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 114).

Essa consciência é comumente encontrada nas classes subalternas, razão, inclusive, da sua submissão e obediência, por gerações, ao domínio de classes. Trata-se de uma consciência conformada e despolitizada, por isso, ignora a reflexão crítica. Segundo Gramsci (2014a), no entanto, do seio em que prevalece o senso comum, em seu núcleo, pode emergir o bom senso, o qual resulta do processo em que os indivíduos deixam de aceitar, passiva e servilmente, uma concepção de mundo que lhe fora “imposta”, preferindo ser o seu próprio guia (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 94). Essa postura resultaria em uma consciência histórica autônoma, fruto de uma nova representação do mundo, a partir da sua própria realidade histórica. Essas novas consciência e representação, à medida que refletem uma consciência coletiva, constituem uma filosofia capaz de operar uma reforma intelectual e moral.

Ademais, Gramsci faz um alerta quanto à importância da construção da concepção de mundo, compreendendo a qual grupo se pertence. Esse ponto de partida é considerado “chave” para a compreensão unitária e coerente do mundo, qualquer que seja a identificação do ser na história humana construída. Em outras palavras, a consciência da historicidade humana que começa com o conhecimento de como chegamos a ser quem somos.

Como superação do senso comum, a filosofia, não como prática de sujeitos iluminados e distantes da realidade, mas como elaboração crítica, radical e rigorosa de mundo, possibilita a práxis tomada como ação consciente e transformadora. Como ordem intelectual, é capaz de dar unidade e coerência para a compreensão e ação sobre o mundo.

De acordo com Gramsci (2014, v. 1, p. 97), na perspectiva de ruptura crítica, pode-se dizer que a filosofia coincide com o bom senso, visto que propõe a superação do senso comum, em suas formas históricas. É importante destacar que não existe uma filosofia, mas filosofias, e a opção por uma ou outra é uma escolha político-prática que deve se dar em razão da necessidade de compreensão da realidade. Em relação aos problemas atuais, “[...] a filosofia constitui a compreensão teórico-prática do momento histórico presente”, como assevera Debrun (2001, p. 47), ao comentar acerca dos textos de Gramsci.

Na perspectiva apontada, a consciência filosófica conquistada pelos indivíduos resultaria da própria práxis entre as classes subalternas. Para Gramsci (2004a), há o desafio pedagógico de fazer existir uma unidade ideológica entre os intelectuais críticos e as classes subalternas. O desafio estaria na realização do trânsito, do senso comum para a consciência filosófica, como práxis que envolve o sujeito na compreensão de seu mundo e resultaria na transformação de sua realidade.

Envolvidas em grupos sociais, as classes subalternas utilizam a “filosofia espontânea” e participam de uma concepção de mundo que lhes é imposta. A organicidade entre “os intelectuais e os simples” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 103) possibilitaria a passagem para uma visão crítica e orgânica do modo de ser desse sujeito como intelectual. Desse modo, o interesse do intelectual italiano está na problematização da relação, sempre pedagógica, dos intelectuais com as massas e vice-versa.

Gramsci (2014a) pressupõe a integração entre aqueles que detêm as formas de saber e compreender com aqueles que sentem a realidade, pois são os que vivem muito mais próximos dela. Na relação entre essas três esferas, pode-se conceber a radical condição do intelectual, como unidade e coerência. Ao buscar ligar todos esses pontos, o autor propõe que somente a organicidade dos sujeitos engajados (do “elemento popular” em relação ao conhecimento sistemático da realidade ou o sábio e a realidade mais concreta) pode transformar-se em práxis sociopolítica transformadora. Nesse sentido, o estudioso propõe a

passagem do saber ao compreender, ao sentir, e, vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber. O elemento popular “sente”, mas nem

sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda, “sente”. Os dois extremos são, portanto, por um lado, o pedantismo e o filisteísmo, e, por outro, a paixão cega e o sectarismo. Não que o pedante não possa ser apaixonado, ao contrário, o pedantismo apaixonado é tão ridículo e perigoso quanto o sectarismo e a mais desenfreada demagogia. O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o “saber”; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 221-222).

A relação dialética inter-relaciona os sujeitos do senso comum com o educador intelectual, pois, conforme afirma Gramsci (2014a), “[...] o ambiente é o educador, ele deve ser, por sua vez, educado” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 144). Como o homem das classes subalternas, que assim como o intelectual, pode se transformar em educador, o educador revolucionário deve ser levado a filosofar a partir do contexto sociocultural dos educandos, entendendo as relações em que se inserem em sua concepção de mundo.

Como destaca o filósofo, não se pode cometer o erro do intelectual pedante que desconsidera o que sente e a própria sabedoria popular do educando, o qual deve ser visto como alguém que, apesar da condição de dirigido, pode ser dirigente. Na perspectiva de Mesquida (2011), o intelectual gramsciano, como um educador, entende e valoriza o contexto social, além de compreender o saber popular existente nele.

Ao discutir a capacidade de resistência e a possibilidade de luta contra-hegemônica, Giroux (1997) afirma que,

para Gramsci, o senso comum não sugeria simplesmente uma consciência mistificada; referia-se, em vez disso, ao terreno onde os homens adquiriam consciência de si mesmos. Colocado de maneira mais simples, a cultura das classes trabalhadoras não deve ser vista como um modo de prática incapaz de ‘romper com o mundo dado e transformá-lo’. Longe de ser passiva, tal visão de mundo é simplesmente ‘desconexa e ambivalente’ (GIROUX, 1997, p. 239).

Sendo assim, é fundamental considerar o sentido político democrático dessa preocupação com a superação do senso comum das massas. Na perspectiva socialista de Gramsci, a construção de uma sociedade sem classes estaria condicionada à reforma intelectual e moral. Assim, a ação no terreno do senso comum deveria ser considerada uma estratégica na luta contra-hegemônica. É nesse espaço de condições sociais e políticas que se encontram possibilidades de educação transformadora e essa confiança na educação como possibilidade de elevação cultural, constituindo-se como força contra-hegemônica é defendida por Saviani (2004, p. 3), pois o autor assevera que

a força de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2004, p. 3).

Nas concepções de educação e do papel do educador de Gramsci, o autor enaltece a tarefa pedagógica e coloca em evidência a escola e o espaço de conflito existente dentro dela. Toda a tensão que se estabelece, em instituições escolares ou em espaços onde há atividade educativa, à medida que promove a consciência crítica e social de classe, pode produzir o germe de mudanças e possibilidades de transformação social. Por isso mesmo, o filósofo italiano pode afirmar que “toda relação de ‘hegemonia’ é uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 399).

2.1.2 Filosofia da práxis

Nos escritos do cárcere encontram-se reflexões introdutórias à filosofia e ao materialismo histórico e, por meio deles, Antonio Gramsci se debruça sobre os problemas da história geral e, particularmente, da história italiana. O caderno 11 é dedicado ao tema e explicita, amplamente, a questão da “filosofia da práxis” como

uma filosofia desenvolvida a partir da primeira metade do século XIX, representando “um passo à frente”, ao ser, além de expressão da filosofia alemã como um todo, retrato da cultura geral daquele período histórico, da economia inglesa desenvolvida, da prática política francesa, etc.

É importante destacar que a origem dessa expressão está no texto *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, de Antonio Labriola (DAINOTTO, 2017, p. 300). Ademais, o uso da expressão, não é só uma forma de fugir da censura, mas representa o posicionamento de Gramsci, isto é, contrário ao modo vulgar como “filosofia da práxis” vinha sendo utilizada por seus contemporâneos (VÁSQUEZ, 1990, p. 49).

Nessa perspectiva, Gramsci (2014a) apresenta a “filosofia da práxis” como algo genuíno, elaborado, inicialmente, por Karl Marx⁶ e Friedrich Engels⁷ que, nos *Quaderni* aparecem como os “fundadores da filosofia da práxis”. Com base nessa teoria, o filósofo italiano se posiciona favorável à continuidade e também à renovação dessa tradição. Assim, de acordo com o autor,

até à filosofia clássica alemã, a filosofia foi concebida como atividade receptiva ou, no máximo, ordenadora; isto é, foi concebida como conhecimento de um mecanismo que funcionaria objetivamente fora do homem. A filosofia clássica alemã introduziu o conceito de “criatividade” do pensamento, mas num sentido idealista e especulativo. Ao que parece, somente a filosofia da práxis realizou um passo à frente no pensamento, com base na filosofia clássica alemã, evitando qualquer tendência para o solipsismo, historicizando o pensamento na medida em que o assume como concepção do mundo, como “bom senso” difuso no grande número (e esta difusão não seria concebível sem a racionalidade ou historicidade) e difuso de tal maneira que se converte em norma ativa de conduta. Deve-se entender criador, portanto, no sentido “relativo”: no sentido de pensamento que modifica a maneira de sentir do maior número e, em conseqüência, da própria realidade, que não pode ser pensada sem a presença deste “maior número”. *Criador*, também, no sentido em que ensina como não existe uma “realidade” em si mesma, em si e para si, mas em relação histórica com os homens que a modificam, etc. (GRAMSCI, 2014a, v. 1, 202-203).

⁶ Karl Marx nasceu em Trier, na Prússia, em 1818, e morreu em 1883, em Londres. Sua obra foi sendo produzida ao longo de sua vida, especialmente no exílio em Paris, Bruxelas e em Londres. O seu trabalho mais importante, que lhe deu reconhecimento mundial, sobretudo, pela classe operária, foi *O Capital*, que teve o seu primeiro volume publicado em 1867.

⁷ Friedrich Engels nasceu em Barmen, na Prússia, em 1820, e morreu em 1895, em Londres. Foi coautor de textos importantes ao lado de Marx, como *O manifesto Comunista* e a *Ideologia Alemã*, e ajudou a publicar, os dois últimos volumes de *O Capital*, após a morte do amigo.

O que se verifica em seus escritos acerca do marxismo é a visão de que ele, além de ser um método de abordagem da realidade histórica, é uma concepção geral da realidade, ou seja, uma concepção de mundo. Dessa forma, esse entendimento estabelece que o marxismo é a filosofia que explicita, entre outras filosofias dessa época, com maior radicalidade, a compreensão das suas contradições e potencialidades. Acima de tudo, trata-se de uma concepção de mundo da classe operária e, na terminologia do intelectual italiano, da classe subalterna. Isso explica o fato de Gramsci (2014a) defender que “o caráter da filosofia da práxis é, sobretudo, o de ser uma concepção de massa” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 341).

É válido ressaltar que o autor também explorou a questão da função das filosofias em cada época e a importância delas para a compreensão das estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais. Essa reflexão, acerca da filosofia em geral, explicitou o valor dado por ele para a filosofia, ou seja, conforme expõe Gramsci (2014a), trata-se do campo do saber capaz de possibilitar o entendimento das articulações entre infraestrutura e outras instâncias da superestrutura. Sendo assim,

[...] a filosofia da práxis não se confunde e não se reduz a nenhuma outra filosofia: ela não é original apenas enquanto supera as filosofias precedentes, mas sobretudo enquanto abre um caminho inteiramente novo, isto é, renova de cima a baixo o modo de conceber a própria filosofia (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 154).

Na concepção de “filosofia da práxis” de Gramsci, presente nos *Quaderni*, torna-se compreensível o contexto geral do nascimento e da evolução do seu marxismo. Segundo Schlesener (2007, p. 21), “toda a sua produção teórica constituiu-se de textos historicamente datados que recolocam alguns aspectos conceituais do marxismo”. É importante lembrar que a sua produção carcerária, compõe sua obra que, mesmo inconclusa e produzida com reservas, em função da censura fascista, ainda permite expressar a sua visão revolucionária de mundo. Esse ponto de vista apresenta elementos inovadores que estão em contínuo diálogo com autores⁸ dentro

⁸ Os neo-idealistas italianos Benedetto Croce e Giovanni Gentile; o francês, do sindicalismo-revolucionário, Georges Sorel; o marxista italiano, Antonio Labriola; o economista italiano, Achille Loria; o líder bolchevique, Vladimir Ilitch Lênin; a revolucionária polonesa, Rosa Luxemburgo; e o intelectual russo, Nicolai Bukhárin.

do cenário filosófico italiano e internacional, dos liberais aos totalitários, passando pelos idealistas, positivistas e, inclusive, por aqueles cujas ideias podem estar presentes no próprio marxismo pós-marxiano.

Nesse processo, pode ser incluída a relação orgânica de Gramsci com os movimentos operários, além da atuação dele como dirigente do Partido Comunista Italiano na década de 1920. Assim, é possível verificar que ele, além de estudar e elaborar uma teoria política acerca das classes subalternas, fez parte dos movimentos populares e ocupou-se, durante praticamente toda a sua vida, inclusive no cárcere, com a educação. Em outras palavras, evidencia-se que a sua teoria foi construída a partir da prática política integral, exercida como pensador e político inserido na luta de classes.

Para Gramsci (2014a), a “filosofia da práxis”, enquanto método, busca a interpretação da história, da economia, da política e da ideologia, mediante a busca pela totalidade do próprio processo da realidade social e da sua transformação. O problema proposto pelo autor remete à reflexão do homem como “ser social”, inserido em um complexo social. A sua importante contribuição foi a de encontrar o princípio unificador na dialética das contradições entre o homem e a matéria. Assim, a atividade humana consciente e transformadora, ou seja, a práxis sociopolítica, constitui a categoria filosófica central (VÁZQUEZ, 1990).

O problema do homem como um ser da prática e de sua atividade intelectual, objeto de estudo histórico e sociológico de Gramsci, encontra fundamentos teóricos no contexto da própria história social da sociabilidade italiana e na obra marxiana. Na ontologia do ser social de Marx e no legado teórico-prático de Lênin⁹ (1870-1924), Gramsci encontrou elementos para a sua elaboração teórica e sua militância política, construindo uma teoria fundada em categorias ligadas à produção e à reprodução da vida humana (LUKÁCS, 2012).

A tradição do pensamento de Marx, para Gramsci, refere-se à ação distintiva do homem como um ser de atividade unitária e criativa, o que o torna um ser em transformação permanente, na medida de sua ação sobre o mundo. Como assinala

⁹ Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido pelo pseudônimo de Lênin, nasceu na Rússia, em 1870, e morreu em 1924. Ele foi um dos mais importantes líderes revolucionários comunistas e teve um papel fundamental na Revolução de 1917. Dentre as suas mais conhecidas publicações, estão: *Que fazer?*, de 1902; *Imperialismo, fase superior do capitalismo*, de 1916; e *As Teses de Abril*, de 1917.

Coutinho (1992, p. 47-48), em sua própria história, Gramsci viveu a passagem de uma práxis sociopolítica imediata, do período pré-cárcere, para uma práxis política mais universal, sintetizada nos *Quaderni*.

A seguir, é possível apreciar um texto em que Gramsci responde à pergunta “o que é homem?”, sob a perspectiva da ontologia materialista histórico-dialítica no horizonte da “filosofia da práxis” marxiana.

A questão é sempre a mesma: o que é o homem? O que é a natureza humana? Se se define o homem como indivíduo, psicológica e especulativamente, estes problemas do progresso e do devir são insolúveis ou puramente verbais. Se se concebe o homem como o conjunto das relações sociais, entretanto, revela-se que toda comparação no tempo entre homens é impossível, já que se trata de coisas diversas, se não mesmo heterogêneas. Por outro lado, dado que o homem é também o conjunto das suas condições de vida, pode-se medir quantitativamente a diferença entre o passado e o presente, já que é possível medir à medida que o homem domina a natureza e o acaso. A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na avaliação daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida das liberdades entra no conceito de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo que, ao que parece, tem sua importância. Mas a existência das condições objetivas — ou possibilidade, ou liberdade — ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade. Cria-se a própria personalidade: 1) dando uma direção determinada e concreta (“racional”) ao próprio impulso vital ou vontade; 2) identificando os meios que tornam esta vontade concreta e determinada e não arbitrária; 3) contribuindo para modificar o conjunto das condições concretas que realizam esta vontade, na medida de suas próprias forças e da maneira mais frutífera (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 405-406).

Gramsci (2014a) preocupa-se em definir o homem como historicidade. Em última instância, esse homem é constituído por determinadas condições concretas, pelo e por meio do trabalho. No processo de constituição, ele se produz como um ser racional e também como “filósofo”. Como já exposto, o autor responde o que é o homem e vai além, mostrando que se trata de um ser de práxis. Assim, a resposta para esse problema leva à síntese da relação política do homem com os outros e com o mundo. Isso porque, conforme afirma Gramsci (2014a),

o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão e um erro supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que **o homem é essencialmente “político”**, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 406-407, grifo nosso).

A resposta ao questionamento a respeito do que é o homem não é dada de forma idealista, mas a partir do que se caracteriza concreta e objetivamente. Nesse sentido, devido às necessidades históricas, o homem se relaciona com o mundo do qual faz parte e o transforma segundo a sua vontade. Em outras palavras, o homem, como sujeito de práxis, é apresentado por Gramsci, nos apontamentos introdutórios aos estudos da filosofia e da cultura, como um ser que se produz socialmente.

Dessa forma, como seres sociais, todos os homens são considerados detentores de alguma concepção de mundo pertencente a um grupo social e participam dessa concepção de mundo, alguns de maneira imposta, outros de maneira consciente e crítica, mas o fato é que todos devem buscar ser guias deles mesmos (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 93-94). Esse e outros argumentos são utilizados pelo autor para mostrar a dimensão histórica e política da qual os homens não podem ser expropriados, porque isso comprometeria a possibilidade de sua autorrealização.

Apesar de participar de uma determinada concepção de mundo, o homem ativo não tem consciência de sua ação, porém, é a partir da compreensão crítica de si mesmo que o sujeito pode atingir a compreensão do real e de sua atuação nessa realidade. A elaboração teórica decorrente da transformação exercida em si mesmo pode, inclusive, ser contrária ao seu ato. Isso porque, conforme expõe Gramsci (2014a), “o homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 103).

O conceito de práxis, de modo geral, está ligado à ação ou à atividade humana e pode ser definido como um ponto de partida central para a compreensão da relação da atividade prática e intelectual do homem como um ser social. Ao investigar a categoria práxis como o modo concreto e historicamente constitutivo do agir humano, Gramsci definiu o homem como um ser político e intelectual. É preciso, então, afirmar a conexão existente entre teoria e prática, como uma unidade que se explicita na política. Essa unidade, por sua vez, explica a lógica da “filosofia da práxis”.

Nesse âmbito, Marx propôs a superação da filosofia especulativa em relação à filosofia como ação revolucionária, tarefa do proletariado que é “[...] herdeiro da filosofia clássica alemã porque traduz em realidade social o que é ainda especulativo naquela filosofia” (GRUPPI, 1978, p. 2). Assim, o filósofo determinou que o problema da “filosofia da práxis” é algo central, pois se trata da ação radical consciente e transformadora dos trabalhadores organizados em vista da cultura hegemônica estabelecida. Sendo assim, a “filosofia da práxis” então deveria ser considerada como a filosofia da ação da classe trabalhadora, ou seja, o que se compreende por sua concepção de mundo, “classe subalterna essencial” (PORTELLI, 1977, p. 23). No que se refere à tarefa, da “filosofia da práxis” deveria produzir mediações entre o ser social e sua consciência, contribuindo com o processo de transformação da história e construção de uma nova hegemonia. Segundo Coutinho (1992),

[...] para Gramsci, a tarefa da filosofia da práxis enquanto ideologia superior, coerente e orgânica, é realizar uma crítica das concepções do mundo ainda confusas e contraditórias, marcadas por elementos “egoístico-passionais”, corporativistas, individualistas; é promover uma “reforma intelectual e moral” que difunda entre as massas uma nova cultura superior, radicalmente laica e imanentista, que contribua para formar em torno do proletariado – convertido assim em classe hegemônica e nacional – um novo sujeito coletivo que encaminhe e promova a transformação radical da sociedade (COUTINHO, 1992, p. 65).

A visão que Gramsci tinha das ideias de Marx o levou a conceber a ideologia, em uma perspectiva inovadora, como uma força política transformadora. Assim, a política é tratada como o meio para a educação e ocupa, na perspectiva de Gramsci, um papel central no processo de educação das classes subalternas. Nesse sentido,

o desenvolvimento político dos subalternos é conduzido por intelectuais interlocutores e agentes comuns na práxis transformadora. Na perspectiva de Gruppi (1978, p. 71), “[...] é a política que, através da experiência que nela se desenvolve, estabelece a relação entre a filosofia superior, a concepção crítica e as massas subalternas, permitindo a essas últimas a superação de seus pontos de vista acrítricos”.

A educação é considerada, portanto, um processo de elevação humana: do senso comum popular a uma concepção superior de vida. Desse modo, segundo Gramsci (2014, v. 1, p. 246), “[...] chega-se também à igualdade ou equação entre ‘filosofia e política’, entre pensamento e ação, ou seja, a uma filosofia da práxis. Tudo é política, inclusive a filosofia ou as filosofias, e a única ‘filosofia’ é a história em ato, ou seja, a própria vida”. Esse teria sido o grande legado da “filosofia da práxis” ao proletariado, não apenas alemão, mas de todo o mundo. O grande movimento histórico russo liderado por Lênin, por sua vez, poderia ser considerado o maior de todos os exemplos de construção da sua hegemonia.

2.1.3 Hegemonia

O termo “hegemonia” tem origem grega *eghestai*, e tem o significado de “conduzir”, “ser guia”, “ser líder”. O verbo *eghemoneuo*, por sua vez, tem o significado de “ser chefe”, “preceder”, “conduzir”. Dessa forma, esse termo é tradicionalmente utilizado para designar ações de liderança no âmbito das ações militares que, segundo Mesquida (2011), podem ser compreendidas como o “[...] exercício do poder por um general do exército (guia supremo – comandante), aquele que exerce o poder lançando mão da persuasão e, também, se necessário, da coerção”.

Gruppi (1978, p. 1), por sua vez, afirma que esse termo designa a ação daquele que tem a direção do exército. Em outro sentido, pode-se compreender que se trata de um exercício persuasivo, com finalidade de produzir consenso e direção que, na perspectiva gramsciana, pode ser a tarefa dos intelectuais.

De acordo com o ponto de vista de Gramsci, a questão da hegemonia está relacionada à concepção de Estado e evolui da concepção clássica marxista,

considerada o balcão de negócios da classe burguesa. Sendo assim, a função desse pensamento é de manutenção da ordem social dominante, passando pela conotação cultural, a partir da inspiração recebida de Croce¹⁰, e pela perspectiva política, decorrente das ideias de Lênin.

Com base nesses referenciais, Gramsci (2007), no caderno 13, desenvolveu sua concepção de Estado ampliado, em que o poder se caracterizava pelos elementos da força e do consenso. Nesse sentido, o Estado seria composto pelas sociedades política e civil e a articulação entre ambas possibilitaria a manutenção do *status quo*. Nessa perspectiva, apontada em razão do caráter contraditório da sociedade civil, existiria a possibilidade de que as classes subalternas construíssem uma nova hegemonia.

Para Gramsci, o Estado ampliado, a organização política da sociedade civil, não se impõe de modo absoluto, possibilitando o surgimento de projetos contra-hegemônicos: projetos e atividades capazes de construir uma nova ordem social. Essa concepção considera que a gênese de um novo poder tem início já no interior da formação social vigente.

O sentido atribuído ao conceito de hegemonia ganha maior importância quando se considera o momento histórico de consolidação da Revolução Russa (1917). Nesse âmbito, os referenciais de Lênin foram destacados mais pela sua prática política como estadista do que por sua produção teórica (GRUPPI, 1978). Uma das categorias mais centrais do seu constructo teórico, e que marcou a confluência de Gramsci com Lênin, foi a defesa quanto ao processo de revolução cultural. A atenção dada pelo estudioso aos desdobramentos da Revolução o levou a acompanhar os passos de um de seus maiores líderes e buscar respostas para as lutas na Itália, a partir das suas derrotas e fracassos.

Em pelo menos três momentos, nos *Quaderni*, Gramsci irá atribuir a Lênin a origem da questão da hegemonia, como é possível ver em a *Introdução ao estudo da filosofia*, caderno 10, a seguir.

¹⁰ Benedetto Croce nasceu em Pescasseroli, na Itália, em 1866 e morreu em Nápoles, em 1952. Foi um importante intelectual italiano que obteve destaque na política e na produção intelectual. Dentre as suas produções mais conhecidas, destaca-se o livro *Materialismo histórico e economia marxista*, de 1900.

A proposição contida na introdução à Crítica da economia política, segundo a qual os homens tomam consciência dos conflitos de estrutura no terreno das ideologias, deve ser considerada como uma afirmação de valor gnosiológico e não puramente psicológico e moral. Disto decorre que o princípio teórico-prático da hegemonia possui também um alcance gnosiológico; e, portanto, é nesse campo que se deve buscar a contribuição teórica máxima de Ilitch à filosofia como práxis (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 320).

Além disso, é importante considerar a organização das massas populares (questão presente nos escritos de Gramsci, desde 1916), a despeito dos interesses do Estado burguês, para a criação cultural como caminho de disputa anti-hegemônica. Nesse sentido, como sugere Dias (2000, p. 68), a questão da hegemonia já apareceria de modo originário.

Dentre as principais preocupações de Gramsci, está a compreensão do fracasso das lutas revolucionárias no Ocidente e à revolução socialista vitoriosa na Rússia (Oriente). Qual é o caminho para a vitória do proletariado? Por que as lutas na Itália não encontraram o êxito esperado? Quais seriam as diferenças das sociedades ocidentais e orientais? Qual é a opinião do estudioso acerca do que as classes subalternas deveriam fazer para tomar o poder? Essas perguntas revelavam a necessidade de se refletir a respeito do tema hegemonia, porque elas direcionavam os estudos para a raiz dos problemas teórico-políticos estratégicos, levantados por Gramsci. Conforme expõe Gruppi (2001, p. 97), Gramsci evidencia “[...] a exigência de uma nova estratégia revolucionária, de uma forma nova de conceber a revolução”.

A questão da hegemonia em Gramsci apresenta-se como a necessidade de compreender as relações entre dirigentes e subordinados, classes dominantes e classes subalternas. Assim, o estudioso tentava compreender como a massa podia se subordinar e se deixar dominar pelos setores dominantes e qual seria uma forma de essas massas se organizarem e se rebelarem contra as forças de domínio e opressão.

É possível afirmar que Gramsci procurou compreender essas relações por meio das instituições existentes, dos sistemas de conhecimento e de crença, enfim, nos diversos meios que promovem algum direcionamento e que se constituem hegemonicamente, o que ele chama de aparelhos privados da sociedade civil. No caderno 19, em *O problema da direção política na formação e no desenvolvimento*

da nação e do Estado moderno na Itália, ao analisar a ação do Partido Moderado e do Partido da Ação, o autor apresentou o conceito de hegemonia como direção. Segundo Gramsci (2014b),

o critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também “dirigente” (GRAMSCI, 2014b, v. 5, p. 62-63).

A preocupação com as estratégias de direção das massas era uma questão política e pedagógica fundamental para a organização de classe. Nesse momento, o vocábulo hegemonia adquiriu o sentido de direção, persuasão conduzida por um intelectual ou por um grupo de intelectuais. No fragmento de texto exposto a seguir, Gramsci (2014b) afirmava que era preciso fazer uso de outros meios político-estratégicos, como opção ao uso da força. Isso porque, por outros meios, pode-se atingir o consenso e obter consentimento. A proposta de construção da hegemonia era caracterizada também como uma “revolução passiva”. Segundo o filósofo,

a partir da política dos moderados, torna-se claro que pode e deve haver uma atividade hegemônica mesmo antes da ida ao poder e que não se deve contar apenas com a força material que o poder confere para exercer uma direção eficaz: de fato, a brilhante solução destes problemas tornou possível o Risorgimento nas formas e nos limites em que ele se realizou, sem “Terror”, como “uma revolução sem revolução”, ou seja, como “revolução passiva”, para empregar uma expressão do Cuoco num sentido um pouco diverso de Cuoco (GRAMSCI, 2014b, v. 5, p. 63).

Nesse caso, a ideologia é apresentada como um dos instrumentos que possui natureza de domínio, mas também como mecanismo de luta política (GRAMSCI, 2004b, v. 1, p. 387). Em outras palavras, o conceito de ideologia adotado por Gramsci considera a concepção de mundo orgânico em cada classe social, que, estando a serviço dos interesses das classes dominantes, poderia orientar a

ocultação ou mesmo dissimulação da realidade. Para que não haja dúvida, recorri ao que Gramsci (2014a) definiu como o significado mais alto de ideologia: “[...] uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 98-99).

A construção de uma hegemonia das classes subalternas exigia uma intensa "preparação ideológica das massas", um trabalho de construção de uma nova concepção de um mundo que passa por uma reforma intelectual e moral. Nesse momento, a construção histórica da organização política requeria a análise concreta da atuação dos movimentos sociais em cada conjuntura, para entender os conteúdos distintos e as formas que assumem suas mobilizações. Assim, Gramsci defendia a necessidade de organização da classe para a construção de uma nova hegemonia, não somente aquela exercida por uma classe sobre a sociedade.

Na perspectiva dessa construção, Coutinho (1992, p. 38-39), destaca como é importante “[...] que o proletariado abandone a mentalidade corporativista, que se expressa no reformismo, deixando de defender apenas seus interesses imediatos, grupais, convertendo-se assim em classe nacional”. Dessa forma, a direção política das massas subalternas pressupunha uma forma de consenso ativo, compreendido como um movimento organizado e participativo.

Para isso, instalava-se o desafio da ação cultural, com base na “filosofia da práxis” de Marx, ou seja, na compreensão da estrutura das relações de domínio capitalista, pois, no campo do senso comum, isso aparecia como um fenômeno de ordem natural, contrário ao que se esperava e, por isso, não haveria o que ser feito. Segundo Marx (2013), “no envolver da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas” (MARX, 2013, p. 808).

De acordo com esse filósofo, tal organização de ordem e domínio do capital sobre o trabalhador é realizada como “coerção muda”. Para Gramsci, trata-se do domínio hegemônico da classe burguesa, enquanto, para as classes subalternas, a “filosofia da práxis” era a sua ideologia orgânica, porque se apresentava, integralmente, a favor dos seus interesses.

É justamente devido a essa contribuição às ações transformadoras da classe operária que se pode considerar uma das mais importantes contribuições de Gramsci para a teoria e luta política em seu tempo. Conforme assevera Ferreira (1986, p. 10), “a introdução do conceito de hegemonia na Ciência Política [...] responde exatamente à necessidade de diferenciar o momento de violência daquele de aceitação ativa da concepção do mundo dominante”. Nessa perspectiva, para Simionatto (2011),

a hegemonia pode criar, também, a subalternidade de outros grupos sociais que não se refere apenas à submissão à força, mas também às ideias. Não se pode perder de vista que a classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso através de uma rede articulada de instituições culturais, que Gramsci denomina “aparelhos privados de hegemonia”, incluindo: a escola, a Igreja, os jornais e os meios de comunicação de maneira geral. Esses aparelhos têm por finalidade inculcar nas classes exploradas a subordinação passiva, através de um complexo de ideologias formadas historicamente. Quando isso ocorre, a subalternidade social também significa subalternidade política e cultural (SIMIONATTO, 2011, p. 49).

O processo educativo da construção da hegemonia tem à frente as instituições que formam a sociedade civil, constituindo a base da cultura de poder, como as instituições jurídicas e educacionais, os meios de comunicação, as entidades religiosas, etc. O posicionamento em favor dos interesses dominantes contribui para “cimentar” as bases da hegemonia existente (MAYO, 2004, p. 38).

Para Gramsci (2004a), contudo, a hegemonia não é absoluta e nem estática, pois está sempre em processo de estabelecimento e restabelecimento, o que deixa espaço para as ações contra-hegemônicas. Essas ações podem emergir no seio de instituições da própria sociedade civil, como escolas, igrejas, sindicatos, etc., e ganhar força organizativa e de enfrentamento, levando ao que o estudioso chamou de “guerra de posição”. Nesse processo, ganham importância os intelectuais orgânicos das classes subalternas e as atividades de tipos culturais que contribuam para a “organização”, o “conhecimento de si”, a “conquista de consciência superior” (GRAMSCI, 2004b, v. 1, p. 58-60).

Sendo assim, para Gramsci (2014, v. 1 p. 399), “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo

internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais”. Os intelectuais, como articuladores de uma nova ideologia, ocupam um papel político-pedagógico decisivo e são objeto de abordagem e preocupação estratégica de Gramsci na consolidação de um “bloco histórico coeso”.

2.1.4 Bloco histórico

O conceito de “bloco histórico”, presente nos trabalhos de Gramsci, expressa as relações de reciprocidade e de organicidade entre a estrutura e a superestrutura em um determinado momento histórico, além das relações entre o econômico-social e o ético-político, compreendendo a relação com a cultura. Segundo o autor, no caderno 8, “a estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 250). Ademais, o conceito de bloco histórico possibilita a compreensão do conjunto das forças sociais, da relação entre elas e dos vínculos existentes entre “forças materiais” e “ideologias”, entre conteúdo e forma (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 238).

Esse conceito teve origem nas ideias do intelectual francês Georges Sorel (1847-1922)¹¹, e corresponde ao ponto de partida de Gramsci, mas, nos *Quaderni*, foi ampliado e ganhou o sentido marxiano de formação social, expressando a conjuntura que compreendia a infraestrutura e a superestrutura da sociedade (SIMIONATTO, 2011, p. 47). Conforme expõe Simionatto (2011, p. 47), Gramsci “[...] inclui no conceito de bloco histórico os componentes que Sorel excluiu, ou seja, os intelectuais, o partido, o Estado, bem como o nexos filosófico-histórico entre estrutura e superestrutura”.

Nessa referência, encontrada no caderno 10, Gramsci evidencia o nexos fundamental entre estrutura e superestrutura e a aquisição de consciência dos homens, o que pode possibilitar o desenvolvimento da relação entre saber, compreender e sentir. Nesse sentido, segundo o filósofo italiano,

¹¹ Georges Eugène Sorel nasceu em Cherburgo, em 1847 e morreu em Boulogne-Billancourt na França. Ele é considerado o “teórico francês do sindicalismo revolucionário” (SIMIONATTO, 2011, p. 47). Sorel escreveu, dentre outras obras, *O futuro socialista dos sindicatos*, em 1898; *A ilusão do progresso*, em 1900; *Reflexões sobre a violência*, em 1907.

o conceito do valor concreto (histórico) das superestruturas na filosofia da práxis deve ser aprofundado, aproximando-o do conceito soreliano de “bloco histórico”. Se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno das superestruturas, isto significa que entre estrutura e superestrutura existe um nexos necessário e vital (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 389).

Portelli (1977, p. 15), por sua vez, afirma que a questão da estrutura e da superestrutura é central na noção de bloco histórico. Para o autor, o bloco histórico traduz a totalidade do desenvolvimento sócio-histórico e constitui o que, em alguns momentos, denominou “unidade orgânica”. No que se refere às relações que configuram essa unidade a questão essencial está no estudo do vínculo entre elas. Nessa perspectiva,

em que sentido se pode identificar a política e a história e, portanto, toda a vida e a política? Como, em função disso, é possível conceber todo o sistema das superestruturas como distinções da política e, portanto, como se pode justificar a introdução do conceito de distinção numa filosofia da práxis? Mas se pode falar de dialética dos distintos e como se pode entender o conceito de círculo entre os graus da superestrutura? Conceito de ‘bloco histórico’, isto é, unidade entre natureza e espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 27).

Para que haja a compreensão do conceito de bloco histórico, também é importante destacar duas outras noções que, articuladas, permitem esse entendimento: “sociedade civil” e “sociedade política”. Enquanto o conceito de sociedade civil está relacionado ao “conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’” (GRAMSCI, 2004a, v. 2, p. 20), o conceito de sociedade política foi definido em correspondência ao poder exercido pela burocracia do Estado, com poder coercitivo (PORTELLI, 1977, p. 30). Sociedade política liga-se ao domínio político-militar com uso da força, quando necessário, e ao governo jurídico. Nesse sentido, a explicação do bloco histórico, com ênfase na estrutura ou na superestrutura, deveria ser destinada a encontrar a relação orgânica entre um e outro.

O bloco histórico, como um momento em que se explicitam relações e mecanismos de dominação e direção em uma determinada sociedade, durante certo

período histórico, representa a possibilidade de se estudar como “a hegemonia de uma classe fundamental é a base da edificação do bloco histórico” (PORTELLI, 1977, p. 76). Devido ao fato de reunir o conjunto da estrutura e da superestrutura, o bloco histórico contém as classes subalternas e os setores hegemônicos dominantes.

A articulação do bloco histórico permite, pois, distinguir metodologicamente duas esferas complexas: a estrutura socioeconômica e superestrutura ideológica e política, cujo vínculo orgânico é assegurado por uma camada social diferenciada, os intelectuais. O papel essencial dessa camada aparece na análise dinâmica do bloco histórico, particularmente no exercício da hegemonia (PORTELLI, 1977, p. 59).

Nesse processo, é importante destacar a ação dos intelectuais que, no seio dos movimentos e no âmbito da superestrutura, conforme apresentado por Gramsci, constitui o nexos orgânico fundamental para a constituição do bloco histórico. Os intelectuais compõem grupos sociais que seriam responsáveis por criar entre as forças sociais – produtivas e ideológicas – um vínculo orgânico. Sendo assim, segundo esse estudioso,

na ausência deste nexos, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem, as relações de natureza puramente burocrática e formal; os intelectuais se tornam uma casta ou um sacerdócio (o chamado centralismo orgânico). Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governado, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o “bloco histórico” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 221-222).

Cabe salientar que Gramsci estudou o papel dos intelectuais na história, em um tempo determinado, e analisou os desdobramentos ocorridos em função dessa ação. Como já exposto, as articulações dos intelectuais, nas diversas instâncias e grupos da sociedade política e civil, constituem o elemento de vínculo fundamental

do bloco histórico. Nesse caso, confirma-se a proposição do autor quanto à ampliação da noção de intelectual (GRAMSCI, 2005, v. 2, p. 84).

O estudo das relações de força entre os diversos grupos sociais, dos mecanismos de dominação e direção, nos blocos históricos permite compreender a função dos intelectuais em meio às disputas pela hegemonia. Os intelectuais são estratégicos na “tarefa de organizar a economia, a política, a cultura, divulgar concepções de mundo, construir as bases para a formação do ‘consentimento’, viabilizando o exercício da hegemonia” (SCHLESENER, 2007, p. 38). Por esse motivo, é possível afirmar que os grupos sociais dominantes consideram que os intelectuais são os responsáveis por manter a coesão entre os setores econômicos e políticos aliados e o bloco ideológico de manutenção do consenso.

Ademais, Gramsci (2004a) analisou o papel dos intelectuais e das classes subalternas no seio das articulações de um bloco histórico, para que fosse construída uma nova hegemonia e para que houvesse o “desencadeamento de uma *crise orgânica* do bloco histórico” (PORTELLI, 1977, p. 103). Essa crise orgânica ocorreria por meio de uma crise de hegemonia capaz de atingir as classes fundamentais – a direção, em particular, da classe dominante via consenso – possibilitando a construção de um novo bloco histórico.

2.1.5 Os intelectuais

Os elementos que constituem a categoria “intelectuais”, na concepção de Antonio Gramsci, são tratados com base nas preocupações sociopolíticas do autor, desde o início de sua militância. Ainda jovem, no contexto da Revolução de Outubro, em 1918, Gramsci posicionou-se favorável à ruptura com o evolucionismo da Segunda Internacional, que reproduzia o “materialismo vulgar, o determinismo econômico de tipo mecânico” (GRUPPI, 1978, p. 28), defendendo a necessidade de reafirmar o papel do sujeito revolucionário na história.

Para alcançar tal objetivo, houve a intervenção do jornal *Ordine Nuovo*, por meio de uma pauta voltada para a organização, formação e informação de interesses da classe operária. Além disso, discutia-se a transferência do campo reformista para o terreno da luta revolucionária que passava, por exemplo, pela

função dos conselhos de fábrica e do controle da produção. Com uma função orgânica, nesse período, o jornal eleva a consciência de classe do movimento operário e tornar-se o “órgão dos conselhos de fábrica, ou seja, deve clarificar teórica e culturalmente a experiência da luta dos operários” (GRUPPI, 1978, p. 52).

Devido à inépcia do Partido Socialista Italiano, em relação à educação e à organização da classe operária, e à compreensão dos limites do movimento dos conselhos de fábrica, a partir de 1921, Gramsci passa a apoiar a organização do Partido Comunista Italiano em sintonia, cada vez maior, com as concepções de Lênin. Com o amadurecimento do papel do proletariado no movimento revolucionário, o tema da hegemonia emerge ao lado da questão camponesa no texto *Questão Meridional*, ocasião em que, pela primeira vez, o estudioso apresentou uma elaborada concepção acerca dos intelectuais, definindo o papel deles na construção do “bloco histórico” e na hegemonia (MACCIOCCHI, 1976, p. 188).

O período de críticas e de aproximação às concepções de Lênin, que continuou em seus escritos no cárcere, entre 1926 e 1937, tinham como objetivo a difusão das concepções genuínas do marxismo, em particular, da unidade entre teoria e prática e da relação entre os intelectuais e as massas populares. Desse modo, o autor promove a ampliação da noção de intelectual, rejeitando e superando a concepção que a ligava ao universo dos “grandes intelectuais”. A princípio, considera intelectuais todos os seres humanos, pois compreende que toda a ação humana, por mais mecânica que pudesse parecer, envolvia a atividade intelectual dos homens.

A sua concepção coloca a atuação do intelectual no nexo teórico-prático de um propósito transformador, e não apenas interpretativo, do que definiu como ação do intelectual para transformar o mundo, conforme a nova concepção de mundo inaugurada por Karl Marx, presente na décima primeira tese sobre Ludwig Feuerbach¹² (1804-1872), na qual Marx (1984) afirma que “os filósofos têm apenas **interpretado** o mundo de maneiras diferentes, a questão é **transformá-lo**” (MARX; ENGELS, 1984, p. 111, grifos do autor). É, justamente, na indissociabilidade entre a

¹² Ludwig Feuerbach nasceu em 1804, em Landshut e morreu em Rechenberg, na Alemanha em 1872. Dentre seus escritos filosóficos, destacam-se *A essência do cristianismo*, de 1841, e *Essência da religião*, de 1846.

sua condição de pensador e em sua prática política que se explicita o sentido da questão da práxis. No sentido pedagógico e político dessa relação, não se deveria esquecer, inclusive, que o próprio educador também deve ser educado (MARX; ENGELS, 1984, p. 108).

A elaboração da teoria acerca dos intelectuais assenta-se sobre um conjunto de categorias, sempre redefinidas em função da prática, que a ela relaciona-se e dá forma ao modo de conceber a sua presença e atuação na sociedade. Assim, desde as preocupações presentes em seu tempo e da sua atuação teórico-prática, em favor da libertação das classes subalternas e da construção de uma nova sociedade, que Gramsci analisou a história italiana, sob a perspectiva dos subalternos, até chegar ao papel ocupado pelos intelectuais.

Em seu modo unitário de conceber as relações em sociedade e de estudar a prática política dos setores dominantes, objetivamente, de seus adversários, os ideais de Gramsci apareciam como elemento muito importante da teoria acerca dos intelectuais. Dessa forma, concebendo a sociedade como uma só e as disputas em torno de um único poder sobre a cultura, o estudioso definia os papéis e os modos de atuação dos intelectuais na sociedade. Seus estudos procuravam explorar ao máximo a “ligação entre intelectuais, política e classe social” (SEMERARO, 2006, p. 376).

A atuação dos intelectuais, de modo geral, ganhava importância e Gramsci compreendia a participação deles nos diversos setores da sociedade e o modo como essa atuação acontecia no seio das sociedades civil e política. Ao analisar os grupos sociais dominantes, identificava-se a capacidade de esses grupos formarem, assimilarem e conquistarem intelectuais tradicionais (GRAMSCI, 2004a, v. 2, p. 19). Isso porque a época moderna estava repleta de exemplos da importância dos intelectuais nas mais diversas áreas da sociedade. A educação, por exemplo, ocupava um lugar importante no que se refere à preparação das camadas de intelectuais especializados para atender às demandas da industrialização e nas diversas funções na burocráticas do Estado.

Assim, à medida que a burguesia se colocava no centro do poder, elaborava e colocava em prática, por meio do protagonismo de seus intelectuais, seus interesses políticos e econômicos. O que não foi diferente para a classe operária

que, conforme elaborava seus intelectuais, via crescer a consciência de classe e a intervenção mais radical na luta pela transformação social.

Do ponto de vista da práxis dos intelectuais na sociedade, Gramsci, chegou a defini-los como “comissários” e até “funcionários” (GRAMSCI, 2004a, v. 2, p. 20). Conforme Giroux (1997, p. 186) o intelectual “é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de idéias. Os intelectuais são mediadores, legitimadores e produtores de idéias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política”.

A preocupação de Gramsci com a questão dos intelectuais está mais completa no caderno 12, no sexto ano do cárcere, em 1932. Suas ideias, em relação a esse tema, constavam no programa de estudos que ele havia revelado à Tatiana Schucht, sua cunhada, em março de 1927. Os *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*, título atribuído aos escritos pelo intelectual sardo, constituiriam uma das maiores contribuições no campo do marxismo, para a questão dos intelectuais como parte estratégica da luta revolucionária.

Se o grande tema do caderno parece ser os tipos de intelectuais, uma questão torna-se central e determinante: a afirmação de que todos os homens são intelectuais, apesar de nem todos exercerem esta função na sociedade. Para Gramsci (2004a) não eram intelectuais apenas os que se dedicavam às atividades filosóficas, literárias, jornalísticas, mas também aqueles que, nas relações sociais exerciam funções que pudessem legitimar a ordem social, defendendo ou difundindo ideias e valores, como práticas e valores sociais, por exemplo.

Do mesmo modo, é fundamental destacar, que o autor considerava intelectuais orgânicos aqueles que atuavam no campo da luta pela manutenção da hegemonia dominante, ou contra ela. Gramsci (2004a) denominou “orgânica” essa práxis intelectual, porque, nos dois casos, existe uma ação social que busca um consenso em torno de um projeto político. O intelectual orgânico é aquele que está a serviço, ou seja, é um funcionário: técnico, administrador, gerenciador, supervisor etc. Assim, o filósofo evidenciava o caráter político de classe, sempre presente na atuação dos intelectuais, e descartava qualquer possibilidade de que sua ação se apresentasse como neutra na esfera social.

Gramsci (2004a) inicia o caderno 12 com a seguinte pergunta: “Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais?” (GRAMSCI, 2004a, v. 2, p. 15). O problema era inquietante e, ao lado da sua preocupação com a “filosofia da práxis”, o estudo acerca dos intelectuais tornou-se tema fundamental na compreensão do modo como, em uma determinada sociedade, organizavam-se e justificavam-se as práticas sociais. Em relação ao caminho da sua investigação, declarou:

Evidencia-se aqui a consistência metodológica de um critério de investigação histórico-política: não existe uma classe independente de intelectuais, mas todo grupo social tem uma própria camada de intelectuais ou tende a formar uma para si; mas os intelectuais da classe historicamente (e realisticamente) progressista, nas condições dadas, exercem um tal poder de atração que terminam, em última análise, por subordinar a si os intelectuais dos outros grupos sociais e, assim, criar um sistema de solidariedade entre todos os intelectuais com laços de ordem psicológica (vaidade etc.) e, muitas vezes, de casta (técnico-jurídicos, corporativos etc.) (GRAMSCI, 2014b, v. 5, p. 64).

De modo original, o estudioso também tentava compreender como a criação e a manutenção de um “senso comum”, por uma certa categoria de intelectuais vinculados aos interesses dos setores dominantes, poderia ser fundamental para a manutenção de uma hegemonia. Dessa forma, ele desvendava como as camadas de intelectuais surgiam em sociedades vinculadas a grupos econômicos, além de colocar em evidência os grupos que, tradicionalmente, resistiam às mudanças históricas (os grupos tradicionais).

Quanto à categoria dos intelectuais tradicionais, Gramsci discutiu, entre outros, o clero como composto por intelectuais tradicionais, isto é, conservadores, mantenedores do *status quo*. Na formação da complexa relação social do período, o autor evidenciou a ligação entre a Igreja e o Estado, em particular, e apresentou o problema da expropriação e da manutenção de propriedades, além das funções de apoio que tiveram na hegemonia do bloco agrário. Essa questão foi retomada nos *Quaderni*, momento em que os considerou os eclesiásticos como a mais “típica destas categorias intelectuais”, que, ao longo da história, “monopolizaram durante muito tempo [...] alguns serviços importantes: a ideologia, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc.” (GRAMSCI, 2004a, v. 2, p. 16).

O engajamento político de Gramsci, quanto à luta revolucionária e à possibilidade de existência dela na Itália, levaram o filósofo a eleger esse como um tema importante e, apesar das condições que lhe foram impostas pelo regime fascista, elaborou seus escritos a respeito da história dos intelectuais.

Na perspectiva de Manacorda (1990, p. 284), Gramsci elaborou uma criptografia que esboça sua concepção de educação. O tratamento que dispensou ao tema precisava ser compreendido desde o contexto da história italiana e sua perspectiva de construção de uma nova hegemonia, a comunista. Então, a perspectiva política dos temas e o tratamento que eles receberam eram explicados no contexto mais amplo da história italiana e, de modo mais geral ainda, do movimento comunista internacional.¹³

Um dos exemplos mais significativos de sua inserção na história italiana encontra-se em seu texto referente a “questão meridional”, polêmica que trata do desenvolvimento desigual no território italiano. Segundo Dias (2000),

no processo da unidade italiana as frações burguesas do Norte acabaram por impor sua forma de dominação sobre o conjunto do território italiano. Chama-se questão meridional ao problema da terra gestado por essa forma de dominação. A partir do momento em que os liberais perderam o controle econômico nacional, essa questão ficou associada à luta antiprotecionista (DIAS, 2000, p. 243).

Alcuni temi della questione meridionale, redigido em 1926, ficou interrompido devido ao aprisionamento de Gramsci. Mesmo assim, na obra é possível encontrar as reflexões do autor relacionadas às estruturas e às origens das camadas intelectuais, a partir da relação cidade/campo e das alianças de classe, ocorridas no início do século, na Itália.

Nesse ensaio, portanto, Gramsci apresenta o intelectual como aquele que ocupa uma posição e um papel fundamental entre a estrutura econômica e as superestruturas, no caso, no bloco agrário reacionário, ao afirmar que “o camponês meridional liga-se ao grande proprietário rural através do intelectual. [...] através de

¹³ A leitura do Lenin, em *O que fazer?*, parece ter sido a referência de Gramsci para pensar a respeito da formação do intelectual, pois Lenin propunha tirar o operário da fábrica e devolvê-lo à sociedade como um intelectual (LENIN, 2015).

composições e decomposições dos partidos locais, [...] [os camponeses] são controlados pelos grandes proprietários e por seus homens de confiança [...]” (GRAMSCI, 2004a, v. 2, p. 426).

De acordo com o exposto, a noção de intelectual não se encontrava em atividades ou em atributos, ou seja, no fato de se exercer alguma atividade intelectual, mas no papel ou na função que se exercia na sociedade. Em outras palavras, era na integração com o conjunto das relações sociais existentes em uma determinada sociedade que se encontrava, na visão de Gramsci, a explicação do que é ser intelectual. Sendo assim, o autor faz as seguintes considerações:

1) Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...]

2) Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas (GRAMSCI, 2004a, v. 2, p. 15-16).

Em uma perspectiva sociológica, ao analisar a organização do poder industrial, Gramsci compreendia que os intelectuais possuíam uma função social de porta-voz dos grupos ligados ao mundo da produção. Assim, como representante da hegemonia ou do “bloco histórico” no poder, realizavam ou articulavam atividades que asseguravam o consenso ideológico da massa em torno dos setores dominantes. Eles, afirmava o estudioso, “são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas, da hegemonia social e do governo político [...]” (GRAMSCI, 2004a, v. 2, p. 18).

Para o autor, a organicidade dos intelectuais era fundamental no processo da reprodução social, na medida em que ocupavam espaços sociais de decisões práticas e teóricas. A perspectiva das classes subalternas tornou-se objeto de longa análise nos *Quaderni*, que apresentava como papel fundamental para os seus intelectuais, o trabalho pela formação de uma nova cultura, que podia ser

compreendida como uma contra-hegemonia e que tinha como objetivo final as lutas organizativas no seu momento histórico e social.

No que se refere ao nível da atuação dos intelectuais, a partir da discussão sobre o *Risorgimento* italiano, Gramsci (2014b) afirmava que esse aspecto

também está relacionado ao problema de qual grupo social exerce a direção política e intelectual sobre as grandes massas, direção de primeiro grau e de segundo grau. (Os intelectuais exercem muitas vezes uma direção de segundo grau, uma vez que eles próprios estão sob a influência dos grandes proprietários de terra, e estes, por sua vez, direta e indiretamente, de modo parcial ou de modo total, são dirigidos pela grande burguesia, especialmente financeira) (GRAMSCI, 2014b, v. 5, p. 205).

Um aspecto importante é a contínua defesa realizada por Gramsci no que diz respeito a uma reforma intelectual e moral que, de certo modo, explicava-se pelo clima social da época. Esse momento da história clamava por uma “reforma” que criasse uma nova relação entre cultura e sociedade, intelectuais e povo (GRUPPI, 1978, p. 8). Ademais, o estudioso desloca a discussão, relacionada aos intelectuais, de um plano de natureza abstrata (que foi sendo constituído ao longo da história da humanidade, especialmente no período do Iluminismo) para um plano em que o intelectual está associado à atividade conectiva, visto que, segundo ele, todo o ser social pode se desenvolver em sociedade.

Vale destacar, ainda, a relevância atribuída por Gramsci ao papel do partido político como um intelectual coletivo, também denominado “o moderno Príncipe”. O partido constituiria um instrumento privilegiado de formação que realiza, na sociedade civil, a educação dos novos intelectuais para a função de quadros dirigentes. Também chamado de “O Príncipe Moderno”, trata-se de uma função “diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (GRAMSCI, 2004a, v. 2, p. 25) e de um “agente da vontade coletiva transformadora” (COUTINHO, 1992, p. 103). Nesse sentido, o partido era a única organização de intelectuais que seria capaz de formar uma vontade coletiva das massas populares.

2.2. REFERENCIAIS DA CONCEPÇÃO DO EDUCADOR POPULAR EM FREIRE

Na obra de Paulo Freire, algumas categorias norteadoras são fundamentais para a práxis do educador que busca a análise crítica da realidade e, ao mesmo tempo, desenvolve uma prática pedagógica libertadora com os educandos. Para a compreensão dos referenciais da concepção de educador popular e da práxis transformadora, procurei refletir acerca de algumas categorias que considerei centrais: liberdade, conscientização, diálogo e autonomia. É importante destacar que a compreensão dessas categorias, fundamentais para a discussão sobre a atuação do educador, deixa transparecer as bases epistemológicas dos referenciais do educador brasileiro.

2.2.1 Liberdade

A elaboração da teoria pedagógica de Paulo Freire ocorre na segunda metade do século XX, mas a sua trajetória de vida, a partir da década de 1920, no nordeste brasileiro, é fundamental para compreender a sua opção política e a sua práxis como intelectual. A crise econômica de 1929 e suas consequências mundiais impactavam toda a região nordestina, já profundamente assolada pela pobreza e miséria. As primeiras pesquisas de Paulo Freire mostram o quanto foi forte a sua percepção econômica e social dos problemas brasileiros que, de modo geral, estiveram continuamente em seus trabalhos. Pode-se afirmar que toda a obra desse autor é marcada pelas circunstâncias históricas de seu tempo, pelas atividades e experiências, pelos estudos da realidade de dependência latino-americana e pela sociedade brasileira “dramaticamente contraditória” (FREIRE, 1967, p. 35).

Vinculando-se às lutas dos oprimidos de diversas nacionalidades¹⁴, Paulo Freire realizou um diálogo contínuo, ao longo de toda a sua vida, com o povo sofrido e espoliado. Ele inicia esse diálogo ainda muito jovem, no seio de sua família, como estudante de Direito, e com sua experiência como professor de Língua Portuguesa e como diretor e superintendente do Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da

¹⁴ Paulo Freire realizou trabalhos em todos os continentes, com destaque para as atividades no Chile, em Grenada, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola.

Indústria, membro do Movimento de Cultura Popular de Recife e do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife. Essas últimas atividades permitiram que ele realizasse as primeiras experiências com a educação de adultos trabalhadores e, conforme seu próprio relato: “[...] o espaço político, social do SESI termina por me radicalizar, ou por começar a me propor a radicalização” (FREIRE, 1985b, p. 9)¹⁵.

Acreditando que os métodos tradicionais de educação de adultos não consideravam a realidade cotidiana, o universo cultural e a inserção crítica do educando, Freire realizou os primeiros ensaios de uma nova prática de alfabetização. Em sua proposta educativa, a questão epistemológica e a política da liberdade tornavam-se um dos pilares do método e base fundamental que ajudaram a formar um de seus maiores ideais: a educação como prática da liberdade.

Ao considerarem o contexto pedagógico, educador e educando comprometem-se com a transformação da realidade. Nesse processo, é a atuação de sujeitos livres que explicita, concretamente, a prática educativa freiriana na sua efetividade, ou seja, a aprendizagem reflete e é reflexo da participação e da autonomia dos educandos. Sendo assim, é somente em torno da ideia de sujeitos à procura de sua liberdade que se pode imaginar os oprimidos expondo sua opinião acerca do mundo. Segundo Mesquida (2011), “[...] não somente de dizer as coisas com convicção e de ser capaz de anunciar o que pensam enquanto uma boa nova (anunciar vem de *nuntius* = mensageiro), mas também ‘pronunciar o mundo’ no sentido de ‘transformar [...]’ para humanizar, conforme os pressupostos de Freire.

O termo “liberdade”, em sua origem grega, de *eleutheros*, refere-se ao homem livre em oposição ao homem que não possui liberdade, o escravo. O homem livre era aquele que tinha a liberdade para o movimento, isto é, poder para se mover sem impedimentos. O que se pode chamar de prática da liberdade tornou-se um dos conceitos mais centrais no constructo teórico-pedagógico de Freire, em particular, no modo como explicitou o conceito de homem e de educação em uma sociedade em que a liberdade era negada para muitos.

¹⁵ Conforme Brandão (1986, p. 17-18), as primeiras experiências de alfabetização aconteceram na periferia de Recife, depois em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte e em João Pessoa, na Paraíba. Os lavradores foram os primeiros a conhecerem o método de alfabetização que acontecia nos círculos de cultura.

Antes de aprofundar esse assunto, no entanto, é preciso afirmar que a questão da liberdade, como outras importantes categorias, sofreu um processo de amadurecimento que pode ser compreendido a partir do surgimento dos problemas e desafios teórico-práticos. Desse modo, no projeto educacional de Paulo Freire, essa e outras categorias refletem a síntese de sua trajetória como um intelectual orgânico, cada vez mais comprometido com a luta de classes, seja no Brasil, no Chile ou em outras partes do mundo onde foi acolhido na condição de exilado.

A sua transformação como intelectual da educação é, de forma muito coerente, apresentada em muitos dos seus textos. Em seu importante diálogo sobre “o cotidiano do professor”, com o educador norte-americano, Ira Shor, Freire (1997) revela o impacto que o golpe de Estado no Brasil teve na sua compreensão dos limites da educação.

O reconhecimento quanto à dinamicidade da construção da consciência crítica, aplicado a sua própria história, quando afirma: “[...] nasci outra vez, com uma nova consciência da política, da educação e da transformação” (FREIRE, SHOR, 1997, p. 45), é um testemunho de como a educação se realiza quando é inserida na prática de homens e mulheres. De modo ainda mais exemplar, no âmbito desse mesmo tema, o educador brasileiro nos permite compreender o processo de amadurecimento teórico-político de sua concepção de educação, ao reconhecer que seu livro, *A educação para a consciência crítica*, de 1969, “[...] não faz referência à natureza política da educação” (FREIRE, SHOR, 1997, p. 45), o que revela sua “ingenuidade naquele tempo”.

No livro *Educação como prática da liberdade*, texto de 1967, o conceito de liberdade relaciona-se ao processo de comunicação entre educador e educando, ou seja, como relação com o outro. Como destaca Weffort (1967), na introdução do livro, é uma pedagogia da liberdade e

a visão da liberdade tem, nesta pedagogia, uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição [...]. O respeito à liberdade dos educandos — que nunca são chamados de analfabetos mas de alfabetizando — é anterior mesmo à organização dos círculos (WEFFORT, 1967, p. 4).

A propositura de Freire evidencia, mais que um elemento da proposta pedagógica, um desafio para os homens e as mulheres inseridos no contexto de sua criação. Ao apresentar seu método de ensino, considerado uma prática para liberdade, o educador destaca a condição social de opressão e um projeto pedagógico como ação política libertadora (WEFFORT, 1967, p. 6).

Em 1968, em *Pedagogia do oprimido*, Freire aprofundou a problemática da natureza política da educação. Já em suas primeiras palavras apresentou a questão central fruto de longos anos de observações e estudos. Segundo o autor, o medo do oprimido em relação ao opressor é explicado por sua aderência a ele. Em outras palavras, para Freire, o oprimido carrega o opressor dentro de si e somente o expulsando que se tornaria livre, como esclarece Albert Memmi (2007). Essa liberdade deveria ser uma conquista do educando que se conhecia e se conscientizava. Segundo o autor, não eram “raras as vezes em que participantes destes cursos, numa atitude em que manifestam o seu ‘medo da liberdade’, se referem ao que chamam de ‘perigo da conscientização’” (FREIRE, 1994, p. 23).

Em razão dessa aderência ao dominador, para o estudioso, a prática da liberdade dependia de uma prática política de libertação, a qual passaria pela pedagogia que compreendesse a pessoa como um todo. Nesse âmbito, um dos mais difíceis processos era o da libertação dos próprios medos, pois era necessário compreender o poder que a palavra do opressor tinha sobre os oprimidos. Assim, a própria educação poderia ser um instrumento desfavorável à libertação e à conscientização do educando quando era “bancária”, isto é, baseada na transmissão do conhecimento e em na sua reprodução acrítica.

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

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 1994, p. 58).

O pressuposto da educação que pretende atuar para a liberdade dos homens é enfrentar toda forma de alienação. Como em todos os setores da sociedade, sobretudo, naquela regida pelas relações de produção capitalistas, a alienação impede os homens e as mulheres de “serem mais”. A educação bancária, afirma o autor, “mantém e estimula a contradição” e, apesar de seu enraizamento nessas relações, a educação pode ser libertadora. O educador, nesse caso, deveria estar convencido de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 1994, p. 58).

Desse modo, a educação para a liberdade torna-se o princípio basilar da concepção de educação desenvolvida por Freire, porque orienta a ação pedagógica para a transformação da sociedade. Nesse sentido, os educadores transformadores, poderiam operar juntos com os educandos, para que um indivíduo ou um coletivo de homens e mulheres se tornassem livres, e não escravos de ideias, de concepções de mundo e de preconceitos. Assim, a ação desses educadores, segundo Freire, deveria “[...] ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles” (FREIRE, 1994, p. 53).

Sendo assim, ao pensar na educação de adultos ou na alfabetização propriamente dita, considero que a educação é uma ação cultural que tem a finalidade de promover a liberdade dos educandos. Isso porque Freire propõe que os educandos se coloquem na condição de apropriação teórica e concreta da realidade em que existem como forma de aprendizagem. A síntese desse processo é, então, a práxis dos sujeitos que, ao conhecerem o mundo, também o transformam. Nesse sentido, é possível concordar com Giroux (2013), o qual afirma que a alfabetização por si só não significa alcançar a liberdade, mas pode ser um caminho de inserção na luta em que o educando e educador são protagonistas do processo de libertação (GIROUX, 2013, p. 50).

2.2.2 Conscientização

Para o desenvolvimento da concepção de educação de Paulo Freire, o período que antecede o golpe de Estado e o exílio do autor no Chile foi fundamental

para a sua práxis sociopolítica junto à população empobrecida e excluída. Para essa população, a pedagogia de Freire representou uma possibilidade de libertação sociopolítica e cultural, visto que a educação, como prática da liberdade, tem no método da conscientização como estratégia central para a educação crítica e da libertação dos oprimidos. Dessa forma, fica claro que o ponto de partida é a opção pelos oprimidos e a busca pela novidade da vida, em um projeto de realidade radicalmente diferente.

O conceito de conscientização, desenvolvida por Freire, parte de uma clara concepção de homem, em um primeiro momento, com base em postulados existencialistas e, depois, marxistas. A concepção do homem como sujeito que só se realiza à medida que se engaja na luta pela transformação da realidade é um pensamento que perpassa todo o processo pedagógico da alfabetização. Esse processo, que pressupõe a relação dialógica dos sujeitos entre si e com o mundo, parte de uma concepção filosófica de homem, pois, consoante Freire (1979),

o homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. Descobre que existe seu eu e o dos outros, embora existam órbitas existenciais diferentes: o mundo das coisas inanimadas, o mundo vegetal, o animal, outros homens... Esta capacidade de discernir o que não é próprio do homem permite-lhe, também, descobrir a existência de um Deus e estabelecer relações com ele. O homem, porque é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. Esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade, coisa que não pode fazer um animal porque não possui esta mesma capacidade de discernimento.

Enfim, o homem – porque é homem – é, portanto, capaz de discernir, pode entrar em relação com outros seres. Isto também lhe é específico. O animal não pode estar senão “em contato” com a realidade. O homem, ao contrário, estabelece relações com a realidade (as relações que implicam a diferença de contato e aplicação de uma inteligência, de um espírito crítico, de um saber fazer... Em resumo, todo um comportamento, que não é somente reflexo e que não se encontra senão no homem, ser inteligente e livre) (FREIRE, 1979, p. 36).

O homem como um ser histórico, social e prático (que conhece, aprende e ensina) na perspectiva ontológica explicitada por Vázquez é “[...] um ser que transforma conscientemente o mundo que o rodeia; que faz da natureza externa um

mundo à sua medida humana e que, desta maneira, transforma a sua própria natureza” (VÁSQUEZ, 1995, p. 17). Assim, ao contrário da concepção de educação “bancária”, a educação conscientizadora tem em vista o olhar crítico em relação à realidade, pois, conforme defende Freire (1994), o objetivo é a libertação dos homens. Senso assim,

[...] se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1994, p. 67).

A educação para a consciência crítica é problematizadora e pressupõe justamente o “caráter histórico e a historicidade dos homens” (FREIRE, 1994, p. 72), ao contrário da consciência ingênua que se apresenta como uma relação com o mundo de forma a-histórica e a-temporalizada. Como seres em processo, os homens percebem que podem ser mais e consideram a possibilidade de romper com as amarras que os impedem de sê-lo.

Os educandos, que não se veem como sujeitos, que acreditam em uma visão ingênua do mundo e sofrem com o “medo da liberdade”, receiam possíveis perigos advindos da conscientização. Como recurso de tomada de consciência, o diálogo acerca das condições de opressão é considerado uma exigência do processo permanente de libertação.

O surgimento e os primeiros resultados do método freiriano de alfabetização remontam ao contexto de emergência política dos movimentos populares brasileiros (WEFFORT, 1967; DE KADT, 2007). O movimento denominado Educação Popular mostrou uma capacidade de mobilização que representava perigo aos setores políticos historicamente dominantes na região. A possibilidade de que o processo de alfabetização pela conscientização, que acontecia nos círculos de cultura, possibilitasse a formação dos indivíduos, não só para o voto, mas para o voto consciente e a participação social efetiva, era vista como uma ameaça real (FREIRE, 1979, p. 26).

Como exemplo, podem ser citadas as experiências em Angicos, em 1963, que ganharam tanto reconhecimento nacional que o presidente, João Goulart, convidou Paulo Freire para desenvolver o tal projeto em todo o país. É importante destacar, todavia, que o Golpe de Estado veio interromper o Programa Nacional de Alfabetização, que pretendia popularizar o método de alfabetização e conscientização, do qual Freire era coordenador.

A “conscientização”, como categoria pedagógica para a educação de adultos, foi concebida por professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Desse grupo, é possível destacar as contribuições do filósofo Álvaro Vieira Pinto¹⁶ e do sociólogo Alberto Guerreiro Ramos¹⁷, conforme relatou o próprio Freire. No livro, *Conscientização: teoria e prática da libertação*¹⁸, Freire (1979) afirma, de forma direta, que este é o conceito central da sua concepção de educação. O trecho a seguir mostra o relato do próprio autor.

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1979, p. 25).

Com base no exposto, é possível assegurar que a proposta pedagógica de Paulo Freire se funda em uma antropologia existencial quando parte do homem e de suas relações historicamente situadas. A base teórico-crítica é aquela sintetizada por Vieira Pinto, em *Ciência e Existência*, ao apresentar a consciência como intencionalidade e, também, por Lucien Goldmann¹⁹, em *Ciências Humanas e*

¹⁶ Álvaro Borges Vieira Pinto nasceu em Campos dos Goytacazes, em 1909, e morreu no Rio de Janeiro, em 1987. Foi um dos mais importantes filósofos brasileiros no século XX. Dentre outras importantes atividades, foi um dos mais notáveis membros do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Dentre suas publicações destacam-se: *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*, de 1956; *Consciência e Realidade Nacional*, de 1960; *Ciência e Existência*, de 1969; *O conceito de Tecnologia*, de 1973.

¹⁷ Alberto Guerreiro Ramos nasceu em Santo Amaro da Purificação, em 1915, e morreu em Los Angeles, em 1982. O sociólogo, foi diretor do ISEB e dentre seus livros destacam-se: *Mito e verdade da revolução brasileira* de 1963, e *A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica*, de 1965.

¹⁸ O livro foi elaborado pela equipe do Instituto Oecuménique au Service du Développement des Peuples (INODEP), como uma introdução ao pensamento de Freire, e contém textos do autor.

¹⁹ Lucien Goldmann, filósofo e sociólogo, nasceu em Bucareste, em 1913, e morreu em Paris, em 1970. Foi discípulo de Gyorgy Lukács e sua obra representou uma importante contribuição

Filosofia, ao explicitar as determinações sociais do pensamento, na perspectiva ontológica apresentada por Gyorgy Lukács²⁰.

O ato de conhecimento, antes de tudo, aproximando-se da abordagem defendida por Goldmann (1972, p. 36), é a tomada de consciência, ou seja, “conhecimento que um ser tem de si mesmo”. A conscientização, compreendida como desvelamento e consciência da realidade pelo homem, é considerada uma característica dos homens, como seres que se distanciam teoricamente para compreender o mundo do qual fazem parte. O ato de conhecer torna-se como um movimento em que o fenômeno apresenta-se aos indivíduos como resultado do esforço de apreensão metódica acerca do objeto a ser conhecido. A expressão mais clara dessa perspectiva de conscientização são os temas geradores do método freiriano de alfabetização.

As atividades pedagógicas eram antecedidas pela pesquisa quanto ao universo vocabular dos alfabetizandos. Essa pesquisa compreendia atividades de aprofundamento na cultura dos educandos, à procura de elementos para compor o material e o conteúdo pedagógico. A importância dessa investigação é revelada no momento em que são formados os círculos de cultura, nos quais aparecem as questões concretas, que envolvem e desafiam os educandos, sobre: “[...] o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites da comunidade, da vizinhança, [...]; com os valores, símbolos, idéias” (BRANDÃO, 1986, p. 38). Assim, palavras e temas geradores formam uma espécie de instrumento para o processo de compreensão crítica do mundo, ou seja, para a conscientização.

Nesse sentido, a apreensão crítica pode ser considerada uma relação de consciência com o mundo, a qual se desvela em novo conteúdo. Dessa forma, a educação conscientizadora é o conhecimento crítico como “tomada de posse da realidade”, como práxis desmistificadora e desalienadora. A pedagogia da libertação dos oprimidos se mostra, então, como práxis sociopolítica revolucionária, ou seja,

para o marxismo. Dentre as suas publicações, destacam-se: *Marxismo e Ciências Humanas*, de 1970, e *Ciências Humanas e Filosofia*, de 1973.

²⁰ Gyorgy Lukács nasceu em Budapeste, em 1885, onde morreu em 1971. É considerado um dos mais importantes filósofos marxistas do século XX. Dentre as suas mais importantes publicações, estão *História e Consciência de Classe*, de 1923; e *Para uma Ontologia do Ser Social*, de 1969.

como ação conscientizadora dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo. Conforme expõe De Kadt, “a alfabetização deve ser ensinada ao mesmo tempo em que se promove a conscientização” (DE KADT, 2007, p. 130). No fragmento a seguir, Freire (1979) esclarece a relação entre conscientização e práxis.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação–reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência história: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] (FREIRE, 1979, p. 26).

O caminho da conscientização é também o do desenvolvimento dos oprimidos como sujeitos comprometidos com a sua existência. Nesse sentido, Freire (1979) considera a transitividade da consciência humana, ou seja, sua condição e possibilidade de modificar-se, deixando a posição acrítica ou transitivo-ingênua, ao ponto de alcançar a maturidade crítica ou a consciência transitiva-crítica. Assim como os sujeitos que se encontram sempre em trânsito, no que se refere a sua relação com o mundo, a conscientização “não terminará jamais” (FREIRE, 1979, p. 27).

Nesse processo, portanto, destrói-se e desmistifica-se a consciência alienada, o modo mágico que atribuía os fenômenos sociais às causas estranhas. Assim também são a visão mítica, que confere a explicação das causas aos mitos do poder ou do desenvolvimento, e a visão ingênua, que procura entender as causas dos fenômenos sociais, mas não analisa os mecanismos que provocam esses fenômenos. Esse processo caracteriza-se pelo contínuo desenvolvimento, para criar e fazer surgir uma nova consciência. Como resultado da práxis desses sujeitos, emergem:

- a consciência crítica, como consciência prática não imaginada, mas conscientizada;

- a consciência política, quando comprometida com um projeto contra a opressão;
- a consciência histórica, quando as consciências crítica e a consciência política se aprofundam nas questões do coletivo oprimido.

De acordo com a perspectiva de Goldmann (1972), há o desafio de ultrapassar o nível da consciência real, como classe subordinada, para que exista uma classe para si, em que se alcance o máximo de consciência possível. Trata-se, nesse caso, de uma recusa ao mundo como algo dado e acabado, em que a convivência social é naturalizada.

Ao tomar como pressuposto a práxis sociopolítica transformadora dos homens engajados pela emancipação humana, Paulo Freire evidenciou uma nova concepção de educação, concebida não como aparelho reprodutor da ideologia dominante, mas como libertação da consciência da classe oprimida e, conseqüentemente, como formadora de homens livres e autônomos.

Para que o projeto não seja meramente idealizado, é necessário que o indivíduo considere a situação histórica em que se situa e a sua própria realidade. Logo, deve estar clara a recusa ao conceito de homem, de história, de sociedade e de mundo próprio pertencente à ideologia dominante. Assim, é preciso ter em mente novos tipos de homem e de sociedade que, segundo Freire, devem surgir, criativamente, da práxis sociopolítica.

No que se refere à prática do educador, ela deve se ancorar na conscientização como concepção de educação, conforme pode ser evidenciado no trecho a seguir, retirado de *Pedagogia da autonomia*.

Nos anos 1960, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a *conscientização* não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da prise de conscience do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado se sabe inacabado (FREIRE, 2013a, p. 54).

Em todo o processo até o desenvolvimento da transitividade crítica, o educador dialógico tem um importante papel. A leitura da palavra como leitura do mundo, o que caracteriza o método do autor, revela que a alfabetização acompanha a conscientização e vice-versa. Assim, ao educando, cabe expressar seu conhecimento por meio de palavras, frases, mas será sobretudo, em sua ação como sujeito da história, ou seja, engajado nas lutas de seu tempo, que irá demonstrar seu aprendizado.

2.2.3 Diálogo

Se conhecer o mundo é tê-lo na consciência do indivíduo, o conhecimento de mundo, ao contrário, não se dá como um ato individual e solitário, mas como uma ação dialógica dos homens entre si e com o mundo. De acordo com as palavras de Paulo Freire, em *Extensão ou comunicação?*, “este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social” (FREIRE, 1971, p. 77). Nessa perspectiva, o conhecimento é um ato social, que só pode ser concretizado por meio do diálogo. O diálogo, por sua vez, é uma teoria do conhecimento, em que se explicita a natureza dialógica da produção do saber²¹, e constitui parte fundamental da sua própria práxis.

A reflexão acerca do conceito de diálogo, que segundo o educador chileno Willianson (1996, p. 86), apresenta a referência cristã das concepções de Freire, antecede a compreensão dos homens como seres que possuem uma natureza inacabada e, assim, necessitam interagir socialmente como forma de construir a sua própria humanidade. Essa concepção de homem como ser interdependente constitui um dos núcleos centrais da teoria pedagógica de Freire e está explícita no conceito de diálogo.

²¹ Paulo Freire elaborou livros compostos em diálogos com intelectuais de diversas nacionalidades: com Ivan Illich, entre 1969 e 1973; com o brasileiro Sérgio Guimarães, em 1982 e 1984; com o chileno Antonio Faundez, em 1985; com o brasileiro Frei Betto, em 1985; com o estadunidense Ira Shor, em 1985; com os brasileiros Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães (novamente), em 1985 e 1987; com o brasileiro, Adriano Nogueira, em 1988; com o estadunidense Donaldo Macedo, em 1987; com o estadunidense Myles Horton, em 1989.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire define o método com ênfase na relação ativa, dialogal e no participante, condição *sine qua non* para que os educandos pudessem romper com a consciência mágica e ingênua. Esse método está mais visível a seguir.

A com B = DIÁLOGO/comunicação/intercomunicação



Relação de 'simpatia' entre os pólos, em busca de algo.

Matriz: Amor, humildade, esperança, fé, confiança, criticidade (FREIRE, 1967, p. 107).

A relação entre A e B é de diálogo, horizontal, enquanto, na pedagogia tradicional, a relação é de transmissão entre A e B, ou seja, vertical, o que forma o indivíduo massa e, nesse vínculo, não existe "simpatia", mas a "antipatia". Em outras palavras, não se desenvolve a confiança e muito menos a autoconfiança no educando, razão pela qual, na pedagogia tradicional, mantém-se a consciência dependente e ingênua. Sendo assim, apenas o diálogo é capaz de gerar comunicação (FREIRE, 1967, p. 107).

Freire busca, na filosofia do diálogo de Martin Buber²², bases teóricas que fundamentam sua compreensão quanto ao conceito de diálogo, consagrado pelo filósofo austríaco como um discurso ontológico sobre a relação. Na perspectiva de Freire, essa relação, como encontro, reúne os indivíduos em torno do propósito de transformar o mundo, sempre em colaboração. Assim, Buber tornou-se sua referência para os estudos acerca da abertura e da disponibilidade necessárias aos relacionamentos humanos efetivamente autênticos.

Esses pressupostos orientam as bases fundamentais da proposta dialógica da sua pedagogia da libertação. Segundo o referido autor, o diálogo começa na ação investigativa dos temas geradores e continua em diversos momentos e estágios de interação entre os educandos e os animadores culturais ou líderes revolucionários.

²² Martin Buber, nasceu em Viena, em 1878, e morreu em Jerusalém, em 1965. Para o filósofo existencialista judeu, o problema do diálogo é considerado a categoria de acesso para a compreensão da sua filosofia. O seu livro *Eu e Tu*, que condensa essa filosofia do diálogo, foi publicado em 1923.

Assim, é possível afirmar que, no livro *Eu e Tu*, Freire encontrou um sentido profundo para o conceito de diálogo que, a partir da leitura kantiana do autor, apresenta a necessidade de tratar os homens sempre como fim, e nunca como meio. No processo pedagógico libertador, essa ontologia fica explícita na teoria da ação dialógica quando o estudioso caracteriza a relação entre o “*eu dialógico*” e o “*eu antidialógico*” (FREIRE, 1994, p. 165). Ao subverter a relação de domínio que se sustenta na lógica da autoridade sobre aqueles que, por não conhecerem a “liberdade”, absorvem “as ordens” passivamente, Freire defende uma nova relação pedagógica em que, educador e educando, em diálogo, educam-se mediados pelo mundo.

Em a *Pedagogia do oprimido*, o ponto referente à existência humana como dialogicidade é apresentado como uma questão ontológica fundamental. De acordo com essa perspectiva, o homem é um ser que pronuncia sua palavra e que transforma o mundo. Para Freire (1994),

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1994, p. 78).

A condição de opressão, em todas as esferas das relações sociais, agia sobre a consciência do oprimido, fazendo-o aderir à concepção de mundo do opressor. Dessa forma, a sua consciência, alienada às ideias da classe dominante, refletia o domínio e o poder material da classe opressora (MARX; ENGELS, 1984, p. 56). Assim, a “educação bancária” correspondia, perfeitamente, ao propósito de manutenção da ordem social, porque contribuía para o consenso necessário ao projeto hegemônico dos opressores.

A educação da escuta e da obediência é funcional e, nela, praticamente, não existe o diálogo, porque a relação entre educador e educando é vertical. Ao contrário, a “educação problematizadora” revela o papel central libertador da dialogicidade na relação educador e educando e entre eles o mundo. Será nessa

experiência educativa que a aprendizagem crítica possibilitará a humanização, que depende de uma visão dialética e de totalidade.

Para que a comunicação acontecesse, era necessário que os homens se municiassem (do verbo municiar), para se moverem entre uma posição e outra, em um diálogo cada vez mais crítico (MESQUIDA, 2016). Sendo assim, o diálogo apresenta-se como um caminho, sempre aberto, de aprofundamento de posições dependente de uma postura humilde, comprometida e ativa, característica da consciência transitiva crítica. Conforme expõe Bouffleur (1991),

Tal consciência ainda se caracteriza pela disposição de problematizar, de rever posições, de praticar o diálogo ao invés da polêmica, de ser receptível ao novo sem rejeitar o velho pelo simples fato de ser velho, mas em aceitar a ambos enquanto válidos (BOUFLEUR, 1991, p. 31).

Em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, livro escrito no formato de diálogo com o educador estadunidense Ira Shor, Freire adverte que o diálogo não pode ser usado como uma técnica ou uma tática do educador simplesmente. Como recurso desenvolvido pelos homens ao longo da sua história, o diálogo possibilita a contínua transformação dos próprios sujeitos da comunicação e do mundo em que estão inseridos (FREIRE; SHOR, 1997). De acordo com as palavras dos próprios estudiosos,

[...] deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que se faz parte da própria natureza história dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. ...O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 1997, p. 122-123).

Como recurso pedagógico, Freire convida os estudantes para o diálogo como caminho de ampliação de conhecimento e maior inserção na própria realidade social da qual fazem parte, o que não resulta, única e exclusivamente, da iniciativa do educador. O diálogo, como se evidencia na própria história da humanidade, é uma estratégia de transformação dos educandos e de suas relações culturais, constituindo sociedades com maior complexidade.

O diálogo é um ato característico do homem, visto que se trata de um ser de comunicativo, e possui duas importantes dimensões: a ação e a reflexão, as quais, na perspectiva freiriana concretizam o ato de aprender como um processo que vai do individual para o coletivo (FREIRE, SHOR, 1997, p. 14). Mais que um jogo de palavras, o diálogo deve ser a procura pela palavra que, verdadeira (ação e reflexão), pode transformar o mundo. Assim, é possível afirmar que o diálogo que proporciona a conscientização, por meio da reflexão crítica, é uma parte fundamental da educação libertadora.

No sentido freiriano, o diálogo é um instrumento de libertação, porque ocorre mediante o respeito profundo e tem como finalidade atender os interesses de homens e mulheres. Conforme Bouffleur (1991), “Paulo Freire vê a existência de diversos componentes indispensáveis para a realização do diálogo: o amor, a humildade, a fé nos homens, a confiança e a esperança” (BOUFLEUR, 1991, p. 43).

Para Freire, o diálogo leva à aprendizagem no momento em que o educador, em um ato de profundo respeito, com humildade e respeito, “assume a ingenuidade do educando como única condição para superá-la” (FREIRE, GUIMARÃES, 1988a, p. 115). Em outros momentos, assume também a criticidade deles e, assim como se faz na maiêutica, torna-se possível a compreensão do outro que só pode existir pelo diálogo. Esse movimento constitui os primeiros passos do ato pedagógico, o qual se ancora na relação respeitosa, afetiva e amorosa existente entre educador e educando (FREIRE, GUIMARÃES, 1988a, p. 117).

Esses componentes formam um conjunto de elementos que confluem para que o diálogo aconteça como comunicação, abrindo a possibilidade de que os interlocutores encontrem condições para o “ser mais”, pois

o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto [...] A educação dialógica é uma posição epistemológica e não uma invenção bizarra ou uma prática estranha vinda de uma parte exótica do mundo! (FREIRE, 1997, p. 124-125).

A prática cultural dialógica tem como um de seus princípios a disponibilidade para o diálogo entre os envolvidos, inclusive como um risco, conforme Paulo Freire explica em *Pedagogia da autonomia*. Esse risco assumido evidencia a abertura de sujeitos que estão compreendendo a viabilidade do diálogo (FREIRE, 2013a, p. 132). Afinal, somente quando os sujeitos se encontram que é possível pensar acerca da transformação do mundo.

O educador e o educando ocupam a condição intelectual autoral, uma vez que nenhum dos sujeitos, nem mesmo as lideranças, podem se considerar “donos” das massas populares. Os oprimidos devem ser os próprios sujeitos de sua desalienação e agentes de ruptura do “cordão umbilical”, mágico e mítico, que os liga ao mundo de opressão. A colaboração entre os indivíduos passa a ser um caminho para uma “síntese cultural”, isto é, a compreensão conjunta, radical e libertadora. Assim, ao tomarem a condição de opressão, submissão e alienação como objeto dessa crítica, abrem a direção e a possibilidade da construção de uma nova história.

2.2.4 Autonomia

A palavra autonomia, do ponto de vista etimológico, tem origem grega, e é formada pelo adjetivo “autos”, que significa “ele mesmo”, “por si mesmo” e por “nomos”, que significa “lei”, “uso”. Dessa forma, quem pensa ou age com autonomia utiliza ou tem, como lei do seu pensar ou agir, a si mesmo. Por outro lado, a heteronomia (“heteros” + “nomos”) é compreendida como um pensar ou agir que utiliza normas e leis “diversas” ou “contrárias” à escolha ou determinação do

indivíduo. Segundo Abbagnano (2007, p. 111), o termo foi empregado por Kant²³ “[...] para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão”.

No que se refere ao ponto de vista epistemológico, a principal referência de Freire para a elaboração do conceito de autonomia, foi o texto do filósofo alemão publicado em 1784, intitulado: *Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento*. Nele, Kant (2013) afirma que o homem sai da menoridade e alcança a autonomia à medida em que ousa pensar. Nesse caso, o sujeito, no uso de suas próprias faculdades racionais, deve escolher e decidir qual destino seguir, ou seja, a decisão a tomar para o rumo de sua vida. O indivíduo, conforme caminha, de maneira decidida e consciente, tornar-se sujeito maduro, como diria filósofo alemão, pois desenvolveu a sua autonomia.

No sentido kantiano, a autonomia pressupõe que os indivíduos, como seres racionais, deliberem e façam suas próprias leis, para a qual deverá concorrer, ou fazer concorrer, a liberdade de realizá-la. Desse modo, o homem, a partir de suas relações com o mundo, compreende-se como um ser dotado de capacidades e consciente de que a sua tomada de posição é parte do processo de sua humanização. Como afirma Bouffleur (1991, p. 23), “o processo de humanização está em íntima relação com o tornar-se sujeito (‘ser para si’) por parte do homem. Sujeito de sua consciência, sujeito de suas decisões, sujeito de sua história”.

É relevante destacar que a “preguiça” e a “covardia” são consideradas as causas que fazem parte dos homens se manter sob a tutela de outrem e passar “toda a vida, na condição de menoridade” (KANT, 2013, p. 64). Na perspectiva do Iluminismo kantiano, o ideal educativo poderia vir a ser um instrumento para promover o desenvolvimento da moralidade, obtendo, por fim, o progresso da humanidade (CAMBI, 1999, p. 362-363).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, essa condição de menoridade, na qual se encontra o oprimido, justifica-se pelo domínio exercido pelo opressor e, também, pelo modo como o oprimido se relaciona com o mundo em que vive e com a sua

²³ O filósofo Immanuel Kant nasceu em Königsberg, Prússia, em 1724, e morreu na mesma cidade, em 1808. Entre as suas obras mais conhecidas estão a *Crítica da Razão Pura*, publicada em 1781; *Crítica da Razão Prática*, de 1788; e *Crítica da Faculdade de Julgar*, de 1790.

própria história. A condição de menoridade é apresentada por Freire como o resultado do modo mágico, ingênuo e fanático das relações humanas. Essas três formas de consciência contribuem, simultaneamente, com o medo e a falta de ousadia do oprimido, que se torna dominado por uma força, ou poder superior, que distancia o indivíduo da realidade e o leva a renunciar a liberdade, refugiando-se na massa.

Os oprimidos que introjetam a 'sombra' dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que 'preenchessem' o 'vazio' deixado pela expulsão com outro 'conteúdo' – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres (FREIRE, 1994, p. 34).

O oprimido que ainda não consegue revelar sua palavra, vive uma forma de heteronomia e alienação. A educação bancária, como forma pedagógica de dominação, mantém os sujeitos na menoridade, em que eles não têm a liberdade de escrever e o direito de dizer a sua própria palavra.

A autonomia não pode ser vista como ponto de partida nem como algo que pode ser possuído definitivamente. Ela deve ser conquistada por todos os educandos que tomam a decisão de, continuamente, conscientizar-se em busca da sua liberdade. Assim, pode-se falar de uma pedagogia em que os educandos, como em todo o processo de conscientização, como o da conquista da liberdade, encontram a autonomia em comunidade, mediatizados pelo mundo. Nesse âmbito, segundo Zatti (2007, p. 53), a autonomia “[...] é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação”.

A conquista da autonomia constitui um passo fundamental para o exercício da liberdade, mas a prática dessa liberdade depende do processo social de construção da consciência (de si e do mundo) pelos homens: a conscientização. Desse modo, pode-se afirmar que autonomia é proporcional à máxima consciência possível, porque,

ao se libertarem pela autoconfiguração responsável, os homens estão fazendo-se autônomos, pois estão suprimindo situações que limitavam sua autonomia e ao mesmo tempo fazendo-se por si mesmos. Há então, uma relação entre libertação e autonomia, na medida em que a libertação das condições opressoras possibilita o aumento do poder de se autodeterminar, de ser para si, e conseqüentemente do poder de ser autônomo (ZATTI, 2007, p. 60).

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire problematiza aspectos da educação do educador e os saberes necessários à prática em favor da autonomia, a qual não pode ser separada do posicionamento político em favor dos direitos de homens e mulheres. Isso implica denunciar o que ele denominou de “malvadez neoliberal” e divulgar o entendimento de que o ofício de professor não deve ser desvinculado da “responsabilidade ética”. Dessa forma, o estudioso amplia o horizonte de formação profissional do educador ao defender que “o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética” (FREIRE, 2013a, p. 18).

O livro é uma reflexão em torno de uma lista bastante ampla de compromissos sociais e políticos imprescindíveis para a prática docente que tem em vista a autonomia. Essa autonomia, para Freire (2013a), exige: “rigoriedade metódica”; “pesquisa”; “respeito aos saberes dos educandos”; “críticidade”; “estética e ética”; “corporificação das palavras pelo exemplo”; “risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”; “reflexão crítica sobre a prática”; “reconhecimento e a assunção da identidade cultural”; “[a consciência de que] não é transferir conhecimento”; “consciência do inacabamento”; “reconhecimento de ser condicionado”; “respeito à autonomia do ser do educando”; “bom-senso”; “humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”; “apreensão da realidade”; “alegria e esperança”; “convicção de que a mudança é possível”; “curiosidade”; “[a consciência de que] é uma especificidade humana”; “segurança”, “competência profissional e generosidade”; “comprometimento”; “compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”; “liberdade e autoridade”; “tomada consciente de decisões”; “saber escutar”; “reconhecer que educação é ideológica”; “disponibilidade para o diálogo”; “querer bem aos educandos”.

Cabe salientar que o livro apresenta o conceito de autonomia e discute sua utilização desvinculada de uma crítica social, reflexo do esvaziamento conceitual do discurso político neoliberal. Ao se dirigir ao leitor, o estudioso utiliza uma linguagem

direta: “O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente” (FREIRE, 2013a, p. 21), além de explicitar, com clareza, o seu objetivo de falar para os educadores acerca da responsabilidade e dos desafios existentes na prática docente.

Apesar de o autor afirmar que o texto destina-se aos educadores de qualquer opção política, os saberes ali apresentados dialogam com o educador que busca, por meio da prática educativa transformadora, a educação de sujeitos que assumem sua própria história e pronunciam a sua palavra com autonomia. Cada um dos vinte e sete itens do livro contribui para repensar a prática docente com esse fim. Dessa forma, estão presentes os pressupostos e princípios da educação libertadora, arquitetados segundo o objetivo de educar homens e mulheres para o protagonismo histórico-social.

Se de um lado encontra-se o enriquecimento do debate quanto às práticas e aos saberes necessários à educação para a autonomia, de outro, é possível inferir elementos histórico-sociais e itens na prática docente que dificultam, e até impedem, a construção da autonomia dos educandos. Dentre os saberes determinados pelo estudioso em questão, existem aqueles que se referem à condição do próprio educador como estudioso. Logo, ser um pesquisador rigoroso é algo fundamental. Outros saberes relacionam-se à prática pedagógica, assim, o educador progressista não deveria resumir sua ação à mera prática de transferir ou transmitir conhecimento. Para Freire (2013a) é primordial considerar que

[...] este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2013a, p. 47).

As razões para que o ensino não seja considerado mera transferência de conhecimento podem ser conhecidas em diversos níveis. Devido a toda essa abrangência, a obra apresenta, em todos esses níveis, o horizonte de uma educação com vistas à emancipação humana. Para isso, o autor elabora uma antropologia na qual se evidencia o homem como detentor de uma disposição

ontológica para “ser mais”, que não poderia jamais ser secundarizada ou, até mesmo, esquecida no horizonte da docência.

Desse modo, em termos políticos, o estudioso afirma que o homem é um ser em relação com os outros e com a cultura a qual pertence. Isso porque o saber jamais pode ser dissociado de um modo genuíno de compreender o outro, ou seja, o ato educativo deve ser considerado um encontro que, no fundo, é ético e estético, “[...] um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 2013a, p. 34).

Por fim, a sua epistemologia concebe o conhecimento e os indivíduos como seres dinâmicos, nem um nem outro são estáticos. Esse pressuposto leva o autor a defender o conceito de “rigoriedade metódica” como prática de quem vê o educando e o mundo como inacabados. Esses aspectos definem essa pedagogia como uma prática de luta pela liberdade, em que o diálogo é, didaticamente, fundamental e em que ambos, educador e educando, devem assumir sua práxis.

2.2.5 O educador popular

O início da trajetória de Paulo Freire como educador popular está ligado aos movimentos culturais e remonta aos anos de 1960. Nesse período, conforme as reflexões de Weffort (1967), as condições econômicas e sociais e, particularmente, culturais dos 15 milhões de analfabetos da região Nordeste, chamavam a atenção do educador brasileiro.

A primeira expressão de suas preocupações e de seu engajamento nesses movimentos foi o livro *Educação como prática da liberdade*, elaborado no contexto do início da ditadura, momento em que o estudioso foi preso e exilado. Nesse livro, é possível reconhecer as suas preocupações com as condições dos trabalhadores, praticamente sem direitos políticos e sociais, que constituíam a maior parte da população brasileira e estavam distantes dos desenvolvimentos sócio, econômico e cultural.

Como um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular, as ideias de Paulo Freire refletiam a busca pela valorização da cultura e da participação popular na sociedade brasileira. Assim, é possível afirmar que a sua práxis sociopolítica

privilegiou as classes populares, os trabalhadores brasileiros rurais e os urbanos das periferias, alcançando, inclusive os marginalizados latino-americanos e, posteriormente, os do continente africano.

As experiências no país recém-libertado do colonialismo, divulgadas por meio de cartas enviadas ao comissário de educação de Guiné-Bissau, Mário Cabral, ajudam a formar a sua concepção de educador popular. O próprio Amílcar Cabral foi considerado por Freire, como uma referência de atuação de um líder revolucionário.

Além disso, sua preocupação com a educação do educador popular o levou o autor a pensar em estratégias para a sua própria atuação como um dos principais sujeitos da intervenção político-pedagógica. Trata-se, portanto, segundo Fiori (1994, p. 10), “[...] do educador de vocação humanista que, ao inventar suas técnicas pedagógicas, redescobre através delas o processo histórico em que e por que se constitui a consciência humana”. Ainda de acordo com Fiori (1994, p. 9), como educador “comprometido com a vida”, ao lado do movimento pela cultura, Freire, ao longo de sua obra, contribuiu para a promoção de uma profunda discussão quanto à práxis político-pedagógica do educador popular.

O ponto de partida do educador, em sua concepção libertadora, é a compreensão referente à opressão dos homens e das mulheres. Nessa situação, a descoberta da desumanização em que esses indivíduos se encontravam, a condição de negação e coisificação, era fundamental para que houvesse o processo de problematização. O direcionamento das estratégias pedagógicas pelos educadores conduziria os desumanizados à tomada de consciência, abriria caminho para que eles se humanizassem, afirmando a sua liberdade a partir da apropriação da realidade concreta da sua existência. Em outras palavras, firmando-se na própria condição de negação da sua humanidade (FREIRE, 1994, p. 30).

O pensamento de Paulo Freire acerca do educador desenvolve-se durante o processo de amadurecimento como intelectual e liderança popular e, em *Pedagogia do Oprimido*, esse sujeito agente do processo transformador é nominado “liderança revolucionária”. Em contrapartida, o educador que acentua a desumanização é denunciado e o autor evidencia a concepção “bancária” da educação, que é conduzida por educadores comprometidos com a ideologia da classe dominante, como aqueles que refletem o pensamento da sociedade opressora. Por esse motivo, esses educadores atuam como: narradores, transmissores, dissertadores,

alienadores, depositadores, domesticadores, sabedores, disciplinadores, autoritaristas, etc., ou, simplesmente, educadores bancários. Esse tipo de atuação do educador é detalhado por Freire (1994) da seguinte forma:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos (FREIRE, 1994, p. 59).

O educador que se posiciona pedagogicamente como aquele que profere discursos ou faz narrações, conforme afirma Freire (1994), é responsável pela criação de uma visão da realidade como algo imóvel, estático e fragmentado, ou seja, uma realidade completamente distante e que não é reconhecida pelo educando. O educador, desse modo, apesar de encher o educando de conteúdo, o distancia da concretude. O educando, por sua vez, devido à alienação na qual se encontra, não será capaz de compreendê-la e, menos ainda, de lutar para modificá-la. Nesse sentido, de acordo com a visão de Freire, a educação, ao invés de humanizar, desumaniza. O discurso narrado, para o estudioso, é palavra vazia, oca, uma verbosidade que contribui para firmar a consciência mágica, ingênua, fanática e a postura passiva do indivíduo ante o mundo. Como consequência, esse tipo de discurso age em favor da perpetuação da cultura do silêncio e da condição desumanizadora dos educandos.

O educador popular, no processo de ação libertadora, antes de tudo, deveria denunciar essa cultura anti-dialógica e suas estratégias de conquista, divisão,

manipulação e invasão cultural. Nesse caso, sua práxis orgânica poderia ser definida como o ser que trabalha por uma pedagogia da pergunta e em seu exercício problematizador, no qual ele repensa e refaz as suas concepções. Nesse sentido, o papel democrático do educador consiste em uma práxis sociopolítica dialógica, em que o perguntar e o responder signifiquem a vivência da curiosidade. Atuando como problematizador, o educador proporciona “[...] as condições em que se dê a superação do conhecimento do nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 1994, p. 70).

No interior dos círculos de cultura, o educador tem o papel de “[...] dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza” (FREIRE, 1967, p. 110). Ao utilizar essa estratégia, o educador está promovendo a leitura do mundo, que antecede a leitura da palavra. Nesse processo de aprendizagem, ocorre a modificação das relações com o mundo, pois educador e educando desenvolvem a apreensão e o domínio crítico da cotidianidade, o que não aconteceria por meio de métodos que separam a teoria da prática.

Conforme o exemplo de Freire, acerca do que houve na cidade de Porto Mont, sul do Chile, essa leitura possibilita um “distanciamento” do texto. Nesse exemplo, os dois participantes, ao olharem pela janela, reconhecem o desconhecimento da própria cidade, como se pode confirmar a seguir:

Esta nova leitura refez a leitura anterior, daí que hajam dito: ‘É. Porto Mont é assim e não sabíamos.’ *Imersos* na realidade de seu pequeno mundo, não eram capazes de vê-la. ‘Tomando distância’ dela, emergiram e, assim, a viram como até então jamais a tinham visto (FREIRE, 2013b, p. 63-64).

Aprender a ver o mundo, no entanto, implica aprender a estudar e, ao estudar, o educando adquire habilidades para desocultar e para compreender o objeto de estudado. O educador, nesse momento, precisa criar oportunidades para que o educando ocupe o lugar de “sujeito do estudo” e, então, “[...] se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (FREIRE, 2013b, p. 64).

Assim, o educador popular deveria testemunhar o exercício crítico da leitura e da escrita do mundo, pois caso contrário, não seria possível a existência de uma

pedagogia conscientizadora. "Sujeitos", "objetos" e "condições sociais da sua produção" precisam ser tematizados e problematizados, para que haja a formação do leitor e do escritor críticos. Também cabe destacar a advertência do autor ao afirmar que educador e educando deveriam "[...] criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizaria a nossa prática [...]" (FREIRE, 2011b, p. 27).

No fragmento a seguir, Freire e Faundez (1998) dialogam a respeito desse traço fundamental da atuação do educador popular: a curiosidade que se faz pergunta e a pergunta como expressão da curiosidade.

[Faundez] [...] é profundamente democrático começar a aprender a perguntar.

No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta!

Tenho impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, é resposta e não pergunta.

[Paulo] – Exato, concordo contigo inteiramente! É isto que eu chamo de 'castração da curiosidade'. O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá para lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada! (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 45-46).

Como se pode notar, os autores concordam que o papel do educador é o de fazer perguntas essenciais sobre a cotidianidade, o que Freire denomina de investigação crítico-criativa. Assim, acreditam que o conhecimento do mundo tem início com uma pergunta curiosa. Para Freire e Faundez (1998) era fundamental que a dinâmica da "pergunta e resposta" levasse à compreensão da relação entre palavra, ação, reflexão (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 49).

Todo esse processo teria como objetivo basilar a educação de educandos, que passando pela imersão na cultura para uma posterior emersão consciente e crítica acerca da realidade, a fim de transformá-la. Desse modo, a proposta pedagógica do estudioso o colocou em sintonia com as classes populares e os movimentos de luta contra a opressão desse tempo. Com base nesse método de ensino, vislumbrou-se a preparação de líderes, desde os mais simples até os mais explorados, que abriram um horizonte para a formação de uma nova vanguarda nas

frentes de cultura popular. Mais do que fortalecer o movimento pelo voto, a alfabetização de adultos, que ocorria nos centros de cultura e nos círculos de cultura, prenunciavam a formação de um homem novo, engajado na luta por direitos econômicos e sociais.

O educador, que compreende as implicações políticas de sua tarefa e sabe também que essas implicações interessam ao povo, considera a realidade do educando o mais relevante princípio da sua concepção pedagógica e da tomada de consciência crítica. Trata-se então, de um trabalho coletivo, com a finalidade de transformar, concretamente, a realidade da qual se parte. Com isso, evidencia-se uma nova abordagem entre método e conteúdo, ou seja, a questão não é transmitir, mas transformar o modo de ser e de agir dos educandos, o que passa por uma nova relação entre educador e educando.

Nesses termos, acredita-se que a educação popular possa exercer uma tarefa estratégica em favor das lutas e atividades políticas das classes populares. Afinal, o projeto político pedagógico do educador é gestado no seio das próprias lutas sociais, como forma de levar mais à frente a luta pela liberdade.

3 OS EDUCADORES POPULARES COMO INTELLECTUAIS RADICAIS À LUZ DAS PROPOSTAS DE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE

O estudo de conceitos fundamentais das concepções política e educacional, de Antonio Gramsci e Paulo Freire, mostra o caminho que os autores fizeram, como respostas estratégicas às demandas políticas daquele tempo, para que houvesse a compreensão acerca da atuação dos intelectuais e dos educadores populares. Como sujeitos da práxis revolucionária, educadores e intelectuais ocupam lugar central na tarefa de organização político-pedagógica, devido às capacidades estratégicas de mobilização das classes subalternas, tanto em atividades formais, quanto em atividades informais.

Para que se pudesse compreender a relação existente entre as concepções dos autores, inicialmente, apresento um estudo a respeito da presença das concepções políticas e educacionais de Gramsci na proposta pedagógica de Freire. O caminho percorrido contempla uma visão geral de escritos desses autores, os quais foram selecionados a partir do seu exílio no Chile, procurando apresentar as referências ao intelectual italiano e a convergência temática e de ideias existentes entre eles. Ao fim, proponho um caminho de aproximação entre as concepções teórico-práticas dos autores, identificando confluências entre o pensamento gramsciano e noção de educador popular desenvolvida pelo educador brasileiro.

De modo geral, os referenciais teórico-práticos utilizados direcionam os estudos propostos aqui no que se refere à educação de educadores, possibilitando que se discuta a questão dos educadores populares como intelectuais radicais. Como resultado das discussões, compreendo que os educadores, como intelectuais, devem ser tratados como agentes políticos e culturais, com compromissos sociais explícitos, capazes de orientar as práticas educativas, muitas vezes, existentes em atividades educativas, junto à classe trabalhadora. Assim, o presente capítulo apresenta a compreensão das funções sociais, políticas e culturais do educador popular como intelectual, ou seja, trata-se de uma síntese dos referenciais estudados.

3.1 PRESENÇA DAS CONCEPÇÕES DE GRAMSCI NA OBRA DE FREIRE

Apesar da distância temporal e histórica entre Gramsci e Freire, existem questões teórico-políticas que os aproximam e que possibilitam estabelecer o diálogo entre os trabalhos dos dois intelectuais, especialmente no que se refere à educação. Na perspectiva de Mesquida (2011), essa possibilidade de se estabelecer essa relação existe porque “[...] há um nexo que os une e aproxima a sua teoria e a sua prática: o amor comum pelos oprimidos e a confiança nas possibilidades da educação enquanto fator de transformação social [...]” (MESQUIDA, 2011).

Gramsci produziu a sua obra na Itália, um país dividido, naquele tempo, em uma região agrícola e em um importante centro industrial, na região norte do país, especialmente em Turim. Essa realidade pode ser evidenciada nos textos do autor, de modo particular, devido a sua preocupação com a população não organizada e subalterna às hegemonias religiosa e política. Nos escritos relacionados à filosofia e à cultura, o intelectual problematizou essas relações de subalternidade das massas populares que expressam uma visão fragmentada do senso comum.

Freire também viveu em um país marcado pelas profundas contradições econômicas e sociais existentes, especialmente no Nordeste brasileiro. Parte de sua obra foi produzida nessas condições, uma parcela na região Sudeste do país, mais industrializada, e parte no exílio em diversos países. Nesse sentido, as obras desse estudioso refletem o caminho de sua militância no campo da educação, tornando-o mundialmente conhecido por uma pedagogia que tem como objetivos o diálogo e a interação com as massas populares. Para o educador brasileiro, essa realidade em que o senso comum predomina “[...] é o ponto de partida histórico” (FREIRE, 2014b, p. 187).

Nos textos desses autores, evidencia-se a realidade histórica de maior participação das massas populares na política. Na Itália, após a Primeira Guerra Mundial, na crescente mobilização social inspirada pela Revolução Russa. No Brasil, nos movimentos de cultura popular, inspirados pela Revolução Cubana. Esse período da efervescente história política brasileira coincide com a emergência das lutas políticas e sociais de grupos e movimentos em diversos países latino-

americanos. Sendo assim, a presença das concepções políticas gramscianas pode ser evidenciada em ideias centrais a proposta político-pedagógica de Freire.

Segundo Morrow e Torres (1997, p. 250), o contato do educador brasileiro com os textos do intelectual italiano ocorreu durante seu período de exílio no Chile, em 1968, por sugestão da socióloga chilena Marcela Gajardo, que havia indicado a leitura de *Literatura e vida nacional* para Freire. Mas foi somente por meio da parceria com Antonio Faundez²⁴, filósofo chileno e estudioso de Gramsci, que ocorreu o aprofundamento no estudo da obra do intelectual italiano.

Também é importante destacar que os textos de Gramsci tiveram importante penetração nos países de língua espanhola, passando a ser estudados, nesse período, por intelectuais de toda a América Latina. Dentre outras razões, devido a sua particular preocupação em abordar a realidade nacional (MORROW; TORRES, 1997, p. 249).

A obra de Freire é repleta de referências e menções a filósofos, educadores, sociólogos, entre outros intelectuais das mais diversas áreas. Ana Maria de Araújo Freire, destaca a existência de importantes intelectuais nas obras de Freire. Segundo a autora, “são presenças na sua leitura de mundo tanto Marx, Lukács, Sartre e Mounier quanto Albert Memmi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weill e Amílcar Cabral” (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 63).

Na perspectiva de Moacir Gadotti (1996), o contato de Freire com o filósofo e educador chileno possibilitou a aproximação do autor com as concepções políticas e educacionais de Gramsci. Conforme afirma o próprio Gadotti (1996), “nesse período, vem o contato mais próximo com a obra de Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas. Parece-me que o marxismo de Freire nutre-se nas obras desses autores, especialmente Gramsci” (GADOTTI, 1996, p. 74).

Para sinalizar, no entanto, as diferenças entre as concepções epistemológicas e políticas freiriana e gramsciana em relação às concepções político-pedagógicas do educador brasileiro, é importante destacar os referenciais cristãos e anticolonialistas

²⁴ Foi professor da Universidade de Concepción, no Chile, onde dirigiu o Departamento de Filosofia. Devido o Golpe de Estado de 1973, foi para a França e depois para Genebra, onde passou a lecionar no Instituto Universitário de Estudos do Desenvolvimento e ocupou o cargo de consultor, no Programa de Educação de Adultos, no Conselho Mundial das Igrejas.

que estão presentes na obra de Freire. Esses referenciais foram fundamentais, inclusive, para constituir o núcleo ético e político da concepção de educação libertadora defendida por Freire (BORGES, 2010).

Também é válido destacar o fato de a obra *Pedagogia do Oprimido* ser constituída pela síntese histórica da experiência das lutas populares. Naquele momento histórico, convergiam para essas lutas setores populares no interior das Igrejas e dos movimentos sociais contrários às ditaduras nos países do chamado Terceiro Mundo.

Na perspectiva do desenvolvimento teórico-político de Freire, Torres destaca a presença da noção de “Cristianismo Pessoal”, presente nas obras do brasileiro Tristão de Ataíde, do francês Emmanuel Mounier, chegando a Gramsci. “Com o passar do tempo, entretanto, seu pensamento e sua escrita foram incorporando a teoria crítica, a análise de Gramsci e os conceitos do Deweyismo radical” (TORRES, 1996, p. 118). Ainda de acordo com Torres (1996),

[...] o desenvolvimento do pensamento de Freire reflete o novo horizonte intelectual na América Latina. Sem desenvolver uma extensiva história das idéias na América Latina, talvez se possa dizer que essa atmosfera intelectual tem algumas características-chaves: primeira, o renascimento do pensamento marxista após o fim stalinista. Nesse sentido, a repercussão do trabalho de Louis Althusser e, subsequentemente, de Antonio Gramsci no meio acadêmico da América Latina e as fortes figuras de Ernesto “Che” Guevara e Fidel Castro nos meios prático e político foram sintomáticas dos novos grupos socialista e progressista (TORRES, 1996, p. 122).

Segundo Torres (1996), ao retornar ao Brasil, depois de 16 anos de exílio, Freire reencontrou com as concepções de Gramsci em meio às massas nas favelas e, assim, reaprende o que é seu país. A seguir, há o relato do próprio Torres (1996) em relação a esse assunto.

[...] quando me contou, num verão californiano na Universidade de Stanford, em julho de 1983, que ele acredita em ‘ler Gramsci, mas também ouvir o *Gramsci popular* nas favelas. Esta é a razão pela qual eu fico, pelo menos, duas tardes por semana com as pessoas nas favelas’ (TORRES, 1996, p. 141).

Como afirmava o próprio Freire, cada livro seu era o testemunho de um momento político pedagógico vivenciado por ele. Nesse sentido, é possível assegurar que o intelectual brasileiro elaborou sua obra como uma síntese original a partir de uma grande pluralidade de referências, de diversas áreas do conhecimento, mas, particularmente, baseando-se em Gramsci, para considerar o educador popular um intelectual.

As referências a Gramsci encontram-se em diversos escritos de Freire e em documentos orais, isto é, palestras, conferências e livros dialogados. Com mais frequência, as ideias de Gramsci estão presentes em seus livros constituídos pelos diálogos com diversos interlocutores, realizados na década de oitenta.

Em *Por uma pedagogia da pergunta*, livro dialogado²⁵ que resultou do encontro de Freire com Antonio Faundez, ocorrido em Genebra, em 1985, encontram-se importantes referências a Gramsci. O livro, segundo o próprio Faundez, é fruto de conversas gravadas, em especial, durante viagens de avião que ambos faziam para a África. Em Genebra, inicialmente, Faundez foi auxiliar de Freire no Instituto de Ação Democrática (IDAC) e, depois, o substituiu no Conselho Mundial de Igrejas. O diálogo presente nesse livro deixa transparecer a pesquisa gramsciana realizada por Faundez e a sua atuação como professor de filosofia na Universidade de Concepción, e, particularmente, na sua experiência com a educação de adultos. Na visão de Freire, o jovem educador chileno ensinava uma filosofia concreta por meio da perspectiva de Gramsci (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 14).

O diálogo acerca da experiência na educação popular levou os autores ao tema da “cotidianidade” e ao modo “[...] como as idéias se concretizam nas ações diárias, políticas, pessoais, etc.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 34). Segundo Faundez (1998), para que houvesse essa compreensão, foram fundamentais as concepções de Gramsci, como também Lukács e Kosik (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 34). Em seguida, na perspectiva dialética das relações entre educação e ideologia, Freire (1998) afirma que a ideologia dominante, por mais que tente se impor de forma absoluta, não “chega a reduzir toda a expressão cultural” e nem mesmo “a criatividade popular a ela mesma” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 36).

²⁵ A relação entre os intelectuais latino-americanos começou com a chegada de Freire no Chile, em 1964, e continuou no período em que os dois estavam exilados na Suíça.

O problema da relação com as massas populares é, para Freire e Faundez (1998), central, decorrente da questão da cotidianidade, ou seja, da aproximação do intelectual com o povo e o desafio da problematização do cotidiano. Citando Gramsci, o chileno afirma que “o povo tem o sentimento, sente, atua; o intelectual compreende, mas não sente”. O que temos de fazer é unir o sentir e a compreensão para alcançar o verdadeiro” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 39).

Em resposta a essa posição, Freire revela sua preocupação quanto à posição autoritária que os intelectuais podiam assumir. Para ele, o intelectual que se aproxima das massas deveria colocar-se a serviço dela, a exemplo de Guevara e Amílcar Cabral, fazer “comunhão” com ela. O domínio teórico e a linguagem desse intelectual não poderiam se reverter em manipulação. Segundo Freire (1998) para não se correr os riscos impostos pelo autoritarismo e pela incompreensão desse mundo, é preciso que o indivíduo exerça sua presença com sensibilidade.

Em outro momento, Freire afirma que o “educador-político” e o “político-educador” precisam educar-se para aprender a sentir a realidade das massas e para desenvolverem as suas ações a partir daquela realidade concreta (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 56). Essa problemática remete os autores à discussão acerca da importância do conhecimento do senso comum, o saber das massas, o qual se refere à passagem do saber, ao compreender e ao sentir na perspectiva gramsciana.

Durante o diálogo, Faundez relembra a abordagem de Gramsci quanto a essa questão e reafirma que a importância do intelectual unir-se às massas populares está na relação entre teoria e prática. O trecho a seguir evidencia esse pensamento.

[Faundez] - Para Gramsci, ‘o senso comum é a filosofia dos não-filósofos’. Ou seja, uma concepção do mundo que se apresenta como acrítica, em vários dos ambientes sociais e culturais em que se desenvolve a individualidade do homem médio, do ‘homem que pertence às massas’. Eu diria que Gramsci contrapõe uma filosofia dos não-filósofos à dos filósofos. Mas ele acrescenta um aspecto importantíssimo: ‘Esta filosofia do não-filósofo, que é um filósofo que se ignora’. Este não-filósofo é também filósofo, só que ele se ignora como filósofo (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 58).

A concepção de intelectual presente na perspectiva de Gramsci (em sua práxis junto aos setores populares e subalternos, que implica considerar a relação entre teoria e prática, conceito e realidade, concepções de mundo, perspectiva de totalidade) é exposta por meio das referências de Faundez no centro do diálogo.

Segundo Freire, as questões destacadas apontavam para o papel do intelectual em terras latino-americanas e obrigavam a reflexão sobre o “sonho possível” de transformação dessa sociedade. Nesse processo, a educação do intelectual transformador se daria na experiência junto às massas, meio pelo qual poderia ocorrer a mobilização e a organização. Desse modo, conforme expõem os estudiosos, “nem superestimar, nem subestimar o seu papel implica a verdadeira humildade que o intelectual deve experimentar na luta com as classes trabalhadoras em favor da transformação da sociedade” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 69).

Em outro momento, Freire afirma que a construção dos “sonhos possíveis”, que passaria pela mobilização e organização popular (conforme os conceitos de Gramsci, disponível no texto *Literatura e vida nacional*) pressupõe a criação de uma universidade popular. Nas palavras do próprio autor, “começaria dizendo que o tema colocado por ti nos poderia levar à discussão de alguns problemas, um deles, por exemplo, o da universalidade do popular, debatido por Gramsci, à luz do internacionalismo marxista” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 95).

No livro *Pedagogia: diálogo e conflito*, publicado em 1985, novamente Freire evidencia uma dimensão importante da sua proposta pedagógica, o diálogo, dessa vez, com dois interlocutores brasileiros, os educadores Moacir Gadotti e Sérgio Magalhães. O objetivo, que os reuniu para o diálogo, era o de tratar de temas da educação brasileira e, mais uma vez, Freire expôs sua proximidade com a proposta de Gramsci, deixando transparecer alguns traços do trabalho do educador revolucionário na educação popular.

Durante essa conversa, a educação em âmbito informal, é considerada imprescindível na luta contra-hegemônica. Assim, o diálogo entre os estudiosos contemplou com a pedagogia e a política, particularmente, entrando na discussão sobre “vencer e convencer”. Nesse momento, Freire afirma que, “no ato político há, portanto, a natureza ou a marca do pedagógico, assim como no pedagógico há a marca do político” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 28).

A escola, conforme em uma concepção dialética, torna-se um espaço em que as contradições e as possibilidades estão presentes. Ela situa-se entre outras instâncias sociais de disputa por uma nova hegemonia. Quando o educador tem consciência e compromisso político com o educando torna-se possível debater a questão do poder que, para Freire, é inevitável (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 66).

O educador passa a compreender a guerra de classes existente, inclusive, no ambiente escolar, devido as condições estruturais e à violência transformada em delinquência, e entende a importância de se pensar na educação como um todo, na perspectiva da ação política organizada e transformadora da luta de classes. No fragmento a seguir, Gadotti interpela Freire com base nos postulados de Gramsci.

GADOTTI – Na sua exposição há uma interpretação gramsciana da questão do poder que se distancia da leitura de Lênin, isto é, a missão histórica da classe trabalhadora, na expressão de Marx, que é mudar a história, segundo Gramsci se daria através de uma reinvenção do poder. O exercício do poder do proletariado, ao contrário da ditadura da burguesia, se daria pelo convencimento (voltamos a ele), onde a sociedade civil, e não a sociedade política, o Estado, o poder do Estado, teria a hegemonia. Conforme a expressão de Gramsci, a sociedade civil seria “cimentada” com o Estado. Esse cimento criado pela sociedade civil, que hoje nós chamamos de movimentos populares, é que traria essa “sociedade regulada” (esta era a expressão usada por Gramsci). Essa reinvenção do poder corresponderia à “sociedade regulada” de Gramsci, em que os movimentos populares exerceriam o controle sobre o poder do Estado e garantiriam uma maneira diferente da burguesia de exercício do poder? (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 68).

Em resposta, Freire expõe, talvez na maneira mais clara, a sua proximidade com a concepção gramsciana acerca dos intelectuais, conforme é possível observar a seguir.

Para mim, o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco. No fundo tudo isso tem a ver com o papel do chamado intelectual, que Gramsci estuda tão bem e tão amplamente. Para mim, se a classe trabalhadora não teoriza a sua prática é porque a burguesia a impede de fazê-lo. Não porque ela seja naturalmente incompetente para tal. Por outro lado, o papel do intelectual revolucionário não é o de depositar na classe trabalhadora, que também é intelectual, os conteúdos da teoria revolucionária, mas o de, aprendendo com ela, ensinar a ela. Neste ponto voltamos ao que já disse a respeito da diferença do método do educador reacionário e do revolucionário. Este,

ao se tornar um pedagogo da revolução, e foi isso que Amílcar Cabral fez, faz o possível para que a classe trabalhadora, apreenda o método dialético de interpretação do real (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 68).

Gadotti atribui certo destaque ao tema da prática do educador, quando o assunto é a relação entre instrutor e educador. Para o intelectual brasileiro, a posição de Freire, quanto ao “papel dirigente, técnico e político do educador”, é coincidente com a de Gramsci: o educador como “um intelectual dirigente, soma do técnico e do político” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 76).

Em uma última referência direta a Gramsci no diálogo em questão, no que se refere à conscientização, a qual está relacionada ao papel do educador como um intelectual orgânico, Freire afirma: “Acho que é exatamente isso que Gramsci chamaria de exercício de construção de uma contra-hegemonia” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 116). A questão das práticas pedagógicas e políticas, que poderiam constituir a contra-hegemonia, já havia sido apresentada por Freire, em seu texto *A importância do ato de ler*, de 1981, divulgado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura. Nele, o estudioso afirma que:

[...] a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (FREIRE, 2011b, p. 31).

No livro *A importância do ato de ler*, publicado com artigos escritos entre 1981 e 1982, no capítulo intitulado *Alfabetização de adultos de bibliotecas populares – uma introdução*, em uma clara referência à concepção gramsciana sobre o partido, Freire (2011b) assevera que: “[...] todo partido político é sempre educador [...]” (FREIRE, 2011b, p. 74).

No texto *O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe*, por sua vez, aparecem duas citações de textos de Gramsci. A primeira, acerca do caderno 12, refere-se aos intelectuais e destaca o aspecto intelectual em toda atividade concreta. Nessa perspectiva, Freire (2011b) afirma que o ato de estudar é um ato complexo, porque implica criar, recriar, o que requer curiosidade e

disciplina. Para ele, o ato de “estudar é um dever revolucionário!” (FREIRE, 2011b, p. 73).

De acordo com os pressupostos do referido autor, é fundamental que o ato de estudar, que não pode ser exclusivo do ambiente escolar, possibilite a compreensão concreta e crítica do mundo. Sendo assim, o estudioso defende que a atividade prática do homem, (como um ser que também possui uma concepção de mundo e um saber sobre sua atividade prática), no sentido gramsciano, também é uma atividade intelectual. Nesse âmbito, Freire apoia-se na concepção defendida por Gramsci, presente nos *Quaderni* de em que o trabalho humano, por mais mecânico que possa ser, sempre será uma atividade intelectual, por mais mínima que seja (FREIRE, 2011b, p. 74).

Ao final da terceira seção do livro, Freire cita Gramsci, de modo indireto, a partir do livro de Angelo Broccoli, intitulado *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*, reafirmando o processo de educação que ocorre na prática e a importância do estudo como um ato de libertação. Essa informação pode ser contemplada no trecho a seguir.

‘Se está persuadido de que una verdad es fecunda’, diz Gramsci, ‘sólo cuando se ha hecho un esfuerzo para conquistarla. Que ella no existe en si por si, sino que ha sido una conquista del espíritu, que en cada individuo es preciso que se reproduzca aquel estado de ansiedad que ha atravesado el estudioso antes de alcanzarla. (...)

Este representar en acto a los oyentes la serie de esfuerzos, los errores y los aciertos a través de los cuales han pasado los hombres para alcanzar el conocimiento actual, es mucho más educativo que la exposición esquemática de este mismo conocimiento. (...)

La enseñanza, desarrollada de esa manera, se convierte en un acto de liberación’ (FREIRE, 2011b, p. 75-76).

Na palestra intitulada *Amílcar Cabral, pedagogo da revolução*, proferida na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em 1985, e editada em 2004, para publicação no livro de reflexões e diálogos intitulado *Pedagogia da tolerância*, apresenta-se um relato da experiência de Freire no continente africano, com destaque para o lugar ocupado por Amílcar Cabral no processo de independência de Cabo Verde e Guiné-Bissau. Mais que admiração, nesse texto, Freire revela o fascínio e o interesse pela práxis histórica de Cabral.

Freire encontra em Amílcar Cabral um importante exemplo para a prática pedagógica dos educadores revolucionários. Em outras oportunidades, o intelectual explicitou a liderança democrática de Cabral e o reconhecimento dos seus “camaradas” e, em particular, no contato com as massas, a construção do conhecimento, do senso comum para o conhecimento crítico. Esse pensamento de Freire pode ser analisado com base no trecho exposto a seguir.

Mas o que eu acho é o seguinte, um homem como esse [Cabral] deveria ser estudado ao lado de um outro, para mim extraordinário, que é o Gramsci. E eu não tenho nenhuma notícia de que o Amílcar estudou Gramsci. Ele não faz nenhuma referência a Gramsci, não é por safadeza não. Ele realmente não leu Gramsci. As obras de Gramsci começaram a ser traduzidas quando ele estava brigando já dentro do mato. Em espanhol, os primeiros livros de Gramsci foram traduzidos quando eu já estava no exílio (FREIRE, 2014b, p. 141-142).

Em determinado momento, Freire explicita, de maneira inequívoca, a sua afinidade com as ideias de Gramsci, além do conhecimento quanto ao processo de tradução dos textos. Por fim, Freire ainda defende a importância do estudo de ambos pelos educadores, como forma de compreender o caráter político da educação.

No livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, produzido por meio do diálogo com o educador norte-americano Ira Shor, entre 1984 e 1985, os intelectuais tratam das possibilidades de a educação libertadora ocorrer não somente no contexto dos países subdesenvolvidos. Dessa forma, Freire reflete acerca ponto de partida do conhecimento e do processo necessário para que haja um conhecimento rigoroso da realidade, conforme a perspectiva apresentada por Gramsci. No próximo fragmento, é possível contemplar os comentários do próprio Freire.

[...] quando insisto em que a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de *sua* descrição sobre *suas* experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo – vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico, na expressão de Gramsci. Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe

de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum (FREIRE; SHOR, 1997, p. 131).

O problema exposto é recorrente no que Freire denomina de pedagogia situada. O educador que se distancia da realidade, distancia-se também da compreensão concreta dessa mesma realidade. Segundo Freire, no máximo, esse educador pode se tornar um especialista em conceitos, quando perde o contato com essa realidade. Esse é um dos desafios mais concretos para aqueles que buscam fazer o caminho da educação dialógica. Em síntese, Freire utiliza os pressupostos de Gramsci para evidenciar o desafio, conforme expõe Ana Maria Saul, daqueles que querem transformar-se, “de um ‘professor transmissor’ em um ‘professor libertador’” (FREIRE; SHOR, 1997, p. 8).

No livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, por sua vez, que veio a público nos Estados Unidos, em 1987, e, no Brasil, em 1990, Freire dialoga com o pesquisador da pedagogia crítica, Donaldo Macedo. Os autores tratam da alfabetização como uma forma de política cultural, em que os oprimidos se apropriam da sua história de forma coletiva, ganhando condições para lutar por transformações sociais.

Nesse texto, a referência ao intelectual italiano, novamente ao lado da referência a Amílcar Cabral, revela a intensidade da presença dos ideais de Gramsci. Nas palavras do próprio Freire (2013c), “[...] você não pode imaginar como me tocaram as extraordinárias percepções de Amílcar Cabral sobre variadas culturas. Gramsci, também, influenciou-me profundamente com suas intuições penetrantes sobre outras culturas” (FREIRE; MACEDO, 2013c, p. 213).

Com o intelectual norte-americano, Myles Horton, em 1987, Freire produziu um “livro falado”, organizado posteriormente com o título *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Nesse texto, Freire refere-se ao prazer e à alegria de ler os escritos de Gramsci e confia para Horton a importância teórica dessa leitura, como se ele se sentisse “[...] condicionado e ‘influenciado’ sem saber” (FREIRE; HORTON, 2011c, p. 62).

Conforme exposto, Gramsci e outros intelectuais são citados pelo educador brasileiro. São eles: Frantz Fanon, Albert Memmi e Lev Vygotsky. É importante destacar aqui uma espécie de confissão feita por Freire, a qual reafirma a presença das concepções de Gramsci em sua proposta. O próprio autor expôs: “quando ‘conheço’ alguns livros – e digo ‘conheço’ porque alguns livros são como pessoas –, quando ‘conheço’ alguns livros, **refaço minha prática teoricamente**” (FREIRE; HORTON, 2011c, p. 62, grifo nosso).

No livro de Marlene Blois *Reencontros com Paulo Freire e seus amigos*, publicado em 2005, é possível encontrar um conjunto de entrevistas que foram concedidas por Freire para ela e Toninho de Moraes, as quais foram gravadas entre 1986 e 1988, pela Rádio MEC, em parceria com a Rádio Cultura de São Paulo.

No item com o subtítulo intitulado *Saber a hora*, Freire faz referência à sensibilidade como uma virtude pedagógica necessária para o contato com as massas populares. O seu referencial é a concepção gramsciana da relação dos intelectuais com as classes subalternas, que Freire descreve como “juntar a sua razão dos fatos à sensibilidade das massas”, conforme transcrito a seguir.

Ah, bem, aí é outra coisa, porque você vê, é por isso e para isso que as lideranças devem existir. Olha, a prática política ao lado das classes sociais dominadas, exploradas, exige de quem a tem a invenção de algumas dessas virtudes, por exemplo, a virtude da sensibilidade diante dos fatos, de você ser sensível. É isso que, na linguagem comum, a gente chama de adivinhação. Por exemplo, eu me lembro agora, houve um cara muito bacana na Itália, no tempo de Mussolini, que foi preso pelo Mussolini, era marxista, e foi solto anos depois, um pouquinho antes de morrer. Sujeito formidável, que deixou uma grande obra, que se chama Gramsci. Ele dizia uma coisa formidável, que enquanto o intelectual exercita a compreensão da razão dos fatos, as massas populares exercitam a sensibilidade em torno dos fatos, o que dá uma espécie de saber. E ele diz em certo momento de um texto dele, não me lembro mais qual, que uma das tarefas do intelectual que se associa, que adere à massa popular é, exatamente, a de juntar a sua razão dos fatos à sensibilidade das massas. No momento em que você faz essa virtude, você começa a compreender porque na adivinhação, nessa capacidade que tem a massa de farejar, é claro, por que isso? Precisamente porque é preciso sobreviver como oprimido, e não é fácil sobreviver como oprimido. É isso que eu chamo de manhas dos oprimidos. [...] Então o que eu quero dizer, é que o intelectual que trabalha em áreas populares e que não é capaz, também, de ficar manhoso – e a manha vai ter que ver com essa consciência da relação entre a tática e a estratégia, que tem que ver com os limites da ação -, ou ele ganha essa manha ou ele se perde (FREIRE, 1989, apud BLOIS, 2005, p. 75).

Nesse importante fragmento, vejo como Freire faz uso do conceito gramsciano de relação do intelectual com as massas e sugere que os intelectuais adquiram a capacidade que os oprimidos têm de agir de forma intuitiva e criativa. A prática da humildade permite que os intelectuais aprendam com as “adivinhações” e “manhas” presentes no cotidiano das massas populares.

No livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1992, entre o relato de suas experiências e das fontes de sua prática pedagógica, encontram-se também referências a Gramsci e a outros autores que foram importantes ao longo da sua trajetória.

Essas referências diretas de Freire, no que se refere às concepções de Gramsci, revelam a forte relação com as propostas do intelectual italiano. Apesar de encontro de Freire com as ideias de Gramsci ter se iniciado no Chile, conforme já exposto, evidencia que é somente com a troca de experiências, no momento em que Freire foi arguido por seus interlocutores, estudiosos de seus escritos, essa relação foi revelada. Sendo assim, as discussões desenvolvidas a seguir mostram como as concepções gramscianas encontram-se presentes nas concepções de Freire.

3.2 APROXIMAÇÕES DAS CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE GRAMSCI E FREIRE

A análise da presença das concepções epistemológicas, políticas e educacionais de Antonio Gramsci na pedagogia freiriana, assim como a proximidade e a convergência das temáticas e dos problemas tratados, evidencia o claro posicionamento do educador pernambucano. A partir dessas evidências, pode-se considerar a possibilidade de maiores implicações nas questões, primeiramente, discutidas por Gramsci e, posteriormente, tratadas por Freire.

A importância de Gramsci, em muitas oportunidades, foi lembrada pelo próprio educador brasileiro, inclusive, revelando a coincidência entre o que havia escrito com as ideias encontradas durante sua primeira leitura da obra de Gramsci. De forma particular, o registro, no diálogo com Myles Horton (2011c), acerca das

leituras importantes na vida de ambos, revelando a forma como Freire tratava algumas de suas referências e como, com elas, refazia sua prática.

Inicialmente, considero importante afirmar que é na linha epistemológica que os autores se aproximam fundamentalmente. O próprio Freire afirma que a sua epistemologia é “[...] dialética, é concreta, mas está também condicionada por uma perspectiva política, histórica” (FREIRE, 1985b, p. 24). Com base nessa perspectiva, pode-se compreender o conceito de educação como prática social, além de suas múltiplas relações sociais e possibilidades, inclusive, de representar uma força transformadora dessas mesmas relações. Nesse sentido, é possível falar de atividades educacionais no plano formal e informal, ou seja, escolar e não escolar, mas sempre na perspectiva popular, de modo particular, como na educação de adultos.

Devo salientar minha preocupação em não fazer uma transposição a-histórica das concepções de Gramsci. Isso porque, apesar de existirem possíveis aproximações e comparações, como aquelas realizadas por Peter Mayo (2004), esses conceitos foram constituídos em contextos sociais, econômicos, políticos e ideológicos distintos em relação à realidade brasileira.

3.2.1 As concepções políticas e educacionais

O estudo acerca das concepções políticas e educacionais de Gramsci e Freire possibilitou a elaboração de uma síntese, fruto da busca por confluências de horizontes, em que é possível inferir implicações dos conceitos do intelectual italiano nas concepções pedagógicas do educador brasileiro. Os elementos pertencentes a essa proximidade são: o “referencial marxista”, a “politicidade da educação”, a “educação para a liberdade”, a “relação entre a escola e a vida” e os “círculos de cultura”.

3.2.1.1 O referencial marxista

A centralidade e a natureza política dos conceitos educacionais de Gramsci e Freire evidenciam a explícita adesão de ambos às bases marxistas de compreensão da realidade. No caso do intelectual italiano, os textos de Karl Marx tornaram-se o pilar fundamental de sua obra de maturidade. No caso do educador brasileiro, por sua vez, as leituras de teses acerca do materialismo histórico e dialético formaram parte de uma estrutura teórica constituída também por outros pilares teóricos.

Tendo como elementos de evidência as referências existentes nos *Quaderni del carcere* e na *Pedagogia do Oprimido*, é possível afirmar que as concepções marxistas constituem a raiz epistemológica mais importante dos dois intelectuais. Ademais, cabe destacar que em relação aos dois autores, existiu, em níveis distintos, a evolução de uma posição humanista idealista para uma visão humanista radical.

No caso de Gramsci, apesar de todas as restrições e censuras que lhe foram impostas na prisão, é possível encontrar citações de diversos textos de Marx, como *O Capital*, *As Teses sobre Feuerbach*, *Dezoito Brumário de Luis Bonaparte*, entre outros. Além das categorias filosóficas e sociológicas de Marx, que serviram de base para a sua reflexão e ação, encontra-se um grande número de citações a importantes membros da tradição do pensamento marxista, como: Engels, Lenin, Rosa Luxemburgo, entre outros.

De acordo com o exposto, é possível afirmar que Gramsci realizou importantes contribuições para o desenvolvimento da tradição marxista ao ressignificar e ampliar conceitos de Marx a partir da realidade italiana. Sua atividade organicamente revolucionária, como dirigente político empenhado na organização e construção de uma contra-hegemonia, também é extremamente significativa. Desse modo, o filósofo italiano tornou-se referência como estrategista político e como crítico da questão nacional italiana, pois, a partir das questões concretas das categorias utilizadas, expressou a historicidade das relações capitalistas.

No que se refere aos estudos de Freire, as bases marxistas apresentam-se, de modo particular, na *Pedagogia do Oprimido*, texto em que o autor faz referências diretas a Marx e Engels, devido ao aprofundamento das leituras realizadas durante o

exílio no Chile, como também à tradição marxista, representada por George Lukács, Vladimir Illych Ulyanov (Lenin), Herbert Marcuse, Eric Fromm, Mao Tsé-Tung, Che Guevara, Fidel Castro, entre outros. O contato inicial, no entanto, foi com a perspectiva do humanismo marxista, conforme expõe Torres (1997).

A influência de Marcuse aparece em Freire em suas análises sobre a razão negativa nas sociedades industrializadas e na análise do fenômeno da massificação. Fromm, em suas análises sobre a coisificação e a liberdade psicológica (especialmente suas consequências sobre a democracia como contexto político) (TORRES, 1997, p. 187).

As concepções marxistas estão presentes nos textos de Freire a partir da produção realizada no exílio, estendendo-se por toda a sua obra, e podem ser identificadas nas claras referências à literatura marxista e na incorporação de conceitos do materialismo histórico e dialético, como alienação social, luta de classes, ideologia, práxis, contradição, historicidade, entre outros.

Nesse ponto, é importante evidenciar a própria opinião de Freire quanto às atividades que o aproximou das classes mais populares, no período em que trabalhou no SESI. Observe como o educador explicita sua leitura de classe e a apropriação de conceitos centrais do marxismo: “[...] que eu começo a encontrar ou a me reencontrar o Paulo menino, que tinha tido as suas primeiras experiências com meninos operários, camponeses [...]. E aí, e aí eu começo a me aproximar da razão de ser do fenômeno da exploração de classe” (FREIRE, 1985b, p. 10).

Na análise de Mayo (2004, p. 79), ambos partilham de uma “visão abrangente de transformação social” e, em seus textos discutem o processo político de enfrentamento de classes que passa pela abordagem das questões sobre o Estado, e as diversas formas de opressão e pelos mecanismos que sustentam esse enfrentamento. Nesse sentido, os ideais dos estudiosos coincidem quanto às estratégias para a transformação social, que passam pela educação e construção de uma nova hegemonia, a qual se apresenta como luta pelo socialismo na concepção política de ambos os autores.

A posição “socialista” de Freire (TORRES, 1997, p. 188) manifesta-se em sua proposição política por uma prática pedagógica libertadora, com uma clara adesão

ao conceito de práxis, que, para Freire (1994) “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1994, p. 38).

A visão política do estudioso coincide com o pressuposto marxista de que a ação transformadora deve ser consciente e crítica em relação à realidade, superando a dicotomia entre teoria e prática. Para Coben (2001), os ideais dos autores se aproximam da perspectiva marxista que considera fundamental a unidade entre teoria e prática. Segundo a autora, “el trabajo de Freire contiene fuertes ecos de marxismo, en especial con su insistencia sobre la necesidad de unir la teoría y la práctica en ‘praxis’. Gramsci utiliza el término ‘praxis’ de un modo similar: considera [...]” (COBEN, 2001, p. 149-150).

A partir da perspectiva ontológica marxista de homem, ambos desenvolveram uma antropologia que vincula a concepção de homem ao conjunto das determinações de sua realidade concreta. Assim, a preocupação em discutir essa concepção tem o objetivo de compreender o papel do indivíduo no processo de mudança social e, por conseguinte, as condições e as perspectivas de emancipação social. No caso de Freire, a sua práxis como educador, o aprofundamento da obra de Marx e Engels e o encontro com as ideias de Gramsci contribuíram para uma transição para um humanismo mais radical e concreto.

Em Gramsci e Freire, como já mencionado, encontra-se uma definição de homem como um ser prático e social, em uma relação determinante de sua autoprodução. Assim, os seres humanos resultam do desdobrar-se das formas naturais, do movimento de transformação da vida, do que eles herdam, de uma determinada estrutura corpórea, de suas necessidades e, de um ambiente natural externo, com o qual têm de manter relação, produzindo cultura, para manter sua própria vida.

Esse movimento de existir como práxis, na perspectiva dos dois intelectuais, é revelador do homem e determinante para a existência humana no que se refere à elaboração e a transformação da realidade. Conforme expõe Kosik (1985),

sendo o modo específico de ser do homem, a práxis com ele se articula de modo essencial, em todas as suas manifestações; e não determina apenas alguns dos seus aspectos ou características. A práxis se articula

com todo o homem e o determina na sua totalidade (KOSIK, 1985, p. 202).

Por meio da práxis o homem se abre e interage com a realidade que está a sua volta. Esse exercício de abertura possibilita que o homem compreenda o mundo e a realidade humana. Isso porque “na práxis e baseado na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade” (KOSIK, 1985, p. 206).

A realização do homem em seu mundo está unida à necessidade de transformar essa realidade que pretende determiná-lo. Dessa forma, a atividade produtora do homem é a relação fundamental com o real, ou seja, a mediação da sua relação imediata com a natureza, base de toda a realidade, pois o homem humaniza a natureza, reproduz-se e toma posse de seu ser.

A consciência de fazer parte de uma determinada força (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de ‘distinção’, de ‘separação’, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 2004b, v. 1 p. 103-104).

Com base nessa perspectiva, Freire (1994) afirma que a concepção problematizadora, ao contrário da bancária, “[...] parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens” (FREIRE, 1994, p. 72), por isso, os homens são seres inconclusos e inacabados. Nesse sentido, pode-se encontrar, tanto na obra de Gramsci quanto na de Freire, a defesa da capacidade dos homens de serem sujeitos da sua própria história.

A história total do homem está, portanto, na apropriação que ele faz do seu próprio ser. Ao se apropriar, objetivamente, dos seus próprios produtos (a natureza reproduzida e o próprio homem real), o homem torna-se, ao mesmo tempo, subjetivamente universal, ou seja, o sentido e a realidade da história. Desse modo, segundo Fiori (1994), a pedagogia freiriana faz-se antropologia, pois “[...] o homem constitui e conquista, historicamente sua própria forma [...]” (FIORI, 1994, p. 10).

A atuação do homem como práxis transformadora, no sentido marxista, presente na proposta de Gramsci e Freire, coloca na linha de frente a discussão acerca da política, como “lugar” concreto de realização das aspirações humanas, e da educação, como ação cultural, especialmente, na luta pelos interesses das classes oprimidas e subalternas.

3.1.1.2 A politicidade da educação

Um das mais importantes implicações das concepções de Gramsci em relação à proposta pedagógica de Freire diz respeito à importância e ao lugar ocupado pela política. No estudo das relações de poder na sociedade de classes, Gramsci utilizou o conceito de hegemonia para explicitar a condição social em que determinados setores políticos exercem domínio, que se daria, particularmente, pelo consenso. Essa relação de hegemonia se configuraria como uma forma política de domínio pedagógico. Nesse sentido, conclui-se que toda relação educativa, como uma relação política, conduz-se para um determinado fim, ou seja, não se pode falar de neutralidade no domínio das atividades educacionais.

Antes, ainda, é preciso destacar que a contribuição de Gramsci no campo da educação não pode ocultar sua preocupação política. Conforme evidencia Coutinho (1999, p. 2), a política é o seu “ponto focal”, a partir do qual ele aborda a totalidade da sociedade. Essa observação é importante pelo fato de que a inserção temática da obra de Gramsci no Brasil, a partir da década de 1960, contribuiu para criar a imagem dele como um “educador”, o que me parece equivocada. O processo educacional, para o estudioso, constitui-se elemento estratégico na compreensão das relações de controle social exercidos pelas classes dominantes e fator decisivo no processo de transformações sociopolíticas e culturais.

Para Gramsci, a “filosofia da práxis”, enquanto base de ação prático-político, é também política e, bem como “[...] toda política é implicitamente uma filosofia” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 205). Em outro momento, o autor ainda afirma que “[...] a filosofia deve se tornar política para tornar-se verdadeira” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 189).

Fundamentando-se na perspectiva de Gramsci, Freire amadurecerá sua posição político-epistemológica quanto à relação entre educação e sociedade, compreendendo que a decisão de lutar pela alfabetização constitui um ato político e que a prática do educador não pode ser meramente técnica e pedagógica. Nesse sentido, afirma que “[...] não há educação e por isso alfabetização de adultos neutra. Toda educação tem, em si, uma intenção política” (FREIRE, 1985a, p. 138).

O próprio educador brasileiro afirma que o seu amadurecimento teórico-político, conforme revelado no livro *Essa escola chamada vida*, publicado em 1986, ocorreu devido o trabalho político realizado no período de exílio no Chile: “[...] comecei a falar de um aspecto político da educação ou do aspecto político da educação” (FREIRE; BETTO, 1988b, p. 18). E o amadurecimento e radicalização continua no exílio na Europa: “Não, não há um aspecto político; a educação é política’. Ela tem uma politicidade, a política tem uma educabilidade, quer dizer: há uma natureza política do ato educativo, indiscutível” (FREIRE; BETTO, 1988b, p. 18).

No fragmento transcrito a seguir, o autor confirma que a evolução de suas ideias ocorreu a partir da radicalização da sua práxis no exílio, e afirma que a educação, como ato político, “modela o processo de aprendizagem”.

Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do Oprimido* (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, não há um aspecto político. Agora eu digo que, para mim, a **educação é política**. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade (FREIRE; SHOR, 1997, p. 76-77, grifo nosso).

A sua produção teórica, após retornar do exílio, na década de 1980, em diversos momentos, em virtude das interlocuções com outros intelectuais, deixa transparecer o conteúdo de sua práxis como um educador que reflete suas experiências políticas e educacionais. Em entrevista ao *Jornal da Educação*, dias

antes de voltar ao Brasil, Freire responde a uma pergunta acerca da possibilidade de filiar-se a um partido e de sua afinidade por algum partido político:

É, eu gostei dessa pergunta. Porque, como educador eu não posso deixar de ser político. Agora, há uma diferença: há políticos que são educadores porque são políticos e eu, como educador, **sou político porque sou educador**. Há diferença sutil, mas que não me permite de maneira nenhuma ter a pretensão, que eu jamais tive, de ser neutro porque sou educador. Não há educador neutro (FREIRE, 1980, p. 4, grifo nosso).

Em *Pedagogia da Tolerância*, conforme já destaquei, Freire discute os exemplos de Amílcar Cabral e Gramsci em relação ao modo como defenderam o papel da educação como possibilidade de transformação social, ou seja, o aspecto fundamental da relação entre educação e política. Nesse sentido, compreende-se, de forma mais objetiva, a presença das concepções de Gramsci nos conceitos de educação e política desenvolvido por Freire, ele mesmo, inclusive, fala desse assunto:

Mas eu acho que um cara como esse deveria ser estudado, ao lado de um Gramsci. Qual é a diferença grande entre os dois? Amílcar morreu possivelmente mais velho do que ele, Gramsci, e teve o que Gramsci não teve, porque Amílcar teve “n” anos de guerra dentro do campo, dentro do mato. Gramsci não, Gramsci teve foi cadeia. Mas eu tenho uma convicção de que o estudo, o estudo isolado ou simultâneo de textos deles dois, tem uma importância enorme, deve ser feito por educadores. Eu acho que uma das coisas que está fazendo falta aos educadores é exatamente essa compreensão da politicidade da educação e da pedagogia (FREIRE, 2014b, p.143-144).

Desse modo, posso afirmar que o autor considera primordial que os educadores estejam convictos da “politicidade da educação e da pedagogia”. Por ser uma força de transformação social, na perspectiva de Gramsci, a educação constitui-se como uma relação que produz hegemonia – como coerção e consenso – em que os intelectuais (os educadores) ocupam uma função organizativa fundamental (MORROW; TORRES, 1997, p. 234).

Ao educador, cabe conscientizar-se, enquanto profissional da educação e agente político, quanto à concepção de sociedade transmitida em sua prática

docente. Assim, é preciso inferir, desde o material escolar até o discurso proferido, qual modelo social está sendo proposto. Quando negamos a veiculação de algum modelo de sociedade, não acreditamos na capacidade que a educação tem de mudar e moldar a personalidade. O processo educativo também constitui um poderoso meio de difusão de ideias e, fazendo-se em unidades escolares, reflete as políticas que constituem essa instituição social. Conforme sustentam Freire e Shor (1997),

esta é uma grande descoberta: a **educação é política!** Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: **‘Que tipo de política estou fazendo em classe?’** Ou seja: ‘Estou sendo um professor a favor de quem?’ Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando (FREIRE; SHOR, 1997, p. 60, grifos nossos).

Henry Giroux concorda com Gramsci em relação a ver os intelectuais sob a perspectiva política, porque “[...] são também mediadores, legitimadores, e produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política” (GIROUX, 1997, p. 186). A partir do conceito de intelectual transformador, Giroux explicita a ação política de resistência dos educadores às formas impositivas nos espaços de educação. Enquanto agente de transformação, apesar dos compromissos que lhe são impostos em termos de produção da cultura dominante, encontra a condição para seu discurso de oposição crítica.

Sendo assim, o papel político e mediador dos intelectuais passa pelo engajamento em projetos que desenvolvam o pensamento crítico, como também pelo envolvimento em atividades além das acadêmicas e pelo papel ativo nos conflitos, sobretudo, em torno das esferas públicas. Em um contexto em que a educação institucionalizada restringia as ações de politização por professores, Freire compreendia que, em espaços não institucionalizados, os conteúdos e a forma política do diálogo poderiam, por meio de atividades educativas transformadoras, formar um educando com a consciência crítica.

3.1.1.3 A educação para a liberdade

A concepção de educação de Freire tem um explícito compromisso com a busca pela liberdade. A sua proposta poderia ser definida como “[...] uma pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1994, p. 40). Logo, como uma práxis pela liberdade dos homens, o processo educacional pressupõe a tomada de consciência da própria realidade.

No ponto de vista de Gramsci, a educação para a liberdade pressupõe educar os homens para serem capazes de governar e, como cidadãos, controlar o governante, ou seja, o estudioso almejava “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’” (GRAMSCI, 2004a, v. 2, p. 50). Essa perspectiva, que apresenta a visão Iluminista da instituição escolar, em seguida, é contraposta ao papel funcional e responsável pela formação do conformismo social.

A educação como ato político, como tratei anteriormente, está no centro da proposta desse intelectual e a sua dinâmica educativa tem em vista a mudança de posição política dos sujeitos envolvidos no processo. Desse modo, o método pedagógico de Gramsci objetiva a educação de sujeitos, para que possam aprender a ler e a pronunciar o mundo e que, com isso, possam criticar toda a opressão e toda injustiça social que sofrem. Assim, para Mesquida, esse sujeito, antes submisso, agora “[...] torna-se cidadão apto a governar, a marcar a direção, a indicar o caminho a seguir” (MESQUIDA, 2011).

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire pretende conduzir os indivíduos para a “[...] restauração da intersubjetividade, [por isso] se apresenta como pedagogia do Homem” (FREIRE, 1994, p. 41). Como realizar essa prática, pergunta o estudioso, se ela depende da tomada do poder político? A saída, segundo ele, consistia em distinguir a educação sistemática dos trabalhos educativos. Enquanto aquela dependeria de uma tomada do poder político, esses poderiam ser realizados por meio de uma educação que contemplasse o desenvolvimento da consciência crítica e a organização dos oprimidos. De acordo com Freire (1994),

a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis,

com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 1994, p. 41).

Fica evidente que essa pedagogia deveria ser colocada em prática e preparar os homens para enfrentar a opressão. O caminho proposto aos indivíduos era o de “mudança de percepção do mundo opressor” e, em seguida, de “expulsão dos mitos criados” (FREIRE, 1994, p. 42). Nesse segundo momento, seria preparada a etapa revolucionária, fase em que a transformação envolve todos, opressores e oprimidos, e a “ação profunda” ocorre por meio da intervenção cultural. Nesse âmbito, conforme expõe o autor,

nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto.

Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante.

[...] é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem (FREIRE, 1994, p. 87).

Para Gramsci (1999), a perspectiva da luta de classes, no novo contexto político e social, passava pela apropriação do conhecimento e pelo domínio da linguagem da cultura. A frase “conhece-te a ti mesmo”, em Gramsci (1999, p. 94), é um caminho para o indivíduo superar o modo de ser do homem no senso comum. Do mesmo modo, “conhece-te a ti mesmo”, nos estudos de Freire, é condição fundamental para o processo de conscientização que leva os indivíduos à compreensão da sua identidade como seres sociais complexos que incorporam a dimensão histórica. Assim, segundo Gramsci (2004, v. 1),

conhecer a si mesmo significa ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem,

mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa (GRAMSCI, 2004b, v. 1, p. 60).

Nesse processo de conscientização, os homens deveriam ser educados para elaborarem sua própria concepção de mundo, pois, quando assimilada, passivamente, do exterior, ela é ocasional, desagregada e acrítica, produzindo, de maneira inevitável contradições (SIMIONATTO, 2011, p. 54).

Na Itália, o período após a Primeira Guerra Mundial foi significativo para a formação da consciência, conduzindo o proletariado à maturidade enquanto classe, sobretudo, porque que cresciam as condições para que houvesse maior exploração dos trabalhadores pelos monopólios comerciais e industriais (DIAS, 2000, p. 65-66). No quadro de contradições crescentes, a organização e a tomada de consciência política, como processos de autonomia popular, deveriam ser uma tarefa de criação cultural.

Assim, em 1919, Gramsci destaca, exemplarmente, o papel da revista *Ordine Nuovo* na difusão, entre as massas operárias e camponesas, dos “problemas econômicos e morais” desse período, que só se resolveriam como um “sistema mundial de ditaduras proletárias” e que, para isso, seria necessário educar “[...] os proletários para a gestão da fábrica comunista e para o autogoverno” (GRAMSCI, 1977, p. 20). Como no problema proposto por Freire quanto à autonomia, Gramsci pergunta o que é preferível: “pensar” ou partilhar de uma concepção “imposta” ou

[...] elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 94).

Consoante os ideais de Gramsci, quando o homem considera o mundo, como se faz na filosofia, de forma racional e reflexiva, não se deixando levar pelos impulsos e instintos, ele está tomando consciência do mundo. Esse trânsito de senso comum, possível devido à tomada de consciência, corresponde ao que

denominou “núcleo sadio do senso comum”, que é o bom senso (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 98). É nesse processo que se deve aprofundar a análise quanto o papel da escola na difusão e socialização da cultura, assim como em outras atividades, como base para movimentos políticos transformadores.

3.1.1.4 A relação entre a escola e a vida

Dentre as instituições culturais, a escola constitui-se como o espaço permeável para influência de atividades contra-hegemônicas, mais ou menos elaboradas. Como evidencia Manacorda (1990, p. 153), “[...] é a função social que lhe determina o caráter”. Ao lado dessa perspectiva, considero fundamental o papel do educador como o sujeito capaz de estabelecer as conexões e os nexos entre os conteúdos curriculares e os não curriculares. Para Mesquida (2011), Gramsci deixa claro este papel, ao afirmar que “o educador deve conceituar os vocábulos e dotá-los de vida por meio da densidade histórica e política que eles podem ter [...]” (MESQUIDA, 2011).

A concepção gramsciana relaciona a escola e a vida, da mesma forma como há uma união entre palavra e vida e aprofunda-se no sentido da compreensão materialista da história, ou seja, entre o ser social e a consciência social. Em outras palavras, segundo Marx e Engels (1984), “a produção das idéias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 1984, p. 22). Nessa perspectiva, o intelectual italiano afirma que

o “certo” se torna “verdadeiro” na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o ‘certo’ de uma cultura evoluída torna-se ‘verdadeiro’ nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação (GRAMSCI, 2004b, v. 1, p. 44).

O trabalho do educador, na permeabilidade que a instituição escolar apresenta, torna possíveis a contextualização e a exposição das contradições existentes. No sentido gramsciano, o educador poderia atribuir palavras à vida, por meio de sua capacidade de compreensão histórica.

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2004b, v. 1, p. 44).

Cabe salientar que o fim do analfabetismo e a elevação cultural das massas populares são tarefas fundamentais a luta contra o domínio de classes, tanto para Gramsci quanto para Freire. Para alcançar esse objetivo, porém, não basta o uso tradicional, meramente funcional, pois a educação ligada à vida deve promover a consciência das próprias condições de existência do educando. Desse modo, além da elevação técnico-cultural, é fundamental que haja a elevação da capacidade do educando de compreender e se posicionar em relação ao mundo.

A escola, como espaço de produção de conhecimento, também é uma alavanca para a transformação social quando a conscientização ocorre como intervenção consciente. Freire (1986), também têm uma visão dialética quanto ao papel da escola na sociedade, pois afirmam que

se o que a classe dominante espera da escola é a preservação do *status quo*, como salientei antes, a escola se dá também, independentemente do querer dominante, a outra tarefa que contradiz aquela. Tarefa de desvelamento do real. Esta tarefa, sem dúvida, pertence àqueles educadores que estão aderindo, marchando, na direção dos interesses na realidade, portanto, de desmistificação da ideologia dominante (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p. 78).

Para Freire (1986), ao aprender e conhecer a força cultural e histórica que têm as palavras, o educando se torna mais capacitado para a construção de uma consciência política que lhe ajudaria a se livrar das estratégias da opressão. Desse modo, a conquista e o domínio da palavra são fundamentais para que os homens,

subordinados ao opressor, possam retomar para si o direito de serem autores de suas histórias. Pelo ato de se conhecer como parte da história, esses mesmos homens passariam a ter a consciência de que eles podem modificá-la, ou seja, dar um novo significado para suas próprias histórias.

Gramsci afirma que é preciso considerar o conjunto das funções exercidas pelo intelectual na sociedade. Nesse âmbito, o estudioso determina que o meio, como um elemento ativo na sociedade, o qual, ele vai chamar de educador, é capaz de mudar a forma de agir e de pensar de um povo.

Como relata Mesquida (2011, p. 33), “para Gramsci, as relações sociais das quais os educandos participam, a família, os vizinhos, a comunidade devem também ser objeto da ação educativa. Assim, o educador precisa levar em conta o contexto social e cultural dos educandos”. Nesse sentido, é preciso que haja um diálogo entre o educador e o meio para que se possa gerar, para o educador, o entendimento acerca do contexto social. Para Freire (2013a), “uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (FREIRE, 2013a, p. 80).

Esse estudioso acreditava que, na relação pedagógica, que tinha como ponto de partida o meio, o ensinar-aprender era um processo de investigação e problematização acerca do conhecido, o desconhecido e o ingenuamente conhecido. Para isso, devem existir sujeitos curiosos quanto ao ato de conhecer o mundo.

Isso porque, segundo o autor, no meio em que se encontra o educando, que o processo pedagógico começa a acontecer devido às “[...] relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice e versa” (FREIRE, 1994, p, 70). Assim, o educador precisa trabalhar com o educando de forma que não haja uma ruptura radical da concepção de mundo (saberes) que o discente já possui, mas que esse conhecimento seja um instrumento propício para a ação pedagógica.

Ainda de acordo com esse intelectual, temos que conhecer o mundo em que habitamos, para depois pensar além dele, mas, no que se refere ao docente “[...] é

verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo” (FREIRE, 1994, p. 72).

3.1.1.5 Os círculos de cultura

Os círculos de cultura, propostos por Gramsci, localizados no interior dos conselhos de fábrica, por sua independência e autonomia em relação às instituições culturais burguesas, constituíam a força organizadora da classe trabalhadora italiana. Esse era um ambiente propício para a criação de uma nova cultura, como síntese do saber dos homens comuns, com a visão de mundo dos intelectuais, a partir da “filosofia da práxis” (MESQUIDA, 2011).

No contexto da prolongada crise econômica ao final da guerra, o fortalecimento dos sindicatos e comitês de fábricas, o surgimento de periódico de comunicação popular e os conselhos de fábricas se fortaleceram devido ao Estado proletário e aos círculos de cultura, a expressão mais concreta dos centros educacionais socialistas para a classe operária (JOLL, 1979, p. 31).

Gramsci afirma que, já em 1918, por exemplo, “[...] nos círculos, nos centros, nas conversas à porta da fábrica, esmiúça-se e propaga-se, tornada dúctil e plástica para todos os cérebros, para todas as culturas, [havia] a palavra da crítica socialista” (GRAMSCI, 1976, v. 1, p. 243-244). Além disso, segundo o autor,

a associação de cultura que os socialistas deveriam promover deve ter finalidades de classe e limites de classe. Deve ser um instituto proletário, orientado para um fim. O proletariado, num certo momento do seu desenvolvimento e da sua história, dá-se conta que à complexidade da sua vida falta um órgão necessário e cria-o, com as suas forças, com a sua boa vontade, para as suas finalidades. [...]

Falta ao povo italiano o espírito de solidariedade desinteressada, o amor pela livre discussão, o desejo de procurar a verdade com meios unicamente humanos, a verdade e a inteligência. Os socialistas dariam, assim, um exemplo activo e produtivo, contribuiriam poderosamente para suscitar um novo costume, mais livre e desinteressado do que o actual, mais disposto à aceitação dos seus princípios e dos seus fins (GRAMSCI, 1976, p. 176-178).

No artigo escrito para *Il Grido del Popolo*, em 1916, ainda de acordo com uma perspectiva idealista, o filósofo definiu cultura como

[...] organização, disciplina do próprio eu interior, **apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior**: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. Mas nada disso pode ocorrer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como ocorre na natureza vegetal e animal, onde cada ser singular seleciona e especifica seus próprios órgãos inconscientemente, pela lei fatal das coisas. O homem é sobretudo espírito, ou seja, criação histórica, e não natureza (GRAMSCI, 2004b, v. 1, p. 58, grifo nosso).

Assim como defendido por Gramsci, Freire partia da concepção antropológica de cultura e defendia a tese de que os homens não deveriam ser recipientes nos quais a cultura dominante seria depositada. Nos círculos de cultura, a educação dos trabalhadores encontrava um espaço privilegiado de educação para a emancipação. Em suas propostas de educação, Gramsci e Freire atribuíram centralidade à formação cultural transformadora e “desinteressada” e ao desdobramento político de toda forma de ensino, seja em sala de aula, seja em espaços alternativos.

Para os dois intelectuais, a criação de espaços educacionais alternativos era considerada imprescindível para a construção e a elaboração dos interesses populares e para o processo de sua conscientização, a qual poderia ocorrer em vários lugares: no interior das fábricas, no campo, em centros comunitários, em associações, em sindicatos, entre outros.

Em se tratando do conceito de “círculos de cultura”, ambos o consideravam situação de aprendizagem ideal em espaços poucos tradicionais de educação. Dentre os lugares da prática educativa, destacavam-se os locais de trabalho, onde se encontravam os operários industriais e os trabalhadores do campo. Os círculos, os clubes e as associações existiam com relações diretas aos partidos e sindicatos. Esses “lugares” de aprendizagem surgiram com a expectativa de inserir a discussão da cultura na ação política e para que fosse possível a construção de uma nova concepção de mundo (MESQUIDA, 2011).

A atenção atribuída à cultura do operário era a base para o processo de aprendizagem, pois, conforme expõe Gramsci (1977),

a nossa escola é viva porque vós, operários, lhe trazeis a melhor parte de vós, a que a fadiga da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de vos tonardes mais esclarecidos. Toda a superioridade da vossa classe, neste confuso e tempestuoso momento, vemo-la expressa neste desejo que anima uma parte cada vez maior de vós, desejo de adquirir conhecimento, de vos tornardes capazes, donos do vosso pensamento e da vossa acção, artífices directos da história da vossa classe (GRAMSCI, 1977, p. 98).

Para Freire, os círculos de cultura, antes de tudo, constituíam um espaço de substituição do modelo tradicional de escola. Eles possibilitavam uma dinâmica interativa em que era possível discutir o trabalho, a realidade familiar, os problemas locais, etc. Neles, era explorada a dimensão antropológica de cultura, debatia-se a cultura do silêncio e evidenciavam-se a necessidade de uma acção cultural para a liberdade. Nesses espaços, ainda, a cultura não era estudada como um mero conceito ou uma coisa, mas como uma relação (LIMA, 2011, p. 106).

No fragmento transcrito a seguir, Freire (1967) explicita a nova perspectiva proporcionada pelos círculos de cultura: uma ampla orientação e ressignificação do conceito de educação e, particularmente, das relações de aprendizagem, agora, direcionadas para a conquista da liberdade.

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente 'doadoras', o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos 'pontos' e de programas alienados, *programação compacta*, 'reduzida' e 'codificada' em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967, p. 102-103).

Enquanto Gramsci parte do princípio de que todos os homens eram intelectuais, Freire, a partir da sua concepção de cultura, defendia que todos os homens tinham uma cultura (culturas diferentes e nenhuma superior a outra). Desse modo,

as aulas eram chamadas de "Círculos de Cultura", espaço de desenvolvimento dos debates sobre a realidade existencial dos

alfabetizando, momento em que os monitores, por meio dos “temas geradores”, problematizavam as situações, estimulando a participação e o posicionamento crítico (PELANDRÉ, 2009, p. 63).

Como já mencionado, Freire propôs uma educação emancipadora e rejeitava, de forma direta, o modelo e a estrutura tradicionais de ensino. Sua proposta ia ao encontro da proposta do filósofo italiano, porque pretendia renovar seu propósito de criar um espaço onde a educação existe como luta pela libertação (ROSSI, 1982, p. 95). No livro *Essa escola chamada vida*, Freire e Betto afirmam que

uma das tarefas do chamado intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que, entre o tema “A” proposto pelo grupo e o tema “B”, haveria um tema “A-B”. Precisaríamos de algo que nos possibilitasse a passagem da fronteira entre o “A” e o “B”. E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido. É ele ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da temática proposta pelo povo. Isso era o círculo de cultura (FREIRE; BETTO, 1988b, p. 14-15).

Também é importante destacar que, quando passou a fazer parte do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, Freire criou o Institut D’Action Culturelle (IDAC), com a finalidade de desenvolver trabalhos de assessoria aos programas de educação de diferentes países. A cultura era considerada por ele objeto de análise e a base para a metodologia de conscientização dos educandos. Conforme explica o estudioso,

o conceito antropológico de cultura é um destes ‘temas dobradiça’, que prendem a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do programa. Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação, e não da adaptação (FREIRE, 1994, p. 116).

Segundo McLaren (1987, p. 7), os ideais de Freire definem cultura como um campo de luta pelo significado, isto é, como uma conversa multilateral que nunca é neutra pois a cultura não podia ser encarada como um saber estático. Essa questão da cultura, no âmbito geral das relações e instituições sociais, também está presente ao longo da obra de Gramsci (DIAS, 2000, p. 66). Trata-se, portanto, de uma

questão central e do ponto de partida, inclusive, no que tange à reflexão acerca dos intelectuais como agentes, com papéis e funções de conexão e organização da cultura. Com essa importância, Gramsci (2004a) afirma que o conceito de cultura, como saber enciclopédico, não corresponde à perspectiva que interessa aos socialistas. Assim, conforme evidencia o autor,

é preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um **recipiente a encher e entupir** de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado. Serve apenas para criar marginais, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade porque acumularam na memória um certo número de dados e de datas que vomitam em cada ocasião, criando assim quase que uma barreira entre elas e as demais pessoas (GRAMSCI, 2004b, v. 1, p. 57, grifo nosso).

Nesses termos, a cultura se aproximava do que o filósofo definiu como pedantismo e intelectualismo. Nesse sentido, a cultura era compreendida como orientação para a prática, uma nova forma de agir. Essa orientação teria em vista a transformação social por meio da necessária preparação política de quadros entre as classes populares, o que entendia ser uma elevação cultural. Dessa forma, em *Pedagogia da autonomia*, Freire propõe que

é preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2013a, p. 24).

A finalidade de toda educação proposta por Freire, encontra apoio nas concepções teórico-políticas de Gramsci, quando, continuando o discurso acerca do papel da cultura para as grandes transformações, o italiano afirmou a importância de se “[...] compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres” (GRAMSCI, 2004b, v. 1, p. 58). A Revolução Francesa, explica, foi o resultado de um movimento unitário de educação

e cultura ao longo do período que a antecedeu e serve como referência de um processo de “impregnação de ideias”, que culminou no grande acontecimento, em 1789.

A base da consciência unitária dos trabalhadores era a crítica ao capitalismo, por meio de uma cultura que promovesse a conscientização histórica e de si. Nesse processo, os intelectuais tinham papéis importantes, visto que, na escola, e em outros espaços culturais, exerciam a função orgânica de desenvolvimento da ação cultural para a libertação, ou seja, o que Gramsci denominava processo de renovação cultural e moral.

3.2.2 O educador como intelectual revolucionário

A partir da análise de conceitos temas comuns que explicitam a aproximação entre as concepções de Gramsci e Freire, nesse item, são identificados os elementos que compõem a práxis do educador como um intelectual revolucionário.

3.2.2.1 A organicidade

O problema da relação entre os intelectuais e as massas populares é um dos pilares pedagógicos que se encontra no centro da luta contra-hegemônica. A atuação do intelectual, ao lado das classes subalternas, para a superação do senso comum, tanto na perspectiva gramsciana quanto na freiriana, tem em vista a transformação revolucionária e a criação de um novo conformismo social. A centralidade atribuída à especial categoria dos intelectuais orgânicos pressupõe o exercício da dialética materialista, a “filosofia da práxis”, conforme salienta Gramsci, condição necessária para a crítica à visão fragmentária e desagregada presente na concepção de mundo do senso comum. Nesse sentido, o filósofo afirmar que

[...] a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e

para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 103).

Nos estudos de Gramsci e Freire, a relação de organicidade entre intelectuais e educadores populares constitui-se questão central para a educação. Quando considerei o aspecto da organicidade, no âmbito das classes subalternas, propus a discussão quanto aos traços característicos e ao tipo de liderança exercida pelos intelectuais para a construção de uma nova cultura, como uma reforma intelectual e moral.

Nesse processo, as ações para o desenvolvimento da capacidade hegemônica evidenciam a unidade em torno da libertação dos interesses corporativos e do imediatismo. Por essa razão, caberia o esforço de constituir uma visão de mundo coerente e unitária, sem a qual não seria possível organizar uma classe coesa e uma nova hegemonia.

Como uma das principais organizações culturais na sociedade, as instituições educadoras reúnem intelectuais que possuem grande capacidade de persuasão. A manutenção da hegemonia burguesa depende, em grande parte, das políticas de Estado que direcionam a ação da escola para confirmação dos interesses dominantes. Afinal, o controle acerca das consciências é tão importante quanto o domínio das forças de produção (MORROW; TORRES, 1997, p. 236).

Na perspectiva das classes subalternas, porém, a profunda reforma moral e intelectual preconizada por Gramsci dependeria da atuação dos intelectuais e da sua capacidade de formar novos quadros que, originários das classes populares, ajudariam a construir uma nova hegemonia e um novo bloco histórico.

Também é preciso destacar que Freire compartilha a concepção gramsciana que tem como ponto de partida as diferentes formas de saber, compreender e sentir, existentes entre o intelectual e o povo. Nesse caso, o educador revolucionário deveria aproximar-se do indivíduo, para que fosse possível entender o que ele sente e, compreender sua visão sociocultural. Em um gesto de busca de “comunhão”, no sentido de estar em sintonia e realizar algo em comum, o estudioso propôs a valorização dos saberes dos educandos, evitando o risco de se viver uma

“racionalidade desencarnada”. Essas informações podem ser mais bem esclarecidas por meio do diálogo a seguir.

[Faundez] Como disse Gramsci ‘o povo tem o sentimento, sente, atua; o intelectual compreende mas não sente’. O que temos de fazer é unir o sentir e a compreensão para alcançar o verdadeiro. [...]

[Freire] Quanto mais busque esta coerência [comunhão], tanto mais descobre que precisa colocar juntos o ‘sentimento’ e a ‘compreensão’ do mundo. À leitura crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão com as massas. O intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas.

Longe das massas populares, em interação apenas com seus livros, o intelectual corre o risco de ganhar uma racionalidade desencarnada, uma compreensão do mundo sem carne (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 39-40).

Devido a essa proximidade, educador e educando, expõe Torres (1996), têm como ponto de partida os oprimidos, as classes subalternas, e a educação deveria ser redefinida a partir desses aspectos. Nas palavras do autor,

o trabalho de Freire, ao contrário, tem mostrado outra perspectiva: a necessidade de redefinir a educação partindo da perspectiva das classes subordinadas. Até certo ponto, existe uma grande coincidência com a fórmula gramsciana de educação, contribuindo para o desenvolvimento de uma nova cultura, nova *Weltanschauung* (visão de mundo) das classes subalternas (TORRES, 1996, p. 146).

Para Freire, o ato de se aproximar das massas populares era um processo de fazer comunhão, ou seja, era uma possibilidade de sentir com elas, pois o que sentem as massas é algo desconhecido para o educador que não procura estabelecer profunda relação com essas classes. Ao considerar as questões oriundas da cotidianidade, torna-se possível o comprometimento do educador com o que sente o educando e, ao mesmo tempo, o que sabe o educador pode ser também conhecido pelo educando.

Surge então, o problema relativo ao papel ocupado pelo conhecimento do senso comum e por sua relação com os saberes populares. Esse tema, relacionado ao da proximidade dos intelectuais com as massas, é exposto por Faundez, em

diálogo com Freire, retomando o problema desenvolvido por Gramsci acerca do senso comum e o saber filosófico. Para o filósofo chileno o domínio do saber que o intelectual possui diz respeito ao poder que as classes populares não possuem. De outro modo, “[...] o saber popular se transforma num saber de ação e transformação eficaz quando se apropria, por sua vez, de forma criativa, deste saber ‘científico’ proposto pelo intelectual” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 60). Desse modo, a união com as massas pressupõe a apropriação do conhecimento do senso comum. Nesse sentido, segundo Torres (1996), a

Pedagogia do oprimido apresentou uma sistematização das bases antropológicas para uma educação libertadora e uma reinterpretação das relações entre filosofia, educação e política. Interpretação essa que poderia integrar-se de maneira coerente com a análise de Gramsci sobre a construção de um novo senso comum e intelectuais orgânicos na busca de uma nova hegemonia [...] (TORRES, 1996, p. 567-568).

No que diz respeito à relação com as massas populares, Freire alertou para os riscos que chamou de “basismo” e “elitismo” dos intelectuais, defendendo a ligação estreita e necessária entre o “senso comum e a rigorosidade”. Segundo o estudioso, “é preciso, como dizias, que a rigorosidade não recuse a ingenuidade, no esforço de ir além dela” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 59).

No livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Freire explicita a sua própria experiência com as classes populares, a importância da postura de humildade e a possibilidade de aprender com os educandos. A seguir, é possível analisar as palavras do próprio autor.

Mas foi aí que aprendi, na minha relação com eles, que eu deveria ser humilde em relação a sua sabedoria. Eles me ensinaram, pelo silêncio, que era absolutamente indispensável que eu unisse meu conhecimento intelectual com sua própria sabedoria. Ensinaram-me, sem nada dizer, que eu nunca deveria dicotomizar esses dois conjuntos de conhecimento: o menos rigoroso do muito mais rigoroso (FREIRE; SHOR, 1997, p. 41).

Ao discutir o papel do professor universitário como educador, Freire (1962) afirmou que esse professor se faz educador quando é fiel ao seu tempo e ao seu

espaço e não trai a sua missão de educador da juventude, sendo humilde o bastante para se sentir companheiro dos educandos. Sendo assim,

a formação e o exercício desta atitude estão a exigir que se encontre no professor universitário o educador lúcido, responsável e humilde, de quem precisamos hoje mais do que nunca. Estão a exigir da Universidade uma crescente e corajosa abertura a seu mundo para que se faça uma instituição autêntica de seu tempo (FREIRE, 1962, p. 47).

Freire trata essa relação como a dialética existente entre a liderança e as massas. A sua concepção pedagógica apresenta ampla gama de possibilidades para que essa relação transformadora possa acontecer. Isso porque o intelectual que não se aproxima das massas é aquele que lê palavras, mas não lê o mundo. Assim, o diálogo crítico e afirmativo, a partir dos problemas e das experiências do cotidiano, abriria oportunidades para o desenvolvimento da linguagem crítica com uma linguagem da oportunidade (GIROUX, 1997, p. 163).

Na perspectiva de Giroux (1997), o pedagógico torna-se mais político e o político mais pedagógico quando o professor como um intelectual transformador, “utiliza formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (GIROUX, 1997, p. 163). Com essa atuação orgânica, o professor pode combinar a reflexão e a prática acadêmica, o que possibilita o desenvolvimento de sujeitos críticos, com voz ativa.

3.2.2.2 A dialogicidade

O diálogo é considerado uma categoria didática central no processo de libertação e transformação social, porque, de acordo com os referenciais estudados, constitui o método e a prática pedagógica sem a qual não seria possível pensar a superação das relações de dominação. A educação dialógica, como prática da liberdade, pressupõe o estabelecimento de uma nova relação entre o educador e o

educando, assim como do movimento dialético entre estrutura social e consciência humana.

Na perspectiva freiriana, a dialogicidade tem em vista a relação humana como uma ação comum que pressupõe o “outro” como sujeito, estabelecendo uma relação de respeito, de comunhão, de amor, de fé e de esperança. O conceito de dialogicidade refere-se, então à concepção dialógica de aprendizagem, a qual considera o homem um ser intersubjetivo e social. Segundo Bertolini (2010), o diálogo não se resume ao ato comunicativo, pois

[...] constitui fundamento e exigência da natureza humana [...] num processo coletivo de ação-reflexão, os condicionantes, a alienação, a determinação de classe; a problematização da própria vida; num processo dialógico, dá sentido aos conteúdos num processo contínuo de conscientização (BERTOLINI, 2010, p. 129).

Gramsci (2014a), considerando a perspectiva da tradição pedagógica moderna, compreende que a relação entre o educador e o educando deve ser ativa, não vertical. Assim, antecipando os conceitos de Freire, considera a relação educativa como bidirecional, ou seja, toda a relação entre indivíduos, independentemente de onde aconteça e de sua condição, será sempre uma relação pedagógica.

Este problema pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, **todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor**. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, ‘amadurecendo’ e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 399, grifo nosso).

Ao exprimir sua opinião acerca das relações ativas de aprendizagem, Gramsci (2014a) deixa explícito, que elas não se resumem ao ambiente escolar.

Assim, o filósofo evidencia o fato de que a construção da hegemonia e da contra-hegemonia é um processo que acontece por meio de atividades não restritas à sala de aula.

A questão pedagógica, quanto ao processo de construção da hegemonia, contempla, na visão de Ferreira (1986), o problema que se resumia na “escolha do ‘verdadeiro método de ensinar’” (FERREIRA, 1986, p. 254). Dessa forma, para Gramsci, o professor, como intelectual, deveria estabelecer interação com seus alunos, assim como em outras esferas extraescolares.

Nesse sentido, Freire compreende que a educação é um ato constante de diálogo entre educador e educando e que precisa ser consciente. O educador precisa desenvolver esta “clareza política da sua própria tarefa” (FREIRE, 1989, apud BLOIS, 2005, p. 68) de dialogar, como forma de fazer, com o outro, a exposição da palavra. O intelectual insiste nesta questão: nem do outro e nem para o outro, mas com o outro.

O diálogo constitui, portanto, uma das principais formas do educador como intelectual revolucionário, que se aproxima das massas e auxilia no processo de construção de consciência de mundo. O educador revolucionário deve estar convencido quanto à importância de os oprimidos, negados do direito de dizer a palavra, conquistarem esse direito e pronunciarem o mundo criticamente.

O diálogo, como conquista dos homens, em especial dos oprimidos, torna-se parte do processo de humanização. Trata-se, portanto, dos homens que se descobrem como homens ao dizerem sua palavra acerca do mundo.

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária, não é a ‘propaganda libertadora’. Não está no mero ato de ‘depositar’ a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. [...]

É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e ação. [...]

Ao fazermos estas considerações, outra coisa não estamos tentando senão defender o caráter eminentemente pedagógico da revolução (FREIRE, 1994, p. 54).

O caminho de aprendizagem estabelecido pelo diálogo permite que educador e educando aprendam a perguntar e a ouvir a resposta. Com base nessa perspectiva, é possível afirmar que “conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais [...]. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo” (FREIRE; SHOR, 1997, p. 123-124).

Para Freire (1994), quando o educador teme o povo ou não crê nele, a revolução perde a sua razão de ser. Desse modo, segundo o autor, “o diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 1994, p. 134). Nesse sentido, é possível assegurar que um dos grandes desafios dos educadores revolucionários é aprender a linguagem popular e se fazer compreendido pelas classes populares.

3.2.2.3 A criticidade

A perspectiva de uma nova sociedade pelo caminho de uma “reforma intelectual e moral”, de acordo com Gramsci (2004a), implicaria a formação de uma elite de intelectuais vinculados aos interesses das classes subalternas. Essa elite estaria compromissada com a sua atividade educativa e, conforme já exposto, conscientes de que em sua tarefa revolucionária, a libertação ocorreria com o povo. Assim, é importante destacar que os professores não podem ser considerados intelectuais orgânicos das classes populares, em função, apenas, da sua proximidade com elas. O professor como intelectual orgânico, deve estar vinculado a elas por meio da práxis para a construção de uma nova ordem.

É, na perspectiva da integração com o conjunto de relações sociais existentes em uma determinada sociedade, que se encontra, na visão do filósofo, a explicação do que é o intelectual. Para o autor, a noção de intelectual não pode ser encontrada nas atividades ou em seus atributos, ou seja, no simples fato de se exercer atividades intelectuais (GRAMSCI, 2004b, v. 1, p. 18).

Nesse sentido, a criticidade pode ser compreendida como uma postura radical de contínua reflexão. Essa posição frente à vida é considerada um pressuposto metodológico sem o qual não seria possível o conhecimento crítico da realidade. Como um processo de desvelamento, apresenta-se como ação necessária que torna possível a prática transformadora. Como a premissa política da sua atuação, a criticidade requer autoconsciência crítica acerca das condições políticas, econômicas e sociais de sua atuação e dos fins também políticos, econômicos e sociais dela. Sendo assim, conforme explica Gramsci (2007),

na formação dos dirigentes, é fundamental a premissa: pretende-se que sempre existam governados e governantes ou pretende-se criar as condições nas quais a necessidade dessa divisão desapareça? Isto é, parte-se da premissa da divisão perpétua do gênero humano ou crê-se que ela é apenas um fato histórico, correspondente a certas condições? (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 325).

Como processo de desalienação a criticidade pressupõe a problematização contínua do mundo e das relações, que se encontram em constante mudança, com o objetivo de desmistificá-los e desnaturalizá-los. Nesse sentido, Gramsci (2004a; 2014a) atribui ao trabalho cultural crítico a compreensão das estruturas e de todas as relações de poder que sustentam a sociedade de classes. O processo educacional deveria promover essa compreensão, como própria valorização da história do trabalho, como forma de autoconhecimento coletivo. A função do educador ganharia em amplitude, como resume Tavares de Jesus, quando ele: “[...] é o agente capaz de amarrar o econômico ao político e ao ideológico, nas diferentes formações sociais ou ‘blocos históricos’” (TAVARES DE JESUS, 1985, p. 75).

O educador, enquanto, intelectual, atua como agente da elevação cultural para a consciência de classe das massas populares. A sua atuação, conforme descrito por Gramsci (2014a), é base de um amplo “círculo de influência”, pois

o processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo o progresso para uma nova ‘amplitude’ e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simples, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, com a passagem de indivíduos, ou mesmo de grupos mais ou menos

importantes, para o estrato dos intelectuais especializados (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 104-105).

No caso dos educadores como intelectuais orgânicos das classes populares, há o desafio de tornarem-se profissionais especialistas, algo além da função de contribuir com a homogeneidade e a consciência de classe. Com isso, ocorre a elevação da criticidade e do educando nas esferas técnica científica, profissional e política. Ademais convicto das teses de Lenin (2015), Gramsci (2014a) compreendia que a ação revolucionária do educador não se daria sem teoria revolucionária.

Dentre as características político-pedagógicas do educador, encontram-se saberes tanto teóricos quanto práticos. Na perspectiva de Giroux (1997), a concepção política de educação compreende que a escola deve constituir-se como um espaço de possibilidade e de luta. Aos professores, como intelectuais transformadores, caberia uma atuação coletiva e criativa. Segundo o autor,

[...] a fim de atuarem como intelectuais os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário (GIROUX, 1997, p. 29).

Como afirma Coutinho (1999), o olhar para a ação do educador, desde as noções desenvolvidas por Gramsci, deveria ter a política como norteadora da análise da sociedade e é, justamente, na esfera da teoria política que se apresentam as mais importantes contribuições de Gramsci.

Freire considerava fundamental o papel diretivo do educador, atuando com os oprimidos e a partir dos interesses e necessidades deles. Com base em pressupostos epistemológicos críticos e em sua “curiosidade epistemológica”, o

estudioso vislumbrava a atuação do educador como meio para se desenvolver a criticidade, como uma estratégia fundamental para a libertação dos oprimidos. Assim, o educador competente convidaria o educando a se comunicar, a pensar com ele e fazer uma leitura crítica da realidade.

É importante destacar que Gramsci, apontava para uma escola unitária, com organização e direção, frente a dois movimentos, um humanista clássico e outro, da escola nova. Apesar de compreender a importância da espontaneidade, presente na proposta escolanovista, o filósofo definiu-se pela direção mediada pelo educador na escola básica.

Na perspectiva de Freire, a partir da aprendizagem e no processo de interpretação crítica e transformadora, o educador popular mostraria ao estudante a importância da sua preparação científica. Sem a qualificação técnica e científica, o processo de ensino ficaria na adivinhação (FREIRE, 1989, apud BLOIS, 2005, p. 68).

Também é possível fazer mais duas reflexões: qual é a diferença entre um professor burocrata e um professor como intelectual? O que ensina o professor como um técnico especializado do ensino e o que ensina o professor como intelectual?

Para responder a esses questionamentos, é preciso entender que para Freire, existia a necessidade “[...] real de especialização técnica, de que a educação, de uma perspectiva tradicional, ou libertadora, deve tratar. Além disso, a necessidade de educação profissional dos estudantes, a fim de se qualificar para o trabalho, é uma exigência real sobre o educador” (FREIRE; SHOR, 1997, p. 85-86). Um exemplo mencionado pelo estudioso é o uso da linguagem padrão, vista por ele como ideológica. Apesar disso, é “[...] necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, também, suas implicações políticas” (FREIRE; SHOR, 1997, p. 89).

Um exemplo de capacidade necessária do educador revolucionário diz respeito à contextualização como condição de “pensar certo” (FREIRE, 2013a, p. 28). Toda a obra de Freire é permeada pela preocupação com a contextualização, pois conhecimento é uma informação contextualizada e, não há saber sem referência a um contexto. Por esse motivo, o autor insiste na educação crítica do

professor, o qual não deveria ser ingênuo, por exemplo, quanto ao “mito da absolutização da ignorância das massas”.

Assim, segundo Freire (1994), é preciso “[...] conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (FREIRE, 1994, p. 87), para então poder “[...] problematizar com os oprimidos, não só este, mas todos os mitos de que se servem as elites opressoras para oprimir” (FREIRE, 1994, p. 132). O conhecimento dos oprimidos, somado ao conhecimento do educador, iria se transformando em “razão da realidade”. Nesse sentido, o estudioso enfatiza o papel do educador, ao afirmar que,

[...] como professor o que importa é como refaço ou recolho aspectos sobretudo da história. O problema não é tanto ensinar $4 \times 4 = 16$, mesmo, que possa mostrar que esse mesmo resultado pode não ser a mesma coisa num país capitalista e num socialista. “O Paulo está louco dizendo isso”, diriam. Não, é preciso saber o que significa multiplicar do ponto de vista socialista. Qual é a política da multiplicação? Qual é a política da soma? O que significa somar numa perspectiva burguesa e numa popular? Que fazer então num espaço institucional como professor de História, de Língua Portuguesa? Que fazer enquanto líder de uma associação de classe, de categoria, por exemplo, que me parece ter uma importância político-pedagógica extraordinária. É preciso que essas associações criem problemas e mais para o poder burguês.

Segundo, é preciso que elas comecem a dar um salto de qualidade política ao assumir a formação de si mesmas. É preciso que **a categoria de educadores tome nas suas mãos a tarefa de se reeducar**, através de seminários, cursos, etc. Só quando uma categoria assume a consciência crítica e política da sua travessia política para a classe trabalhadora é que ela começa a se reeducar também na prática da travessia até a classe trabalhadora. Aí é um outro espaço que se abre, a que já me referi... (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p. 73, grifo nosso).

Em *Pedagogia da autonomia* (2013a), Freire mostra o quanto a educação do educador é importante para qualquer mudança educacional, sobretudo, para a melhoria do ensino, considerado um conceito também político. O educador precisaria submeter-se a um processo contínuo de educação, que implicaria um olhar crítico permanente acerca da sua prática pedagógica, pois tão importante quanto o que é preciso saber é o que é preciso ser para atuar como educador (GADOTTI, 2007, p. 42). Para educar, é preciso ter uma posição quanto ao mundo, sem a qual não é possível intervir, conforme exposto pelo próprio estudioso: “O

educador ou educadora como um intelectual tem que intervir” (FREIRE; HORTON, 2011c, p. 177).

A proximidade desse pensamento com a proposta de Gramsci, está explícita no fragmento a seguir, quando Freire deixa transparecer alguns traços do trabalho do educador revolucionário como problematizador e, em particular, na organização de classe. Contra a brutalidade capitalista que transforma a existência em uma verdadeira guerra impõe-se a necessidade da organização política, tarefa que pode ser assumida pelo educador revolucionário. Conforme as palavras do autor, “uma das tarefas difícilimas para uma militância política revolucionária seria exatamente a de tentar encontrar os caminhos de transformação dessa guerra em luta de classe” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p. 92).

4 A PROPOSTA POLÍTICA DE CURSOS DE EDUCAÇÃO DE EDUCADORES

Com o estudo da presença de concepções epistemológicas e políticas gramscianas na obra de Freire e a identificação de evidências da confluência de ideias nas questões educacionais, analisei referenciais da concepção de educadores como intelectuais revolucionários. Desse modo, este capítulo trata da proposta de educação de educadores, no marco das políticas hegemônicas atuais, analisando o projeto de dois cursos de graduação no que se refere à educação de educadores e aos referenciais políticos.

A importância das concepções de Gramsci e de Freire, em especial na década de 1980, para os estudiosos, na academia, em espaços formais e não-formais, nos partidos políticos ou nos movimentos sociais, marcou um período de grandes lutas em diversos setores da sociedade brasileira. No campo da educação, particularmente, suas ideias foram decisivas para a compreensão das relações entre educação e sociedade capitalista, assim como para subsidiar a práxis crítica desses intelectuais, no contexto da reorganização da hegemonia do capital, no período pós-ditadura.

As “sementes” plantadas por intelectuais brasileiros de corte marxista, ainda no seio da ditadura civil-militar, apesar do florescer de forças, naquele momento, contra-hegemônicas (como o movimento sindical, os partidos políticos, os movimentos sociais no campo, os movimentos crítico-radicais nas igrejas, os programas de pesquisas de pós-graduação, os projetos pedagógicos de educação de educadores, etc.) não sucumbiram, mas, ao menos, arrefeceram-se com o predomínio teórico-político do neoliberalismo. No caso brasileiro, uma das grandes lutas dos educadores comprometidos com a educação pública ocorreu contra as orientações neoliberais, em termos de políticas de estado, e o projeto burguês para a educação.

O que se propõe, desse modo, é discutir a educação do educador, em particular, do pedagogo, buscando identificar em que medida os referenciais formativos coincidem com as concepções teórico-práticas de Gramsci e Freire. Ao compreender as diretrizes para a educação do pedagogo, analiso a proposta político

pedagógica de dois cursos de Pedagogia, com o objetivo de apreender quais são as perspectivas política e pedagógica do perfil de educador proposto.

4.1 A EDUCAÇÃO E OS REFERENCIAIS POLÍTICOS HEGEMÔNICOS

No Brasil, as reformas neoliberais, que se avolumam nas últimas três décadas, impuseram modificações substantivas no sistema educacional brasileiro, em particular, no ensino superior. É importante destacar que o neoliberalismo impôs para esse, e para outros setores, uma agenda baseada nas determinações e leis do mercado, com uma concepção política de perspectivas conservadoras. Assim, pode-se afirmar que, na década de 1990, as reformas se sucederam em uma magnitude jamais vista, atingindo as dimensões da gestão, dos currículos, do financiamento, entre outras, ajustando-se à ideologia economicista em processo de organização hegemônica. Esse processo se organizou com a liderança intelectual dos organismos multilaterais internacionais em diversos países em desenvolvimento.

A partir de diagnósticos de organismos como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), quanto à relação entre educação ofertada e às necessidades do mercado de trabalho, o Estado, em processo de reestruturação, com seus agentes de criação de consenso, colocou a educação no centro do movimento de reformas, como um dos principais elementos da crise a ser superada no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; FRIGOTTO, 2003). De maneira mais simples, é possível afirmar que era preciso adequar a educação do trabalhador brasileiro à lógica do mercado e, para isso, pôr em prática a educação de um novo perfil de professor que, por sua vez, desempenhasse sua função no sentido de atender a essas “necessidades”.

Em última instância, o eixo das reformas apresentava uma concepção produtivista dos objetivos educacionais, no bojo do processo de expansão da privatização e da mercantilização da educação. Essa foi uma tendência que se generalizou desde reformas anteriores, consubstanciada pelo modelo da pedagogia por competências.

É importante salientar, no entanto, que não existe aqui a preocupação em fazer uma análise histórica de toda a legislação educacional acerca da educação de professores no Brasil, nas últimas três décadas. Desse modo, priorizar as últimas exigências legais que orientaram a construção dos projetos pedagógicos, as determinações acerca das avaliações dos cursos em larga escala, entre outros aspectos. Com isso, surgiu a possibilidade de analisar como essas diretrizes estão presentes em cursos de educação de professores e em que medida podem ser encontrados elementos para uma educação do educador, de acordo com a perspectiva de Gramsci e Freire.

4.1.1 As políticas neoliberais, a hegemonia e a educação superior

A literatura crítica acerca dos limites e das possibilidades das políticas educacionais, nos marcos do neoliberalismo, é ampla. Podem ser mencionados: GENTILI; SILVA, 1994 e 2002; SADER, GENTILI, 2000; GENTILI, 2000 e 2001; NEVES, 2002. Com o esgotamento das políticas do Estado de bem-estar social na Europa, a hegemonia neoliberal, que teve início na década de 1970, propôs uma redefinição do papel dos Estados nacionais nos novos rumos do processo de internacionalização da economia. Nesse processo, tiveram papel fundamental os programas de governo de Margaret Thatcher (1979 a 1990), no Reino Unido, e de Ronald Reagan (1981 a 1989), nos Estados Unidos, bem como a ditadura de Augusto Pinochet, no Chile (1973-1990 – comandante em chefe das Forças Armadas até 1998).

No final desses governos, a ideologia neoliberal foi expandida como “receita irresistível”, como se viu na avaliação das reformas econômicas até então ocorridas na América Latina, nos Estados Unidos, em 1989, no encontro que resultou em um documento chamado *Consenso de Washington*. Esse evento reuniu representantes do governo dos Estados Unidos, dos organismos financeiros internacionais e economistas representantes dos países latino-americanos. O evento ganhou significado simbólico, na visão de Paulo Nogueira Batista, e “registrou amplo consenso sobre a excelência das reformas” (BATISTA, 2001, p. 11).

Vale registrar a importância que esse encontro teve para os rumos que tomariam as políticas neoliberais no Brasil, até então, em estágio inicial. Conforme expõe o autor, a mensagem deixada pelo evento, que não mediu esforços no sentido de transmitir a imagem de modernidade embutida nas reformas, teve efeito direto em setores empresariais e políticos, resultando no documento intitulado *Livre para crescer – Proposta para um Brasil moderno*, de agosto de 1990, divulgado pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), que sugeria “[...] a adoção de agenda de reformas virtualmente idêntica à consolidada em Washington” (BATISTA, 2001, p. 12).

É importante lembrar que a estratégia “disciplinadora”, em particular, nos países do capitalismo periférico, coube ao Banco Mundial e ao FMI, historicamente presentes no ordenamento político e econômico do bloco histórico capitalista. Esse fato colaborou para que houvesse a consolidação do consenso keynesiano, em que se inclui o BID e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se somam no papel decisivo da remodelação das economias para o consenso neoliberal. Além da organização política econômica, exerceram a função intelectual ideológica de orientação de um:

[...] gigantesco thinktank do neoliberalismo. Mais de dez mil economistas e umas poucas centenas de cientistas sociais trabalham sob seu manto, reunindo dados e realizando estudos de todo tipo, que logo servem de base para as recomendações e os *policy papers* de ambas as instituições e, fundamentalmente, para apoiar a pregação neoliberal de seus porta-vozes e para cercar com uma aura de cientificidade tecnocrática as pressões que suas autoridades máximas exercem sobre os governos (BORÓN, 2000, p. 95).

Por serem agências encarregadas de ajudar a organizar a hegemonia do capital financeiro, por meio da subordinação dos países periféricos às políticas dos Estados Unidos, elas defenderam pacotes de ajustes estruturais, aplicados com o apoio e a submissão dos governos à nova ordem internacional. Em relação a esse assunto, Perry Anderson (2000) define o conjunto dessas ações como um movimento ideológico com “[...] um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (ANDERSON, 2000, p. 22).

No Brasil, o fim dos governos militares evidenciou a emergência de organizações e movimentos populares em um novo quadro de forças sociais. A relação entre o Estado e a sociedade civil foi definida por José Paulo Netto, segundo um padrão “liberal-corporativo”,

[...] nele, ao mesmo tempo que a vida econômica é deixada ao livre jogo do mercado, o conflito de interesses é também resolvido numa espécie de mercado político, no qual os grupos com recursos organizativos obtêm resultados, enquanto os que não dispõem de tais recursos são excluídos, sem condições de obter influência real. Estamos diante da proposta mais conhecida como ‘neoliberal’, que vem predominando em nosso país pelo menos desde o governo Collor (NETTO, 2006, p. 190).

Com a impossibilidade de impor-se diretamente pela força, exceção ao uso da força militar do Estado, os agentes do neoliberalismo encontraram soluções, pela via da coerção, para o processo de estruturação econômica, por meio da imposição da hegemonia do capital financeiro. No texto *Repensando o balanço do neoliberalismo*²⁶, Netto (2000) apresenta uma questão central para a análise do estabelecimento das políticas neoliberais, “[...] porque a proposta neoliberal, nos seus vários matizes, tem encontrado legitimação por via democrática” e como é possível que elas continuem “[...] tendo passagem politicamente democrática, na medida em que deterioram a vida da massa da população?” (NETTO, 2000, p. 31).

Para responder a essas perguntas que também nos parece central, é relevante destacar a avaliação do autor ao afirmar que o capitalismo, mais do que nunca, encontra-se revigorado pelo neoliberalismo. Também é importante recordar o discurso de “fim de história”, em 1989, celebrado no conhecido livro do intelectual norte-americano Francis Fukuyama (1992), ao argumentar acerca do que, em sua visão, era um consenso em torno da “legitimidade da democracia liberal como sistema de governo”, frente à recente queda do Muro de Berlim.

Para Borón (2000), a questão estaria na concepção “minimalista” da democracia em razão de que as reformas em curso pressupunham a “[...] incompleta e relativamente precária democratização” nos países do continente. Na realidade,

²⁶ A sua intervenção ocorreu no Seminário “Pós-neoliberalismo – As políticas sociais e o Estado democrático”, ocorrido entre 13 e 16 de setembro de 1994, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

houve a adesão ingenuamente otimista e “facilista”, acerca da democracia, ancorada em dois pressupostos:

- a) o caráter supostamente linear e irreversível dos progressos democráticos [...];
- b) a crença, teoricamente errônea e historicamente falsa, de que a democracia é um projeto que se esgota apenas na ‘normalização’ das instituições políticas (BORÓN, 2000, p. 64).

Por fim, é precisa a conclusão do autor ao afirmar que, quando o assunto é “democracia ‘sem sobrenome’” não se está revelando a hegemonia dos “capitalismos democráticos” na sociedade contemporânea (BORÓN, 2000, p. 69).

O que se viu foi um conjunto de ações que encaminhavam a reforma²⁷ do Estado brasileiro com redefinição de prioridades para os gastos públicos, ao lado de políticas econômicas de desregulamentação financeira e comercial, privatização de empresas estatais, disciplina fiscal, reforma tributária, entre outras.

Essa reforma ocorreu por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 21 de setembro de 1995. A partir da reforma, o Estado passou a se organizar em quatro setores:

NÚCLEO ESTRATÉGICO. Corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. [...]

ATIVIDADES EXCLUSIVAS. É o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado - o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. [...]

SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS. Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. [...]

PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS PARA O MERCADO. Corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infra-estrutura. Estão no Estado seja porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento, seja porque são atividades naturalmente monopolistas, nas quais o controle via mercado não é possível, tornando-se

²⁷ As reformas ocorreram e ocorrem ao longo dos governos de José Sarney (1985-1990), Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016...).

necessário no caso de privatização, a regulamentação rígida (BRASIL, 1995).

Com isso, o Estado definia, claramente, a sua condição quanto às políticas do livre mercado e as relações com as organizações e instituições sociais, especialmente por meio de parcerias público-privadas e/ou privatizações.

Na década de 1990, coloca-se em prática o programa político neoliberal concreto em meio às discussões acerca dos limites da atuação do Estado na vida socioeconômica. As ações do Estado capitalista brasileiro, em seu papel organizador dos interesses dominantes, contribuíram para a emergência dos “empresários da educação” compreendidos como “a nova burguesia de serviços” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 37). No plano teórico executaram a concepção neoliberal fundada na “teoria do capital humano” e na “teoria das competências”.

Ao analisar esse processo, Gentili (2001) questiona “o destino da educação das massas” em relação às estratégias políticas dos movimentos neoliberal e neoconservador. A sua avaliação é de que a marca desses movimentos ideológicos, além do ataque à escola pública, por meio de estratégias privatizantes, o que se impunha, ao mesmo tempo, era uma missão (sic) cultural e, de maneira profunda, o agir pedagogicamente na despolitização da educação. Senso assim, segundo o autor, trata-se de uma

*[...] reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias [...] em suma, pretende **negar e dissolver a existência mesma do direito à educação** [...] o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – **despolitizar a educação**, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 2001 p. 244-245, grifos nossos)*

Em sua proposta de tornar visível o processo pelo qual e para o qual as políticas neoliberais foram propostas, Gentili (2001) afirma que o discurso em torno da ideia de mercantilização da educação ocorreu por meio de duas estratégias: a primeira, o “discurso da qualidade”, a segunda, o discurso de articulação da educação e do trabalho (revitalizando a teoria do capital humano) (GENTILI, 2001, p.

245). Essas concepções, como parte da criação de consenso em torno da nova hegemonia, foram paulatinamente se apresentando nas políticas para educação brasileira.

A atuação dos organismos internacionais foi decisiva na implantação das políticas educacionais neoliberais, sob o discurso de aprimoramento da educação mundial. Nesse processo, destaca-se a atuação da CEPAL e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Algumas atividades e documentos nortearam as perspectivas educacionais em todo o mundo.²⁸

Em 1990, foi realizada a Conferência Internacional de Jomtien-Tailândia, resultando na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas*, que serviu de referência para organizar a educação da nova década. Outro documento que se tornou parâmetro foi o relatório que resultou dos estudos realizados entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional acerca da Educação para o século XXI, da UNESCO, com a coordenação do político francês Jacques Delors. Esse documento foi rapidamente divulgado no Brasil com o título *Educação, um tesouro a descobrir* (1996), em que se encontram, particularmente, a proposta de uma educação direcionada para quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Como uma das principais orientações estratégicas de políticas neoliberais para a educação, esses documentos tornaram-se um núcleo diretivo que aproxima escola e mundo empresarial, principalmente, quando se tinha em vista o papel da escola no preparo de um trabalhador flexível. De modo preciso, Santos e Mesquida (2014), destacam a emergência de uma “nova ordem educacional”. Esta apresenta a escola como uma instituição que tende a perder progressivamente a autonomia, ao mesmo tempo em que a empresa passa a ser vista como uma espécie de ‘ideal normativo’, um exemplo a ser seguido” (SANTOS; MESQUIDA, 2014, p. 59).

No período entre 1996 e 2016, o Estado brasileiro atuou, decisivamente em políticas de grande impacto na educação dos educadores. São exemplos dessa atuação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em 1996; a Lei que aprovou o Plano Nacional de Educação, em 2001; as Diretrizes Curriculares

²⁸ Dentre os mais recentes tratados internacionais voltados para a regulação no campo educacional, está o Trade In Services Agreement (TISA), o que já reúne um número importante de países em torno de acordos no comércio de serviços.

Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em 2006; a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em 2016.

Como parte da estratégia política de reformas, no período em questão, foram criados sistemas de avaliação e ensaiados outros, como recurso aos ajustes necessários nas políticas. Assim, destaca-se a adoção de sistemas de avaliação dos resultados baseados em instrumentos, como o Exame Nacional de Cursos, o chamado Provão, aplicado aos formandos, no período entre 1996 e 2003. Em seu lugar, surgiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 2004 e que continua em vigor. É importante ressaltar que esses sistemas têm ajudado a criar condições para se privatizar a educação, à medida que impõem testes censitários em larga escala.

4.1.1.1 As reformas ultraneoliberais e conservadoras

O debate em torno da educação, nos marcos da crise capitalista de 2008, no interior da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002), remete, mais uma vez, para a relação entre capital, Estado e educação. No Brasil, o processo que levou ao impeachment²⁹ da presidente Dilma Rousseff e à ascensão³⁰ de Michel Temer, colocou em evidência, no cenário político do país, o programa *Uma ponte para o futuro*, de 29 de outubro de 2015, uma proposta para tirar o país da crise, assinado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

As primeiras linhas que descrevem o programa afirmam que “este programa destina-se a preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento [...]” (PMDB, 2016). Para isso, foram propostas medidas para conter o “desequilíbrio

²⁹ Em 31 de agosto de 2016, a presidente Dilma Rousseff, afastada do cargo, perdeu o mandato por 61 votos favoráveis e 20 contrários.

³⁰ É importante destacar que o fim do “modo de governar” petista não foi sucedido por outro muito distinto, raciocínio que também pode ser aplicado em relação ao governo que o antecedeu, o dos “tucanos”. Com Temer no poder, outros setores do capital passaram a disputar espaços, antes reservados a setores econômicos próximos aos petistas. A nova base de governo, constituída, especialmente, pelo PSDB, busca acelerar o processo de reformas e ajustes “prometidos” a FIESP, a Febraban, a FIERJ, entre outros. Com o apoio da mídia criam o consenso em torno da ideia de retirar o país da crise, com as reformas da previdência e trabalhista, entre outras, que sinalizam o aumento da exploração dos trabalhadores.

fiscal” e “os gastos públicos”, apontando para a necessidade de reformas na previdência, de contratos bilaterais de trabalho entre patrões e trabalhadores, de um ajuste fiscal, de uma redução nas despesas públicas, etc.

Trata-se de um diagnóstico já conhecido devido a outros momentos da história brasileira: o Estado gasta mais do que arrecada, além de gastar mal e ser ineficiente, ou seja, não tem capacidade de gestão e controle. Dentre as ações consideradas fundamentais, destacam-se duas que explicitam os pressupostos:

d) executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferências de ativos que se fizerem necessárias, concessões amplas em todas as áreas de logística e infraestrutura, parcerias para complementar a oferta de serviços públicos e retorno a regime anterior de concessões na área de petróleo, dando-se a Petrobras o direito de preferência; [...]

i) na área trabalhista, permitir que as convenções coletivas prevaleçam sobre as normas legais, salvo quanto aos direitos básicos (PMDB, 2016).

A garantia dos interesses hegemônicos do capital fez com que a ascensão do novo governo apresentasse um programa que Ricardo Antunes (2016) denominou ultraneoliberal, com potencial para “devastar a população trabalhadora”, já que a sua finalidade é “[...] privatizar tudo que ainda restar de empresa estatal, preservar os grandes interesses dominantes e destroçar os direitos do trabalho” (ANTUNES, 2016). O que se vê são as premissas necessárias para a aplicação das políticas liberalizantes com a promessa de retomada da “[...] paz, da harmonia e da esperança, que ainda resta entre nós. Obedecendo às instituições do Estado democrático, seguindo estritamente as leis e resguardando a ordem, sem a qual o progresso é impossível” (PMDB, 2016).

Alçado ao poder, uma das medidas de maior impacto e que mostra a perspectiva desse programa refere-se à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, conhecida no Senado como PEC 55, que recebeu o apelido de “PEC do fim do mundo”, porque consiste em uma proposta radical, jamais vista em toda a história, para conter os gastos públicos por vinte anos. Uma versão muito mais radical que Lei de responsabilidade Fiscal que, entre outras coisas, submeteu o país

às políticas de superávits primários e aos cortes dos gastos sociais, como forma de atender à chamada agenda neoliberal em benefício do capital financeiro.

No que diz respeito à Educação, pode-se afirmar que, mais uma vez, buscase a sua subordinação ao projeto de desenvolvimento, são aprovadas políticas que incentivam a privatização, desta feita por mecanismos como o de contrato de gestão, parcerias público-privadas, sistema de *vouchers*, entre outros. A presença, antes nunca vista, da força dos grupos empresariais se explica pela reconfiguração do espaço público e também pela construção ideológica de que, segundo Martins (2013), a “[...] responsabilidade pela educação pode ser assumida por todos os segmentos da sociedade, e não apenas ficar a cargo unicamente do Estado, novos sujeitos passam a ser considerados” (MARTINS, 2013, p. 2).

No âmbito das Secretarias de Educação dos Estados brasileiros, avança o processo de terceirização de gestão, conforme apresenta Luiz Carlos de Freitas (2016). Para o educador, esse processo de terceirização³¹ abre “[...] espaço para as empresas de formação de professores se instalarem”. O caso da organização não-governamental *Teach for América*, que atua mundialmente com o nome *Teach for All*³², no Brasil, ter parceria com a *Ensina Brasil*, representa o papel ocupado por grupos internacionais contratados para que haja a preparação rápida dos profissionais da educação. Esse programa recruta professores recém-formados para atuar em escolas públicas dos estados parceiros. O grupo recebe consultorias de instituições internacionais e conta com o apoio de pessoas físicas ligadas à Fundação Lemann.

Outro grupo empresarial que está se destacando nessa nova fase de privatizações da educação pública, já em processo no ensino superior e, agora, na educação básica brasileira, é o *Abril/Somos Educação*. Salienta-se, também, a atuação do movimento *Todos Pela Educação*, fundado em 2006, que se autoidentifica como um movimento apartidário e plural, congregando setores da sociedade, na luta pela “educação de qualidade”. Assim, verifica-se uma dinâmica de difusão de concepções calcadas na “prática”, o que Freitas (2016a) denominou “pragmatismo de uma formação aligeirada” e que, em última instância, contribui para

³¹ Em processo avançado de implementação em Goiás e no Mato Grosso.

³² O grupo internacional forma uma rede global de quarenta países.

[...] desprofissionalizar, aligeirar a formação para aumentar a oferta de profissionais e derrubar salários formando 'profissionais' obedientes que não tenham formação adequada para questionar os processos de ensino e que preferencialmente não pensem sobre seu trabalho (FREITAS, 2016a, s/p).

É possível afirmar que essa é uma crítica necessária, pois o projeto político se sustenta a partir de uma educação de professores como especialistas, que são instruídos em uma dimensão estreita. Desse modo, é essencial que se critique o papel que as instituições educadoras exercem na sociedade e as relações que elas mantêm com os interesses dominantes.

Outra reforma em curso é a do Ensino Médio, apresentada na Medida Provisória (MP) 746/2016 e anunciada pelo Governo Federal no dia 22 de setembro de 2016. Depois de aprovada nas Câmaras, a mudança foi sancionada em 6 de fevereiro de 2017. A partir de alterações em regras fundamentais da LDB, a MP institui um novo modelo para essa etapa do ensino básico (cópia neoliberal da reforma Francisco Campos para o ensino secundário, de 1932).

Dentre as medidas, está a criação do ensino em tempo integral, com ampliação da carga horária para 1400 horas, à revelia dos debates ocorridos em fóruns educacionais e no próprio Congresso Nacional. A reforma prevê a flexibilização dos itinerários curriculares dos estudantes, mas, na prática, o que acontecerá é a flexibilização da oferta pelas escolas, por motivos econômicos, logísticos e estruturais, levando à questão histórica acerca da dualidade do ensino médio de dois percursos.

Em outras palavras, na prática, essa mudança distancia ainda mais os jovens das classes populares do ingresso no ensino superior, porque eles acabarão sendo direcionados para a formação técnica e profissional. Dessa forma, o foco na preparação para o mercado de trabalho e a diminuição da formação geral, inclusive, abaixo do mínimo proposto para os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em processo de preparação.

Em se tratando da educação humanística, as educações ética, estética e científica serão fortemente atingidas. As disciplinas de Sociologia e Filosofia, por exemplo, são as mais impactadas, devido ao fato de, entre outros aspectos, serem opcionais e tratadas como “estudos e práticas”, o que confirma a decisão de uma

formação voltada para o mercado, sem preocupação com a educação para consciência política e social.

Em relação ao ensino técnico profissional, verifica-se que, na relação teoria e prática, a ênfase acabará se dando na prática, inclusive, com amplo reconhecimento de atividades realizadas no próprio sistema produtivo, como se lê no parágrafo 11, inciso I: “I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (BRASIL, 2016). No parágrafo 17, quanto ao reconhecimento de atividades pelas escolas, encontra-se a seguinte proposta: “II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar” (BRASIL, 2016).

Dentre as políticas de avaliação inseridas no conjunto das reformas em curso, encontra-se o Exame Nacional de Avaliação do Magistério do Ensino Básico (ENAMEB), voltado à avaliação e à certificação de professores, cria condições para a adoção de meritocracia, pois pode ser utilizado como forma de progressão na carreira. Em outras palavras, na visão de Freitas (2016c), o avanço desse processo cria as bases para a adoção de meritocracia pelos Estados conforme essa visão neoliberal. A política de avaliação altera a redação da LDB, para permitir que a progressão funcional dos trabalhadores da educação aconteça também em função da avaliação de desempenho e de conhecimentos.

Também é importante destacar o uso que tem sido feito de avaliações comparadas, como no caso do Programa Internacional para a Avaliação dos Estudantes (PISA), coordenado pela OCDE, com a coordenação, no Brasil, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aplicado em estudantes com 15 anos, idade média de conclusão do ensino básico. O que se tem visto é uso dos resultados pela mídia para mobilizar a opinião pública quanto às mudanças na educação pública, ou seja, criando consenso para a emergência dos chamados “reformadores empresariais”.

Ao lado do movimento intensificado de reformas neoliberais ocorre o fortalecimento do ideário conservador, cada vez mais dominante, e em vias de se hegemonizar. Para Freitas (2016a),

as ações que estão em curso nos estados, municípios e agora no governo federal, com o apoio da mídia, procuram criar no Brasil o “caldo” necessário para que as leis de mercado assumam o controle da gestão e do processo pedagógico das escolas. O conservadorismo virá junto (FREITAS, 2016a, s/p).

No caso do movimento “*Escola sem Partido*”, o objetivo é o de aprovar o Projeto de Lei 193, de 2016, que propõe a inclusão do Programa Escola Sem Partido nas diretrizes e bases da educação nacional. O movimento tem em vista, pretensamente, combater as ideologias nas escolas, escondendo a luta de classes com um discurso de neutralidade científica, mas de fato, esse programa tenta limitar a liberdade intelectual e de ensino dos professores. Em alguns estados, o projeto já tramita e até já foi aprovado. Esse programa parece objetivar a legitimação de um modelo de escola com pensamento único, em que quanto mais despolitizado for o estudante melhor.

Com o auxílio dessa perspectiva conservadora e controladora, encaminha-se a aprovação da *Base Nacional Comum Curricular*, com a exigência de desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Pode-se supor que, de acordo com a despolitização já mencionada, passe a existir uma frente de padronização de comportamentos, atitudes e valores – um saber ser – sem os quais não seria garantido o sucesso social.

Em relação à proposta de medição de competências socioemocionais, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em carta aberta, divulgou, em 6 de novembro de 2014, que se posicionava contrária à adesão ao programa *Social and Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment* (SENNA), do Instituto Ayrton Senna em parceria com a OCDE. Dentre outras ponderações, a entidade problematiza que

as avaliações em larga escala vêm se constituindo como uma das principais estratégias de consecução de uma lógica de gestão da educação que, em nome da promoção do desenvolvimento dos alunos, recorre à comparação de seus níveis de proficiência e à sua classificação e premiação. O que poderá resultar da avaliação de habilidades socioemocionais: premiação daqueles alunos que se conformarem aos valores estabelecidos? Segregação e discriminação daqueles que não apresentam as habilidades tomadas como as

necessárias para uma sociedade “melhor”? Quem decide sobre qual é a “melhor sociedade” são os elaboradores dos itens dos testes? (ANPED, 2014).

A promoção dessa política vai ao encontro das exigências internacionais de formação de “capital humano” (SCHULTZ, 1973) e, como se vê, a disputa é antiga. Às questões levantadas, outras podem ser acrescentadas, como: que concepções teórico-políticas as sustentam? Quais são as finalidades dos resultados: estabelecimento de normas ou seleção de competências?

4.1.2 Os documentos oficiais e a educação do educador

O problema da chamada “qualidade” da educação dos professores remete à compreensão das políticas que teriam como finalidade promover essa qualidade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. O processo de abertura e liberalização da educação superior já se encontra presente na Constituição Federal de 1988, em especial, quando se prevê a destinação de recursos para a iniciativa privada, como se lê no artigo 213: “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (BRASIL, 1988). Segundo Neves (2002, p. 138), essa prática antecipa o caráter privatista e empresarial da política neoliberal para a educação superior.

A Constituição, no artigo 205, dá abertura para que a sociedade participe da promoção da educação, por meio da corresponsabilidade. Esses sinais indicam os elementos da conjuntura e dos espaços para as iniciativas em prol dos interesses da nova hegemonia burguesa. Nesses dispositivos, apoiaram-se, juridicamente, os agentes e os “reformadores empresarias” da educação.

Outro importante aspecto que deve ser considerado é que a Constituição consagrou a priorização do direito à educação de todos para o Ensino Fundamental, a despeito da amplitude do termo Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) o que, na interpretação de Dalila Oliveira, além de atender às “recomendações expressas por eventos e organismos internacionais”, teria dois objetivos que, diante da análise da educação de educadores, parece fundamental explicitar: “ao mesmo tempo em que a Educação Básica é elemento

indispensável à formação da força de trabalho, também o é para a integração social” (OLIVEIRA, 2000, p. 308). Nesse sentido, em outros termos, a preparação da força de trabalho, segundo às demandas do atual estágio de produção capitalista, e como estratégia político-social, visa “[...] atenuar as disparidades sociais e conter as possibilidades de conflito” (OLIVEIRA, 2000, p. 308).

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), a partir de Emenda Constitucional, ratifica essa perspectiva, pois são os estados, Distrito Federal e os municípios que deveriam destinar 60% dos recursos em educação para a manutenção e o desenvolvimento do Ensino Fundamental. Com essa priorização de recursos, o Estado considerava alcançar a universalização dessa etapa de ensino e melhorar a remuneração do magistério. Em uma mescla de centralização e descentralização, o Estado ocupava uma posição de harmonização dos interesses em disputa no âmbito da sociedade civil.

As transformações políticas e educacionais, em um período de “transição democrática” e de “definição de rumos” (VIEIRA, 2000), encerram a aprovação da nova legislação educacional, particularmente, no que se refere à educação do educador, conforme às determinações internacionais. Trata-se de um período de importante expansão da educação escolar brasileira e que viu o crescimento do número de professores, apresentado, de forma estratégica, o debate acerca da sua educação. Afinal, como afirmar Neves (2013), “os professores se inserem nesse projeto para aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, aprovada em dezembro de 1996, que teve o seu debate iniciado em 1988, previu-se a formação do professor, já de acordo com os pressupostos, muito claros, das políticas neoliberais. Em se tratando do processo de privatização, ela foi amplamente categórica nos parâmetros e condições para o estabelecimento das

instituições privadas³³. No artigo 43 dessa lei, estão descritas as finalidades da educação superior e qual é o perfil esperado para um educador:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2017).

Essas finalidades parecem contradizer e não refletir as demandas dos interesses político-econômico e sociais hegemônicos. De outro lado, os fundamentos que orientam essa educação encontram-se no artigo 61, parágrafo único, incisos I, II e III, no qual se identifica uma vaga exigência de “sólida formação básica” e indissociabilidade entre teoria e prática. Como é possível ler a seguir.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como

³³ Nesse sentido é importante destacar o papel do Decreto nº 2.306, de 1997, que trata, prioritariamente da regulamentação das instituições superiores, em especial, com fins lucrativos.

aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 2017).

A LDB e o decreto nº 2207/97, que regulamentou o Sistema Federal de Ensino, constituíram os dois pilares para as políticas neoliberais de educação de professores. Com esse último decreto, autorizou-se a formação de nível superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Na prática, o que se viu, em nome da urgência, foi o crescimento do número de instituições que aderiram ao “negócio em educação”, oferecendo muitas vezes, um ensino em condições precárias e preparando, o educador de forma aligeirada. Destaca-se, ainda, como se lê no inciso três, a possibilidade de “aproveitamento de formações e experiências”, o que desconsidera a especificidade do ensino nos cursos de Pedagogia.

A formação do “profissional da educação” (não se trata mais da educação do educador, trata-se de adestramento), expressão que passa a ser utilizada para sinalizar a perspectiva profissionalizante e, então, “mínima” ou “abreviada”, deverá ter em vista o atendimento aos objetivos das diferentes etapas da Educação Básica. A Lei previa que a formação fosse feita em nível superior (artigo nº 62), com um prazo de dez anos para que os professores se habilitassem. Essa medida, gerou um crescimento, sem precedentes, da oferta de cursos de Pedagogia com baixo custo (FREITAS, 2007, p. 30). Para esse fim, possibilitou-se que a formação pudesse acontecer com a utilização de recursos e tecnologias da educação a distância, o que colocou em dúvida a capacidade dessas novas instituições atenderem às necessidades de educação dos professores. Muitas vezes, como afirmei, vê-se condições precárias, nas quais o ensino não está ligado à pesquisa e nem se relaciona com a comunidade. Na perspectiva de Campos (2002), a reforma desvaloriza ainda mais o profissional do magistério, em razão da criação de

[...] cursos a distância; abreviação do tempo de formação; tendências a uma formação de cunho estritamente técnico; criação de instituições especificamente voltadas para a formação, como é o caso dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) (CAMPOS, 2002, p. 6).

Após a LDB, foi instituído o Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, sob muitas polêmicas e negociações³⁴, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, uma das reformas de maior impacto na formação docente. No artigo 2º dessa lei, lê-se que

as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Nesse parágrafo, é possível verificar a abrangência dessa formação, ou seja, além da atuação prevista na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluiu-se também, como obrigatória, a formação para o Ensino Médio e Educação Profissional. No parágrafo 2º, exposto a seguir, verifica-se, uma perspectiva de ampla atuação.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

³⁴ Dentre as principais posições, segundo Olinda Evangelista e Jocemara Triches (2008), estavam: o Conselho Nacional de Educação, a Associação Nacional pela Formação de Educadores (ANFOPE), o Fórum de Diretores de Centros de Educação (FORUMDIR), o grupo que assinou o *Manifesto dos Educadores Brasileiros* e, o grupo de especialistas reunidos na Federação Nacional de Supervisores Escolares (FENERSE).

Em relação ao processo de formação do estudante, destacam-se as noções de “pluralidade”, “interdisciplinaridade” e “cidadania”, como alguns dos conceitos de maior presença na ideologia hegemônica imposta ao campo da educação.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania (BRASIL, 2006).

Segundo Evangelista e Triches (2008), um aspecto a ser considerado é a impossibilidade de aprofundar a educação, devido à extensão das atribuições que se propõe para a educação do educador.

Os desdobramentos da LDB são muitos e surgiram causando impactos na educação dos professores e na educação em geral. Como exemplo, é possível citar o *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE)*, de 04 de abril de 2007, que tinha como meta a melhoria da educação, em todas as etapas, em um prazo de quinze anos; a *Política Nacional de formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, em que a *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)* deveria fomentar programas de formação inicial e continuada; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, instituída Resolução nº4, em 13 de julho de 2010.

Em 25 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005, é aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que traz entre as “Metas e estratégias”, as seguintes informações acerca da educação de professores:

1.8. promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9. estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir

a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos (BRASIL, 2016, p. 50).

A perspectiva, em um primeiro momento, do aumento dos investimentos educacionais para 10% do PIB, parece representar um avanço, mas, se olhado do ponto de vista da legislação, no conjunto das reformas em curso, pode significar a transferência de recursos para instituições privadas mais interessadas em obter lucro do que em promover a educação nos termos previstos na Lei.

Em 9 de maio de 2016, a então presidente, Dilma Rousseff, assinou o Decreto nº 8752 que instituiu a *Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. Uma das importantes mudanças deve-se à redução das responsabilidades da CAPES com a Educação Básica, atribuições que passaram a ser das secretarias do *Ministério da Educação e Cultura* (MEC). Nos princípios que norteiam essa Política, lê-se que deve existir “I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais” (BRASIL, 2016)

É importante considerar o estágio final de elaboração e encaminhamento para aprovação das *Bases Nacionais Curriculares Comuns*, previsto na meta nº 7 do PNE. A BNCC, como se apresenta em debate, irá estabelecer as competências, os objetivos e os conhecimentos considerados fundamentais para a educação. Dessa forma, na perspectiva de Luiz Freitas (2016b),

o conjunto da obra vai se revelando: plataformas de aprendizagem com apagamento da atividade do professor, desregulamentação da profissão e notório saber, modificações na organização do trabalho, especialmente, charterização e uberização. E em um cenário de terceirização da escola e desregulamentação da profissão de professor, o papel regulador do Estado via Bases Nacionais Comuns – tanto curricular como de formação do professor – torna-se mecanismo destinado a fornecer parâmetros operacionais à charterização e à uberização (FREITAS, 2016b, s/p).

Como mencionei, a ideologia neoliberal tem sido a norteadora das principais políticas educacionais do país, o que torna quase inexistente a educação política, na

perspectiva de referenciais contra-hegemônicos, no mundo atual. Como campo de uma suposta neutralidade, não caberia pensar em uma educação política no contexto escolar brasileiro. A tudo isso, acrescenta-se, ainda, o cenário de crise ideológica, que a ordem neoliberal se propõe a defender. Desse modo, o que ocorre é uma apropriação, um esvaziamento, de categorias fundamentais do campo das abordagens educacionais críticas, reduzindo a dimensão da atividade educativa ao mero jogo de interesses do mercado e a sua dinâmica dos negócios é da oferta de mercadorias.

Com o atual avanço das contradições sociais e a explicitação dos limites das políticas centradas no mercado, o surgimento de novos movimentos dos setores populares tem apontado para a crise de legitimidade da hegemonia neoliberal. Essa crise revela, que são necessários debates acerca da educação política, das lutas sociais e, particularmente, do papel que a educação ocupa no ensino de sujeitos políticos, bem como dos espaços e das condições dessa educação, dentre outros aspectos.

4.1.2.1 Uma concepção pragmática de educação

A ordem neoliberal consubstanciada em políticas de Estado, constitui um ataque à educação pública, por meio das estratégias políticas já apontadas. Em seu bojo, encontra-se uma ideologia de classe, sustentada por uma visão antidemocrática e dualizante. Conforme Gentili (2001), essa ordem apresenta “[...] uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação” (GENTILI, 2001, p. 244). Para ele, essa nova cultura usou: a estratégia a despolitização da educação, associada ao discurso da “modernização” e da “qualidade”; a negação à educação como direito e sua redução à condição de mercadoria (mercantilização); a sua relação com o universo do trabalho, de forma imediata e prática.

Essa concepção, apesar de ganhar destaque no contexto das reformas em curso, não é nova na história brasileira. Ao analisar o “pensamento pedagógico industrial”, José Rodrigues defendeu a existência de um “télós” econômico, da *Confederação Nacional da Indústria* (CNI), de contínua busca pela “[...] adequação

funcional da educação à economia capitalista [...]” e, com as transformações na produção e na economia, “[...] a educação e a formação profissional sofrem demandas específicas do ‘bloco histórico’ que as integra” (RODRIGUES, 1998, p. 135).

Trata-se de uma demanda que define o trabalhador funcional e flexível como o ideal para uma economia e um sistema de produção instáveis. A educação, assim, deveria preparar para essa realidade, por meio de “conhecimentos gerais imprescindíveis”.

Com relação à formação profissional, a CNI critica fundamentalmente a deficiência quantitativa dos quadros formados, seja nos cursos técnicos e de aprendizagem, seja nos cursos superiores. Além da superação da deficiência quantitativa, os empresários industriais propugnam que ao ensino diferenciado é preciso, primeiramente, ‘imprimir-lhe caráter eminentemente utilitário ou pragmático’ (RODRIGUES, 1998, p. 137).

A pedagogia das competências³⁵, com a dinamicidade que a realidade competitiva impôs, revelou o discurso do “contínuo aperfeiçoamento”, do “aprender a aprender”, do “aprender a pensar”, que, para a CNI, trata-se da competência procedimental de “[...] superar ‘o apego ao juízo inicial sobre o fenômeno’, ‘o parcialismo’, ‘visão estreita’” (RODRIGUES, 1998, p. 137). Em outras palavras, o profissional comprometido, social e politicamente, que a escola deveria formar precisa atender aos seguintes quesitos: flexibilidade, capacidade de interação, capacidade de abstração para resolução de problemas, entre outros, sem extrapolar a atenção do objeto como algo posto e estático.

No texto *Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica*, de 1996, Freire faz uma análise aguda quanto aos rumos políticos da educação brasileira, ante a visão de mundo pós-moderna e a decorrente despolitização da educação e da perspectiva cada vez mais funcional do ensino. A análise do intelectual pode ser visualizada a seguir.

³⁵ Expressão utilizada por Ramos (2001), em *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*, e por Santos e Mesquida (2014), no livro *As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência*.

É exatamente porque sei que mudar é difícil, mas é possível que eu me dou ao esforço crítico de trabalhar num projeto de formação de educadores, por exemplo, ou de operários de construção. De formação e não de puro treinamento técnico-profissional. Na **formação não dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania**. Na visão pragmática tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo. [...]

A educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela **despolitização da educação** quanto hoje (FREIRE 2014a, p. 108-109, grifos nossos).

A emergência dessa pedagogia, também constituída em discurso ideológico de domínio de classes, acontece ao lado da entrada das novas tecnologias, da substituição da organização fordista do trabalho, dos modelos e padrões de avaliação, de padrões de gestão. Assim, o trabalhador é convocado a ser agente da sua própria empregabilidade, somando esforços e capitais que lhe permitam lançar mão de saberes e habilidades conforme a complexidade do desafio. Em outras palavras, objetiva-se a existência de um trabalhador multifuncional e sempre disposto a empreender com a experiência e trilhar novos caminhos.

Nesse sentido, o movimento orquestrado pelas novas diretrizes da educação brasileira configura dois objetivos de deslocar a educação do professor para o campo da prática, por meio de uma concepção pragmática de educação e dá já conhecida lógica das competências, o que, nessa perspectiva, iria ao encontro da formação produtivista, para o mundo do trabalho em reestruturação (FREITAS, 2007, p. 26).

Na perspectiva defendida por Freire (2013a, p. 16), a educação humana “[...] é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. Assim, é preciso desvelar em que medida a filosofia que defende a escola “ativa”, na realidade, é um serviço prestado à indústria, como interesse privado.

4.2 PROJETOS DE EDUCAÇÃO DE EDUCADORES: QUEM EDUCA O EDUCADOR? O EDUCADOR SE EDUCA AO EDUCAR

As políticas de formação dos profissionais da educação estabelecem diretrizes que definem o perfil dos professores da educação básica. Como foi possível analisar, essas diretrizes resultam do processo de ampla reforma da educação brasileira a partir do final da década de 1980. Dessa forma, fazem parte da reforma do Estado sob a direção da burguesia brasileira, com seus aliados, no interior das contradições geradas, e respondem a uma concepção de educador referente ao processo de reestruturação produtiva e à hegemonia política e cultural.

A análise realizada aqui tem em vista identificar referenciais da educação do pedagogo a partir do projeto pedagógico de duas instituições universitárias.³⁶ As informações relacionadas às concepções de educação foram encontradas nos projetos pedagógicos dos cursos. É importante destacar que o PPC, como um instrumento que apresenta a concepção de ensino e de aprendizagem de um curso, reflete a ampla gama de diretrizes, direções e interesses teórico-políticas, em particular, aqueles que advêm do seu contexto e das demandas, como o mercado de trabalho. Nesse sentido, os documentos em questão, ao serem elaborados no âmbito da comunidade acadêmica, têm a peculiaridade de expressar direta, mas também indiretamente, o perfil profissional e, inclusive, político-social do egresso.

Com essa abordagem dos projetos, acredito seja identificado de que modo as concepções políticas induzem a formação dos intelectuais orgânicos, segundo as forças emergentes hegemônicas. As propostas de educação de educadores identificadas serão, posteriormente, confrontadas e discutidas em relação às concepções de Gramsci e Freire, estudadas nesta tese.

³⁶ Essas instituições universitárias serão identificadas pelas letras A e B, assim como seus projetos pedagógicos de curso, fonte desta análise.

4.2.1 Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia: duas propostas em questão

Nesse item, são analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia³⁷ de duas importantes instituições educadoras, com o objetivo de destacar os elementos necessários para a compreensão do perfil proposto para a formação do pedagogo. Além disso, identificam-se as características apresentadas como desejáveis para a atuação profissional do indivíduo.

Para desenvolver essa análise, foi utilizada a documentação disponibilizada pelas IES, com destaque para os objetivos, a organização curricular, as ementas e os objetivos das disciplinas, como fonte para a incursão na cultura acadêmica desses cursos.³⁸ É importante destacar que essas informações, que constituem o documento norteador dos cursos de Pedagogia, formam parte fundamental do que se pode chamar de currículo “vivo”. A rigor, a pesquisa considerou a compreensão e a interpretação dos PPCs, utilizando o próprio princípio dos colegiados dos cursos em questão.

4.2.1.1 O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade A

O curso de Pedagogia da Universidade A, está sob a responsabilidade de dois departamentos: o de Teoria e Prática da Educação e o de Fundamentos da Educação. É importante destacar que os professores foram divididos em dois grupos, que se revezam na coordenação do curso. A esse respeito, Rodrigues (2011) expos que

³⁷ A questão da feminização do magistério na escola primária inicia-se no século XIX, com influências das concepções de Augusto Comte. A formação de pedagogas nos Estados Unidos, inicialmente como uma segunda profissão, também tornou-se uma referência na formação da República brasileira (MESQUIDA, 1994). É importante destacar, conforme informações colhidas por Mesquida (1994) na Gazeta de Piracicaba, “[...] que no Brasil a educação escolar das crianças era um ofício de homens. No entanto, esta visão patriarcal dos atores educacionais foi, pouco a pouco, rompida graças à ação pedagógica das missionárias pedagogas metodistas” (GAZETA DE PIRACICABA, 29/01/1890 apud MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil (um estudo de caso)**. Juiz de Fora: EDUJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994).

³⁸ Essas informações foram encontradas, em parte no site das IES, em parte disponibilizadas pelas secretarias dos cursos.

os professores, divididos em dois departamentos, passaram a trabalhar de maneira isolada, a ausência de planejamento conjunto implicou uma prática pedagógica veiculadora da ideia de que o aluno deveria ao longo de sua formação fazer opção pela teoria ou pela prática (RODRIGUES, 2011, s/p).

O projeto do curso apresenta a organização curricular em três aspectos: na construção da identidade profissional, em que se destaca a pretensão de que o aluno seja protagonista da construção dos saberes educacionais, a partir da “leitura do mundo onde se situa e atua cotidianamente”; na docência, em que se destaca a formação do profissional pesquisador da própria prática; na gestão de processos educativos, devido à preocupação com uma formação ampla e global (UNIVERSIDADE A, 2005).

Em relação ao perfil do egresso, o projeto estabelece uma organização curricular fundada nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. De forma explícita, destacam-se as áreas da docência e da gestão, dando menor destaque à pesquisa, à produção e à difusão de conhecimentos que, de certa forma, estão diluídas nas áreas. A seguir, é possível analisar o perfil do egresso proposto pela instituição:

O presente currículo de formação, compreendido como conjunto de atividades, disciplinas e posturas, graças às quais o aluno pode incorporar, desenvolver e se apropriar de conteúdos formativos, induz à concepção de um profissional com uma tríplice relação do seu trabalho (domínio de saberes, transformação de saberes e atuação ética). O pedagogo é um profissional que domina determinados saberes que, em situação, transforma e dá novas configurações a estes saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua *práxis* no cotidiano do seu trabalho.

Assim entendido o pedagogo será um profissional que conheça e seja capaz de analisar a realidade em que se insere e que faça as necessárias vinculações entre as questões educativas e as questões sociais mais amplas buscando a efetividade das ações pedagógicas (UNIVERSIDADE A, 2005).

Quando se apresenta o campo de formação, o projeto do curso explicita três áreas: Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e

nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores; Gestão Educacional; Produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

A organização curricular constrói-se em torno de dois “ciclos formativos”, um para a formação inicial integrada e outro para a formação continuada, como forma de superar a fragmentação. A formação inicial integrada é composta por eixos integradores que perpassam toda a formação e funcionam como “[...] critérios orientadores para organização da matriz curricular, em torno dos quais se articulam toda a base para a formação de educadores. O que em nosso entendimento permite a superação da organização curricular tradicional, estruturada por meio exclusivo de disciplinas” (UNIVERSIDADE A, 2005). Esses eixos integradores estão mais bem explicados no fragmento a seguir.

1) Bases de Conhecimento do Pedagogo

Objetivo: Inserir os alunos no campo da educação e da Pedagogia e das demais ciências, capacitando-os à procederem a leitura do mundo no qual se situam e atuam, construindo os saberes docentes.

2) Dimensões do Trabalho do Pedagogo: Docência e Gestão

Objetivo: mediar a valorização apropriação do processo de trabalho pedagógico, valorizando a transdisciplinaridade e o aspecto coletivo propiciando a unidade do trabalho docente.

3) Dimensão Escolar da Educação: O campo da prática pedagógica

Objetivo: oferecer subsídios para que os alunos compreendam a escola como lugar sócio-histórico-cultural e de trabalho.

4) Dimensão Escolar da Educação: o aluno do ensino fundamental

Objetivo: compreender as várias dimensões que envolvem a formação do aluno do ensino fundamental (UNIVERSIDADE A, 2005)

Na prática, os eixos integradores apresentam critérios de organização, mas não alteram o tradicional sistema de disciplinas. Apesar disso, deixa-se transparecer a preocupação de que o currículo não seja a expressão de um mero aglomerado de disciplinas e atividades desarticuladas. A proposta dos eixos integradores, dos núcleos temáticos formativos e das práticas pedagógicas de formação, evidencia um planejamento e uma busca por articulações entre os diversos saberes e práticas.

A proposta é que as práticas pedagógicas de formação se constituam como momentos de “[...] análise da realidade profissional; problematização da realidade profissional (gestão/docência); projeto de ação para o enfrentamento da realidade

profissional” (UNIVERSIDADE A, 2005). Os objetivos das práticas de formação são enunciados da seguinte forma:

Manter o aluno em contato e reflexão sobre realidades do mundo do trabalho em que estará inserido profissionalmente;

Viabilizar a realização de atividades de Pesquisa como aprofundamento da reflexão sobre o mundo prático profissional e suas questões, bem como a apropriação de conhecimentos teórico-práticos da Pesquisa, como parte de sua formação;

Viabilizar a unidade teórico-prática permanentemente, com momentos de análise e de reflexão nos encontros AIP, cuja finalidade principal é organizar de forma interdisciplinar as atividades de Pesquisa-Estágio, Cultura e arte.

Viabilizar o acesso dos alunos aos processos culturais e estéticos em busca da construção da sensibilidade na relação com o mundo, com a sociedade.

Viabilizar a construção do trabalho monográfico, como fechamento do processo das práticas de formação, a partir das tematizações e reflexões iniciais feitas pelos alunos sobre sua relação histórica com a educação (UNIVERSIDADE A, 2005).

A articulação das práticas com os eixos acontece por meio de: Atividades de Integração Pedagógica, viabilizadas como projetos de pesquisa; Oficinas Pedagógicas; Atividades de Pesquisa-Estágio, que, posteriormente, é formalizada no Trabalho de Conclusão de Curso; Atividades de Cultura e Arte; Atividades Semipresenciais, como atividades discentes efetivas, conforme a legislação que limita a 20% da carga horária.

A análise da grade curricular mostrou algumas características que são importantes para a compreensão dos referenciais e das práticas adotadas no curso. O estudo evidenciou que a seriação das disciplinas, que somam uma carga horária total de 3840 horas, apresenta as seguintes informações:

- a) a quantidade de disciplinas a serem cursadas em cada um dos anos: 13 no primeiro ano, 20 no segundo ano, 18 no terceiro ano e 20 no quarto ano do curso;
- b) no primeiro semestre do terceiro ano do curso constam 10 disciplinas a serem cursadas;
- c) das 71 disciplinas, 53,5% possuem 34 h de carga horária, correspondente a duas aulas semanais;

- d) das disciplinas consideradas de prática, 68% estão concentradas no terceiro e quarto anos do curso, sendo que 40% no último ano;
- e) as disciplinas chamadas de teórico-práticas, 21% do total, estão concentradas no terceiro e quarto anos do curso, 60% delas.

Quando analisei as ementas e os objetivos das disciplinas, encontrei algumas informações e características que constituem elementos importantes para a compreensão do curso. Por exemplo:

- a) apenas uma disciplina, “Educação e Trabalho”, apresenta em sua ementa e em seu objetivo, de forma explícita, a proposta de abordagem da sociedade capitalista ou das relações capitalistas de produção;
- b) a trabalho como categoria ontológica de compreensão da realidade, em especial, dos processos de produção na sociedade capitalista, só aparece em uma ementa, na disciplina “Educação e Trabalho”³⁹, e em objetivos de duas disciplinas, nessa já mencionada e em “Sociologia da Educação e Transformação Social”⁴⁰;
- c) a categoria “transformação social” só aparece em uma disciplina, “Sociologia da Educação e Transformação Social”;
- d) a abordagem teórico-metodológica histórico-dialética não aparece nas ementas e em seus objetivos;
- e) os conceitos “classes sociais”, “luta de classes”, “contradições sociais”, “organização social”, “hegemonia”, “educação popular”, “educador popular”, “intelectuais”, “práxis”, “libertação”, “crítica”, “neoliberalismo” não aparecem nas ementas e nos objetivos;
- f) o termo “prática”, para designar atividade aparece 37 vezes, sendo 21 delas nos títulos ou nas ementas das disciplinas.

³⁹ A disciplina “Educação e Trabalho” é cursada no terceiro ano do curso, com uma carga horária de 34h. Como é possível verificar o conceito de educação é substantivo, antecede o conceito de trabalho.

⁴⁰ A disciplina “Sociologia da Educação e Transformação Social” é cursada no quarto ano do curso e tem uma carga horária mínima de 34h.

4.2.1.2 O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade B

No que se refere às características da formação proposta pela Universidade B, no período das reformas aqui analisadas, em 1991, foram elaborados os primeiros Projetos Políticos Pedagógicos do Curso, com as cinco habilitações:

- 1 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e Orientação Educacional;
- 2 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e Supervisão Escolar 1º e 2º graus;
- 3 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e Administração escolar – escolas de 1º e 2º graus;
- 4 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e Magistério para a pré-escola;
- 5 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e Magistério para as séries iniciais do ensino fundamental (UNIVERSIDADE B, 2010).

Em 1997, o projeto de atualização indicava as seguintes habilitações: “1 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau; 2 – Orientação Educacional; 3 – Supervisão escolar; 4 – Educação Infantil e Séries Iniciais” (UNIVERSIDADE B, 2010). Em 2005, passou a vigorar o Projeto com as novas habilitações e, com os seguintes focos: “1 – Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação e Supervisão Escolar; 2 – Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil” (UNIVERSIDADE B, 2010).

Com a reformulação mais recente o projeto foi construído tendo em vista atender às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conforme essas orientações, foram extintas as habilitações e passaram a existir três grandes áreas: a “referência formativa”, a “docência, assumida como base da proposta pedagógica; a Gestão Pedagógica e a Pesquisa” (UNIVERSIDADE B, 2010). Ademais, o curso é identificado, no Projeto, como sendo de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério para Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica em espaços escolares e não escolares: Magistério das Matérias Pedagógicas.

Nas *Diretrizes do Projeto Pedagógico*, encontra-se a definição de docência como a base da proposta de formação e da concepção educacional adotada. Nesse sentido, a gestão é compreendida como a coordenação democrática do trabalho pedagógico ao currículo, ao planejamento educacional e ao projeto político-pedagógico. A pesquisa, por sua vez, é definida como uma ação constante da formação até a atuação. Essa concepção se aproxima daquela que foi defendida como “pedagogia plena” pela *Associação Nacional pela Formação de Educadores* (ANFOPE) e pelo *Fórum de Diretores de Centros de Educação* (FORUMDIR) no contexto da reformulação do curso de Pedagogia pelas novas Diretrizes, em 2006 (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 3).

Em relação à pesquisa um aspecto importante é destacado pelas autoras, a forma como o termo é apresentado revela o risco de ser algo apenas funcional e/ou pragmático aos interesses imediatos da administração escolar. Nesse caso, seria “[...] abandonado seu papel de produção de reflexão e teoria que extrapolem os muros da escola ou a ‘ação docente’” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 10).

No que se refere à educação do pedagogo, o Projeto considera como objeto do curso, o “[...] domínio do conhecimento pedagógico”, definido como

[...] aquele que tem por objeto a explicitação das intencionalidades de um projeto educativo, situado num tempo e num espaço, carregado de historicidade, definido pelas interações dos protagonistas da ação educativa, bem como a organização dos meios para concretizá-los, nas suas diferentes instâncias e áreas de atuação (UNIVERSIDADE B, 2010).

Esse trecho apresenta a atividade do professor como “trabalho não material”, definindo, assim, o *locus* da ação do pedagogo “[...] nos processos sociais e culturais em constante construção” (UNIVERSIDADE B, 2010). Essa posição, em relação à atividade docente como prática intelectual, destaca-se pela explicitação da relação de organicidade social do pedagogo. As diretrizes definem o próprio espaço da Universidade como o local onde se desenvolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, para as atividades de formação e construção do conhecimento, como relação teórico-prática. É importante, porém, destacar que o documento não apresenta como essa relação será organizada.

Para responder à proposta de formação integral do profissional “como pessoa”, presente nas diretrizes do projeto, ou seja, para uma formação que tenha em vista as múltiplas dimensões humanas, foram organizados cinco eixos: “Educação e Sociedade; Conhecimento, Currículo e Gestão; Conhecimento sobre a Docência; Conhecimentos sobre a Pesquisa em Educação; Estágio Supervisionado” (UNIVERSIDADE B, 2010).

Desse modo, como objetivo geral, apresenta-se a proposta de formar para a atuação no “Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica na Educação formal e não formal e Magistério das Matérias Pedagógicas” (UNIVERSIDADE B, 2010). Os objetivos específicos, por sua vez, são:

1. Inter-relacionar conhecimento, concepção de mundo, de ser humano e de organização social.
2. Vivenciar a interdisciplinaridade resultante da elaboração coletiva dos princípios teórico-metodológicos norteadores dos conteúdos e atividades do curso.
3. Compreender Educação como prática social de caráter intrinsecamente humano.
4. Compreender a Educação Escolar como um processo intencional, formalmente sistematizado a partir das contribuições da Filosofia e das Ciências Humanas.
5. Compreender as representações e atuações educativas construídas ao longo do tempo.
6. Compreender a Escola intimamente relacionada com seu entorno social, polo aglutinador, articulador, mantenedor e recriador de valores e práticas sociais características dos diversos grupos que a constitui.
7. Reconhecer o movimento da cultura escolar existente nas esferas da organização administrativa, do racionalismo burocrático, da informalidade e da diversidade.
8. Compreender currículo como processo através do qual os grupos sociais transmitem e reelaboram continuamente seus conhecimentos na prática de conservação e transformação da realidade.
9. Conceituar o currículo escolar como processo de seleção dos conhecimentos historicamente construídos, de transformação destes saberes em conteúdos escolares e de definição de metodologias e formas de avaliação.
10. Analisar a configuração educacional da atualidade.
11. Entender a formação docente como processo de profissionalização baseado em conhecimentos filosóficos e científicos (UNIVERSIDADE B, 2010).

Como é possível verificar, busca-se formar o pedagogo em um sentido amplo, para a educação formal e não formal, entendida como uma atuação em diferentes segmentos da sociedade.

Em termos percentuais, a carga horária disponível para as atividades acadêmicas foi distribuída da seguinte forma, em ordem de quantidade: Conhecimento acerca da docência, 29,59%; Conhecimento, Currículo e Gestão, 22,19%; Educação e Sociedade, 20,3%; Conhecimento acerca da pesquisa em educação, 14,18%; Estágios, 10,6%; Atividade acadêmica complementar, 3,08%. Na análise da grade curricular, algumas características ficam evidentes quanto à seriação das disciplinas, que somam uma carga horária de 3244 horas:

- a) o curso está organizado em cinco séries, com uma média de duração de 4,5 anos;
- b) na seriação das disciplinas, o número máximo de disciplinas por série foi onze, com carga horária mínima de 60 horas;

A análise das ementas e dos objetivos das disciplinas revelou informações e características significativas para a compreensão da proposta do curso. Após essa análise, destaco que:

- a) nenhuma disciplina apresenta em sua ementa ou em seu objetivo, de forma explícita, a proposta de abordagem da sociedade capitalista ou das relações capitalistas de produção;
- b) a trabalho como categoria ontológica de compreensão da realidade, em especial dos processos de produção na sociedade capitalista, só aparece na ementa e nos objetivos da disciplina “Educação e Trabalho”;
- c) a categoria “transformação social” não aparece nas disciplinas;
- d) a abordagem teórico-metodológica histórico-dialética aparece, apenas uma vez, na disciplina de “Sociologia da Educação”;
- e) os conceitos “classes sociais”, “luta de classes”, “contradições sociais”, “organização social”, “hegemonia”, “educação popular”, “educador popular”, “intelectuais”, “práxis”, “libertação”, “crítica”, “neoliberalismo” não aparecem nas ementas e nos objetivos;
- f) o termo “prática”, para designar atividade aparece apenas duas vezes nas disciplinas do curso.

A análise realizada nos PPCs, em particular, a partir das ementas e dos objetivos, possibilita a identificação de importantes informações no que se refere à perspectiva epistemológica e à política dos cursos em questão. Mais do que isso, os elementos apresentados são significativos para as conclusões desta tese.

Os documentos estudados apontam para a não confluência com os referenciais epistemológicos da práxis político-pedagógica apresentados no primeiro capítulo. Isso pode ser atestado pela ausência dos referenciais da concepção de educador popular de Paulo Freire. Em momento algum, os conceitos de liberdade, conscientização e diálogo foram encontrados. O conceito de autonomia, por seu turno, aparece apenas uma vez, e em sentido geral.

4.2.2 Análise dos referenciais teórico-políticos dos PPCs à luz das concepções de Gramsci e Freire

A análise dos projetos pedagógicos revelou a adequação às Diretrizes criadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que, por sua vez, são orientados pelas políticas de Estado, para a organização da formação do profissional da educação, nos termos da reforma mais ampla da sociedade brasileira. Em outras palavras, os PPCs atendem, no aspecto formal, às demandas de profissionais da educação para a Educação Básica. Assim, como elemento importante na reprodução da ordem social vigente, os cursos de Pedagogia respondem aos aspectos diretivos estabelecidos pelas instituições a serviço dos interesses hegemônicos do Estado, não apresentando perspectivas políticas além da ordem social atual.

Os projetos pedagógicos dos cursos de formação dos profissionais da educação, ao expressarem as reformas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro ao longo das últimas décadas, permitem apreender e discutir as contradições presentes nesse projeto político-ideológico. Ao mesmo tempo em que enunciam uma formação com perspectivas à profissionalização do educador, parecem comprometidos com as diretrizes que impossibilitam a educação de educadores em nível de profundidade e nem perspectiva teórico-crítica, conforme anunciado.

A análise realizada possibilita questionar as razões da manutenção de currículos enrijecidos e a, cada vez mais comum, fragmentação em disciplinas. No caso da Universidade A, a formação é diluída em 71 disciplinas. Esses e outros aspectos possibilitaram a discussão acerca das estruturas que inviabilizam o trabalho coletivo de professores e de alunos; da separação de disciplinas consideradas teóricas e práticas, sem justificativa pedagógicas; do distanciamento entre o assim denominado “mundo acadêmico” da comunidade, inclusive, pela linguagem e burocracias ali estabelecidas; dentre outras questões.

O desafio da educação do educador como intelectual leva a um debate importante no campo da educação: para quem serve a formação do educador? (LIZIA, 2008). De acordo com as orientações políticas e pedagógicas vistas até aqui, como se organiza a educação do educador? Quais prioridades estratégicas estão presentes nos projetos de formação? As concepções de educação do educador ali presentes estão associadas a qual função social? Por fim, quem educa o educador?

Para a reflexão acerca dessas questões, é importante destacar, dentre as possíveis respostas, além daquelas já sugeridas nesse trabalho, a perspectiva de Neves (2013), que afirma haver um crescimento no número de profissionais responsáveis pela educação do educador e pela formulação e disseminação da ideologia neoliberal burguesa. Esses profissionais, cada vez mais, são alvos da tentativa de controle dos organismos internacionais e das “agências” a serviço do Estado. Nesse processo, pode-se destacar a atuação estratégica da CAPES quanto à determinação de regras e padrões de produtividade acadêmica, o que gera importantes impactos nos programas de pós-graduação em educação.

4.2.2.1 O problema da relação teoria e prática

A relação entre teoria e prática, estabelecida nos projetos pedagógicos dos cursos analisados, revela o aspecto tradicional de divisão em módulos de disciplinas. Além do aspecto fragmentado do desenvolvimento e da aprendizagem, encontram-se, de um lado, disciplinas concentradas de fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos e psicológicos voltadas para a fundamentação teórica e, do outro, na parte final dos cursos, as disciplinas relacionadas aos estágios e às

práticas de ensino. Obviamente, essas separações comprometem o desenvolvimento do educando para a práxis, porque impede a aproximação crítica das atividades educativas junto às comunidades escolares. Como um campo teórico-investigativo, o curso de Pedagogia deveria privilegiar a educação de integrada e orgânica, no ambiente da futura atuação profissional.

No caso do curso da Universidade A (2005), a relação proposta entre teoria e prática fica explícita como intenção, nos objetivos das práticas de formação: “manter o aluno em contato e reflexão”; “apropriação de conhecimentos teórico-práticos da Pesquisa”; “Viabilizar a unidade teórico-prática permanentemente”; “acesso dos alunos aos processos culturais e estéticos”; “construção do trabalho monográfico, como fechamento do processo das práticas de formação”. Observe que se tratam as mesmas preocupações dos objetivos voltados para a teoria e prática, mas de modo menos acentuado. O curso da Universidade B (2010), por sua vez, privilegia o fato de “vivenciar a interdisciplinaridade” e, de forma mais clara, o perfil do profissional que se pretende formar para a “docência, pautada pela unidade teoria-prática”.

Quando se considera a distribuição das disciplinas, observa-se a concentração delas nos dois últimos anos do curso, no caso do curso da Universidade A, 40% delas, no último ano. Sendo assim, como o estudante, envolvido com as atividades de estágio e as demais disciplinas (somam 20, no último ano), conseguirá refletir acerca dessa prática, de forma crítica e aprofundada, para a elaboração, por exemplo, do Trabalho de Conclusão do Curso? Observa-se que esse é considerado um dos objetivos estratégicos para a formação do educador na Universidade A.

É importante destacar, ainda, que o número acentuado de disciplinas por semestre denuncia o processo de superficialização da formação, pois quanto maior o número de disciplinas a serem estudadas menor é a possibilidade de aprofundamento crítico, sobretudo, a partir de um processo coletivo e participativo.

No caso da Universidade B, o *campus* universitário é considerado prioritário para a construção do conhecimento, o que, além de contribuir para estabelecer um distanciamento entre o ambiente universitário e a comunidade, que será seu campo de atuação, torna a relação teoria e prática ainda mais superficial e problemática. Como exposto no próprio Projeto da instituição,

a relação teoria-prática na formação tem, na Universidade, local apropriado, graças a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão que lhe é intrínseca, permitindo aos licenciandos espaço formador para a apropriação e construção do conhecimento (UNIVERSIDADE B, 2010).

Essas relações que se estabelecem no ambiente universitário seriam suficientes para alcançar a meta de formação de profissionais capazes de “[...] articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais, às diferentes abordagens metodológicas priorizando a **formação integral**”, conforme apresentado no PPC da Universidade B (2010, grifo nosso)?

É imprescindível salientar que o termo “prática”, como destaquei anteriormente, aparece 37 vezes nas ementas e nos objetivos das disciplinas da Universidade A. Isso permite afirmar que há uma tendência de proporcionar experiências de vivência e convívio, em ambientes escolares ou não, mas não parece garantir que os estudantes constituam reflexões críticas acerca das práticas em questão. Isso se sustenta pela predisposição em concentrar disciplinas de abordagem histórica e social nos primeiros semestres (com carga horária que, em alguns casos, considerei pequena). Assim, o Projeto dessa instituição parece ir ao encontro da tendência mais geral da formação acadêmica, com ênfase no contato com a “realidade prática”.

Gramsci e Freire consideraram central a relação entre teoria e prática. Em suas trajetórias de vida, conforme exposto anteriormente, não foram intelectuais acadêmicos no sentido tradicional, o que representaria uma contradição as suas ideias. Ambos são referência da práxis do intelectual comprometido organicamente com as lutas populares e com a transformação da sociedade. O trabalho teórico dos autores, coerente com a estratégia política de classe, encontrou nexos e se alimentou no engajamento com as classes populares.

Nesse sentido, como orientava Freire aos educadores, era preciso ter coerência entre “o que faço e o que digo” (FREIRE, 2013a), entre a teoria e a prática. A sua posição de classe junto aos oprimidos tornou-se, ao longo de sua

vida, a defesa do direito à educação, compreendida como “[...] indispensável organização reflexiva do pensamento” (FREIRE, 1967, p. 106).

Assim como Freire, Gramsci foi testemunha corajosa das próprias ideias e, tornou-se, ao longo de sua trajetória, um exemplo de engajamento político, com as lutas dos camponeses e operários de seu tempo. Em um de seus escritos pré-cárcere, sobre a indiferença, dizia: “Vivo, sou participante. Por isso odeio o que não participa, odeio os indiferentes” (GRAMSCI, 1976, v. 1, p. 123). Essa é a expressão clara do modo como ele via a relação do homem com o mundo e, em especial, do educador como intelectual orgânico.

A busca da unidade entre teoria e prática constituía-se um passo fundamental para o processo de luta pela libertação. Segundo Gramsci (2014a), a sua construção era um “[...] ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional” (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 260). Em tempos distintos, Gramsci e Freire apontaram, criticamente, os limites da educação como reprodução das relações dominantes, problematizaram as possibilidades da educação e defenderam o projeto político para uma educação crítico-transformadora. Assim, afirmaram a especificidade política do ato educativo, no qual educador e educando assumem uma cumplicidade durante o processo de aprendizagem.

No contexto da reflexão acerca do aprofundamento do conceito de unidade entre teoria e prática, o filósofo italiano recusava a perspectiva mecanicista da “teoria como serva da prática”. Para ele, sua visão era preciso que a relação entre teoria e prática fosse colocada, historicamente, no processo de educação dos intelectuais. desse modo, segundo Gramsci (2014a), a

autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “para si” sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 104).

A educação dessa “elite de intelectuais” não era uma questão simples e de fácil resolução, pois o seu desenvolvimento dependeria da relação entre intelectuais

e massas e entre massas e intelectuais. A preocupação do autor com a educação para a “autoconsciência crítica” torna-se central na reflexão a respeito da construção de projetos pedagógicos que, efetivamente, promovam a formação do educador com efetiva integração entre teoria e prática, no sentido da práxis, sem cair no que o filósofo compreendia ser uma forma de espontaneísmo.

A relação teoria e prática, no sentido até aqui analisado, nas concepções de Gramsci e Freire, possibilita concluir que a educação do educador, no seio das instituições educadoras, tomaria proposições transformadoras, em que o próprio professor, como intelectual orgânico, estaria à frente das atividades, ao mesmo tempo, educativas e libertadoras.

A reivindicação levada às instituições educadoras justifica-se pelo fato de que a relação do educador com os educandos implica em disposição e em estratégias políticas pedagógicas que levem o educando a dialogar com sua realidade social. Ao desenvolver sua concepção dialógica, Freire construiu uma matriz de relação composta por “amor, humildade, esperança, fé, confiança [e] criticidade” (FREIRE, 1967, p. 107).

A criticidade, como um contínuo desvelamento reflexivo, destaca-se no conjunto dessa matriz como contraponto aos elementos que direcionam o encontro com o outro. O intelectual italiano denomina “dialética intelectuais-massa” a condição de desenvolvimento intelectual e moral em que o meio torna-se capaz de educar e ser educado.

Em ambas as concepções, a teoria e prática, como práxis transformadora do educador, deveria considerar o contexto social e cultural do educando. A comunicação, de acordo com os estudiosos, pressupõe o acolhimento da voz do outro, ou seja, o educador entende o contexto e o meio no qual vive o educando. A relação entre compreensão, saber e sentir foi problematizada como o eixo da interação homem-massa e educador-educando. A síntese desses elementos, na relação pedagógica, constitui-se de força política e é elemento organizativo dos sujeitos do processo como intelectuais. Dessa forma, Gramsci ensinou a importância de repensarmos a metodologia dos cursos, a fim de incorporar o sentir e o agir das classes populares.

Quando o educador e o educando têm a tarefa de problematizar a realidade sociocultural, sobretudo, quando essa atividade acontece no próprio seio onde estão os problemas e desafios, inicia-se um processo pedagógico em que o educando aprende a ver o mundo e o educador compreende a sua visão de mundo, sem a qual não teria sucesso como educador. Ao entender como o educando compreende o mundo, o educador, por sua vez, compartilha as dores e a compreensão da realidade.

Ao organizar o aprendizado do educando próximo à realidade em que ele atuará, o futuro educador irá compreendendo, de forma cada vez mais profunda, que ensinar exige respeito aos saberes e à visão de mundo dos educandos, conforme propõe Freire no fragmento exposto a seguir.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2013a, p. 31).

O educador brasileiro defende o aproveitamento da experiência dos educandos, ou seja, o docente deve discutir essa realidade com eles. Por meio do esforço de professores, pais e comunidade escolar, podem ser, além de relatórios que, muitas vezes, constroem representações e estigmas acerca da juventude brasileira, estabelecidos canais de diálogo e problematização quanto aos sujeitos reais que frequentam as instituições educadoras, sua experiência social, suas expectativas e preocupações. Para isso, a representatividade discente nos colegiados precisa ser mais que expectadora.

Portanto, os estudantes precisam ser encorajados a manifestarem seus pontos de vista acerca da organização do tempo escolar, a arquitetura escolar, as normas organizacionais e, particularmente, quanto à construção coletiva do projeto pedagógico. Ao mesmo tempo, os professores precisam saber escutar e dialogar. Isso porque

somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em certas condições, precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com* ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele* (FREIRE, 2013a, p. 111).

Na perspectiva de Gadotti (1983, p. 141), são as iniciativas voltadas à aproximação do educador e do educando com os setores populares que evidenciam o autoritarismo do sistema formador universitário. Os novos profissionais da educação precisam assumir uma concepção de mundo e desenvolver uma prática transformadora junto e em favor dos interesses populares. De acordo com essa perspectiva, o professor deve

formar os novos profissionais do ensino ensinando-lhes a ler **essa realidade**, a entendê-la. Não lhes ensinar apenas métodos e técnicas de ensinar, mas ensinar-lhes a compreender a situação do aluno e daqueles que estão fora da escola. É essa consciência social que devemos formar no futuro profissional, antes de inculcá-lo um saber técnico. O profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um **profissional do humano**, do social, do político (GADOTTI, 1983, p. 142, grifos do autor).

Nesse sentido, o autor vislumbra a educação do educador não mais para a reprodução da cultura dominante, mas agora, como organizador da cultura. O seu papel político é central no projeto de uma nova sociedade, porque “só uma população organizada será capaz de derrotar a impostura e a prepotência que ainda dominam a sociedade brasileira” (GADOTTI, 1983, p. 148).

4.2.2.2 A apreensão das contradições sociais

Durante a análise dos documentos das instituições educadoras selecionados, foram encontradas proposições acerca do processo de apreensão da realidade, em especial, em torno da escola, ou seja, da realidade profissional do futuro pedagogo (UNIVERSIDADE A, 2005; UNIVERSIDADE B, 2010). O estudo das bases do

conhecimento do pedagogo, presentes no projeto da Universidade A (2005), apresentou o objetivo de desenvolver, por meio do processo educacional, a capacidade de “leitura do mundo” e, em seguida, oferecer condições para que o pedagogo compreenda a “escola como lugar sócio-histórico-cultural e de trabalho”.

Além disso, evidenciou-se a preocupação com a preparação do educador, por meio de práticas pedagógicas que promovam “análise”, “problematização”, “construção da sensibilidade” e que, inclusive, possibilitem um “projeto de ação” para enfrentar a realidade profissional. Quanto ao Projeto da Universidade B (2010), destaca-se a compreensão do “entorno” da escola e da análise da “configuração educacional da atualidade”.

Essas informações ajudam a compreender os resultados da pesquisa que realizei, no âmbito das ementas e dos objetivos de cada curso, e revelam as propostas voltadas à realidade da escola ou ao seu entorno (quando relacionada a ela). As ementas demonstram a quase inexistência de uma abordagem das relações capitalistas de produção e as decorrentes contradições produzidas.

A pesquisa ainda mostra que, inclusive, na leitura da realidade do entorno escolar, nos termos já destacados dos PPCs, não foram utilizados conceitos como “classes sociais”, “hegemonia”, “crítica”, “intelectuais”, entre outros. Isso evidencia que a atual pedagogia hegemônica apresenta-se sob o controle do Estado, não permitindo a formação de educadores com capacidade teórico-política apreender as contradições sociais e, muito menos, para debater as estratégias de sua superação histórica.

Do ponto de vista das lutas da escola pública e, de modo mais amplo, da luta de classes, entendo que o processo educativo, para atender o interesse dos trabalhadores, deveria possibilitar a construção de uma concepção de mundo radicalmente mais ampla, sem a qual não parece possível compreender as contradições sociais. Devido à historicidade, a educação e a escola, em particular, precisam ser compreendidas por meio de um método crítico radical que possibilite entender o processo educacional em um determinado momento histórico.

Para Gramsci (2004a), a educação, que se inclui entre as atividades transformadoras da realidade, deveria ser capaz de educar o sujeito revolucionário e proporcionar para ele a capacidade teórica de pensar radicalmente e agir

politicamente ao ponto de tornar-se governante. Esse desenvolvimento da consciência de mundo (que ocorre como transição da consciência desagregada do senso comum para a filosófica, ou da visão ingênua para a visão crítica), no sentido freireano, exteriorizaria-se como práxis transformadora. O ponto de partida fundamental desse processo é pensar acerca da educação do educador tendo como referência a classe trabalhadora, contra a qual as políticas de ajustes, os ataques a educação pública mais têm consequências.

A perspectiva teórico-política, que tem como ponto de partida o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, trouxe como consequência histórica o surgimento da propriedade privada e das classes sociais que, na perspectiva de Marx e Engels, fez da trajetória da sociedade uma história das lutas de classe (MARX; ENGELS, 2010).

Assim como Gramsci, Freire concebe a sociedade e a escola inseridas em relações de interesses antagônicos e, identifica o papel da escola e da educação bancária para essa manutenção. Nesse sentido, o educador brasileiro entende que as atividades educativas podem proporcionar consciência no que se refere à “guerra de classes” e acredita que, dessa conscientização, possa surgir uma classe “parasi”, consciente dos seus interesses e capaz de construir, outro projeto de sociedade.

No horizonte social da sua atuação, pode-se perguntar em que medida o educador, formado nas universidades analisadas, será capaz de identificar os elementos de contradição na realidade e, com isso, problematizar possibilidades de enfrentamento e construção contra-hegemônica? Pode-se perguntar, ainda, se essa formação permitiria a leitura crítica radical das relações capitalistas de produção, a crise estrutural e as implicações no sistema educacional brasileiro.

As reformas em curso e as concepções economicistas inerentes, conforme já destaquei, estabelecem quais são os conteúdos imprescindíveis da educação. Essa questão fica muito evidente no debate que se trava em torno da BNCC, dos conteúdos de história, com os objetivos operacionais especializados. Nesse caso, pode-se imaginar que a padronização dos conteúdos facilita o controle das escolas que, via de regra, acontece por meio das avaliações. Outro exemplo, ainda, mais explícito, é a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia na reforma aprovada para o Ensino Médio.

A discussão em torno da educação do educador crítico, além de revelar a tendência de currículos priorizarem uma educação para a prática, como foi possível identificar nos PPCs em questão, apresenta perspectiva idealista e positivista da abordagem dos fundamentos teóricos e políticos da educação. Nesse sentido, é preciso que a educação, que conduza à prática política tenha como ponto de partida os problemas da realidade brasileira e indique os primeiros passos a serem dados para que haja a superação desses problemas. Isso porque é comum encontrar, nas instituições educadoras, abordagens que distanciam os estudantes da compreensão da realidade, quando não a falseiam.

O papel do educador, como propõe Freire, é o de ensinar a pensar certo, o que implica em rigorosidade metódica, a partir de uma epistemologia crítico-dialética. O conhecimento não se encontra pronto e acabado, portanto, a apreensão das contradições exige postura de curiosidade crítica, que implica a passagem da curiosidade ingênua para a epistemológica e de pesquisa (FREIRE, 2013a). Conforme explica Freire,

[...] nossa experiência na universidade tende a **nos formar à distância da realidade**. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos! É um ‘balé de conceitos’ (FREIRE; SHOR, 1997, p. 131, grifo nosso).

Como as reformas impõem o aligeiramento e a superficialização da educação do educador, é possível questionar se o indivíduo será capaz de identificar os fundamentos teórico-práticos das políticas para a educação sob os quais ele próprio foi formado. Em outras palavras, o indivíduo terá condições para identificar as bases de sua formação e as expectativas que recaem sobre a sua profissão? Será que o profissional da educação terá aprendido a desenvolver a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico tendo em vista a educação crítica? Ser capaz de estabelecer o diálogo em torno das concepções do Projeto Político Pedagógico e presentes na prática pedagógica? Por fim, compreenderá que a ação pedagógica não deve ser dissociada da luta política da sociedade em geral?

Todas essas questões convidam a pensar em projetos pedagógicos a partir de parâmetros que, mesmo no limite, possam contribuir com a luta dos trabalhadores por meio da disseminação da concepção de mundo da classe trabalhadora, no atual momento histórico brasileiro. O que se percebe são instituições isoladas com projetos abstratos e distantes dos problemas dos trabalhadores. Assim, compreendo que o problema existente é o da necessidade de redefinir o horizonte básico, a partir da ótica das próprias classes subalternas e de sua ancoragem nas lutas sociais mais amplas de tais classes.

Quanto à possibilidade de haver desenvolvimento da consciência crítica, é possível afirmar que, à medida que o horizonte reformista se hegemoniza no ambiente acadêmico, a definição do que é consciência crítica vai perdendo em conteúdo e significado. O imobilismo e o conformismo presentes parecem resultar do que Martins e Neves (2012, p. 541) definiram como a “[...] possibilidade da coexistência do *mercado* com a *justiça social*, conquistada a partir da *concertação social*, ou seja, a partir da participação de ‘todos os indivíduos’ na resolução harmônica de conflitos de interesse pessoal ou grupista”. Assim, ao considerarem as condições de classe e as lutas dos trabalhadores, as formulações pedagógicas revelam como está sendo encaminhada a educação do educador. Ao não considerar essas e outras condições concretas, é revelada a perspectiva idealista dos problemas levantados no âmbito do curso.

O distanciamento da perspectiva histórico-crítica conduz ao rebaixamento do horizonte das lutas sociais. Desse modo, de forma ainda mais drástica, verifica-se que parte da comunidade acadêmica vê a universidade apenas como elemento de ascensão social. Em outras palavras, a pedagogia da hegemonia consolida esse rebaixamento do horizonte e fortalece o ideário reformista no interior das instituições educadoras. Essa perspectiva é hegemônica na atualidade, razão pela qual as reivindicações da luta social se apresentam, com raras exceções, por meio de questões parciais.

4.2.2.3 A função organizadora na perspectiva utópica

No que se refere à perspectiva política como planejamento para atividades transformadoras, algumas preocupações guiaram esta busca de evidências quanto à práxis apontada. Por exemplo, o projeto apresenta alguma perspectiva de abordagem que ultrapasse a ordem societária atual? O educando seria capaz de articular uma perspectiva utópica e contra-hegemônica quanto à essa lógica capitalista? As instituições educadoras estão formando o pedagogo como um intelectual orgânico?

Conforme destaquei anteriormente, o estudo não identifica conceitos fundamentais para a crítica das relações sociais dominantes nas propostas das disciplinas. Quando a questão é a transformação social, categoria crítica central para a elaboração de estratégias políticas, no caso da Universidade A, só aparece no título de uma disciplina com carga horária de 34 horas, no último ano do curso. Já na proposta das disciplinas do curso, na Universidade B, a categoria não aparece, em momento algum, nos títulos, nas ementas e nos objetivos. Um conceito considerado central, quando a questão é a perspectiva transformadora e utópica, a ideia de libertação também não aparece em momento algum.

Essas informações, colhidas no estudo dos PPCs, mostram que, na organização da educação do educador, nos marcos do capitalismo neoliberal, os professores, como afirma Neves (2013), “[...] em sua quase totalidade, tem desempenhado funções de um intelectual disseminador da nova pedagogia da hegemonia”. A essa constatação acrescentei outro aspecto que considerei central e que Ivo Tonet (2016) chamou de “ausência do sujeito revolucionário”, ou seja, “o desaparecimento – teórico e prático – do sujeito dessa proposta revolucionária para as lutas de todos os setores [...]”, em particular, entre os intelectuais da educação.

Essa questão nos convida a repensar o papel dos cursos de formação de educadores e, como processo necessário, os limites da atuação do pedagogo. Nas perspectivas de Gramsci e Freire, o educador, como intelectual das classes populares, em particular, assume um compromisso organizador que pode ter como ponto de partida a instituição escolar, mas deve estar articulado com as lutas mais gerais de emancipação. Essa função do intelectual, no seio da sociedade civil e

política, contribui para que ele compreenda a sua realidade social e fundamente sua atuação em bases de transformação radical.

Gramsci (2014a) coloca o educador como intelectual na posição de organizador e coordenador de uma nova cultura, que passa pela formação de uma nova consciência, nesse sentido, de acordo com o autor, “criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; [...] difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 95).

Para o intelectual italiano, conforme evidenciado, as classes populares possuem grandes dificuldades de se organizarem, o que é um grande desafio para a educação dos intelectuais. Assim, segundo o autor,

o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro — mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2004a, v. 2, p. 53).

No âmbito das lutas populares, o pedagogo pode encontrar o espaço de sua atuação transformadora, enfrentando o desafio de buscar os referenciais de classe, inclusive das próprias lutas dos trabalhadores da educação. O professor não pode ausentar-se dos desafios que a sociedade impõe e do papel de animar e cimentar as lutas da classe que ele representa. Nesse sentido, questioneei a capacidade das instituições educadoras de proporem um projeto adequado aos interesses populares e de proporcionar meios, que não sejam meramente assistencialistas, para que os estudantes possam se aproximar dos setores populares.

À medida que os educadores, como intelectuais especializados, exercem a sua função conscientizadora e o seu trabalho encontra ressonância, os próprios setores populares passam a criar meios de organização política e cultural. Nessa perspectiva, o diálogo e a participação possibilitam a elaboração de uma ideologia

de classe capaz de viabilizar o avanço político e a conquista da hegemonia. Isso porque

[...] a classe trabalhadora tem necessidade de uma educação que lhe forneça uma concepção de mundo radicalmente diferente e superior àquela que é oferecida pela educação burguesa tradicional. Para a classe trabalhadora não basta ter acesso à educação tradicional, por mais elevado que seja o seu nível. Ela precisa de uma educação revolucionária (TONET, 2016, s/p).

As atividades educativas emancipadoras, mesmo em espaços institucionalizados, se articuladas com as lutas das classes trabalhadoras, podem contribuir para o horizonte revolucionário das classes subalternas. Deve haver, uma educação contra-hegemônica que permita ampliar o horizonte para além da ordem social dominante para a educação popular. Como intelectual orgânico das classes subalternas o pedagogo pode ter um papel fundamental. Carlos Brandão é preciso ao tratar do papel dos educadores e da sua relação educativa com os trabalhadores. Segundo o estudioso,

solidário com o subalterno, se o educador não tem o poder de dirigir o leme do barco onde embarca a sua educação, deve ao menos saber quem está na direção e quem um dia deverá estar. Com os trabalhadores a quem serve, o educador pode aprender a cada dia qual a verdadeira direção para onde o seu barco-mundo deve seguir (BRANDÃO, 1982, p. 21).

De acordo com esse autor, os trabalhadores subalternos devem ser a referência para o educador, afinal, não é possível pensar uma educação libertadora sem esse que é o sujeito fundamental do processo de transformação social. Nesse sentido, vale considerar, como um alerta para a reflexão, a ausência da classe trabalhadora nas lutas sociais e nas teorias sociais do nosso tempo. Desse modo, a reorganização das forças hegemônicas nas últimas décadas, com seu discurso ideológico, ajudou a cimentar o desaparecimento das classes sociais em nome de uma ordem social harmônica e sem contradições. Esse processo articulou-se e concorreu para o rebaixamento do horizonte revolucionário, como estratégia reformista e, em particular, no campo da educação de educadores.

É interessante salientar que, de origem grega, a palavra utopia significa o “não-lugar” ou um “lugar que não existe”. Na perspectiva das concepções apresentadas, o educador que desenvolve a sua práxis com uma utopia política assume o compromisso, sustentado por uma concepção revolucionária, com a construção de outra sociedade possível e necessária.

Em relação à utopia, Freire (2011a) afirma que se trata de um sonho possível e realizável para aqueles que superam as “situações-limites” e se colocam na práxis de transformação da história. Dessa forma, segundo o autor,

o que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o ‘inédito viável’ demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 2011a, p. 136).

Na concepção pós-moderna, tendência crescente em instituições educadoras, o horizonte não é visto como uma realidade utópica, mas como uma realidade a ser alcançada nos marcos societários atuais. Assim, essas instituições defendem as “soluções” como objetivos “possíveis” e concentram-se no que é imediato. Nesse raciocínio, Freire (2014a) encontra o pragmatismo neoliberal e vê suas nefastas consequências para a educação brasileira. Conforme expõe o estudioso

este tipo de pragmatismo neoliberal a que mulheres e homens, ontem de esquerda, aderiram com entusiasmo se funda no seguinte raciocínio, nem sempre explícito: se já não há classes sociais, portanto, seus conflitos também, se já não há ideologias, direita ou esquerda, se a globalização da economia não apenas fez o mundo menor, mas o tornou quase igual, a educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização. Não tem nada que ver com ideologias, mas com saber técnico. A educação será tão mais eficaz quanto melhor treine os educandos para certas destrezas. Introduzir no ensino e no aprendizado da matemática, da física, ou no ‘treino’ de operários qualificando-se o sonho da libertação, a utopia da justiça social é repetir erros funestos por causa dos quais pagamos caro (FREIRE, 2014a, p. 108-109).

A perspectiva utópica transformadora do educador apresenta responsabilidades que devem ser evidenciadas em um projeto pedagógico: a

concepção de homem implícita ou explícita; a concepção de mundo, acabada ou em transformação; a concepção de conhecimento, pronto e acabado ou em processo de modificação segundo a própria dinâmica social. Enfim, a transformação em questão é proposta no interior da ordem capitalista ou direciona-se para um novo projeto de sociedade?

Para Freire, não é possível ser educador sem esperança, porque, para ele, “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2013a, p. 74). Da mesma forma que Gramsci, preocupado com a educação do dirigente, questionava a ordem social vigente e a sua capacidade de decidir por sua própria transformação, Freire pergunta ao educador acerca da finalidade do seu estudo e da sua atuação: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 2013a, p. 75).

De acordo com o exposto, é possível afirmar que, para o intelectual brasileiro, o educador deveria denunciar as contradições de seu tempo e, concomitantemente, anunciar o que seria o sonho do autor: a superação das situações desumanizantes. Para isso, ele defendeu o que chamou de “saber fundamental – mudar é difícil mas é possível” (FREIRE, 2013a, p. 77).

No diálogo transcrito a seguir, entre Chasin e Freire, evidencia-se que, no marco das lutas ao final da ditadura brasileira, o educador brasileiro definiu o que é utopia.

J. Chasin – Dentro deste contexto, então, a tua proposta não poderia ser identificada a uma utopia pedagógica?

P. Freire – Eu me identifico como utópico, sabe? Agora, num sentido diferente do que, geralmente, é definido. Para mim, utópico não é o que é impossível. **A postura utópica é a postura que vive, entende, e se experimenta na tensão entre a denúncia e o anúncio.**

J. Chasin – É o “sonho com o pé no chão” do Lênin?

P. Freire – Exato, é isso. Vê bem, esse trecho do Lênin é absolutamente fundamental. Eu te diria, agora, procurando um outro testemunho em Amílcar Cabral: não há revolução (uso agora a palavra com todo o peso dela) sem sonho. A questão que se coloca é saber se, quem sonha, está sonhando um possível histórico. Segundo, se, quem sonha, está lutando para possibilitar o que está sendo impossível hoje. Fora disso a revolução burocratizaria as mentes e não seria a revolução (FREIRE, 1985b, 19-20, grifo nosso).

Freire ainda faz um alerta acerca da práxis do educador ao afirmar que quem sonha deve perguntar se está lutando para tornar possível o seu sonho. Nessa perspectiva, ele se aproxima de Gramsci no que se refere à preparação, mesmo antes de tomar o poder, de uma hegemonia futura da classe subalterna, um otimismo necessário. Desse modo, para o educador brasileiro, a utopia é revolucionária.

O educador como um intelectual revolucionário não pode abrir mão da utopia, de sonhar com outro mundo e de se comprometer com a construção dele. Gramsci afirma, em um conhecido texto acerca da “indiferença”, que ela “atua poderosamente na história” (GRAMSCI, 1976, v. 1, p. 121). O otimismo da vontade não poderia ser perdido, então, para Mesquida (2011), “[...] se Gramsci continuasse sua reflexão nos *Quaderni* e a estendesse na direção da educação dos educadores, como o fez ao escrever acerca dos intelectuais, ele colocaria a utopia como uma categoria teórico/prática indispensável à sua formação”.

Em relação ao sonho à prática dos intelectuais, Freire explicita a sua visão acerca do que denominou “indiscutível valorosa contribuição de Gramsci”. Conforme explica o autor,

na verdade, pensar sobre o intelectual e o seu papel, sua prática inserida numa prática maior, a social, nos leva necessariamente a refletir sobre **o seu sonho, que é político**. Que sonho é este que sua opção aponta? Que perfil de sociedade tem ele e para cuja realização se encontra empenhado? O que fazer para a realização do sonho se coloca à medida que o desenho do sonho vai sendo referido às circunstâncias históricas do contexto em que se acham as condições objetivas e subjetivas em dialéticas e não mecânicas relações umas com as outras. O que fazer para a realização do sonho, por sua vez, começa a exigir, no meu entender, a encarnação de virtudes ou qualidades que o intelectual tem de viver no sentido de aproximar ao máximo o seu discurso de sua prática. É a busca, no fundo, de um nível razoável de coerência entre o que diz e o que faz. Na apreciação da contradição às vezes gritante entre a expressão verbal do sonho do intelectual e a sua prática para alcançá-lo, a prevalência está na prática e não no discurso do intelectual (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 67, grifo nosso).

A compreensão dialética da história e do próprio homem leva Freire a afirmar que “a esperança faz parte da natureza humana” (FREIRE, 2013a, p. 70), do homem como um ser inacabado. Senso assim, a utopia como ação pedagógica, anuncia outro mundo possível e que se faz necessário construir.

4.2.3 O educador como intelectual: o grande ausente

As concepções de Antonio Gramsci e Paulo Freire formam um referencial teórico-político crítico acerca da educação de educadores e da práxis sócio-histórica. A fecundidade da obra é reconhecida, sobretudo, entre os educadores críticos e em movimentos populares, porque fazem a síntese de um projeto teórico-político histórico das lutas e experiências de libertação de gerações de homens e mulheres. É importante destacar que, apesar de existirem diferenças entre os autores, o fato de teorizarem a sociedade burguesa e as possibilidades de sua superação constitui uma obra necessária para o debate crítico contemporâneo, em especial, na discussão política que passa pelo campo da educação.

De acordo com a perspectiva definida nesta tese, o educador como intelectual, no sentido ético-político, assume, organicamente, o compromisso com os problemas que atingem a todos os oprimidos e explorados, ou seja, coloca-se em conexão com os interesses universais do gênero humano. A formação de educadores com essa organicidade constitui-se um desafio e uma necessidade histórica, haja vista a condição de exploração da classe trabalhadora.

A tarefa de formação desses educadores depende de atividades educativas fundadas em concepções político-pedagógicas, explicitamente, voltadas para o desenvolvimento e a construção de um projeto democrático popular, conforme apresentado nos primeiros capítulos desta tese. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico árduo, porque depende de um conjunto de ações objetivas e subjetivas dos seres sociais envolvidos, sempre mediadas, dialeticamente, na prática social.

Ao mesmo tempo em que se problematizam as perspectivas da proposta de formação de educadores, cabe indagar o que pensa o educador acerca da sua educação e da educação geral. Quais são as concepções de homem e de mundo que orientam sua práxis educativa? As informações evidenciadas, por meio do estudo dos PPCs em questão, mostraram a quase inexistência de um compromisso público com uma educação transformadora, capaz de contribuir, por exemplo, com a

superação das condições estruturais de desigualdade histórica como parte da responsabilidade social dos educadores.

Os próprios educadores, assim, deixam transparecer seu distanciamento em relação aos grandes problemas de seu tempo. A inexistência desse compromisso teórico-político explícito, como preâmbulo de um projeto de formação de educadores, é reveladora de uma submissão às orientações de um projeto burocrático-político.

Como exposto durante a análise dos projetos pedagógicos em questão, categorias consideradas fundamentais para a educação do educador como um intelectual crítico, não foram identificadas, tampouco estão explícitas. Apesar dos objetivos dos cursos exprimirem a organização de um curso de Pedagogia, que, em uma perspectiva etimológica, significaria “a condução das crianças”, faz-se central a preocupação com a educação do educador para funções sociais educativas e organizativas. Nesse sentido, conforme a concepção que apresentei, a partir dos referências de Gramsci e Freire, seria fundamental a formação de um educador com uma clara função social no contexto das contradições econômico-sociais. Um educador ocupado e comprometido com a crítica às contradições sociais e com um papel definido na organização das classes populares.

A possibilidade de que, no seio das instituições escolares e em espaços socioeducativos alternativos, existam iniciativas que contribuam para a transformação da ordem social atual, convida para a educação de novos educadores com uma práxis política explícita. Desse modo, interessa a formação de educadores, como intelectuais, que se tornem, pela formação crítica e pelo compromisso político com os oprimidos, desenvolvidos no espaço acadêmico, profissionais sensíveis aos interesses das classes subalternas e sempre estejam no caminho de uma práxis libertadora, que ultrapasse a ordem social dominante.

Como parte do processo proposto como objetivo desta pesquisa, torna-se necessário compreender, criticamente, o perfil do educador formado nas Universidades A e B, à luz dos referências do educador como intelectual. A pesquisa acerca dos referenciais dos cursos de formação de educadores, conforme se evidencia nos itens anteriores, mostrou o alinhamento dessas instituições, em linhas gerais, com as políticas hegemônicas de Estado que, por sua vez, respondem às demandas do mercado. Isso ocorre, principalmente, quando a formação dos

educadores promove uma profissionalização aligeirada, voltada para o que é imediato e funcional na profissão. Nesse sentido, é possível afirmar que os trabalhadores da educação são formados para a execução de tarefas de criação de consentimento junto às classes subalternas.

Em vista desses objetivos extrínsecos e dessa lógica de mercado, ao adentrarem nas instituições educadoras, os estudantes são iniciados em um universo que os distancia de suas raízes sociais. Nos PPCs analisados tem centralidade a educação em ambientes formais altamente burocratizados, em que eles, ao modo mais tradicional, são expostos a aulas de disciplinas fragmentadas e tratadas de maneira isola. Em muitos casos, a linguagem popular é esquecida em nome de um vocabulário que, muitas vezes, esteriliza os referenciais de sua cultura.

Essa formação, cada vez mais padronizada e despolitizada, habilita os estudantes para que possam responder às demandas presentes nos documentos oficiais, mas não os prepara rigorosamente para apreenderem suas contradições e compreenderem as finalidades políticas que expressam. Ao mesmo tempo em que o estudante realiza o extenso trajeto entre as matérias de um longo currículo, um curso de 71 disciplinas, no caso da Universidade A, distancia-se de referenciais histórico-concretos e de suas próprias origens sociais, adquirindo concepções compartimentadas dessa mesma realidade.

Como “amontoados” de referenciais teóricos, os conteúdos são dispostos em uma “grade” de disciplinas e quase não encontram espaços de integração e trabalho conjunto. De modo geral, os programas não resultam, nem mesmo, do diálogo entre os professores que, grosso modo, seguindo exigências formais, reúnem-se uma vez, ou no máximo duas vezes, em um semestre. No caso da Universidade A, a departamentalização, que separa professores, denominados “de fundamentos”, dos professores “de prática”, contribui para acentuar a separação entre teoria e prática já presente na concepção de disciplinas. Como consequência, afasta-se o estudante de uma compreensão integral do objeto de sua relação político-pedagógica: o educando.

Esse processo educacional vai ao encontro de um projeto de profissionalização e formação de intelectuais a serviço do *status quo* dominante. Como destaquei na análise dos PPCs, o discurso volta-se à formação de um profissional cidadão, porém incapaz de se pôr como agente de atividades

educativas, com perspectivas que superem a ordem social dominante. Nesse caso, o educador, dificilmente, encontrará condições para desenvolver a organicidade de classe, já que o curso não lhe possibilita a superação do senso comum por meio da construção de uma visão crítica, coerente e unitária. O ponto de partida desses documentos não se encontra entre os subalternos e, como pude verificar, não há definição de objetivos político-pedagógicos que partam deles.

As instituições educadoras parecem constituir-se de espaços hostis, porque são muito distantes da proposta de espaços culturais e educativos, como as experiências nos círculos, clubes, associações, entre outros. Isso se deve à incapacidade de promover integração e favorecer a participação. Como espaços que sofreram pouquíssimas variações ao longo de muitos séculos, as salas de aulas compõem, com os demais ambientes universitários, o isolamento e o distanciamento do estudante com a comunidade.

Sem a construção de experiências dialógicas, internas e externas, em ambientes com clara função democrático-participativo (quase sem destaque nos PPCs analisados), o educador dificilmente desenvolverá o “[...] espírito de solidariedade desinteressada, o amor pela livre discussão, o desejo de procurar a verdade [...]” (GRAMSCI, 1976, p. 178), encontrados nos círculos de cultura, segundo o intelectual italiano.

Uma das implicações decorrentes dessa estrutura de ensino é o silêncio gerado. O que chamei de espaços hostis, não problematizados nos documentos estudados, somados às metodologias que contribuem para a passividade, constituem forte elemento formador dos educadores. Nesse caso, aluno, que não encontra espaço para a problematização e que quase nunca é chamado a falar a sua palavra acerca do mundo, dificilmente estabelecerá comunicação com seus educandos, e, sem essa condição, a educação continuará sendo conservadora.

A leitura do mundo só pode ocorrer com o exercício da liberdade. Esse exercício pressupõe uma concepção explícita de homem como ser capaz de construir e reconstruir o mundo a sua volta, conforme suas necessidades históricas. Com o ambiente de vigilância, perseguição e punição cada vez mais presente, sobretudo, nos tempos de ascensão da criminalização por toda a sociedade, há menos compromisso com a prática da educação libertadora. Isso porque o educador e o educando, raramente, dispõem de condições para desenvolverem juntos a

criticidade. E, sem criticidade, conforme revelou Freire, não há a possibilidade de ler e conhecer o mundo como ele, concretamente, é. Dito de outro modo, os educandos podem até aprender a ler palavras, mas não aprendem a ler o mundo, sobretudo, de maneira crítica.

A rigor, essa leitura precisa resultar de um esforço coletivo, na contramão da concepção de homem neoliberal, e ser expressão das ações dos homens sobre a própria realidade, como um processo de problematização. A análise dos documentos não encontra ênfase alguma em um processo de construção coletiva da educação. Ao contrário, mostra o sentido do aperfeiçoamento da democracia nos limites da concepção do indivíduo e de “construção de identidades” individuais, o que revela a perspectiva do profissional que deveria ser construído como resultado de uma filosofia de meritocracia.

Na perspectiva desenvolvida por Gramsci e Freire, revelou-se que os educadores deveriam ser educados para o processo de compreensão de sua própria história e, também, daqueles que partilham os problemas de seu tempo. Como sujeitos, os educandos conhecem sua condição nessa história, ao mesmo tempo em que se constituem como agentes de sua transformação. As instituições educadoras, por sua vez, como condição para essa formação, são transformadas em espaços para atividades educativas, no sentido da emancipação humana.

Por fim, pode-se afirmar que a formação atual dos professores, como na proposta dos cursos analisados, ocorre em tempos que não se vê mais a importância no seu papel. O educador como intelectual, nesses tempos sombrios, precisa, antes de tudo, compreender os limites e as armadilhas presentes nesse modelo de educação institucionalizado. Para isso, deverá intensificar atividades de estudo, principalmente coletivas, que possam contribuir para o desvelamento da realidade social e fundamentar a sua atuação político-pedagógica. Consciente dos limites impostos pelo momento atual, o educador poderá, em conjunto com outros grupos minoritários, formar redes que poderão contribuir para a formação do protagonismo da classe trabalhadora.

A compreensão radical de a sua condição sócio-histórica possibilitará entender, inclusive, os limites que se apresentam para a própria educação no processo histórico das lutas. Como parcela de um projeto histórico, o educador

poderá compreender a perspectiva crítica e emancipadora da cultura como parte do caminho para se alcançar uma reforma intelectual e moral.

Pode-se concluir, então, que os projetos dos cursos analisados não representam essa possibilidade de formação do educador como um intelectual, na perspectiva gramsciana e freiriana, comprometido com atividades emancipadoras junto à classe trabalhadora. As premissas fundamentais dos documentos examinados não consideram a articulação de estratégias políticas coletivas que deem aos educandos fundamentos teórico-metodológicos que os levem ao encontro das massas populares subalternas.

De fato, os projetos em questão, nem mesmo consideram problematizar as lutas específicas dos trabalhadores da educação juntamente com as reivindicações mais gerais da classe trabalhadora. Muito distantes das concepções de Gramsci e Freire, os documentos dessas instituições representam uma formação que conduz ao distanciamento e à falta de empatia e solidariedade com os explorados, contribuindo para cimentar a condição de subalternidade necessária ao consenso e à hegemonia dominantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de educadores como intelectuais críticos é um dos maiores desafios para o processo de transformações emancipadoras das classes populares em nosso tempo. O entendimento do papel libertador, que o conhecimento crítico e a compreensão concreta da realidade histórica têm nesse processo, desafia-nos, continuamente, a discutir conteúdos e estratégias políticas para a educação como parte do processo de luta pelas transformações sociais.

O meu objetivo nesta pesquisa foi o de contribuir, de algum modo, com essa discussão. Nesse sentido, não existiu a pretensão de esgotar a temática que se tornou o foco desta tese e, muito menos, de indicar respostas ou soluções para esse problema, principalmente porque compreendo que essa é uma tarefa que deve ser empreendida por indivíduos não isolados e assumida coletivamente por grupos organizados. Sendo assim, o tratamento da questão precisa ser radical e, para isso, deve ser constituído por um conjunto amplo de vozes, para que haja um diálogo contínuo e sempre mais profundo. Caso contrário, pode-se seguir com “mais do mesmo”, razão pela qual permaneceremos reproduzindo as mesmas práticas.

Depois dessas considerações preliminares, que já expressam algumas preocupações do percurso desta pesquisa, apresento os resultados da investigação, que considerou, como objeto de análise, a concepção de intelectual desenvolvida por Antonio Gramsci, o conceito de educador popular de Paulo Freire, o olhar sobre instituições formadoras e os referenciais da educação do educador. No percurso realizado, analisei, em um amplo conjunto, a produção teórica dos autores em questão, assim como a proposta pedagógica de duas instituições educadoras, o que exigiu um exercício interpretativo que considerasse as condições e perspectivas dessa produção.

A pesquisa apresentou grandes desafios, em razão da extensão dos textos estudados e da importância dessa produção teórica para o campo da educação popular e de adultos. Assim, o meu intuito foi o de investigar os referenciais e as estratégias do sujeito revolucionário no processo político e educativo, bem como oferecer uma contribuição, mesmo que mínima, para o debate em torno da educação do educador nos marcos históricos atuais.

Inicialmente, considerei fundamental a análise interpretativa de categorias que pudessem explicitar os referenciais da práxis político-pedagógica do sujeito revolucionário, a partir das obras de Gramsci e Freire. Nesse âmbito, abordei a trajetória intelectual e a práxis sociopolítica de ambos, ao longo desta tese, em busca de uma interpretação mais profunda quanto às circunstâncias de elaboração desses conceitos. Ao identificar algumas categorias, procurei explorar e aprofundar características e estratégias da atuação do sujeito político-pedagógico: o intelectual e o educador popular.

Na práxis do intelectual, no sentido gramsciano, como explicitarei, encontra-se a atuação como mobilização, por meio de estratégias organizativas e diretivas. O resultado dessa atividade está, diretamente, ligado à capacidade do indivíduo de se relacionar com as classes subalternas. Gramsci, considerava imprescindível a aproximação dos intelectuais com os saberes das classes populares. Dessa relação e desse posicionamento dependeriam a efetividade de sua atuação, afinal, o intelectual pode saber e compreender, mas só será capaz de sentir, à medida que sua relação com os educandos for aprofundada.

Por outro lado, a educação das classes subalternas também estaria em jogo caso aqueles que sentem não contassem com a compreensão e o saber dos intelectuais. Nesse sentido, é a atuação educativa do intelectual, na dialética da aprendizagem, poderia ser decisiva como processo de formação da consciência social, tanto pela apropriação da cultura quanto pela sua crítica. Assim, a passagem do senso comum para o bom senso e a consciência filosófica, constituiria uma forma de elevação cultural e força política contra-hegemônica.

Como a concepção crítica de mundo da classe subalterna, a “filosofia da práxis” representava a possibilidade de compreensão radical da própria história, evidenciando o caminho a ser seguido para que houvesse a emancipação histórica. A consciência da própria historicidade levaria os homens a empreenderem esforços para realizarem a construção de sua história a partir dos seus próprios interesses. Como busca da totalidade histórica concreta, a “filosofia da práxis” poderia fornecer estratégias para a superação da condição de subalternidade dos trabalhadores. A passagem à consciência social significaria, então, a própria superação da condição social por meio de uma práxis transformadora.

A consciência das relações de domínio e subordinação, no contexto das relações hegemônicas capitalistas expostas pela “filosofia da práxis”, coloca o problema da hegemonia no centro do processo político e pedagógico. Recordando os pressupostos de Gramsci, toda hegemonia é, necessariamente, uma relação pedagógica, assim, às classes subalternas, caberia desvelar as diversas estratégias de direção, domínio e persuasão que criavam o consenso necessário ao domínio de classe. A preparação ideológica das massas subalternas constituiria uma tarefa estratégica para a necessária e profunda reforma intelectual e moral, nos termos gramscianos. Portanto, era necessário a criação de um consenso ativo, por meio de uma ação político-cultural contundente, no sentido de desenvolver e avançar na guerra de posição.

O desenvolvimento da preparação ideológica das massas revelaria a própria visão de totalidade do desenvolvimento sócio-histórico, que Gramsci denominou como bloco histórico. A distinção entre superestrutura e infraestrutura é superada pelo papel dos intelectuais nas relações orgânicas, no seio do próprio bloco histórico hegemônico. Desse modo, da formação de intelectuais orgânicos das classes populares dependeria, no próprio seio desse bloco histórico, a articulação e a criação de estratégias coletivas de desencadeamento de uma crise e a respectiva construção de uma nova hegemonia.

Nesse sentido, a atuação dos intelectuais nas lutas sociais constituía estratégia fundamental de classe para a criação de uma nova cultura, por meio de uma reforma intelectual e moral. Para não haver dúvidas, Gramsci afirmou que essa reforma deveria estar “ligada a um programa de reforma econômica”, ou seja, a reforma cultural deveria ser precedida da econômica (GRAMSCI, 2007, v. 3, p. 19). Sendo assim, essa reforma ocorreria, à luz da “filosofia da práxis”, por meio de uma coesão nacional popular, ou seja, ao intelectual, caberia envolver as massas subalternas, levando-as ao protagonismo, o que também se denominou “envolvimento ativo das massas”.

Para a compreensão da atuação do educador popular, como protagonista da elaboração de uma pedagogia libertadora e corresponsável pela educação para a práxis, como ação consciente e transformadora, aprofundei a reflexão de categorias centrais do pensamento de Freire e que estão muito presentes no campo da educação popular.

A práxis do educador popular, como liderança política, dependeria da capacidade de, nos termos freireanos, testemunhar, dialogicamente, a utopia transformadora. Em outras palavras, para defender a ousadia dos educandos, não existiria outra forma que não fosse ter uma prática pedagógica e uma política, ousadas.

Nesse sentido, para que a educação fosse um caminho possível para a liberdade, ela não poderia ter as mesmas práticas tradicionais que, por sinal, reproduziam a condição de exploração das massas populares. A educação no sentido libertador, exposta por Freire, expõe os educandos como sujeitos que, colaborativamente, ou seja, em grupos e círculos de cultura, aprendem a dizer sua própria palavra a respeito do mundo, dialogando e procurando a sua liberdade. Essa liberdade, negada pela exploração de classes, reflete na falta de condições de existência digna perpetuada pela opressão que, além de econômica, também é social, política e cultural.

A educação como ação para a liberdade se caracterizaria como crítica e de denúncia da prática educativa de reprodução social e cultural. Como educação libertadora, educador e educando seriam protagonistas dessa luta. A conscientização, no processo político e estratégico dessa educação libertadora, acima de tudo, buscaria, por meio de uma antropologia crítica, problematizar a ideia de homem e sua própria cultura.

Assim, o ponto de partida da atuação do educador popular, na prática educativa problematizadora, seria o de ajudar o grupo a refletir, criticamente, acerca da sua realidade sócio-histórica, buscando as causas profundas da injustiça e da exploração, para sistematizá-las radicalmente, a fim de planejar a sua transformação. Nesse processo, a conscientização se tornaria movimento de desalienação, desmitificação, enfim, práxis transformadora, porque já não existira medo da liberdade, porque o oprimido escolheria a construção da sua liberdade.

A formação das consciências histórica, social e crítica do oprimido revela-se como uma tarefa coletiva. Educador e educandos problematizam a situação de opressão e, dialeticamente, produzem uma compreensão das múltiplas determinações, como síntese de múltiplos olhares. A horizontalidade da perspectiva dialógica freiriana e a simultaneidade da relação sempre ativa dos participantes resultam na comunicação com potencialidade libertadora.

Como sujeito de uma práxis autônoma, mas sempre a partir de relações coletivas, coloca-se em movimento a formação de “novo homem”, sempre a caminho da maior consciência possível. Um sujeito que aprendeu a dizer sua palavra e, por essa razão, encontrou o caminho da superação da menoridade que, como alienação, sustenta a visão mágica, ingênua e fanática de mundo.

Baseando-se nesses referenciais teórico-práticos, é possível compreender aspectos centrais da concepção do educador popular. O educador, como agente político transformador, ao contrário do educador “bancário”, que aceita os interesses dominantes, denuncia toda forma de autoritarismo e de invasão cultural existentes. Logo, testemunha por meio da sua curiosidade e atitude dialógica, a estratégia política e pedagógica da educação libertadora.

A interpretação crítica dos conceitos que caracterizam o intelectual e o educador popular evidenciou a concepção de educação de Gramsci e Freire quantos aos sujeitos com papéis estratégicos na educação, com vistas à emancipação histórica das classes populares. Conforme destacado por Pura Lucia Oliver Martins (2017), os autores não compreendem a educação como um processo unilateral, mas revelam a perspectiva de que o conhecimento expressa a prática, ou seja, a lógica do conhecimento como práxis.

Com base nesses referenciais, no segundo capítulo, procurei sustentar a hipótese da existência de uma relação, além de política, epistemológica e pedagógica. Esse conceito pode ser evidenciado na concepção teórico-prática mais radical do ideal de educador popular, defendido pelo intelectual brasileiro. Nesse sentido, apresentei esses sujeitos das ações educativas como intelectuais radicais, de acordo com seu comprometimento ou organicidade com os interesses e lutas das classes populares.

Ao percorrer o caminho da produção bibliográfica de Freire pretendi evidenciar as “pegadas” que nos permitem compreender a confluência de horizontes teórico-políticos, assim como as implicações das concepções gramscianas, na concepção de educador popular, desenvolvida pelo estudioso brasileiro. Desse modo, afirmo que esse educador realizou uma síntese original da práxis do intelectual orgânico, como proposto por Gramsci, apresentado à luz um conceito de educador popular radical, como liderança revolucionária. Isso se evidencia na

síntese que propus acerca da proximidade entre as concepções políticas e educacionais dos autores.

O fundamento epistemológico marxista que identifiquei na concepção de mundo e de homem de Freire, como em Gramsci, caracteriza-se pela centralidade da práxis política que sustenta a natureza política da concepção de educação dos intelectuais. Os textos dos autores evidenciam a raiz teórico-metodológica marxista, mesmo que, no caso de Freire, não seja o único referencial que sustenta a prática pedagógica do educador.

Em termos de luta pela transformação social, pode-se afirmar que ambos compreendem o momento histórico em que viveram como marcado pela luta de classes e encontram, em particular, por meio da cultura e da educação, estratégias de luta para o socialismo. Nesse sentido, o homem como um ser prático e social, seres em processo de construção de si mesmo, inconclusos e inacabados, constituem o referencial e a raiz de toda a proposta política e educativa de Freire e Gramsci.

A educação como ato político implica na compreensão de que todo ato educativo é carregado de sentido ou finalidade histórica e social. Assim, como um campo de disputa de finalidade hegemônica ou contra-hegemônica, a educação jamais será neutra. A relação do educador com a sociedade é defendida por Freire como uma condição intrínseca à atividade do educador. Em uma clara constatação das estratégias de educação do educador, é importante repetir a sua avaliação. Para o autor, falta a “compreensão da politicidade da educação” (FREIRE, 2013a, p. 144). Ao próprio educador, conclui o intelectual, caberia investigar o tipo de política que ele está fazendo desde sua prática educativa.

A obra desse autor permite também que pensemos acerca das possibilidades e impossibilidades da educação formal. A compreensão e a crítica das experiências realizadas pelo educador poderiam lançar luzes para o debate quanto às atividades educativas, como forma de atuação dos educadores revolucionários. Essas atividades que teriam o ambiente não escolar como campo de novas perspectivas e possibilidades de atuação do educador radical, bem como de experiências transformadoras que extrapolassem os marcos hegemônicos. Enfim, percebo o quanto as inquietações de Paulo Freire são inspiração para se explorar estratégias

político-pedagógicas, em vista de uma educação para a emancipação, ainda que em meio à sociedade regida pelo capital.

Como um espaço permeável para o desenvolvimento de atividades contra-hegemônicas, a escola, ao considerar o conjunto das determinações que constituem o seu meio, pode tornar-se importante para o processo de transformação social. Quando a escola se aproxima da vida das massas populares, há uma “alavanca” de desenvolvimento político e cultural. O papel do educador é o de atuar nesse espaço permeável, promovendo o aprendizado, desde seu contexto de compreensão e até o horizonte de ruptura radical.

Coerente com um horizonte sócio-histórico da libertação, as próprias atividades educativas transformadoras, já no seio das associações de cultura e círculos de cultura, eram modelos de relações intersubjetivas para a autonomia, baseadas em autogoverno, partilha, enfim, em atividades de fortalecimento de identidade e de compreensão coletiva de como funcionava o mundo.

Ao analisar a presença das concepções de Gramsci na concepção política e educacional de Freire, passei a identificar os elementos que compõem a práxis do educador como intelectual radical. Um dos pilares que sustentam essa práxis consiste na relação orgânica entre o educador e as massas populares. Essa aproximação, como movimento e encontro, possibilita o aprendizado, porque se trata de um momento de compartilhamento. Além disso, essa proximidade permite que o educador redefina as suas ideias e estratégias, pois, a partir daí, surge a experiência adquirida na relação com o senso comum.

Cabe ressaltar que essa sabedoria só poderia ser apreendida pelo educador quando ele estivesse organicamente, relacionando-se com as massas populares, ou seja, trata-se de um conceito que não pode ser adquirido em livros. Esse aprendizado seria uma consequência da postura humilde do educador em relação às massas e a sua dimensão seria proporcional a essa postura. Do mesmo modo, sua capacidade crítica estaria condicionada a sua abertura e organicidade com relação a essas massas.

Nesse sentido, é possível afirmar que essa organicidade está, diretamente ligada às relações construídas por meio do diálogo. A dialogicidade fundamenta-se no respeito e na compreensão do outro como sujeito e, por isso, constitui-se como

autêntica comunicação libertadora. O educador não submete as massas aos seus saberes, ao contrário, redefine seus saberes e estratégias com as massas. A dialogicidade, assim, é alimentada pela postura ativa entre os sujeitos da relação, a qual é sempre bidirecional. Esta postura do educador confere sempre mais clareza política a sua prática, conforme exposto por Freire. O ato de ir às massas, sem temê-las, para com elas retomar o sentido das grandes prioridades, constitui uma das tarefas mais urgentes dos educadores como intelectuais orgânicos transformadores.

Essa relação com o povo pressupõe o exercício contínuo da compreensão crítica, com base em fundamentos teóricos que desmitifiquem as relações de poder e de domínio de classes. Além da formação de profissionais especialistas, ao educador como intelectual, compete promover meios de formação da consciência de classes, como também indicar caminhos e possibilidades de resistência à opressão. No sentido consagrado por Gramsci, o norteador político deve orientar a educação e a formação cultural das classes subalternas. Na mesma direção, apontava Freire ao afirmar que o educador precisava intervir na organização de classe.

Após identificar e analisar a proximidade entre as concepções de Gramsci e Freire e a presença das noções políticas do intelectual italiano nos referenciais freirianos de educador popular, apresentado como intelectual revolucionário, no terceiro capítulo, passei a analisar a educação nos marcos hegemônicos neoliberais que definiram as políticas e diretrizes dos cursos de Pedagogia no Brasil. Trata-se de uma ampla reforma, desenvolvida com o objetivo de promover a formação de professores para atender às demandas do processo de reestruturação produtiva. Em outras palavras, professores como intelectuais orgânicos a serviço do domínio de classes.

As reformas neoliberais se impuseram à sociedade brasileira de maneira ampla e, em particular, no campo da educação a partir do final da década de 1980, sob a orientação de organismos internacionais. Elas se materializaram com o movimento de privatizações e de mercantilização da educação e atenderam aos objetivos políticos e econômicos estratégicos, segundo o reordenamento hegemônico capitalista. A direção e a criação do novo consenso ocorreram por meio de intelectuais orgânicos internos e externos a serviço dos setores econômicos capitalistas.

A partir da priorização dos gastos públicos, o Estado, como agente organizador dos interesses dominantes, abriu espaço para a emergência dos “empresários da educação”, que puseram em movimento uma política para educação, ancorada na ideologia economicista conservadora. A priorização da educação para o trabalho acompanhou o “discurso da qualidade” e do ataque à educação pública em todos os níveis. No momento em que a crise do capital se intensificou, as medidas e reformas em curso, que, no presente momento, impõem maior subordinação ao capital, impactaram, brutalmente, a classe trabalhadora, em particular, os profissionais da educação.

A atuação de grupos e organizações não governamentais é cada vez maior e sinaliza o movimento de priorização de pedagogias calcadas na prática, limitando, assim, o papel humanizador do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem. A precarização da sua atividade ocorre, entre outros fatores, pela descaracterização e pelo estreitamento da sua atividade, cada vez mais focada na formação para as demandas imediatas do mercado de trabalho. Tudo isso, no contexto da educação como negócio, mostra a diminuição do professor como profissional e aponta, para a sua desprofissionalização e adesão ao projeto político e cultural neoliberal.

Ao mesmo tempo em que ocorre a desqualificação e o direcionamento da atuação do professor, conforme às exigências práticas do mercado, ataca-se a autonomia pedagógica e busca-se restringi-la conservadoramente. A educação do trabalhador, ainda mais profissionalizante, como apresentada na reforma do Ensino Médio, atenta contra o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história e destina-se à despolitização e, por consequência, ao enfraquecimento da consciência social e das lutas políticas e sociais no país.

A discussão sobre a educação do educador, desse modo, remeteu à abordagem de documentos oficiais, em especial, àqueles que direcionam a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. O que se verificou foi que, desde Constituição Federal de 1988, os interesses empresariais na educação estiveram tencionando a disputa pelos rumos da educação brasileira. Assim, a definição das políticas e dos rumos da formação de professores em nível superior se fizeram sob a mais clara orientação neoliberal, conforme os direcionamentos de organismos privados nacionais e internacionais. A LDB, como apontei, é um

documento exemplar no que se refere à flexibilização da formação do educador e, conseqüentemente, a sua desvalorização.

O fortalecimento da concepção pragmática de educação cimentou a ideologia de classe como uma cultura de desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira, ou seja, de continuação dessa lógica de econômica e política. A funcionalidade da educação, no presente bloco histórico, foi sustentada por paradigmas teórico-pedagógicos centrados no indivíduo, na meritocracia, em competências, nova tecnologias, etc.

Durante a pesquisa realizada nos PPCs dos cursos de Pedagogia, identifiquei a orientação dos documentos oficiais para a educação brasileira e os referenciais político-estratégicos que direcionam a educação do educador para o horizonte conservador e reformista. Assim, quando analisei a concepção mais geral da proposta de educação do pedagogo, verifiquei que as instituições educadoras, não compartilham os referenciais teórico-políticos discutidos nesta tese, o que aproxima a formação do educador dos aspectos reformistas e de reprodução do *status quo* dominante, mas não para a sua superação que é defendida por Freire. Desse modo, não se identifica uma proposta que, explicitamente, tenha em vista a transformação da sociedade, ou seja, a criação de uma via teórico-prática, de uma nova hegemonia histórica. Isso permite afirmar que a investigação realizada nos cursos das instituições de ensino superior comprova a tese deste trabalho.

O perfil do educador presente nestas instituições mostrou-se alinhado às concepções de uma formação geral, fragmentada e aligeirada, em conformidade com as exigências mais atuais de profissionalização de trabalhadores. É, nesse sentido, que afirmo que a contribuição histórica da pedagogia do trabalho, que tem em Gramsci um de seus representantes, assim como o horizonte teórico-político da pedagogia da libertação, de Freire, não estão contemplados nos documentos analisados. O que se verifica é a ausência de categorias e conceitos teórico-metodológicos, pedagógicos e políticos fundamentais para a educação na perspectiva da práxis emancipadora. O que revela o desafio para a concepção de formação permanente e, sobretudo, a perspectiva de construção do conhecimento libertador como práxis histórica coletiva. Dessa forma, é possível afirmar que as instituições selecionadas não estão formando educadores com os referenciais teórico-práticos de Paulo Freire.

Ao se rebaixar o horizonte da educação do educador, assumindo certa perspectiva idealista e pragmática, revela-se a falta de compromisso com a construção de outro mundo possível e necessário. Em outros termos, para a concretização de uma educação que coloque o educador em condições teórico-práticas de contribuir com o enfrentamento das políticas ultraneoliberais dos nossos dias e construir uma outra sociedade necessária.

O momento histórico, portanto, é de crescente exploração e domínio de classe, impondo-se a criminalização de professores em favor de uma escola tecnocrática e conservadora. Apesar de as ideias de Gramsci e Freire estarem mais presentes nos debates públicos, o estudo e o aprofundamento de suas obras ainda não são realidade nas instituições educadoras. A ausência de projetos de formação de professores, como educadores revolucionários, porém, não significa que suas ideias não continuem vivas nas práticas de educadores populares e nas lutas da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANPED. **Carta aberta sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens**. 07 de nov. 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens>>. Acesso em 20 jan. 2017.

ANTUNES, Ricardo. Para Ricardo Antunes, governo Temer vai 'devastar a população trabalhadora'. **Carta Campinas**. Economia e Política. 22 dez. 2016. Disponível em: <<http://cartacampinas.com.br/2016/12/para-ricardo-antunes-governo-temer-e-a-devastacao-da-populacao-trabalhadora/>>. Acesso em 14 jan. 2017.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 3. ed. São Paulo: Secretaria da Consulta Popular, 2001. (Cartilha n° 7).

BARATTA, Giorgio. **Antonio Gramsci em contraponto: diálogos com o presente**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BERTOLINI, Marilene A. Amaral. Sobre educação: diálogos. In: INÊS SOUZA, Ana (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BIGNAMI, Ariel. **Antonio Gramsci: la consciencia de la revolución**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1993.

BLOIS, Marlene M. **Re-encontros com Paulo Freire e seus amigos**. Niterói: Fundação Euclides da Cunha, 2005.

BORGES, Valdir. **Paulo Freire: uma ética pedagógica libertadora à luz do contexto histórico-social da América Latina nas décadas de 1960 e 1970**. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2010.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BOUFLEUR, José Pedro. **Pedagogia latino-americana**: Freire e Dussel. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 15 jan. 2017.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em fev. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em fev. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em fev. 2017.

BRASIL. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Meio em Tempo Integral**. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em 20 jan. 2017.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro: 2006.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas, Ed. Unicamp, 2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

COBEN, Diana. **Gramsci y Freire, héroes radicales**: políticas en educación de adultos. Madrid: Fundación Paideia; Miño y Dávila, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Nova edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

DAINOTTO, Roberto. Filosofia da práxis. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano** (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017.

DEBRUN, Michel. **Gramsci**: filosofia, política e bom senso. Campinas: Editora da Unicamp; Centro de Lógica e Epistemologia, 2001.

DE KADT, Emanuel. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO; MEC, 2007.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Gramsci em Turim**: a construção da hegemonia. São Paulo: Xamã: 2000.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**: superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: docência, gestão e pesquisa. 2008. Anped Sul 2008. Disponível em:

<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejoemara_docencia_gest%C3%A3o_e_pesquisa.pdf>. Acesso em 16 jan. 2017.

FERREIRA, Oliveiros S. **Os 45 cavaleiros húngaros**: uma leitura dos Cadernos do Gramsci. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Hucitec, 1986.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. O professor universitário como educador. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**. Estudos Universitários. n. 1, Julho-Setembro, 1962.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? In: **Educação & Sociedade**. Unicamp; Cortez & Moraes. Ano I, nº 1, setembro, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire volta a trabalhar no Brasil em agosto. **Jornal da Educação**. Campinas, v.1, n. 0, abr. 1980. (Entrevista concedida a Olavo Avalone Filho e Inês Nassif)

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, *et al.* **A questão política da educação popular**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

FREIRE, Paulo. Caminhos de Paulo Freire. Entrevista a J. Chasin, Rui Gomes Dantas e Vicente Madeira. In: **Ensaio**: Filosofia/Política/Ciência da História. nº. 14. São Paulo: Editora Ensaio, 1985b.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**: diálogos. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988a.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011c.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. 24. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação de Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. As novas políticas de formação de educadores. In: MACHADO, Evelcy Monteiro; BONI, Maria Ignês Mancini de; MUELLER, Helena Isabel; GARCIA, Joe (Org.). **Formação do educador, educação, demandas sociais e utopias**. Ijuí: Unijuí, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. MT: adeus ao educador? – I. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. 17 maio 2016. Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/19/mt-adeus-ao-educador-i/>>. Acesso em 14 jan. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. MT: adeus ao educador? – final. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. 17 maio 2016a. Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/19/mt-adeus-ao-educador-final/>>. Acesso em 14 jan. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Charterização e uberização**: destruindo profissões. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. 18 dez. 2016b. Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/18/charterizacao-e-uberizacao-destruindo-profissoes/>>. Acesso em 20 jan. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação de professores avança**. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. 18 dez. 2016c. Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/23/avaliacao-de-professores-avanca/>>. Acesso em 20 jan. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: _____. (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das massas. In: _____. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. Introdução: Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment político. In: FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia. Que é a sociologia?** 3. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. v. 3. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. v. 5. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. v. 2: 1931-1937. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. 1910-1920. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. v. 1. Lisboa: Seara Nova: 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. v. 2. Lisboa: Seara Nova: 1977.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia: hermenêutica da facticidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

JOLL, James. **As idéias de Gramsci**. São Paulo: Cultrix, 1979.

KANT, Immanuel. **Immanuel Kant: textos seletos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Que fazer: problemas candentes de nosso movimento**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LIMA, Venício A. de. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Fundação Perseu Abramo, 2011.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MACCIOCCI, Maria-Antonietta. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. 44. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 184 f. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado), Campinas, 2013.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Qualificação**. Exposição no Doutorado em Educação da PUCPR. Curitiba, 2017. (Informação verbal)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1º capítulo seguido das Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAYO, Peter. Antonio Gramsci y Paulo Freire: algunas conexiones y contrastes. **Revista Diálogos**. Formación y Educación Crítica. n. 41. Mar. 2005. Disponível em: <<https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/handle/123456789/1469/41-Dialogos.pdf?sequence=3>> Acesso em 25 set. 2016.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil (um estudo de caso)**. Juiz de Fora: EDUJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MESQUIDA, Peri. Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 43, p. 32-41, set. 2011.

MESQUIDA, Peri. **Prática de Pesquisa I**. Exposição no Doutorado em Educação da PUCPR. Curitiba, 2016. (Informação verbal)

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. **Teoria social e educação**: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

NAGEL, Lizia Helena. **Transformações históricas e processos educativos**. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0711.pdf>> Acesso em 24 jan. 2017.

NAGEL, Lizia Helena. Para que servem os cursos de formação de professores? In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. **Política, educação e cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O empresariamento da educação**: novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Legislação e planejamento no processo de privatização da educação superior. In: _____ (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. 36^a. Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomenda_do_lucianeves.pdf>. Acesso em 24 jan. 2017.

NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

NETTO, José Paulo. O Estado brasileiro. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). **Uma ponte para o futuro**. Disponível em: <http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf>. Acesso em 14 jan. 2017.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. 5. ed. Rio de Janeiro: 1977.

RAMOS, Marise. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

RODRIGUES, Elaine. **Formação e identidade docente: o curso de pedagogia em Maringá (1973 a 2005)**. Anais: VI Congresso Brasileiro da História da Educação. Vitória (UFES), 2011. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_489.htm>. Acesso em 17 jan. 2017.

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. v. II. São Paulo: Moraes, 1982.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Maria do Socorro dos. **As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competências**. 2. ed. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. 3. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de Pós-modernidade. **Cad.Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>> Acesso em 07 nov. 2016.

SEMERARO, Giovanni (Coord.). **Mapa bibliográfico de Gramsci no Brasil**. NUIPE, 2016. Disponível em: <http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/Artigo_mapa.php>. Acesso em 10 fev. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TAVARES DE JESUS, Antonio. **A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. 1985. 183 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

TONET, Ivo. O grande ausente e os problemas da educação. **Marxismo, Política, Educação e Emancipação Humana**. 2016. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/O_GRANDE_AUSENTE_E_OS_PROBLEMAS_DA_EDUCACAO.pdf>. Acesso em 25 jan. 2017.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papyrus, 1997.

UNIVERSIDADE A. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**, 2005.

UNIVERSIDADE B. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**, 2010.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

WILLIANSO C, Guilherme. Paulo Freire: 1964-1969 – Sua passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou. In: GADOTTI, Moacir; *et al.* **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire: UNESCO, 1996.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1995.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 20, p. 31-51, jan. 1993. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10325>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.