

Educação e consciência histórica em Paulo Freire

Rafael Domingues da Silva¹

Resumo

O nosso objetivo neste artigo é desenvolver uma análise do conceito de consciência histórica encontrado em obras de Paulo Freire, utilizando a revisão bibliográfica como metodologia e tendo a dialética como paradigma teórico. De acordo com Freire, é necessário pensar criticamente a realidade econômica e social concreta para construirmos uma prática educativa libertadora que possa permitir a humanização do homem. A partir desse ponto de vista, entendemos que não podemos ser apenas vasilhas em que se depositam conhecimentos, mas que podemos produzi-los em comunhão na relação dialógica entre educandos e educador. Assim, seremos levados a desvelar e compreender verdadeiramente o mundo em que vivemos.

Palavras-chave

Educação. Consciência Histórica. Paulo Freire. Humanização.

1. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, membro do Grupo de Pesquisas em Educação e Culturas Populares (GPECPOP) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: r.dominguesdasilva@yahoo.com.br.

Education and historical consciousness in Paulo Freire

Rafael Domingues da Silva*

Abstract

This article aims to develop an analysis about the concept of historical consciousness that is found on Paulo Freire's works by using the bibliographical review as methodology and having dialectic as the theoretical paradigm. According to this Brazilian educator, it is necessary think social and economic reality in a critical way in order to construct a liberating educative practice, which allows human being's humanization. From this point of view, we cannot be just recipients to store knowledge. We can produce it together by having a dialogical relationship between learners and educators. Thus, we will be driven to reveal and to comprehend the world we live in.

Keywords

Education. Historical Consciousness. Paulo Freire. Humanization.

* MSc in Education, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; member of the research group in Education and Popular Cultures (GPECPOP), School of Education, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: r.dominguesdasilva@yahoo.com.br.

Introdução

O educador brasileiro Paulo Freire utilizou várias vezes, em suas obras, um conceito que particularmente nos interessa, devido à nossa primeira formação acadêmica em História. Falamos do conceito de “consciência histórica”. Para a concepção de educação que optamos defender – a educação popular – é essencial que a perspectiva histórica permeie a bagagem, o aprendizado teórico-metodológico e político do trabalhador social, o educador (FREIRE, 2007).

É a partir da situação social, econômica e cultural do indivíduo, no nosso caso, do educando, que podemos começar o processo de desvelamento do mundo. Não queremos dizer, de forma alguma, que o indivíduo está mergulhado na ignorância completa, pelo contrário. Para Freire (2012), não existe ignorância absoluta, e compartilhamos do mesmo pensamento. Portanto, não existe ninguém que não saiba nada. Sobre “o saber” e o “não saber”, defendemos que:

Sei que sei como sei que não sei o que me faz saber, primeiro, que posso saber melhor o que já sei, segundo, que posso saber o que ainda não sei, terceiro, que posso produzir o conhecimento ainda não existente. *Sabendo que posso saber social e historicamente sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica.* O saber de hoje não é necessariamente o de ontem nem tampouco o de amanhã. *O saber tem historicidade.* Nunca é, está sempre sendo. Mas isto não diminui em nada, de um lado, como já disse a certeza fundamental de que posso saber, de outro, a possibilidade de saber com maior rigorosidade metódica o que aumenta o nível de exatidão do achado. (FREIRE, 2012, p. 29).

O que existem são saberes relativos, pois também não existe sapiência absoluta, ou seja, um indivíduo que detenha todo o conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história. Para alguém ou um grupo filiado a um pensamento, digamos conservador,

da classe dominante, homens e mulheres em situação de analfabetismo não carregam consigo saberes e fazeres valorosos. Por muito tempo, setores tradicionais da comunidade acadêmica consideraram, e muitos ainda mantêm a afirmação, que os conhecimentos populares são menores ou não são dignos de atenção, de questionamento intelectual acadêmico.

No que diz respeito ao campo da História, havia certos temas que passavam ao largo dos tópicos de interesse do exercício historiográfico. Em 1929, foi criada, na França, a revista *Annales d'histoire économique et sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch. Essa publicação tornou-se um movimento histórico inovador, pois passou a dar importância a atividades humanas anteriormente desprezadas, adotando métodos de pesquisa de outras ciências humanas e sociais, rompendo com uma compartimentação rígida da própria ciência histórica, iniciando o diálogo multidisciplinar.

Nos anos de 1960, historiadores ingleses também passaram a se dedicar às temáticas e aos extratos sociais desprezados pela historiografia, como a classe operária, prisioneiros, camponeses, homens e mulheres sem teto, moradores de rua etc. Thompson (1987), Hobsbawm (2000) e Hill (2003), por exemplo, historiadores marxistas ingleses que publicaram trabalhos historiográficos dedicados às novas temáticas, analisaram a vida camponesa e seus costumes e as condições de vida da plebe inglesa pelo fio condutor da História Social. Também George Rudé (1982) e Michelle Perrot (2005), historiadores franceses, dedicaram-se à pesquisa histórica das “classes perigosas”, expressão utilizada por Rudé (1982). O primeiro dedicou-se a estudar a revolução Francesa, as multidões e os protestos resultantes do processo revolucionário francês; a segunda direcionou sua atenção historiográfica às mulheres, invisíveis como seres humanos ativos

na história, como ilustra o título de um dos seus livros, *Mulheres e os silêncios da História*.

Também Freire quis acabar com os silêncios da história dos esfarrapados do mundo. Toda sua obra é carregada de indignação com relação às injustiças sociais e econômicas. É carregada de radicalidade, pois defende transformações desafiadoras não só no campo da educação, mas também com relação à humanização do homem, acreditando na proposta de outra sociedade possível. É carregada de rebeldia, no sentido de não aceitar o *status quo* excludente. Todavia, é igualmente molhada de amor e esperança. Pedindo licença para emitir nossa opinião, afirmamos que sua obra é grandiosa naquilo que propõe e na beleza como foi escrita. E é, em nossa percepção, apaixonante lê-la. Muitos, por outro lado, consideram-no um utópico. Todavia, eis aqui a resposta:

Para mim o utópico não é o irrealizável, a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também um compromisso histórico [...] somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança. (FREIRE, 1980, p. 28).

Podemos verificar que, para Freire, o utópico não é o inalcançável, e sim, “o vir a ser” ou o “inédito viável”. Se uma determinada realidade vivida é opressora, outra realidade social mais humana pode ser construída. A semente de outra estrutura deve ser lançada ao solo e ter condições necessárias para germinar. As condicionantes favoráveis são dadas por mulheres e homens que acreditam na construção de uma educação humanizante em uma sociedade mais democrática e que

trabalham de diferentes maneiras para construí-la. Aos que se declaram neutros, Freire pondera que “a proclamação de sua neutralidade não significa, na verdade, ser neutro, mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do ‘status quo’” (FREIRE, 2007, p. 45). Desta maneira, para o educador, a neutralidade é impossível.

Paulo Freire: um educador do Sul na e com a história

Freire não era historiador de formação, mas sua capacidade de síntese histórica, de historiar o tempo em que viveu, mereceria estudo específico. Todavia, esse não é nosso objetivo aqui.

O educador foi testemunha ocular de um dos acontecimentos históricos mais importantes de nosso país, o golpe civil-militar de 1964, chamado de “Revolução” pelas forças armadas e por setores da sociedade civil brasileira que apoiaram o golpe naquele período. Antes disso, nos anos de 1950, Freire realizava suas primeiras experiências com alfabetização de adultos. O Brasil vivia o nacional-desenvolvimentismo, que objetivava transformar o país eminentemente agrário em industrial. A construção de grandes obras de infraestrutura, como grandes rodovias que cortavam a imensidão territorial de nosso país e o início da construção de Brasília na região do planalto central, ou seja, no cerrado profundo, demonstrava o desejo de se dar um longo salto de modernização, colocando-nos na direção do chamado progresso. O desejo de “progredir cinquenta anos em cinco”, frase do então Presidente da República, Juscelino Kubitschek. Entretanto, aqui cabe uma questão. Desenvolvimento para quem? Nos anos de 1960, a taxa de analfabetismo entre pessoas com mais de cinco anos de idade era de 72,4%, no Piauí; de 62,7%, em Pernambuco, e 65%, em Sergipe. (FERRARO; KREIDLON, 2004).

O nacional-desenvolvimentismo iniciou-

se como uma concepção política de crescimento e desenvolvimento econômico na década de 1930, com Getúlio Vargas, e não incluiu, em nossa análise, a educação e as pessoas, principalmente os populares, no plano de metas e expansão econômica para o progresso da nação. Basta observarmos os dados assustadores sobre analfabetismo apresentados acima. Projetando-nos para os anos de 1980, o país, naquele momento, já pagava a conta dos empréstimos contraídos no exterior junto a fontes credoras internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, para poder financiar uma sociedade considerada progressista nos termos apresentados acima.

Voltando no tempo, em 1962, sob o governo de João Goulart (1961-1964), Freire aplicava “seu método” de alfabetização com a fundação do Movimento de Cultura Popular no Recife, sendo um dos seus fundadores. Para Coelho ([19--], p. 440),

o método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP – Movimento de Cultura Popular do Recife – que, no início da década de 60, criou os chamados Círculos de Cultura.

Tal movimento teve continuidade no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, órgão no qual Freire foi o primeiro diretor (FREIRE, 1980). O projeto de alfabetização de adultos em Angicos-RN teve grande êxito,

com 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias, [...] decidiu-se aplicar o método em todo território nacional, mas, desta vez, com o apoio do governo federal. (FREIRE, 2002, p. 20).

Com o respaldo governamental, foi criada e expandida uma rede nacional de formação de educadores/alfabetizadores populares, bem como o plano de disseminar os Círculos de Cultura, que passaria de uma iniciativa localizada para uma projeção em

escala nacional, como podemos constatar:

Entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das capitais dos Estados brasileiros (no estado da Guanabara se inscreveram mais de 6000 pessoas; igualmente criam-se cursos dos estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul que agrupavam vários milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 Círculos de Cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos (cada círculo educava em dois meses, 30 alunos). (FREIRE, 1980, p. 17-18).

As perspectivas para o projeto eram as melhores possíveis, tal como pudemos verificar. As previsões para o ano de 1964 eram animadoras, com o aumento considerável dos Círculos de Cultura, bem como a capacidade de formação de novos educandos. Particularmente na região nordeste do Brasil, a elite política dominante não viu com bons olhos o processo de educação das massas populares. Apesar de os colégios eleitorais terem aumentado – lembremos que deixar a situação de analfabetos implica existir como eleitores, aptos a votar –, o método freireano de alfabetização não apenas levava os educandos das camadas pobres a conhecerem o mundo das letras, mas também tinha, como horizonte, a alfabetização política, levando-os a analisarem criticamente o estar no mundo e com o mundo e, conseqüentemente, refletirem a estrutura política perversa e não democrática que os impedia de praticar o direito da livre escolha (os currais ou redutos eleitorais dos coronéis calculavam homens e mulheres como votos).

E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-os às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma

educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho. (FREIRE, 1980, p. 20).

Em 1961, houve a primeira tentativa do golpe civil-militar. Com a renúncia de Jânio Quadros no mesmo ano em que assumiu o mandato, tomaria posse da cadeira presidencial, conforme a Constituição Federal vigente na época, o vice-presidente João Goulart. Acusado de planejar a adoção do comunismo no Brasil e de ter visitado a China, Goulart foi impedido pelo Congresso Nacional de assumir a presidência. Instalada essa crise, foi criada a Campanha da Legalidade, liderada por Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul. Tal campanha exigia o cumprimento da lei constitucional que garantia plenos direitos ao vice-presidente de assumir o cargo de Presidente da República. Por meio dessa reivindicação, Goulart assumiu a presidência.

Foi no período de 1961 a 1963 que tivemos a exitosa experiência das “quarenta horas de Angicos”, com a formação de coordenadores populares e o plano de implantação de 20.000 Círculos de Cultura, como citado anteriormente. Em abril de 1964, houve o drástico rompimento dos planos de alfabetização popular de adultos no Brasil, sendo o programa, antes apoiado pelo presidente Goulart, completamente extinto pelos militares. Freire foi testemunha ocular da tomada do poder pelos militares. Vale a pena citar a experiência vivida:

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM do Rio. Livrei-me, refugiando-me na embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como

se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus) o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava. Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juízes – que seu método é semelhante ao de Stálin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?”. (FREIRE, 1980, p. 16).

Compreendemos que os militares sabiam exatamente o que faziam Freire e outras pessoas engajadas na causa da alfabetização popular: educação e conscientização política. Por isso, a extinção dos Círculos de Cultura. Considerou-se que o método de alfabetização freireano e o projeto que se realizava em Angicos-RN era um grande “risco à segurança nacional”. Nota-se também a intenção clara de impingir culpa por práticas subversivas, pela formação de “quadros comunistas” no país. A atitude vislumbrada por Freire naquele momento foi exilar-se no Chile. Em 1965, retomou o trabalho de alfabetização em comunidades camponesas chilenas, em áreas ocupadas e em assentamentos de reforma agrária naquele país. A permanência naquele país até 1969 foi frutífera, pois lá Freire escreveu textos completos e ensaios semanais, nos quais expressou suas ideias em torno da educação, com maior destaque para a alfabetização de adultos. Referimo-nos a ele como “historiador” por causa de sua capacidade analítica sobre a conjuntura política, social e econômica que abarcava toda a América Latina.

Nos anos 1960, a América Latina situava-se como região periférica do bloco capitalista no contexto da Guerra Fria. Para Freire, os países latino-americanos e do chamado “Terceiro Mundo” em geral viviam mergulhados na cultura do silêncio. Em nosso hemisfério, os EUA lançavam seus tentáculos políticos de influência de centro político econômico e militar, poderio acentuado pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O

Brasil, um país periférico subordinado aos países do chamado “Primeiro Mundo”, também exercia, ao mesmo tempo, seu poder interno de controle nos estratos populares, no qual o oprimido exerce o papel de opressor. Leiamos:

O golpe militar que, pitorescamente, se vem chamando a si mesmo de revolução, e que derrubou o governo Goulart em 1964, tem seguido uma política coerente: submissão à metrópole, associada a uma violenta repressão e imposição de silêncio às massas populares. Uma política de submissão incondicional à metrópole seria incompatível com uma, pelo menos débil, abertura política de que decorre uma presença mais atuante das massas populares. Inviável seria também, repitamos, uma política de independência com relação ao imperialismo, sem a ruptura da cultura do silêncio. (FREIRE, 2007, p. 85).

Analisando detalhadamente a citação acima, podemos verificar a capacidade freireana de compreender a situação política e econômica pela qual passava não só o Brasil, mas a América Latina como um todo. Mesmo no exílio e com as dificuldades de comunicação, Freire tinha pleno conhecimento do turbilhão político no qual o Brasil estava inserido. A sua permanência no Chile, de 1964 a 1969, foi um período de produção e de trabalho educativo, como mencionamos anteriormente. A sua obra considerada mais importante, *Pedagogia do oprimido*, foi concebida em parte no Brasil e finalizada no vizinho latino-americano. Outra obra fundamental é o livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, escrito integralmente no Chile. A materialização dessa segunda obra é resultado das experiências de Freire na alfabetização de camponeses e camponesas.

No Chile, o educador diagnosticou a existência de uma profunda cultura do silêncio, impetrada, no caso, pelos grandes latifundiários chilenos, que tinham, nos camponeses sem terra, uma mão de obra ingênua e servil. Esses trabalhadores e trabalhadoras rurais começaram

a perceberem-se mergulhados em uma vida de opressão. Tal constatação não se deu apenas pela alfabetização em letras meramente mecânicas, mas na alfabetização político-histórica.

Nomeamos Freire como historiador, por constatar a sua capacidade de enxergar a realidade de injustiça, opressão, desamor e desumanização na qual estavam inseridos os esfarrapados do Brasil, da América Latina e do mundo.

Conscientização e consciência histórica

Freire nunca deixou de enfatizar que o processo de alfabetização de adultos, ou mesmo o processo educacional como um todo, devesse, essencialmente, levar em consideração o contexto histórico-cultural dos educandos e das educandas. Tanto os/as camponeses/as do Chile, os/as trabalhadores/as rurais dos sertões do nordeste brasileiro ou os/as operários/as viventes em periferias de grandes cidades brasileiras estavam fora “da roda da história”, ou seja, mulheres e homens sem história. Para nós o processo de desmitologização da realidade começa aí: mostrar, de maneira dialogal, que os/as educandos/as e até o próprio educador, são sujeitos históricos.

Seria impensável um mundo em que a existência humana se desse ausente da continuidade necessária, quer dizer, fora da história. Neste sentido é que a “morte da história” implica a morte das mulheres e dos homens. Homens e mulheres não podem sobreviver à morte da história que, feita por eles e por elas, as faz e refaz. O que ocorre é a superação de uma fase histórica por outra que não elimina a *continuidade* da história na mudança. (FREIRE, 2012, p. 31).

A palavra tem história (FREIRE, 2002; 2007; 2011). As palavras geradoras, localizadas no universo vocabular dos/das alfabetizandos/as, devem fazer parte da realidade sócio-histórica dos indivíduos, que, de acordo com Freire, não

pode estar fora da história, pois ela é feita e refeita pelos homens e pelas mulheres. A quebra dos mitos, nesse sentido, significa desnaturalizar a realidade em que os/as educandos/as estão inseridos/as.

A realidade opressora precisa ser compreendida como a existência de forças sociais antagônicas que se chocam, gerando as desigualdades sociais. O indivíduo mergulhado na cultura do silêncio explicaria tal situação ingenuamente, ou seja, uma sociedade “pré-dada e naturalmente desigual”, na qual um pequeno grupo concentra, para si, a maior parte da riqueza. É necessário, então, que se inicie um processo de conscientização – visão e ação crítica sobre a realidade injusta para que se possa modificá-la.

A conscientização é, [...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma 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. (FREIRE, 1980, p. 26).

Não é suficiente apenas “ad-mirar” o mundo em que vivemos a partir de uma postura crítica. É preciso também atuar sobre este mundo criticamente, estar no mundo e com o mundo. Para Freire (1980), há, essencialmente, dois tipos de consciência: a “consciência transitivo-ingênuo” e a “consciência transitivo-crítica”. Com o processo de conscientização, objetiva-se alcançar o segundo estágio de consciência. Porém, antes mesmo da passagem do estado da consciência transitivo-ingênuo para a transitivo-crítica, existe a posição inicial de “intransitividade da consciência”.

A consciência intransitiva representa a historicidade do homem ou da comunidade, é a falta de compromisso entre o homem e sua existência. Define-a assim: o que pretendemos significar com a “consciência intransitiva” é a limitação de sua esfera de compreensão, é sua impermeabilidade a desafios que venham de fora da órbita vegetativa. Neste sentido, e só neste, a intransitividade representa quase uma falta de compromisso do homem com sua existência. O discernimento dificulta, confundem-se os objetivos e os desafios do exterior, e o homem se faz mágico por não captar a autêntica causalidade. (FREIRE apud TORRES, 1979, p. 21-22).

O estágio definido acima se refere à concepção “natural-mágica” da realidade, ou seja, o homem e a mulher ainda não se percebem como produtores de cultura, inseridos historicamente no mundo. A partir do momento que os/as educandos/as rompem eles/elas mesmos/as com a crença de uma existência “mágica” do mundo, partirão para o estágio de consciência transitiva, mesmo que ingênuo.

Num primeiro momento, a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênuo. A este nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. (FREIRE, 1980, p. 26).

É insuficiente, para Freire, retirar a trave de nossos olhos, ou seja, desvelar o mundo real. É necessário, além disso, realizar uma análise da crítica que fazemos à nossa compreensão do social, englobando nesse “social” outros aspectos do humano, como o cultural, político e econômico. O que queremos defender é a tomada de uma posição crítica criteriosa de

nossa própria reflexão sobre o mundo e com o mundo. Em outras palavras, isso é a consciência transitivo-crítica.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26).

Este processo de conscientização, saindo do estágio de “intransitividade de consciência”, para uma consciência transitiva “preponderantemente ingênua”, até a “consciência transitivo-crítica” só é possível, em nossa opinião, por meio de uma “educação dialógica” (FREIRE apud TORRES, 1979, p. 22-23), ou seja, educador e educandos, em comunhão, posicionando-se democraticamente como sujeitos ativos na produção de conhecimentos úteis para a humanização contínua das mulheres e dos homens. Portanto, na “educação histórico-crítica e dialógica”, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. De nada adianta ler corretamente a palavra se não sabemos

como ler historicamente o mundo que nos cerca e todas as suas contradições intrínsecas.

Considerações finais

Compreendemos que Freire utilizou o conceito de “conscientização” de forma correta, dedicando-se a defini-lo de acordo com suas escoras teórico-metodológicas. O que preocupou Freire foi a deformação e o uso errôneo do conceito. A preocupação outra do educador foi a de colocar homens e mulheres “esquecidos/as” pela História dentro dela, sendo a conscientização um compromisso histórico de homens e mulheres históricos. Como educador dialógico e trabalhador social, Freire se colocava junto com e não à frente ou acima dos oprimidos do mundo na luta por transformação social.

Como sujeitos produtores de cultura, somos também sujeitos ativos dentro da história e devemos intervir nela, com o “des-nudar” das estruturas opressoras, criando um pré-projeto que virá a ser um projeto concreto de outra realidade possível, uma realidade democrática, libertadora, mais humana, inédita e viável.

Referências

- BARREIRO, J. **Educação popular e conscientização**. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- COELHO, G. **Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa16-c.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.
- FEBVRE, L. **História**. São Paulo: Ática, 1992.
- FERRARO, A. R.; KREIDLON, D.. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n.2, jul.-dez. 2004, p. 180-188.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HILL, C. **O eleito de Deus:** Oliver Cromwell e a revolução inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOBBSAWM, E. **Os trabalhadores:** estudos sobre a história do operariado. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

RUDÉ, G. **Ideologia e protesto popular.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TORRES, C. A. **A práxis educativa de Paulo Freire.** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

Submetido em 13 de junho de 2014.

Aprovado em 6 de julho de 2014.