

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n3p123-141>

## **Educação e emancipação:** Paulo Freire e a escola pública na América Latina

Ivanilde Apoluceno de Oliveira<sup>1</sup>  
Tânia Regina Lobato dos Santos<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Neste artigo apresenta-se o recorte de uma pesquisa bibliográfica, financiada pelo CNPq, realizada sobre Paulo Freire no contexto Latino-Americano e concluída em 2016. O objetivo é analisar a contribuição de Paulo Freire para uma educação emancipadora, por meio da construção de uma escola pública democrática, na América Latina. Considera-se que Paulo Freire ao criticar o ensino tradicional vigente nas escolas, aponta a necessidade de reinventar a escola em outra perspectiva, apresentando indicadores de uma escola pública crítica, popular e libertadora, que possibilite aos educandos serem sujeitos do seu conhecimento e aprendizagem, com autonomia para escolher e decidir sobre suas ações sociais e educacionais. Escola em que os educandos exerçam o direito de serem sujeitos. Entre os resultados destacam-se: que apesar da ampliação de acesso, o ensino de qualidade nas escolas públicas na América Latina continua negado, sendo mantida a situação de desigualdade e de exclusão educacional, de segmentos das classes populares, entre as quais a população indígena e as minorias étnicas. A educação popular freireana é vista como referencial para mudar a escola na América Latina, com vistas a uma escola pública emancipadora e democrática.

**Palavras-chave:** Educação Freireana. Escola pública. América Latina.

---

1 Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGED/CCSE/UEPA. Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará - E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

2 Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGED/CCSE/UEPA. Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará E-mail: tanielobato@superig.com.br

## **Education and Emancipation:** Paulo Freire and the public school in Latin America

### **ABSTRACT**

This article presents a piece of a bibliographical research, financed by CNPq, held on Paulo Freire in the Latin American context and completed in 2016. The objective is to analyze the contribution of Paulo Freire to an emancipatory education, through the construction of a democratic public school, in Latin America. It is considered that Paulo Freire in criticizing the traditional teaching in schools, points to the need to reinvent the school from another perspective, presenting indicators of a critical public school, popular and liberating, which enables learners to be subjects of their knowledge and learning, with autonomy to choose and decide on their social and educational actions. School in which learners exercise the right to be subjects. Among the results are: that despite the expansion of access, the quality of education in public schools in Latin America continues to be denied, being maintained the situation of inequality and educational exclusion, of segments of the popular classes, including the indigenous population and ethnic minorities. Freirean popular education is seen as a reference for changing schools in Latin America, with a view to an emancipatory and democratic public school.

**Keywords:** Freirean Education. Public school. Latin America.

## **Educación y Emancipación:** Paulo Freire y la escuela pública de Latinoamérica

### **RESUMEN**

En este artículo se presenta el recorte de una investigación bibliográfica, financiada por el CNPq, realizada sobre Paulo Freire en el contexto Latinoamericano y concluida en 2016. El objetivo es analizar la contribución de Paulo Freire a una educación emancipadora, a través de la construcción de una escuela pública democrática, en América Latina. Se considera que Paulo Freire al criticar la enseñanza tradicional vigente en las escuelas, apunta la necesidad de reinventar la escuela en otra perspectiva, presentando indicadores de una escuela pública crítica, popular y liberadora, que posibilite a los educandos ser sujetos de su

conocimiento y aprendizaje, con autonomía para elegir y decidir sobre sus acciones sociales y educativas. Escuela en la que los educandos ejerzan el derecho de ser sujetos. Entre los resultados destacan: que a pesar de la ampliación de acceso, la enseñanza de calidad en las escuelas públicas en América Latina continúa negada, manteniendo la situación de desigualdad y de exclusión educativa, de segmentos de las clases populares, entre las cuales la población indígena y las minorías étnicas. La educación popular freireana es vista como referencial para cambiar la escuela en América Latina, con vistas a una escuela pública emancipadora y democrática

**Palabras clave:** Educación Freireana. Escuela pública. América Latina.

## Introdução

Sonhamos com uma escola que, por séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria [...] Sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares [...] a escola pública que queremos: séria, competente, alegre, curiosa.

Escola que vá virando o espaço em que a criança popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer.

(FREIRE, 1995, p. 37 e 42)

Pontual (2008) em relação à influência do pensamento educacional de Paulo Freire no contexto latino-americano ressalta, entre outros fatores, a construção de uma escola pública democrática, que viabilize a formação crítica para o exercício da cidadania. Entretanto, Paulo Freire não só apontou a necessidade de uma escola pública democrática, como no período de exílio, assessorou experiências educacionais e influenciou a educação de países na América Latina.

Neste artigo apresenta-se o recorte de uma pesquisa bibliográfica, financiada pelo CNPq, realizada sobre Paulo Freire no contexto Latino-Americano e concluída em 2016.

O objetivo é analisar a contribuição de Paulo Freire para uma educação emancipadora, por meio da construção de uma escola pública democrática, na América Latina.

Considera-se que Paulo Freire ao criticar o ensino tradicional vigente nas escolas, aponta a necessidade de reinventar a escola em outra perspectiva, apresentando indicadores de uma escola pública crítica e libertadora, que possibilite aos educandos serem sujeitos do seu conhecimento e aprendizagem, com autonomia para escolher e decidir sobre suas ações sociais e educacionais. Escola em que os educandos exerçam o direito de serem sujeitos. “Uma escola que seja vivida ou cujos conteúdos programáticos correspondam à ansiedade dos educandos, e historicamente, culturalmente, socialmente, uma escola em que os educandos exercitem o direito de ser sujeitos” (FREIRE, 2004, p.35).

Freire (1995) chama atenção para a necessidade de mudar a escola. Na visão de Oliveira e Santos (2016) isto significa, favorecer o processo de inclusão escolar, superando o ensino meritocrático e competitivo, por um ensino participativo, solidário, de convivência com as diferenças, viabilizando a equidade social. Significa, também, construir uma escola crítica e emancipadora, com novo currículo, séria, competente e geradora de alegria. Escola que atenda aos interesses das classes populares, por isso engajada politicamente, e que diminua as causas da “expulsão” das crianças da escola.

Considera Freire (2004) que não há evasão escolar e sim “expulsão escolar, que se configura em uma injustiça e que precisa, do ponto de vista ético, causar indignação e atitude de mudar a cara da escola de autoritária e excludente para inclusiva e democrática.

Neste artigo, apresenta-se, inicialmente, o pensamento de Paulo Freire sobre o processo de construção de uma escola pública crítica, popular e como direito social e, em seguida, como esse pensamento escolar influenciou a educação na América Latina.

## **O olhar de Paulo Freire sobre a escola pública**

Oliveira (2015) explica que Paulo Freire (1989), em diálogo com Adriano Nogueira, destaca os motivos que provocou o debate, nos anos 60, nos movimentos de educação popular, sobre nova forma de fazer a escola: a insuficiência das escolas para o atendimento das classes populares e a crítica à escola e à educação bancária, causadora da evasão e expulsão escolar de segmentos das classes populares. A denúncia de situações de exclusão escolar, seja pelo não acesso, por falta de escolas, ou pela organização hierárquica e o ensino bancário ministrado que fa-

vorem à expulsão do alunado, provocaram o debate sobre as escolas e, em Freire, a crítica ao modelo escolar vigente e o anúncio de uma nova escola. Assim, a existência do analfabetismo, como negação do direito à educação de uma significativa parte da população brasileira exigiu a problematização do sistema educacional vigente.

Paulo Freire (1983), na *Pedagogia do Oprimido*, analisa criticamente a teoria antidialógica, inerente ao ensino tradicional, que tem uma função opressora e desumanizadora.

Sobre a teoria antidialógica, Oliveira (2015) explica que se dimensiona como uma ação opressora que envolve: a *conquista*, a divisão e a *manipulação* das massas oprimidas e a *invasão cultural*. Significa que para manter a opressão, há a necessidade da conquista do dominado, por meio do discurso alienador, da divisão dos indivíduos e dos grupos sociais, da *manipulação das massas oprimidas*, para que não pensem sobre sua situação de oprimidos, e em consequência, não se rebelam, e a *invasão cultural*, por meio da qual se impõe a visão do mundo dos dominantes. Esse processo de alienação e coisificação é realizado pela escola, por meio da educação bancária.

Paulo Freire (1983) denomina de bancária a educação que se torna “um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante”. Neste ato de depositar são transferidos do professor aos alunos valores e conhecimentos. Considera o autor que a educação bancária tem um caráter dissertador nas relações estabelecidas entre educador-educando, sendo o educador, o sujeito detentor do conhecimento, cuja função é dissertar os conteúdos curriculares aos educandos, que como ouvintes, cabe-lhes apenas a ouvir, copiar e memorizar.

Oliveira (2015) destaca que Freire criticava a escola por não ser democrática e não estar integrada aos espaços culturais e tempo histórico de sua sociedade.

Como [...] aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Damos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordante, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as “guardas”. Não as

incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção [...] Insistimos então na necessidade que tem o nosso tempo em ritmo acelerado de mudanças de ter, em nossas escolas, não apenas centros de alfabetização [...], mas centros onde formem hábitos de solidariedade e de participação. Hábitos de investigação. Disposições mentais críticas. (FREIRE, 2001b, p. 90-91).

Além da escola, Freire (1993, p. 25) problematiza também a sociedade por não ser democrática. “Que democracia é esta que encontra para a dor de milhões de famintos, de renegados, de proibidos de ler a palavra, e mal lendo o seu mundo, razões climáticas ou de incompetência genética?”

Segundo Oliveira (2015), as críticas à escola focavam no seu processo de alienação, e o objetivo era efetivar na escola, uma educação democrática e comprometida politicamente com as classes populares.

Buscava-se criar formas de educação que não fossem domesticadoras da cultura popular. Tentava-se reinventar a escola: não haveria alunos silenciados, nem haveria gestos sufocados, nem haveria pessoas excluídas. Em resumo, não haveria pessoas analfabetizadas pela evasão escolar (FREIRE, 1989, p. 60).

Em Paulo Freire o processo de democratização do ensino está vinculado ao direito à educação, por isso afirma:

[...] não creio na democracia puramente formal que “lava as mãos” em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que “todos são iguais perante a lei”. Mais do que dizer ou escrever isto, é preciso fazer isto [...] É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade. (FREIRE, 2000, p. 48-9)

Oliveira (2015) explica que, nesta nova forma de fazer a escola, na perspectiva freireana, a educação não seria depositária nem um processo de acúmulo de conhecimentos, porque não considera Freire que o conhecimento seja transferido de um sujeito para outro, sendo recebido passivamente. Para Freire “conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se aprende. Conhecimento se faz.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1995, p. 120)

A escola na visão de Paulo Freire, então, envolve a participação e a criatividade dos educandos, na vida cotidiana escolar, como sujeitos de conhecimento. O educando é visto como sujeito do seu processo pedagógico e, por conseguinte, construtor de conhecimento.

A escola, nesta perspectiva, possibilita que os sujeitos das classes populares participem da produção do conhecimento, ou seja, que todos os envolvidos sejam partícipes na construção da escola e do saber nela produzido (OLIVEIRA, 2003).

Para Freire (1993, p. 105) em uma escola crítica, popular e democrática:

É impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí ensinar-lhes o que ainda não sabem (1993, p. 105).

Isso significa que os educandos precisam ser escutados, terem voz, não apenas ouvirem a voz dos educadores, para desenvolverem a sua autonomia, bem como para exercerem o direito de serem cidadãos.

A cidadania no entender de Paulo Freire (2001a, p. 129, 131):

[...] está referida diretamente à história das pessoas [...] tem que ver com o assumir a sua história na mão [...] não é apenas o fato de ser um cidadão que vota [...] O conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais [...] a experiência cidadã requer a alfabetização.

Nesta perspectiva, ser cidadão é ter voz, com direito a perguntar, criticar e sugerir, bem como ser presença crítica na história (FREIRE, 2001a).

A autonomia em Freire (2007; 2001a) é um vir a ser e está relacionada à cidadania, porque tem a ver com a ingerência do sujeito no contexto histórico e social do qual faz parte.

Paulo Freire em diálogo com Faundez (1985) enfatiza que a educação em uma escola emancipadora estimula a curiosidade, leva ao questionamento e a pergunta. Neste sentido as práticas educativas devem pressupor uma pedagogia da pergunta e não de respostas prontas.

Na pedagogia da resposta, o professor ao trazer as respostas prontas para os alunos, limita a curiosidade e a participação dos educandos no processo ensino-aprendizagem.

Paulo Freire (1985, p. 52) afirma que: “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento”.

Paulo Freire e Faundez (1985) destacam a importância da escola estimular a curiosidade e o ato de perguntar, viabilizando a formação crítica, por meio do diálogo entre professores e educandos.

O diálogo em Freire (1983) visa que os sujeitos envolvidos no ato educativo participem democraticamente, se comuniquem e socializem seus saberes, sendo capazes de aprender e ensinar. Para Freire (1995, p.82):

[...] a priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito a cultura do aluno, a valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores.

Freire e Shor (1986) esclarecem que o *diálogo* promove a comunicação crítica entre os sujeitos. A relação dialógica entre os sujeitos constitui condição imprescindível para tornarem-se críticos, comunicativos e reflexivos em relação a realidade social e sua transformação.

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...] o diálogo, é uma espécie de postura necessária, na medida que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64).

Uma relação de diálogo, na perspectiva freireana, é aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto do conhecimento, por isso, o diálogo tem um caráter existencial e histórico, relacionado ao progresso dos sujeitos no contexto histórico. Nesta dimensão dialógica os processos de aprendizagem se concretizam pela via da interação social e da cooperação, ou seja, na aprendizagem é preciso estar junto, sendo uma ação coletiva e colaborativa.

Desta forma, uma escola democrática e popular pressupõe a valorização e o respeito à condição de educando, como sujeito de saberes e de direitos e que aprende e ensina, sendo importante:

[...] 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, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2007, p. 30).

Escola que possibilite, também, ao educador refletir sobre a sua práxis docente em um movimento de reflexão-ação. O professor da escola crítica e democrática é considerado um sujeito de *práxis*, que compreende os limites de sua formação e busca superar suas inconclusões. Assim, pressupõe um trabalho educativo-político e humanizador, gerador da construção de novos conhecimentos.

Nesta perspectiva, a escola além da seriedade e da alegria, precisa ser inclusiva, porque apresenta uma dimensão ético-política, sendo necessário o cultivo ao respeito entre os sujeitos do ato educativo. O respeito ao outro, sua história, linguagem, ideologia, deve ser uma prática cotidiana. As práticas educativas devem fomentar entre os sujeitos o respeito às diferenças e a luta contra todas as formas de discriminação.

A possibilidade de discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, nos comprometer, nos arriscar, faz-nos seres da decisão, portanto, seres éticos. Por isso, é um imperativo ético lutar contra a discriminação (FREIRE, 2001b, p.70).

A escola na perspectiva freireana possibilita a conscientização e politização, sendo espaço de “[...] ação de reivindicação, de luta e resistência à marginalização do ensino que as camadas populares sofrem no contexto socioeducacional” (OLIVEIRA, 2003, p.65). Constitui, também, em local de problematização sobre as desigualdades sociais e de percepção das possibilidades de mudanças sociais.

Considera Freire (2000, p. 32) que uma “educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo”.

Logo, uma escola crítica e emancipadora democrática deve se encontrar: “aberta à realidade contextual de seus alunos para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas tam-

bém disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto” (FREIRE, 1993, p. 100).

Uma escola que desperte a curiosidade, seja alegre e crítica, alicerçada a um projeto ético e político, que amplie as possibilidades de vida e de liberdade humanas, por meio da luta contra a exclusão social, luta pela afirmação da vida humana, ou seja, pela humanização de homens e mulheres.

Enfim, uma escola que respeite os diferentes discursos e coloque em prática a compreensão de pluralidade de vozes na reconstrução de uma sociedade verdadeiramente democrática (FREIRE, 1990).

### **A influência da escola emancipadora, popular e democrática de Paulo Freire na América Latina**

Paulo Freire deixou um legado em diversos países do mundo, mas é na América Latina que seu pensamento educacional, adquire uma identidade, a do comprometimento político com a realidade social latino-americana, demarcada por práticas de exclusão social. O seu discurso apresenta a problemática política, social e educacional da América Latina, em destaque para a sua intencionalidade política de transformação social, com vistas a educação e sociedade democráticas.

Para Carrillo (2011, p.29) a obra pedagógica de Paulo Freire forma na América Latina:

[...] as diretrizes fundantes tanto da educação popular como das pedagogias críticas. A ampla obra escrita de Freire e suas inumeráveis apresentações públicas configuram um rico universo de reflexões acerca da educação, da pedagogia e da ética libertadoras.

A educação freireana tanto critica os sistemas educacionais excludentes quanto traz para debate as vozes e pedagogias silenciadas durante séculos de dominação. (STRECK, 2010). Desta forma, entre os oprimidos estão uma diversidade de sujeitos representativos de segmentos sociais da América Latina: os indígenas, os negros, as mulheres, entre outros.

Lander (2005, p. 15-16, grifo nosso) ressalta Paulo Freire como importante na construção do pensamento eurocêntrico colonial na América Latina.

No pensamento social latino-americano, seja do interior do continente ou de fora dele e sem chegar a constituir um corpo coerente, produziu-se uma ampla gama de buscas, de formas alternativas do conhecer, questionando-se o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente, o regime de separações que lhes servem de fundamento, e a ideia mesma da modernidade como modelo civilizatório universal [...] As contribuições principais a esta episteme latino-americana são identificadas por Montero na teologia da libertação e na filosofia da libertação (Dussel, 1988; Scalone, 1990), **bem como na obra de Paulo Freire**, Orlando Fals Borda (1959; 1978) e Alejandro Moreno (1995).

Oliveira, Souza e Santos (2016, p. 54) explicam que:

Paulo Freire é anterior à formação do projeto Modernidade/Colonialidade, contudo autores como Edgardo Lander (2005); Francisco López Segrera (2005); Restrepo e Rojas (2010); Catherine Walsh (2009b) e Mota Neto (2015) expressam que apesar do educador brasileiro não empregar os conceitos utilizados pelo coletivo Modernidade / Colonialidade, entre os quais: colonialidade e geopolítica do conhecimento, é possível afirmar que Paulo Freire contribui ao debate sobre a colonialidade ao efetivar críticas severas à invasão cultural e ao eurocentrismo enraizados em nosso continente.

Os autores, também, compreendem que Paulo Freire “critica o colonialismo, a manutenção da mentalidade colonial em práticas sociais cotidianas, sendo tarefa da educação libertadora, partir dos saberes da cultura local, dos oprimidos, dando voz aos sujeitos historicamente negados. (OLIVEIRA, SOUZA, SANTOS, 2016, p. 56).

Assim, tanto no debate da educação decolonial quanto no campo da educação popular, o pensamento educacional de Paulo Freire vem se firmando na América Latina.

Hurtado (2006) destaca alguns elementos da educação popular freireana que são mantidos no contexto latino-americano: o ético, o epistemológico e o sociopolítico.

Em relação ao ético, afirma: “partimos de um marco ético profundamente humano de caráter “moral” na América Latina (e no mundo) que nos leva – inevitavelmente se somos consequentes – a um renova-

do compromisso com a transformação social". Destaca que na Educação Popular, "a ética é um componente que não se transforma". (HURTADO, 2006, p.150, 151). No campo epistemológico, explica que: "a educação, entendida e praticada como um ato libertador, requer um marco epistemológico no qual o conhecimento seja construção social permanente dos sujeitos educandos, num ato pessoal e social de (se) compreender e (se) libertar". Informa, também, o assumir um marco epistemológico de caráter dialético e de práxis, no qual "a educação sempre implica em uma determinada teoria do conhecimento posta em prática" (HURTADO, 2006, p. 150, 151). No marco sociopolítico, segundo o autor, ocorre a afirmação de que a educação é um ato político, o comprometimento com os oprimidos e a opção a favor da humanização ao invés da barbárie.

Desta forma, Hurtado apresenta princípios da educação freireana que se mantém na América Latina, principalmente, em práticas de educação popular.

A problemática da escola pública como direito social e de qualidade, com formação crítica e emancipadora para a cidadania, vem sendo debatida na América Latina, com base na tradição da educação popular.

A necessidade de reinventar a escola na América Latina, com nova concepção e prática na perspectiva da educação popular freireana é apontada por Holliday, Mejia, Kay, Viana e Bernandes e Souza.

Holliday (2006, p. 238) afirma que:

O debate da resignificação da Educação Popular latino-americana não teria como horizonte apenas contribuir para repensar e recriar práticas e concepções tradicionalmente entendidas como "de Educação Popular", mas contribuir para redefinir todas as práticas e concepções sobre educação. Esse é o nosso desafio de fundo.

Isso significa que a educação popular freireana apresenta elementos teórico-metodológicos desenvolvidos em práticas socioeducacionais fundamentais para subsidiar as práticas escolares, contribuindo como diria Freire para mudar a cara da escola.

Destaca o autor a possibilidade de a educação popular abrir caminho "para todas as modalidades e espaços em que se realiza a educação. Não estando restringida aos espaços marginalizados, aos não-formais, às pessoas adultas, às modalidades extracurriculares etc." O objetivo é "apoiar todos os esforços de reflexão, de formação, de articu-

lação, de organização, em todos os campos, em todas as pessoas, para construir “outra educação possível para outro mundo possível”. (HOLLIDAY, 2006, p.238).

Mejia (2006, p. 210) chama atenção para o fato de que as modificações feitas no sistema escolar pelo capitalismo globalizado na América Latina, tem sido alvo de disputa de diversas concepções nas políticas públicas, tendo a educação popular um papel importante neste debate, sendo necessário “um esforço por operar com os instrumentos e ferramentas próprias da escola; portanto é necessário que a Educação Popular volte a elaborar os discursos e crie propostas práticas do como, concretamente, para entrar com força e com propostas próprias”. Acrescenta que: “uma das tarefas centrais da Educação Popular será a reinvenção da utopia e das formas de realizá-la nesta encruzilhada histórica contemporânea”.

Significa que a educação popular tem uma tradição construída no processo educativo, mas há necessidade de serem refletidas no contexto contemporâneo, a fim de serem elaboradas novas propostas, condizentes com a realidade social atual. Os princípios permanecem, mas há necessidade de serem apontadas novas estratégias metodológicas.

Viana e Bernardes (2013) informam que os sistemas educacionais na América Latina passaram por uma ampliação em termos de oferta e acesso às escolas, mas esse processo foi acompanhado por diminuição na qualidade da educação. Desta forma, o direito a educação continua sendo negado e a escola, que deveria ser um espaço democratizante, termina transplantando para o sistema escolar as desigualdades presentes na sociedade. Desta forma, a luta pela educação pública, popular e de qualidade continua sendo um dos principais desafios da educação na América Latina.

Kay (2007) explica que no Fórum Público “A educação popular hoje. Avanços e Desafios”, realizado no Perú, em 2005, o pensamento de Paulo Freire foi apontado como contribuição para releitura da educação popular, com vistas a sua realização na escola pública, ou seja, “[...] a construção da escola pública democrática e popular que atenda com qualidade os setores populares, respondendo as suas necessidades e expectativas” (p. 4).

A autora chama atenção que, nos anos 1980 e início dos anos 1990, a crise do socialismo e a ascensão de modelos neoliberais provocou o debate sobre a reformulação da educação popular, sendo um

dos pontos de discussão a escola como possibilidade de uma educação transformadora. “A escola pública é vista como a que se deseja para os pobres e os excluídos, por isso, destaca-se como um espaço fecundo para o desenvolvimento da educação popular” (KAY, 2007, p. 6).

Kay (2007, p. 06), então, tal como e com base em Freire, aponta a necessidade de:

[...] refundar as escolas, para que haja a possibilidade de construir uma relação entre elas e a comunidade, tornando-as democráticas e participativas, voltadas à aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, sendo assim não excludente e levando em consideração suas experiências e expectativas.

O desafio apontado naquele momento foi a luta pela educação popular na escola pública, como um direito individual e coletivo, com oferta de uma educação crítica e de qualidade, que contribua para o processo de democratização da escola e da sociedade (KAY, 2007).

É importante destacar que, nos anos 1980, no Brasil, a educação crítica e libertadora de Paulo Freire está presente no debate, nos cursos de Pedagogia, sobre as tendências pedagógicas, com foco para os seus pressupostos teórico-metodológicos. A Pedagogia Freireana é contextualizada no contexto das tendências transformadoras ao lado da Pedagogia Libertária e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Saul e Silva (2012, p. 228) ressaltam a experiência de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 1989 a 1992, e sua repercussão em políticas educacionais implantadas em diversos estados e municípios do país, a partir de 1990, por meio do Movimento de Reorientação Curricular, entre as quais:

Angra dos Reis-RJ (1994-2000); Porto Alegre-RS (1995-2000); Chapecó-SC (1998-2003); Caxias do Sul-RS (1998-2003); Gravataí-RS (1997-1999); Vitória da Conquista-BA (1998-2000); São Paulo-SP (2001-2003); Maceió-AL (2000-2003); Dourados-MS (2001-2003); Goiânia-GO (2001- 2003); Criciúma-SC (2001-2003); Rio Grande do Sul (1998-2001); Alagoas (2001-2003).

Assim, nos anos 90, o pensamento educacional de Paulo Freire vai ser presença em escolas públicas brasileiras, com destaque para projetos que se pautavam nos princípios de uma escola pública popular: a Escola Plural, em Belo Horizonte (1993-1996); a Escola Cidadã, em Porto Alegre (1989-2000) ; a Escola Can-

danga, em Brasília (1995-1998); e a escola Cabana, em Belém (1997-2004).

Esses projetos de escola pública popular e democráticas indicam as possibilidades concretas de serem efetivadas modificações nas escolas, em termos de currículo e práticas pedagógicas, visando a inclusão social e a formação crítica de segmentos das classes populares.

No momento atual, com a forte presença do discurso da escola sem partido, faz-se necessário os estudos e relatos dessas experiências educacionais democráticas, analisando-se de forma crítica os seus resultados e indicando as perspectivas reais da escola pública popular no contexto brasileiro.

Souza (2006, p. 246) traz para debate do pensamento de Paulo Freire a interculturalidade de sua educação, necessária ao contexto latino-americano. A hipótese que levanta é a de que a diversidade cultural “pode possibilitar um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos com as camadas populares ou setores subalternizados das sociedades nacionais e da sociedade mundial que respondam aos desafios da pós-modernidade/mundo”. Por isso, a necessidade de uma educação escolar (e não-escolar) que: “compreendendo as diversas implicações da diversidade cultural, trabalhe pelo diálogo entre as culturas (interculturalidade) por meio de sua realização na prática pedagógica”. Considera que a educação escolar (e não escolar) “é encarada como um problema cultural, como uma atividade cultural e um instrumento para o desenvolvimento da cultura, capaz de contribuir com a democratização fundamental da sociedade, da própria cultura e com o enriquecimento cultural de seus diferentes sujeitos, especialmente sujeitos populares”.

A necessidade da educação intercultural nas escolas públicas da América Latina é referendada por Viana e Bernardes (2013) quando problematizam as desigualdades na sociedade e no âmbito das escolas, chamando atenção que esse tratamento desigual “torna-se muito mais severo naqueles grupos da população que, como os indígenas e os afro-latinos, sofrem de maneira mais intensa a discriminação e a exclusão”. Desta forma, a falta de acesso à educação, ou o acesso de uma educação não qualificada, tornam-se fatores de exclusão de segmentos das classes populares, entre os quais os povos indígenas e as minorias étnicas. Por isso, a necessidade de uma educação intercultural que atenda as demandas culturais das minorias sociais e da população indígena

Kay (2007, p. 08) destaca o respeito à cultura, à diversidade e à construção da multiculturalidade como princípios da educação popular, sendo necessários estarem presentes na escola pública, na medida em que possibilita “[...] as trocas de concepções e valores presentes nas diversas culturas e sociedades, como forma de ampliação e desenvolvimento humanos”. Considera a autora que a afirmação da diversidade cultural coloca a educação popular “[...] na direção de uma prática educativa crítica, contribuindo para a superação das expressões discriminatórias e excludentes, perversas, originárias das desigualdades sociais, que atentam contra os direitos fundamentais do ser humano e ferem a sua dignidade”.

Essa chamada de atenção para a interculturalidade presente no pensamento educacional de Paulo Freire é importante no contexto de diversidade cultural na América Latina, evidenciando a necessidade de uma educação intercultural, na escola pública.

Desta forma, a educação popular freireana é vista como referencial para mudar a escola na América Latina, visando uma escola pública emancipadora e democrática.

## **Considerações finais**

Paulo Freire desde os anos 60 problematiza o modelo bancário vigente nas escolas, constituído por um ensino conteudista e meritocrático, que atende aos interesses do mercado e exclui segmentos das classes populares e apresenta uma educação crítica, popular e intercultural, na perspectiva de mudar a cara da escola, com fins de garantir o direito de todos à educação pública de qualidade e superar as desigualdades educacionais e sociais.

A sua proposta educacional vem sendo experienciada de forma exitosa no campo da educação popular na América Latina e, por isso, Paulo Freire vem sendo apontado como um dos principais referenciais para serem rediscutidas, no contexto atual, tanto a educação popular, quanto a escola pública.

Na América Latina, apesar da ampliação de acesso, o ensino de qualidade nas escolas públicas continua negado, sendo mantida a situação de desigualdade e de exclusão educacional, de segmentos das classes populares, entre as quais a população indígena e as minorias sociais.

A educação popular freireana é vista como referencial para mudar a escola na América Latina, por apresentar uma educação crítica, de-

mocrática, popular e intercultural, ao respeitar as diferenças individuais e culturais, promovendo o diálogo entre as culturas e reconhecendo serem os educandos sujeitos de sua própria história, bem como, trazendo elementos do pensamento decolonial ao reconhecer e valorizar os saberes e as culturas dos grupos sociais oprimidos.

Paulo Freire, então, permanece vivo e seu legado educacional irá permanecer, enquanto existirem homens e mulheres excluídos, assim como existirem homens e mulheres sensibilizados com a situação de exclusão dos/as “oprimidos/as” e engajados na luta pela transformação social, conscientes de que a história é possibilidade e não determinação.

## Referências

CARRILLO, Alfonso Torres. **La educación popular:** trayectoria y actualidad. Venezuela: Editorial El Búho Ltda, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância.** Organização Ana Maria Araújo. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001a

\_\_\_\_\_. **Á sombra desta mangueira.** 4 ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 2e. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Ressignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular Perante os Desafios Históricos Contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 233-240.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 147-156

KAY, Márcia. Concepções e práticas de educação popular na América Latina: perspectivas freirianas. **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v.6, p. 99-113, 2007.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro, 2005.

MEJIA, Marco Raúl. Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p.205-212.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Paulo Freire e o pensamento decolonial. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; MARCONDES, Maria Inês (Orgs.). **Relatório de pesquisa: A educação de Paulo Freire nos contextos latino e norte-americanos**. (mimeo). Belém: UEPA; Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Paulo Freire e a escola popular. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; MARCONDES, Maria Inês (Orgs.). **Relatório de pesquisa: A educação de Paulo Freire nos contextos latino e norte-americanos**. (mimeo). Belém: UEPA; Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. **Leituras freireanas sobre educação**. Série Paulo Freire/org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2003.

PONTUAL, Pedro. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. Indaiatuba-SP: Villa das Letras, 2008.

STRECK, Danilo R. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, Danilo R. (Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. Formando educadores no contexto da educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire na Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo (1989-1992). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT06%20Trabalhos/GT06-1391\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT06%20Trabalhos/GT06-1391_int.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SOUZA, João Francisco de. A Vigência da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 241-250.

VIANA, Lara Rodrigues; BERNARDES, Júlia de Araújo. A desigualdade educacional na América Latina: Anísio Teixeira e Paulo Freire no contexto atual. In: CONGRESSO ALAS CHILE, 29., 2013, Santiago do Chile. **Anais...** Santiago do Chile: FACSIO, 2013. Disponível em: <[http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT8/GT8\\_RodriguesViana\\_AraujoBernardes.pdf](http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT8/GT8_RodriguesViana_AraujoBernardes.pdf)>. Acesso em 22 jul. 2018.

Recebido em: julho de 2018

Aprovado em: agosto 2018