

## Os sete pecados da governação global. Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação

**Madalena Mendes\***

Nos cenários da globalização e da revitalização do credo neoliberal, importa salientar as principais alterações assumidas pelo modelo estatal (desnacionalização do Estado, desestatização dos regimes políticos e internacionalização do Estado Nacional) na intersecção com a emergência de poderosos mecanismos de regulação transnacional protagonizados por agências globalizadas, como a OCDE e a União Europeia. Neste artigo, a autora, a partir das perspectivas críticas e do sistema mundial moderno, analisa a emergência dos modos de governação e de regulação do campo educativo. Em contraponto às lógicas hegemónicas da governação global, metaforizadas nos sete pecados – vaidade, soberba, inveja, preguiça, gula, avareza, ira – a autora mobiliza os principais contributos da epistemologia e do ideário ético-pedagógico freiriano, patentes na riqueza axial de conceitos fundamentais legados pelo educador, tais como: historicidade, dialogicidade, conscientização, emancipação, autonomia, liberdade e esperança. A autora reflecte, por último, sobre os principais contributos da pedagogia freiriana para a recontextualização dos paradigmas tradicionais de pensar a educação e para a construção de sentidos emancipatórios que enformem a reinvenção dos contextos democráticos.

### **Palavras-chave**

Pedagogia freiriana,  
Teoria Crítica, Educação,  
Cidadania

\* Doutoranda em Educação e Investigadora do Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief). Co-fundadora e membro integrante dos Corpos Sociais do Instituto Paulo Freire de Portugal [madalena.mendes@netcabo.pt](mailto:madalena.mendes@netcabo.pt).

Ele tinha comprado um enorme mapa que  
representava o mar,  
Sem o menor vestígio de terra:  
E a tripulação ficou muito satisfeita quando  
descobriu tratar-se  
De um mapa que todos podiam entender.

“Para que servem as linhas de Mercator  
do Pólo Norte e equador  
Dos trópicos, zonas e meridianos?”  
E então exclamaria Bellman: e replicaria  
a tripulação,  
“São meros sinais convencionais!”

“Os outros mapas têm cada forma,  
com ilhas e cabos!  
Mas nós devemos agradecer ao nosso bom  
capitão” (afirmaria a tripulação), “pois ele  
comprou-nos o melhor –  
Um perfeito e absoluto vazio”.

*The Hunting of the Snark*  
Lewis Carrol

## Introdução

A necessidade de reinvenção dos contextos democráticos e de novos mapas emancipatórios assume particular importância num tempo marcado por profundas mudanças ocorridas na tessitura económica, social e política das sociedades contemporâneas. Este processo de desenvolvimento desigual, actuando, tanto em extensividade como em intensividade (Giddens, 1998), tem sido teorizado, por alguns autores, como globalização. Outros autores, como Santos (2003), encaram a globalização como conjunto diferenciado de relações sociais, pelo que, no rigoroso sentido do termo, não há globalização, mas globalizações, no plural, pois toda a condição global pressupõe a localização.

Neste artigo, invocamos a metáfora dos sete pecados, construídos na matriz binária judaico-cristã, para explorar as vertentes políticas e económicas da globalização a partir da emergência dos novos modos de governação e de regulação transnacional do campo educativo.

Em contraponto às lógicas hegemónicas da governação global, metaforizadas nos sete pecados – avaréza, inveja, soberba, luxúria, ira, gula e preguiça –, situamo-nos, assumidamente, no plano da heresia inconformista e crítica, para mediante a reinvenção da epistemologia e do legado ético-freiriano, ultrapassarmos as teses que giram em torno do consenso, da inevitabilidade e da inexorabilidade da globalização neoliberal.

Temos a pretensão de que este estudo possa ajudar a perspectivar a reconstrução de políticas emancipatórias que busquem na conscientização crítica dos actores e na revitalização dos mundos da vida (Habermas, 1987) as suas moles de possibilidades e o seu *hubris* alternativo.

## I. Os sete pecados da governação global

A globalização hegemónica deriva, segundo Santos (2001), das acções de grupos e classes dominantes, cujo perfil pode ser encontrado, predominantemente na revitalização do credo neo-liberal, na prevalência do princípio de mercado sobre o princípio de Estado, no protagonismo das multinacionais, na mobilidade do capital, na sujeição da protecção social à pressão da privatização e na acentuação das desigualdades sociais e na incapacidade dos Estados proverem à satisfação das necessidades colectivas.

Outro dos traços, acentuado por este sociólogo, é a erosão e revogação do Estado-nação e a emergência de poderosas formas de governo supraestatal, das instituições políticas internacionais, das agências financeiras multilaterais, dos blocos político-económicos supranacionais e dos *Think Tank* globais. Neste leque dominador estão incluídos a Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial, a UE, a OCDE. A amplitude e o poder transnacional destes organismos tem levado alguns autores, como Murphy (1994), a alvitrar a emergência de um governo global, de tal modo o sistema capitalista estaria a tentar formar um Estado Global, de que a OMC seria a mais directa representante. A tendência para a des-estatização dos regimes políticos, patenteia-se, segundo Jessop (1995), na transição do conceito de governo (*government*) para o conceito de governação (*governance*). O modelo de regulação social e económica assente no papel central do Estado dá lugar a um outro assente em parcerias e formas de associação entre organizações governamentais, para-governamentais e não governamentais, em que o Estado assume, apenas, funções de governação entre os seus pares.

### I.1. Avareza

O credo neoliberal, versão actualizada do liberalismo<sup>1</sup>, reinstitui a metáfora do mercado em novos moldes através da imposição de lógicas hegemónicas de liberalização das relações comerciais e dos mercados que procuram submeter os liames da vida social, política e cultural aos axiomas economicistas do gerencialismo, da eficácia, da eficiência, da excelência e do *one best way* (Lima, 1994). A sobreposição e preponderância do poder dos mercados sobre o poder dos Estados, com consequências a nível da perda de autonomia destes, levanta tópicos de debate em torno dos receios e dúvidas quanto à salvaguarda dos destinos das democracias e da cidadania.

Na transnacionalização da regulação estatal, as demandas monolíticas do Consenso de Washington puseram fim ao modelo keynesiano de intervenção na

vida social e económica e restauraram o modelo neoliberal. Neste contexto, o Estado de competição ou *competiton State* (Cerny, 1990) emerge na sua plenitude, no contexto global, supranacional e local, reconfigurando as faces tradicionais dos sistemas educacionais.

O pecado da avareza patenteia-se na redução do campo educativo à concepção única e dominadora de políticas orientadas para a competitividade económica, com conseqüente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação (Ball, 2001). A propalação de uma retórica discursiva em torno de conceitos como economia do conhecimento, sociedade da aprendizagem, economia baseada na aprendizagem apresentam-se como poderosas formas de construção de uma nova tecnologia social e simbolizam o aumento, em crescendo, da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas económicas (*ibid.*, 2001).

O predomínio de discursos gerencialistas em educação traduzem “uma nova ordem racional baseada no mercado, nos sectores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente” (Lima, 1996, p. 288), cooptando o lugar para o exercício da cidadania e o papel da educação na construção da democracia e contribuindo, deste modo, para a legitimação de novas formas de exclusão social.

## 1.2. Inveja

Muitos países, principalmente os situados na periferia e semiperiferia do sistema mundial<sup>2</sup>, sentem uma forte inveja e atracção pelas orientações e medidas de política educativa adoptadas sobretudo pelos países centrais. A tendência para a adopção de soluções transportáveis, para aplicação aos seus próprios sistemas educativos, recolhe justificação na necessidade de introdução de soluções rápidas e eficazes e na legitimação das mudanças propostas a nível interno, no campo educativo, muitas vezes para suprir a insuficiência ou o fracasso dos modelos nacionais. Este fenómeno, que Ball (2001) designa por “educational policy borrowing” ou “empréstimo de políticas educativas”, tem vindo a sofrer um aumento exponencial sobretudo com a emergência de poderosos mecanismos de regulação transnacional, liderados pelos países centrais, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a OCDE, a UE e a Organização Mundial do Comércio. As agências globalizadoras têm vindo a prescrever um conjunto de orientações sobre o modo como os países periféricos e semiperiféricos devem ajustar e subordinar as suas políticas internas às demandas do neoliberalismo (ex. programas de ajustamento estrutural, na América Latina). A contaminação e empréstimo das políticas educativas, patente no recurso às lições vindas de fora, legitimam a construção semântica de uma agenda globalmente estruturada em termos de modelos, recomendações e de opções a tomar pelas políticas nacionais em torno das lógicas economicistas da privatização e da desregulação. Este processo de internacionalização das políticas educativas não leva em consideração a especificidade e singularidade dos contextos sociais,

históricos, económicos e políticos dos países periféricos e semiperiféricos, impondo reformas, inovações e estruturas, muitas vezes, com carácter avulso e moiscacal.

### 1.3. Soberba

A internacionalização ou globalização das políticas educativas tem sido advogada por alguns autores como um processo de homogeneização, padronização ou uniformização das políticas e práticas educativas (Schriewer, 1997). Outros, por seu lado, defendem que as mudanças ocorridas traduzem uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação construída na confluência entre a economia capitalista e os enquadramentos interpretativos nacionais, pelo que os processos de globalização são desenvolvidos quer a nível nacional, quer supranacionalmente (Dale, 1994).

Neste cenário da “globalização das políticas educativas” (Seixas, 2001), as organizações internacionais têm vindo a assumir um papel crescente na construção das políticas educacionais através da ligação privilegiada entre o *global economic field* e o *global educational policy field* (Lingard, 2005).

Afastando-se das formas tradicionais de intervenção, as organizações internacionais exercem o seu papel de *policy global actors* através do desenvolvimento dos grandes projectos estatísticos internacionais centrados na construção e recolha de indicadores estatísticos (Ex: OCDE – Education at a Glance e o PISA). Os indicadores constituem uma forma de expressão da globalização das políticas educativas norteadas pelos imperativos do gerencialismo e da competitividade. Conforme Mendes e Galego (2009) salientam, “a gestão, a medida e a comparação da *performance* e desempenho dos indivíduos, dos sistemas e dos Estados no seio de uma economia global de mercado transformou-se na componente central da governação em educação” (p.32).

A ênfase nos indicadores de *performance* e nos mecanismos da *accountability* serve a construção instrumentalizada de políticas educacionais balizadas pelos números (e.g., Ozga & Lingard, 2006; Henry, Rizvi, & Taylor, 2001; Nóvoa & Yariv-Marshall, 2003) e legitima o “abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação” (Ball, 2001, p. 99).

Nos cenários da globalização, as políticas educativas passam a desempenhar um papel cada vez mais instrumental na modernização das economias e na resposta aos imperativos da competitividade.

Os novos consensos, soberbamente ostentados em novas formas de engenharia social e de tecnologia política e a ênfase na política dos números, mascaram o item democrático da participação e anunciam “o fim dos debates sobre os princípios das políticas educativas” (*ibid.*, p. 100).

Nos contextos da globalização hegemónica e da transnacionalização das políticas educativas, Ball (2001) levanta a questão de estarmos na era-pós política distanciada da arena de conflitos e ideologias que marcaram o panorama político

do século XX. A argumentação em favor do “fim da política” recolhe fundamento na forma como o próprio sistema de representação política e o modelo de exercício democrático do poder são, hoje, olhados, com cepticismo aduzindo-se como causas, e.g., a distância entre governantes e governados, a apatia cívica, a participação política anorética, a política-espectáculo, falando-se, mesmo, em défice democrático e na necessidade imperante de democratizar a democracia (Lima, 1996) ou de promover a sua reinvenção (Santos, 1998).

A tentação da vaidade, a política espectáculo e a mediatização da política criam espaços artificiais de debate, com regras predeterminadas limitadoras da participação, num diálogo fechado, redundante e repetitivo entre *opinion-makers* e entre políticos-comentadores. O debate “fulanizado” ao passar pelo plano de prestígio mediático “reforça e enquista o sujeito como o mais competente, o que realmente merece estar no palco do mundo” (Gil, 2001, p.28).

Na génese da modernidade, o conteúdo da esfera pública foi inicialmente identificado na correlação com o Estado e entendido como *res publica*, opinião pública, arena e palco das lutas e tensões políticas levadas a cabo por movimentos e classes sociais. Nos contextos da globalização, “o espaço público, essencial à democracia foi roubado pelo sistema mediático transcendente” (*ibid.*, 2001, p.32), esvaziado e naturalizado.

#### 1.4. Luxúria

Neste cenário plasmado por uma nova gramática da escola, as faces da regulação saem reforçadas neste multimodo desenvolvimento das energias emancipatórias em energias regulatórias (Mendes, 2004). As políticas educativas apresentam um carácter paradoxal, híbrido e dilemático. À erosão da protecção estatal aliam-se processos híbridos de combinação entre a regulação estatal e a auto-regulação das instituições. Por um lado, a regulação através da des-regulação, em vez de se traduzir na presença de menos Estado, invoca o reforço do braço do Príncipe (Magalhães, 1998). Santos (2001) advoga que “o encolhimento do Estado” por meio da desregulação, das privatizações e da redução do sector público, não corresponde a menos Estado. Pelo contrário, a des-regulação corresponde a processos de re-regulação e de recentralização. Tal como enfatiza, “o Estado tem de intervir para deixar de intervir, também só um Estado forte pode produzir com eficácia a sua fraqueza” (*ibid.*, 2001, p.48).

Incapaz de soluções estruturais e articuladas, o Estado devolve à sociedade as responsabilidades pela recomposição da questão social, ao mesmo tempo que assume e ensaia novas formas de controlo (remoto) e de regulação estatal.

Ball (2001) considera que o processo de tecnologias de política se constrói na implementação de técnicas e artefactos com vista à reorganização do capital humano em redes funcionais de poderes compostas por “formas arquitecturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação

ou terapia” (p. 106-107). Neste processo identifica 3 dimensões: forma de mercado, gestão e performatividade. O novo quadro de políticas assente na sobrevivência do mercado educativo, balizado, agora, pelo pragmatismo, pelo auto-interesse, pelo individualismo competitivo e pela responsabilização individual, destrói as redes de sociabilidade, a reflexividade e o diálogo entre os actores, apanhados em redes de infidelidade organizacional. Por seu lado, a gestão tem constituído um mecanismo-chave na introdução de mecanismos empresariais competitivos no seio do campo educativo. Em nome da cultura empresarial da eficácia, da excelência e da qualidade, o gestor emerge como o herói salvador, cujo papel é o de normalizar e instrumentalizar as pessoas, vistas na perspectiva de recursos humanos, peças facilmente substituíveis da nova reengenharia social. Nos cenários da flexibilidade, são instituídos mecanismos de controle e de vigilância – o sistema tem vigilantes para vigiar os vigilantes - , como por exemplo, os sistemas de avaliação e desempenho, orientados pela determinação de objectivos, por indicadores de desempenho e pela comparação de resultados. Numa estrutura de avaliação-vigilância, a performatividade, qual equação entre riqueza, eficiência e verdade (Lytard, 1989) traduz-se num fluxo de performatividades reféns das exigências que mudam continuamente, e da responsabilização dos indivíduos através dos indicadores informadores do posicionamento do indivíduo nos sistemas organizacionais.

Num contexto em que imperam as cifras, os números, os indicadores, as comparações e as competições, o jogo de sedução e manipulação da luxúria veicula o epistemícidio dos corpos sociais e das sociabilidades comunitárias.

### 1.5. Ira

A heurística do medo (Jonas, 1992) decorrente de ameaças colectivas, paira sobre a humanidade. O recrudescimento de fenómenos como a violência, o racismo, a xenofobia e a guerra ameaçam a coesão social e reinstalam, deste modo, as faces visíveis da incompletude, do inacabamento e da inconclusão das promessas emancipatórias da modernidade. É aqui que o pecado da ira se acoita na vontade e na força dos poderosos e no extermínio dos mais fracos e oprimidos.

### 1.6. Gula

A veiculação da globalização como fenómeno linear, monolítico e inequívoco é hoje prevaiente, tanto no discurso científico, como no discurso político (Santos, 2001). Este sociólogo faz o levantamento das seguintes falácias que impregnam o carácter apolítico da globalização:

a) determinismo – a globalização como processo espontâneo, inelutável e irreversível com um *ethos*, uma força e uma dinâmicas próprias impositora, incontestável e imbatível do desenvolvimento do capitalismo;

b) desaparecimento do sul – esta falácia tende a naturalizar as relações Norte/

Sul, a destituí-las de conflito e a esvaziar de sentido a distinção entre Norte e Sul, e entre norte, periferia e semiperiferia do sistema mundial, no contexto da economia global distinta da economia mundo.

A invisibilidade do sul e da periferia conduz ao desperdício das vozes locais, das culturas locais e das vozes oprimidas<sup>3</sup>. O pecado da gula destrói equilíbrios, comunitarismos e identidades insubstituíveis.

### 1.7. Preguiça

Num contexto de desestruturação das estruturas económicas, sociais, políticas e epistemológicas (Romão, 2000), em que se assiste à fragmentação das grandes metanarrativas da modernidade e ao esgotamento de modelos polarizados de inteligibilidade e legibilidade do mundo, escutamos repetidamente discursos apologistas do individualismo, do fatalismo e do fim da História<sup>4</sup>. Um sentimento de desesperança, escatológico, apocalíptico e anti-histórico (*ibid.*, 2000) perpassa a Aldeia Global e informa e reproduz a razão indolente de Leibniz (Santos, 2000) e a anestesia histórica de Freire (2003).

A referência ao ídolo hindu “senhor do mundo”<sup>5</sup> simboliza os riscos incontrolláveis da globalização ante a razão expectante e indolente de Leibniz. Segundo Santos (2000), a “razão indolente” ou “razão preguiçosa”, apontada por Leibniz, assim o é, porque desistiu de pensar ante a necessidade e o fatalismo: “se o futuro é necessário e o que tiver de acontecer acontece independentemente do que fizermos, é preferível não fazer nada, não cuidar de nada e gozar apenas o prazer do momento” (p. 40). E é neste contexto que Couto (2005) adverte para os perigos do pecado da preguiça:

uma subtil e silenciosa preguiça pode levar a abandonar a reflexão sobre o nosso próprio objecto de trabalho. Aos poucos cedemos ao convite de não mais colocarmos em causa quem somos, o que sabemos, o que fazemos. As últimas décadas tenderam a tecnicizar as ciências (...). De novo, insistem connosco que em que as soluções virão de sofisticadas tecnologias e de que pouco vale questionarmos os desafios políticos e sociais do nosso tempo. A ideia de que não vale a pena uma outra utopia conduz à acomodação e ao conformismo intelectual. (p. 120-121)

## 2. A reivenção do legado freiriano

Em contraponto às lógicas hegemónicas da governação global, metaforizadas nos sete pecados – avareza, inveja, soberba, luxúria, ira, gula e preguiça – gostaríamos de mobilizar os principais contributos da epistemologia e do ideário ético-pedagógico freiriano, patentes na riqueza axial de conceitos fundamentais legados pelo educador, tais como: politicidade e historicidade, dialogicidade, conscientização, emancipação, autonomia, liberdade e esperança. Chamamos à



colação os principais contributos da pedagogia freiriana para a recontextualização dos paradigmas tradicionais de pensar a educação e as políticas educativas e para a construção de sentidos emancipatórios que enformem a reinvenção dos contextos democráticos.

### 2.1. Politicidade e historicidade

Paulo Freire defende a natureza política do acto educativo, pois não existe educação neutra, no sentido em que esta não pode ser destituída do seu peso político-ideológico como forma de intervenção no mundo. Tal como enfatiza “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o carácter educativo do acto político”. (Freire, 1997a, p. 23)

Paulo Freire realça a politicidade do acto educacional e o papel da educação libertadora fundada na construção colectiva do conhecimento e no seu potencial transformador e libertador, por meio da conscientização, entendida esta, como o processo contínuo, por meio do qual o sujeito supera a consciência ingénuo e caminha para a consciência crítica. A leitura do mundo implica ler o texto e o contexto de modo a apreender e a desconstruir os mecanismos sociais, históricos, económicos e políticos. Paulo Freire defende uma prática educacional fundada na dialéctica acção-reflexão-acção transformadora, em que o educando se deve assumir como sujeito da História.

Opondo-se a todos os determinismos mecanicistas, a todas as racionalidades instrumentais e a todos os fatalismos, Paulo Freire defende que o ser humano é um ser histórico forjado num projecto de vida pessoal e colectivo, não predeterminado, mas portador da linguagem das possibilidades e do ser mais.

Gosto de ser gente, porque nada está dado como certo, inequívoco, irrevogável (...). Gosto de ser homem, gosto de ser gente, porque a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. (...) Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feita tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse a sua inexorabilidade (...). (Freire, 2004, p.52-53)

A concepção freiriana de historicidade como possibilidade ressalta a importância do entendimento do tempo histórico como tempo de problematização aliado à intervenção crítica e ao comprometimento histórico com a transformação do mundo:

Quando eu penso em história, penso em possibilidade, pois a história é o espaço e o tempo de possibilidade. (...) Fazendo história escolhemos e realizamos possibilidades. E fazendo história começamos por ser feitos pela história. (Freire, 1989<sup>6</sup>)

O enfoque de Paulo Freire na historicidade, categoria recuperada na Pedagogia da Autonomia, tem subjacente a ideia de que somos seres inacabados, incompletos e inconclusos, ontologicamente conscientes do inacabamento, da incompletude e da inconclusão, alicerçados num permanente movimento de busca e de ser mais.

Romão (2002) defende que Freire visualiza a historicidade humana por meio da categoria da transitividade, pois é na dialogação crítica do ser humano com o(s) contexto(s) que emerge a sua vocação ontológica de ser histórico.

## 2.2. Dialogicidade

Para Paulo Freire, a dialogicidade é um instrumento fundante da humanidade e o *leitmotiv* de um projecto crítico-problematizador. Como exigência existencial, o diálogo é o encontro comunicativo, criativo e ontológico “em que se solidariza o reflectir e o agir de sujeitos (pronunciamento) endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Streck, Redin & Zitoski, 2008).

Freire (1999a) defende “uma pedagogia crítico-dialógica (...) a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica (...) onde se propõe a construção do conhecimento colectivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (p.83).

O diálogo implica uma *praxis* social mediante o compromisso entre dizer o mundo e pronunciar o mundo, no entrosamento dialéctico entre acção-reflexão-acção transformadora.

## 2.3. Conscientização

Segundo Freire (1999b, 2004), a conscientização envolve o processo de apropriação crítica da realidade em que o indivíduo se insere, enquanto sujeito e protagonista do devir histórico. Situada para além da mera tomada de consciência, a conscientização tem como finalidade, quer a emancipação pessoal, quer a transformação social e política. Este processo pressupõe a passagem da consciência transitiva-ingénua (acrítica, submissa e não problematizadora) à consciência transitiva-crítica (problematizadora e habilitadora da *re-escrita do mundo*). A consciência crítica busca, segundo Romão (2002) lições de abismo, ou seja, a profundidade de análise. Não se satisfazendo com a superfície flutuante dos factos, busca a causalidade dos fenómenos e dos processos e os seus pressupostos de legitimação: “ao gregarismo do comportamento das massas, propõe a denúncia da cooptação e o diálogo sem preconceitos, para a construção colectiva, comungada, das verdades relacionais ou históricas” (p.42).

A consciência crítica pressupõe a assunção da responsabilidade histórica do sujeito na intervenção e transformação do mundo mediante o vislumbrar de alternativas históricas construídas colectivamente. A conscientização requer o desenvolvimento da criticidade, da resistência crítica, da curiosidade epistemológica

e da criatividade contra os fatalismos e os discursos naturalizados pela ideologia gerencialista neoliberal.

#### 2.4. Emancipação

Paulo Freire encarna uma postura emancipatória e contra-hegemónica, assente no permanente questionamento crítico, na dialogicidade, na linguagem das possibilidades. A sua teoria da educação reconhece a incompletude, o inacabamento e a inconclusão dos seres humanos e demonstra a forma esperançosa do caminhar para a concretização da sua vocação ontológica de “ser mais”. A uma pedagogia da inclusão defensora de valores emancipatórios, Paulo Freire acrescenta uma pedagogia da resistência, com a preocupação central de toda a sua obra em devolver aos grupos e povos dominados e excluídos a possibilidade de se expressarem e de reconstruírem, a partir dessa participação, novos sentidos históricos, ancorados na liberdade, na justiça e na igualdade.

O pensamento freiriano assume um carácter indagativo, dialógico e humanista crítico opondo-se radicalmente a todas as concepções dogmáticas e colonizantes (Lima, 1999). O processo emancipatório freiriano implica o compromisso e o engajamento político com a transformação das condições existenciais de vida dos oprimidos e está radicado na luta emancipatória e libertadora da humanidade. Para a instauração de relações de liberdade e igualdade, Freire (1999b) afirma “a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (p.30).

#### 2.5. Autonomia

Freire, na esteira de uma cidadania democrática, defende concepções democráticas e participativas das organizações, as quais devem ser plasmadas pela autonomia, pelo auto-governo constituindo-se, deste modo, como arenas do debate, da participação e da intervenção política.

Conforme Lima (1999) enfatiza, a propósito do legado freiriano, “a sua lição maior e talvez aquela em que revela as suas concepções críticas e radicais da democracia e de liberdade, ao insistir na descentralização, na autonomia da escola e na participação (...) num contexto global em que agendas (...) têm sido apropriadas por políticas neoliberais e privatistas na educação” (p.72).

A defesa de uma educação libertadora e emancipatória impõe experiências de participação crítica e democrática, baseadas numa racionalidade comunicacional, dialógica e autónoma.

Ninguém é autónomo para depois decidir. A autonomia vai-se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que a pedagogia da au-

tonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (Freire, 2004, p. 107-108)

## 2.6. Esperança

Para Paulo Freire, a utopia, enquanto compromisso histórico, entronca na dialectividade dos actos de denunciar as estruturas desumanizantes e anunciar as estruturas humanizantes. A utopia é indissociável da esperança e ambas estão ancoradas na apreensão crítica da realidade e no engajamento e transformação da realidade. Utopia e esperança são imperativos existenciais e históricos habilitadores da acção humana e da possibilidade de mudar o mundo.

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda e fraqueja, a capacidade de resistir.” (Freire, 2000, p. 40-41)

Paulo Freire concebe a prática democrática e crítica, num processo dinâmico de articulação da leitura do mundo e da leitura da palavra. A leitura crítica do mundo pressupõe o acto de anunciar a situação desumanizante e o anúncio da sua superação: “gostaria de sublinhar (...) que o exercício constante da “leitura do mundo” demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, a sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe” (*ibid.*, 2000, p.40).

Se a realidade não é, mas *está sendo*, a utopia liga-se indissociavelmente à linguagem das possibilidades que atravessa a História, enquanto constructo colectivo portador do dinamismo propulsor da acção transformadora.

## 3. Em jeito (in)conclusivo

A obra de Paulo Freire, considerado ao lado de John Dewey um dos maiores pedagogos do século XX, é fundamental para compreender a imprescindibilidade do diálogo entre política e educação, enquanto campos privilegiados da produção do conhecimento, atravessados por historicidades, conflitualidades, constrangimentos, interesses, poderes e orientações políticas e ideológicas.

A proposta de Paulo Freire é defensora de uma pedagogia democrática, da educação para e pela democracia através de práticas dialógicas, anti-autoritárias e valorizadoras da participação crítica. Freire critica os fenómenos de invasão cultural, o dirigismo, o messianismo, a propaganda e o slogan característicos dos domínios da domesticação: “ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico.” (Freire, 1997b, p. 88)

A proposta de Paulo Freire assenta numa profunda transformação paradigmática de ler continuamente e criticamente o mundo, de pensar a educação e de resignificar as práticas educativas. A uma educação reprodutora em que o educando é visto como receptáculo e receptor acrítico – “concepção bancária” – Freire contrapõe a concepção problematizadora/libertadora da educação, em que realidade e sujeito, teoria e prática são elementos interconstituintes, solidários e em mútua construção. A concepção do sujeito que aprende e de que ninguém é tábua rasa, que emerge das propostas de Freire, significa que a educação só pode ser pensada e vivenciada a partir das condições existenciais do sujeito: económicas, sócio-culturais, políticas e ideológicas.

O pensamento freiriano tem subjacente uma concepção de políticas entendidas como processos de construção e reconstrução das relações de poder filiados nas dinâmicas histórico-sociais e económicas. Na linha de Freire, a arena educacional não é politicamente neutra nem tecnicamente objectiva, pelo que as ligações subtis entre educação e poder têm que ser entendidas num quadro alargado de discussão da natureza política do Estado e das múltiplas relações entre Estado, sociedade e educação, no sentido de desconstruir os mecanismos de poder, os seus pressupostos de legitimação e os fundamentos das suas assimetrias.

As políticas educacionais precisam ser entendidas criticamente como espaços agregadores do múltiplo e do instável, como produto de influências e interdependências que resultam do entrosamento compósito entre lógicas e poderes globais, distantes e locais.

A força do legado freiriano reside na possibilidade de conceber processos civilizatórios outros, propulsores do *ser mais*, que nos permitem ler a politicidade das políticas educacionais e das práticas pedagógicas plasmadas, nos contextos da globalização, por fenómenos crescentes de desideologização e de despolitização. A construção da , para e pela cidadania democrática demanda cidadãos críticos, capazes de reflectir e questionar os pressupostos naturalizados e de intervirem na reinvenção de um outro mundo possível.

(...) É uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela. (Freire, 1997b, p. 119)

É no exercício democrático da democracia, da participação crítica e da cidadania activa e expansiva que é possível recuperar e reinventar as narrativas da emancipação, da liberdade e da autonomia e conceber novos processos civilizatórios que, nas sábias palavras de Paulo Freire, tornem “o mundo mais redondo, menos arestoso e mais humano e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade” (Freire, 1993, p. 36).

Neste processo de reinvenção da democracia sem fim, Santos (1998) propõe a passagem:

- a) de um *conhecimento-come-regulação* para um *conhecimento-come-emancipação*;
- b) da acção conformista à *acção-com-clinamen*<sup>7</sup>;
- c) de um contrato exclusivo a um contrato inclusivo e reconstrutor dos espaços-tempo local, nacional e transnacional da deliberação democrática.

A abertura a uma política cosmopolita, ao diálogo intercultural, à hermenêutica democrática, diatópica e dialógica e à mobilização e reconstrução das subjectividades individuais e colectivas constituem condições indispensáveis à construção da democracia expansiva e participativa. Neste sentido, o paradigma da democratização global das relações sociais deve anquilosar-se na construção de políticas educativas, perfiladas como espaços de possibilidades de acção e de negociação, agregadoras do instável e do múltiplo e construídas e reconstruídas no limbo da experimentação social e da emergência de sociabilidades alternativas alterativas.

#### Notas

- 1 O liberalismo constitui, segundo Romão (2000), uma expressão da visão do mundo burguesa. Muito próximo do paradigma positivista, o seu desenvolvimento oscilou entre o racionalismo e o empirismo. No que respeita ao neoliberalismo, o mesmo autor reflecte sobre a afiliação do termo neo: "adjectivar qualquer termo denotativo de determinada corrente com o prefixo "neo", seja ela filosófica, política, económica ou sociológica, supõe a existência de um *denotata* antigo, ultrapassado ou evoluído por/ para uma nova realidade, que deve ser tratada por um novo aparato conceptual" (p.139).
- 2 Wallerstein (1990, 1994) é um dos representantes das teses sociológicas mais influentes que consideram o mundo como um único sistema, constituído por Estados centrais (forte estrutura governamental, desenvolvidos e ricos), Estados periféricos (fraca estrutura governamental, culturas dominadas) e Estados semiperiféricos (países com estruturas governativas relativamente fortes e economias, de alguma forma, dependentes dos Estados centrais).
- 3 Couto (2005) sublinha que "deixámos de escutar as vozes que são diferentes, os silêncios que são diversos. (...) Ficámos surdos pelo excesso de palavras, ficámos autistas pelo excesso de informação" (p. 123).
- 4 Ver Fukuyama, F. (1992). *O fim da história*. Lisboa: Gradiva. Nesta obra, o autor sublinha o facto de ter sido atingido o fim da história pela inexistência de alternativas ao capitalismo e à democracia liberal.
- 5 A globalização, qual carro de *jagrená* respeita, na comparação metafórica de Giddens (1998), a um mito religioso hindu, a divindade *jaggannath* ("senhor do mundo") era transportada anualmente num carro que, numa velocidade avassaladora, esmagava tudo e todos à sua passagem.
- 6 Prefácio: Making history: "education in the future", in Antónia Darder, *reinventing freire. A pedagogy of love* (Boulder, Oxford, Uk, Westview Press, 2002), p.x. Este prefácio é o discurso de Freire proferido na Claremont Graduate University, em 12 de Maio de 1989, por ocasião do seu doutoramento *honoris causa* por esta universidade.
- 7 Santos (1998) apropria-se do conceito de *clinamen* de Epicuro e Lucrecio, entendido como uma espécie de declinação ou desvio da trajectória a que estariam sujeitas as combinações dos átomos. a característica da obliquidade introduzia, assim, um factor de indeterminação e aleatoriedade e, simultaneamente, de criatividade e movimento espontâneo. o *conhecimento-come-emancipação* é um conhecimento que implica o desenvolvimento de *acções-com-clinamen*.

Este artigo foi apresentado sobre a forma de paper no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, subordinado à temática "Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido", organizado pelo Instituto Paulo Freire do Brasil e pela Pontifícia Universidade Católica, em S. Paulo, no Brasil, realizado nesta instituição, entre 16 e 20 de Setembro de 2008.

**Referências bibliográficas**

- Ball, S. J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação, *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, 99-116.
- Bobbio, N. (1988). *O futuro da democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Carroll, L. (1985). *A caça ao snark* (trad.). Porto: Afrontamento.
- Cerny, P. G. (1990). *The Changing of Architecture of Politics: Structure, Agency and the future of the State*. London e Newbury Park, California: Sage Publications.
- Couto, M. (2005). *Pensatemplos. Textos de Opinião*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Dale, R. (1994). *Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”* Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1997a). *A importância do acto de ler, em três artigos que se completam*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1997b). *Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d' Água.
- Freire, P. (1999a). *A Educação na cidade*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1999b). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2003) *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fukuyama, F. (1992). *O fim da História*. Lisboa: Gradiva.
- Giddens, A. (1998). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, J. (2001). *Portugal, Hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio d' Água.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Henry, M.; Lingard, B.; Rizvi, F. & Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalisation and Educational Policy*. Amsterdam: International Association of Universities Press, Pergamon e Elsevier Science.
- Jessop, B. (1995). *The future of the National State: Erosion or Reorganisation? General reflections on the west European Case*. Comunicação apresentada na 2.ª Conferência da Revista *Theory, Culture and Society*. Berlin, 10-14 August.
- Jonas, H. (1992). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris: Cerf.
- Lima, L. (1994). *Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação*. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- Lima, L. (1996). *Educação de adultos e construção da cidadania democrática: Para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil. Inovação*, 9, 283-297.
- Lima, L. (1999). *Organização Escolar e Democracia Radical*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Lingard, B. (2005). *Globalising Policy Sociology in Education: working with Bourdieu*, *Journal of Education Policy*, 20 (6), 759-777.
- Liotard, J. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Magalhães, A. (1998b). *A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento*. Comunicação apresentada no Colóquio *Autonomia: (Des)responsabilização do Estado?* Fórum Educação, em 30 de Outubro de 1998, Porto.
- Mendes, M. (2004). *As Faces de Janus. As Políticas Educativas em matéria de Cidadania nos anos 90 em Portugal*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Mendes, Madalena & Carla Galego (2009). *La regulación transnacional de las políticas educativas. El papel de los indicadores de comparación internacional en la construcción de una agenda global de educación*. In A. Teodoro e A. Montané (Coord.). *Espejo Y Reflejo: Políticas Curriculares Y Evaluaciones Internacionales* (pp.15-36). Valência: Editora Germânia.
- Murphy, C. (1994). *International Organisation and Industrial Change*. Oxford: Polity Press.
- Nóvoa, A. & Yariv-Marshall, T. (2003). *Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey?*, *Comparative Education*, 39 (4), 423-438.
- Ozga, J. & Lingard, B. (2006). *Globalisation, education policy and politics*. In B. Lingard & J. Ozga (Eds). *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics* (65-82). London: Routledge Falmer.

- Romão, J. E. (2000). *Dialéctica da diferença: O Projecto da Escola Cidadã frente ao Projecto Pedagógico Neoliberal*. São Paulo: Cortez Editora.
- Romão, J. E. (2002). *Pedagogia Dialógica*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Santos, B. S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva / Fundação Mário Soares.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2001). *Globalização Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (Org.) (2003). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente, Um “Discurso sobre as Ciências” revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.
- Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Révue Française de Pédagogie*, 121, 9-27.
- Seixas, A. M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: Stoer, S. R.; Cortesão, L.; Correia, J. A. (Orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise* (209-238). Porto: Afrontamento.
- Strek, D. R., Redin, E., Zitkoski, J. J. (2008) (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Wallerstein, I. (1990). *O Sistema Mundial Moderno. Vol. I – A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Porto: Edições Afrontamento (ed. or. 1974).
- Wallerstein, I. (1994). *O Sistema Mundial Moderno. Vol. II – O Mercantilismo e a consolidação da economia-mundo-europeia, 1600-1750*. Porto: Edições Afrontamento (ed. or. 1980).