

Educação popular x educação para as classes populares: emancipação ou adaptação?

Leandro Machado dos Santos¹

Resumo

Ao elaborar este artigo, pretendemos lançar um debate amistoso sobre o papel da educação no que concerne à formação direcionada às classes populares, à luz das reflexões produzidas por Paulo Freire. Ademais às ideias formuladas por outros/as intelectuais dos campos da educação, sociologia e neurociência, além de como essa formação se alinha com os projetos de realidade que se pretende produzir. Ademais, apresentamos uma discussão embrionária para nosso grupo de pesquisa, especialmente relacionada ao lugar da experiência sensorial na formação do indivíduo como uma das dimensões possíveis para a experiência humana. Essa organização textual tem como finalidade refletir se estamos contribuindo para a formação ou adaptação do sujeito à realidade existente com suas limitações e contradições. Nesse sentido, partimos de uma análise bibliográfica de contribuições teóricas que possam auxiliar-nos nessa empreitada, confrontando com os aspectos da realidade que nos atravessam enquanto pensamos e escrevemos. Esse movimento nos levou a considerar que, diante das perspectivas hegemônicas que orientam a educação escolar, no Brasil, a educação popular, como projeto político-pedagógico que pressupõe a formação de um indivíduo emancipado, não encontra lugar na escola, que esvazia a realidade de sentido e sustenta a adaptação dos sujeitos à realidade existente.

Palavras-chave

Neurociência e educação. Formação humana. Educação sensorial. Educação popular.

¹ Doutor em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil; professor na mesma instituição. E-mail: marxcs@gmail.com.

Popular education vs. education for the popular classes: emancipation or adaptation?

Leandro Machado dos Santos¹

Abstract

In writing this article, we aimed to propose a friendly debate on the role of education in relation to training aimed at the popular classes, in light of the reflections produced by Paulo Freire. In addition, we consider the ideas formulated by other intellectuals in the fields of education, sociology, and neuroscience, as well as how this training aligns with the projects of reality that we intended to produce. Furthermore, we present an embryonic discussion for our research group, especially related to the place of sensory experience in the formation of the individuals as one of the possible dimensions of human experience. The purpose of this textual organization is to reflect on whether we are contributing to the formation or adaptation of the subject to the existing reality with its limitations and contradictions. In this sense, we start from a bibliographic analysis of theoretical contributions that can help us in this endeavor, confronting the aspects of reality that cross our minds as we think and write. This movement led us to consider that, in view of the hegemonic perspectives that guide school education in Brazil, popular education, as a political-pedagogical project that presupposes the formation of an emancipated individual, has no place in schools, which empty reality of meaning and sustain the adaptation of subjects to existing reality.

Keywords

Neuroscience and education. Human development. Sensory education. Popular education.

¹ Doctor in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Federal Rural University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil; professor at the same institution. Email: marxcsso@gmail.com.

Introdução

Nas discussões que envolvem o conceito ou as práticas de educação popular, algumas questões apresentam-se recorrentemente, são elas: a) Será que os conceitos e práticas educativas atuais, sobretudo aquelas direcionadas às classes populares, são a expressão da perspectiva epistemológica desenvolvida e sistematizada pelas reflexões de Paulo Freire?; b) As contribuições deixadas por Paulo Freire encontram espaço na escola?; e c) A escola pública, ocupada majoritariamente por indivíduos que têm origem nas classes populares, poderia ser tratada como uma herdeira do pensamento freireano, assumindo, como perspectiva, a sua epistemologia, os seus métodos e ação política?

Diante dessas questões, dedicaremos nossa atenção a refletir acerca das elaborações teóricas produzidas por Paulo Freire, apresentadas por ele em *A importância do ato de ler* (Freire, 1993). Neste artigo, tomaremos essa obra como ponto de partida para a nossa reflexão, ao mesmo tempo que dialogaremos com outras contribuições da teoria crítica, nas áreas da educação, da sociologia e da neurociência. Nesses termos, o material que produzimos é resultado de uma análise bibliográfica desse conjunto de ferramentas que nos permitem pensar e confrontar aspectos da realidade que nos atravessam e causam desconforto.

Nesse contexto, nossa ideia é refletir sobre o potencial da educação popular enquanto epistemologia produzida pelas classes populares no seu processo de produção do conhecimento e cultura, além das contribuições que ela poderia produzir se o espaço da educação formal não fosse, como política pública organizada, reativa à utilização desse pensamento. Assim, ao analisar as metamorfoses pelas quais o conceito passou, considerando as mudanças desde as primeiras experiências orientadas por essa perspectiva pedagógica e epistemológica nos anos de 1960, passando pela formação concretizada pelos movimentos sociais nos anos 1980 e a mutação profunda do início dos anos de 1990, percebe-se que a educação popular e a educação para o popular passam a se apresentar como sinônimas. Nesse período, destaca-se um contexto no qual a educação brasileira era orientada pelas diretrizes formuladas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Nesses termos, a nossa preocupação consiste em entender se, em uma escola direcionada majoritariamente à formação das classes populares, o conceito, as práticas e a perspectiva epistemológica da educação popular ainda encontram sentido.

Educação e política: uma relação simbiótica

Ao retornar ao país após um longo tempo de exílio forçado (16 anos), Paulo Freire é convidado para realizar a abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em novembro de 1981, na Universidade Estadual de Campinas. Na ocasião, a tarefa do convidado seria discutir o ato de ler para além da simples tarefa de decodificar palavras vazias e sem significado, sendo exatamente nessa direção que ele começa a trilhar seu caminho.

Em suas primeiras palavras, quando tentava explicar a natureza informal de sua reflexão, o autor se refere à sua prática pedagógica como a expressão de sua prática política, de modo que ambas se relacionem no mundo simbioticamente, ou seja, a existência da primeira depende integralmente da existência da segunda e vice-versa. Naquele momento, Freire (1993) mostrou que ambas as práticas são indissociáveis; assim, política e educação não são antagonistas, ao contrário, uma sem a outra é facilmente esvaziada.

A lógica supracitada é completamente incompreendida até os dias atuais, *vide* as perseguições perpetradas pelo movimento “Escola Sem Partido”, de 2004, que “tenta” dissociar educação e política nas escolas, produzindo um discurso ideológico alinhado com o pensamento hegemônico de que qualquer tomada de posição pelo/a profissional de educação foge aos objetivos da formação e se converte em doutrinação. É importante considerar que, ao conceituar política de maneira genérica, referimo-nos especificamente à ideia de que toda prática é orientada por uma perspectiva de formação do indivíduo e de construção de realidade, não restringindo aos aspectos ligados à política institucional, partidária, mas sem a sua exclusão. A adesão massiva aos princípios e valores que orientam projetos similares ao “Escola Sem Partido” revela que o pensamento arbitrário se disseminou na sociedade brasileira, possibilitando a eleição de Jair Bolsonaro como presidente da república, em 2018. Como isso aconteceu? A educação direcionada às massas não conseguiu perceber essa guinada acentuada ao pensamento conservador? Ou a formação pensada a partir de 1990 apontava sempre para essa direção?

A contradição do processo consiste no cenário em que a política educacional brasileira alcançou a população mais pobre. Segundo dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), o número de matrículas na educação básica em 2018 se apresentava da seguinte forma: a) educação infantil, 8,7 milhões de matrículas; b) ensino fundamental, 27,2 milhões de matrículas; c) ensino médio, 7,7 milhões de matrículas. Em 2018, conforme os dados apresentados, aproximadamente 43,6 milhões de crianças e adolescentes estavam matriculados/as na educação básica brasileira, acessando o

conhecimento oferecido pelas unidades de ensino espalhadas pelo país. No entanto, qual seria a formação que esses indivíduos estavam recebendo nas escolas brasileiras? Que tipo de sociedade e modelo de indivíduo a educação pretendia formar? A educação escolar estava preocupada em pensar as contradições que marcam a nossa realidade? Ou estava focada em produzir aquilo que ela foi pensada e organizada para produzir após 1990?

Se as proposições apontadas pelo movimento “Escola Sem Partido” estavam corretas, as escolas não deveriam se preocupar com essas questões. Afinal, a educação escolar sem política e sem perspectiva poderia produzir um sujeito genérico, preparado para viver em qualquer tempo e espaço, separado e despreocupado diante dos problemas e contradições que marcam sua vida social. Em contrapartida, se Paulo Freire (1993) e Theodor Adorno (2010) estão corretos, não seria possível educar qualquer indivíduo sem saber o que se esperar da formação. Nesse contexto, a formação passa, necessariamente, pela produção clara de um projeto de sociedade que seja compatível com o sujeito que está sendo formado, de modo que não haja contradição entre os dois. Assim sendo, ao se predispor a educar alguém, deve-se ter a clareza do porquê, do para quem e para que mundo se pretende formar os sujeitos. Ora, se isso não é político, o que é?

Nesse sentido, o questionamento “por que educar?” deveria vir antes mesmo do ato de educar. Caso não exista essa reflexão inicial, o/a educador/a formará seus/suas estudantes a partir dos projetos sociais existentes, contudo, sem a perspectiva da emancipação ou da mudança. Incentivarão, direta ou indiretamente, a aceitação e a adaptação às regras, princípios e valores que regulam a sociedade existente, com todos os seus problemas e contradições. Outrossim, contribuirão para a manutenção do *status quo*.

Ao dialogar com Theodor Adorno, em *Educação e emancipação* (2010), no ensaio *Educação – para quê?*, percebemos que as preocupações de Paulo Freire (1993) também eram compartilhadas pelo intelectual alemão Hellmut Becker. Nas longas discussões travadas com ele, os problemas que envolvem os sentidos dados à formação foram tratados de maneira prioritária. No referido ensaio, eles dialogam sobre esse tema e dedicam atenção exclusiva ao fato de que, após um evento traumático, como o holocausto judeu, a educação deveria tentar, a todo custo, construir uma formação que se compatibilizasse com a realidade. Nesse horizonte, esse modelo não deveria ser importado de outras experiências, mas criado ali, no terreno onde tudo aconteceu, marcado pelas experiências que deveriam ser desconstruídas pelo processo de formação. Assim, caso entendêssemos o processo da mesma forma, toda educação produzida no Brasil deveria assumir a tarefa de pensar profundamente os nossos processos históricos, de modo que a escravidão tivesse que passar por revisões constantes para que não restasse dúvida

dos prejuízos sociais, econômicos, culturais, religiosos *etc.* que esse processo produziu, sobretudo para a população negra.

Com relação ao pensamento político-pedagógico de Paulo Freire (1993), a relação entre formação e realidade social e histórica garantiria a compatibilidade entre texto e contexto, isto é, educação em conexão direta com a vida, com a forma como ela se desenvolve, as suas contradições e limitações, uma vez que a formação é essencial para que os/as educandos/as, ao refletirem sobre os seus lugares, possam produzir ferramentas que possibilitem a transformação de suas realidades e da realidade de suas comunidades. Nessa perspectiva, o ato de ler o mundo, como aponta Paulo Freire (1993), parte do princípio de que a nossa reflexão deve compreender o mundo como ele é, e não como cremos ou desejamos que ele seja, considerando que somente crer ou desejar não é suficiente para transformá-lo.

O esforço de Freire aponta incisivamente para o fato de que a representação simbólica da realidade encontra sentido somente se os indivíduos convidados à reflexão possuírem uma leitura prévia de suas realidades, do seu lugar no espaço e das relações que nele se estabelecem. Sem esse movimento prévio, a leitura e a decodificação da palavra escrita não encontrariam nenhum sentido (Freire, 1993).

Algo similar ocorre na prática escolar, quando vemos crianças e adolescentes que reconhecem os símbolos e códigos necessários à decodificação das palavras, mas não conseguem dar sentido ao que leem. Assim, não é incomum professores/as que se dedicam ao processo de alfabetização depararem-se recorrentemente com crianças que, ao juntarem as sílabas, descobrem apenas as palavras, mas não atribuem significados a elas, principalmente se essas palavras não se referirem a questões ou objetos concretos que façam parte do mundo em que se estabelece relações, bem como do seu universo vocabular (Freire, 1987). Nesse contexto, especialmente ao considerar que, na primeira infância² – fase em que acontecem os primeiros processos de alfabetização –, ainda não está claro para a criança um sentido de si no mundo, afinal, o seu córtex ainda não reconhece o seu corpo material. Além disso, a sua experiência com a realidade ocorre principalmente com a mediação dos seus sentidos, fazendo com que o mundo conhecido seja aquele que ela consegue ver, tocar, sentir e andar (Nicolelis, 2020).

² Cabe destacar que, quando Paulo Freire trata da alfabetização em *A importância do ato de ler* (1993), embora ele parta de suas próprias experiências, evidenciando os eventos formativos marcantes na sua infância, o foco do texto está no processo de alfabetização de adultos/as. Contudo, isso não inviabiliza que façamos uma relação, adotando as devidas considerações, para pensar sobre o processo de alfabetização em outras fases da vida do indivíduo, inclusive na infância. Afinal, a ideia de leitura para ele possui relativa mobilidade, mas precisa refletir o viver e interpretar o mundo.

A passagem do entendimento do mundo mediado pelos sentidos para o entendimento do mundo em que o sujeito poderá elaborar alguma abstração é lenta. À medida que o córtex amadurece, o mundo ganha outros contornos e outro tamanho. Afinal, o que amplia significativamente a ideia de tamanho que temos sobre o mundo em que vivemos é a quantidade e a complexidade das relações que estabelecemos nesse tempo e espaço vividos. Assim, o mundo da criança pequena configura-se um mundo demasiadamente pequeno se observado com os olhos de um/a adulto/a, pois as relações que ela estabelece são limitadas e simples e, além disso, tudo o que ela conhece está ao alcance das mãos ou no seu campo visual próximo. Curiosamente, esse mundo pequeno tem um significado profundo para os/as pequenos/as, considerando que é nele que o indivíduo começa a se entender e a armazenar os primeiros conceitos que lhe são transferidos pela memória social armazenada em seus/suas familiares mais próximos/as. As ideias de pai e mãe, por exemplo, são ensinadas antes do entendimento dos códigos que servem para decodificá-las.

Tomando Freire (1993) como referência, e considerando a narrativa que constrói sobre seus primeiros passos no processo de alfabetização – mediado por suas primeiras educadoras, que o acompanhavam no contato com as palavras para que elas não se tornassem simples vocábulos oriundos de uma abstração pura –, é possível transpor essa reflexão para a prática alfabetizadora. Nesses termos, quando os indivíduos aprendem a ler sem o acompanhamento de um educador ou educadora, há o risco de que sua capacidade se restrinja a decodificações simples, desvinculadas do mundo em que vivem e se relacionam, inviabilizando a construção de uma reflexão coerente sobre a própria realidade. Assim, ao avaliar o ato de ler – carregado de sentido social – a partir de uma abordagem cognitiva, isto é, considerando as reflexões e contribuições de determinadas correntes da psicologia e da neurociência, partimos da ideia de que dois caminhos são necessários para analisar o processo da leitura e, posteriormente, a leiturização: a rota lexical e a rota fonológica (Salles; Parente, 2002).

Ao considerarmos que o/a educando/a está lendo pela rota lexical, compreendemos que o caminho utilizado por ele/a é o do conhecimento prévio de palavras familiares armazenadas em seu cérebro, constituído por um universo vocabular que lhe é próprio. Logo, por esse motivo, as palavras são rapidamente reconhecidas somente pela apresentação visual. Por outro lado, na rota fonológica, o caminho segue a lógica de leitura por meio da segmentação de palavras, como os fonemas (Salles; Parente, 2002).

Por meio da zona lexical, ao destacarmos apenas a leitura sem considerar a interpretação do texto lido, os indivíduos podem ler mais facilmente aquelas palavras vistas com frequência – fazendo uma rápida associação –, o que os “impede” de entender as pseudopalavras, por

exemplo. Ao passo que, ao seguirem a rota fonológica, essas mesmas pseudopalavras são mais bem compreendidas, uma vez que o caminho seguido por esse/a leitor/a é o de segmentação das palavras e, ao converter grafema-fonema, pressupõe-se a leitura.

Para fazer a mudança de uma rota para outra e dominar ambos os processos – estabelecendo, então, a leitura pelas duas rotas, o que os tornaria os/as leitores/as eficientes e habilidosos/as –, é necessário treinar constantemente a leitura, fazer análises linguísticas, conhecer diferentes gêneros textuais e conhecer as divergências de alguns fonemas. Contudo, essas estratégias podem ser realizadas somente com a mediação qualificada e uma intenção pedagógica bem definida.

Comparando tais conceitos com as reflexões de Paulo Freire (1993), percebe-se que, se não houver uma mediação pedagógica intencional, capaz de movimentar o indivíduo do lugar simples para o lugar complexo, não ocorre uma transformação concreta da realidade. Enquanto os esforços permanecerem centrados apenas no ensino da junção de sílabas para a formação de palavras, a possibilidade de constituir leitores/as aptos/as a interpretar textos e realidades será significativamente reduzida. Assim, a formação do/a leitor/a, capaz de decodificar simbolicamente o mundo e participar dele ativamente, é um processo complexo que não se resume à aprendizagem de conceitos e teorias descoladas da realidade, mas exige que ambos – teoria e realidade – se articulem de forma orgânica.

O movimento que Paulo Freire (1993) realiza, ao colocar a realidade concreta como elemento fundamental para a produção de conhecimentos, encontra sentido nas reflexões de Karl Marx (2012). Especialmente nas *Teses sobre Feuerbach*, isso se concretiza ao estabelecer uma crítica à perspectiva epistemológica defendida pelo idealismo como corrente de pensamento, uma vez que, tanto para Marx quanto para Freire, o conhecimento objetivo precisa emergir da análise da realidade objetiva. Além disso, é necessário que emerja da reflexão sobre as coisas do mundo sensível e dos sentidos, considerando que, no fluxo das transformações, são exatamente essas coisas e as relações que se estabelecem no seu entorno que necessitam mudar. Nesses termos, com base nas orientações propostas pelo materialismo, não teria sentido educar de outra forma, já que uma educação idealista, puramente conceitual e pautada em conceitos abstratos, conseguiria mudar somente a composição e o significado do conceito.

Nesse contexto, esse mundo sensível apresenta-se carregado com suas memórias e significados. Assim, as palavras faladas e ouvidas carregam uma definição própria, aplicadas ao uso que possuem na materialidade da realidade. Dessa forma, o ato de ler não se reduz à pura abstração, à decodificação de palavras que só encontram sentido no mundo das ideias, mas subsidia a reflexão, ao mesmo tempo em que a reflexão teórica subsidia a construção de

ferramentas necessárias ao processo de mudança. Por esse motivo, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1993, p. 11).

Assim sendo, a palavra seria resultado da nossa ação política sobre a realidade. Em outros termos, seria a expressão das transformações que impomos ao mundo, dotada de sentido social anterior e carregada de intencionalidade. Se Paulo Freire (1993) está correto, a própria palavra “educação” serviria de exemplo para examinar essa tensão entre a realidade e o sentido que aprendemos acerca dela. Isso nos conduz a pensar que a educação, como toda prática humana, está carregada de intencionalidade, marcada e orientada pelas nossas tensões e contradições, permitindo, portanto, que a prática educativa possa ter, no mínimo, duas intencionalidades bem definidas: incentivar a manutenção da realidade e das relações como estão, ou fomentar a construção de um mundo e de relações completamente diferentes.

Essa reflexão nos direciona a rememorar a própria história da educação popular, especialmente as práticas pedagógicas que assumiram essa perspectiva à luz das contribuições teóricas levantadas por Paulo Freire.

Roberto Schwarz (1989), em *Cultura e política*, analisa o período antecedido ao golpe empresarial-militar. Segundo o autor, na primeira metade da década de 1960, o Brasil respirava política e cultura em seu cotidiano. As ações diretas multiplicavam-se nas cidades, enquanto os processos de formação cultural se consolidavam tanto no meio urbano quanto no rural. Nas grandes cidades, a esquerda se destacava pela ocupação cultural e política do espaço público, difundindo produções artísticas marcadas por forte intencionalidade política. Nesses contextos, estudantes vinculados/as aos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC/UNE) e operários/as engajados/as na luta política encenavam, em portas de fábricas e praças, esquetes teatrais inspirados nas obras de Bertolt Brecht. Já no campo, a prioridade era ampliar a escolarização, de modo que o acesso ao conhecimento fortalecesse a organização e a mobilização política.

O campo brasileiro carregava a marca negativa de sua relação dicotômica com a cidade, sendo frequentemente representado como a expressão máxima do atraso social e econômico. Essa percepção se enraizou no conflito agrário instaurado desde o processo de colonização, como aponta Francisco de Oliveira em *Crítica da razão dualista: o ornitorrinco* (2008). A grande contradição, porém, é que, mesmo após a introdução de tecnologias modernas – com a mecanização e automação promovidas pelo agronegócio –, a ideia de atraso ainda é utilizada para classificar parte significativa do espaço rural. Isso ocorre porque a agricultura familiar e o modo de vida das comunidades tradicionais entram em conflito com a versão “pop” do campo.

O contraste entre essas duas realidades amplia as contradições: os avanços tecnológicos na produção não eliminaram a permanência do trabalho escravo e do trabalho precário, em contextos marcados pela negação de dignidade, pela fome e pela exploração do trabalho das classes populares (Oliveira, 2018).

Esse lugar de tensão social revelava e revela uma contradição profunda relacionada à formação, considerando que, entre as classes populares, o analfabetismo ou a baixa escolarização destaca-se na população. Na tentativa de resolver essa contradição, algumas iniciativas orientadas pela proposta epistemológica de Paulo Freire seriam colocadas em prática – não exatamente no campo, mas em duas capitais periféricas do nordeste brasileiro: Natal, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), e Recife, no Estado de Pernambuco (PE).

A primeira iniciativa foi criada em 1961, na cidade de Natal (RN), pelo prefeito Djalma Maranhão e pelo Secretário de Estado de Educação Moacyr de Goes. Juntos, eles criaram a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”³. A iniciativa esteve voltada à recuperação da cultura popular e à garantia de educação escolar para as classes populares, de modo que, ao ter acesso à formação, os sujeitos tivessem ferramentas teóricas e políticas disponíveis para participar ativamente das decisões que marcam a vida pública.

Na mesma época, surgia o “Movimento de Cultura Popular”, na cidade do Recife (PE), sob a liderança do prefeito Miguel Arraes. Com um movimento mais articulado, a iniciativa concentrava setores da esquerda, além de profissionais liberais e alguns setores vinculados à igreja católica.

Nesse horizonte, destacou-se a necessidade de alfabetizar as classes populares com o objetivo de aumentar o grau de politização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade. A ideia era que, a partir da formação orientada pelo método sistematizado por Paulo Freire, as classes populares pudessem se conscientizar de sua condição e, a partir disso, desejar mudar sua realidade.

Roberto Schwarz (1989) destaca que essas iniciativas serviriam para politizar ainda mais a atmosfera que envolvia a vida pública do país, ao ponto de, segundo ele, por uma breve fração de tempo que marca o fim dos anos de 1950 e 1964, a esquerda tivesse força para definir o modo como se comportaria a vida cultural e política das cidades, bem como influenciar a formação escolar das classes populares que viviam no campo.

Por fim, podemos perceber com relativa clareza que as experiências pautadas no que se convencionou chamar de “educação popular” não se restringiam a uma ordem conceitual

³ Para mais informações, consulte Goés (1964).

abstrata, aplicável a qualquer tempo e espaço. Não se tratava apenas de decodificar palavras e, ainda que voltada para as massas, a proposta de formação partia da realidade brasileira de dependência cultural e econômica. Dessa forma, cada palavra, texto ou letra aprendida deveria incorporar a experiência do sujeito no mundo e com o mundo.

Educação popular e experiência sensorial

De modo geral, é curioso que esse processo, pensado para formar as classes populares nas iniciativas supracitadas, não se distancie de como Paulo Freire foi educado. Nessa perspectiva, o pesquisador narra esse processo no texto tomado como elemento de análise deste artigo:

Os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança da copa das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam a tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios e riachos (Freire, 1993, p. 13).

A formação implica sentir-se parte do lugar, integrado e comprometido com os projetos de realidade que se deseja, planeja e cria. A experiência que o sujeito acumula em sua relação com o mundo – anterior a qualquer processo de escolarização ou de educação formal – revela que ele já foi educado, de modo contínuo, pela comunidade ao longo de toda a vida.

Essa educação empírica, forjada pela vivência e pelas relações do sujeito com o mundo e com outros sujeitos, pode ocorrer de maneira voluntária ou espontânea. Além disso, produz e conserva memórias involuntárias relacionadas ao belo e ao mundo sensível, como detalha o fragmento elaborado por Freire (1993), explícito nas reflexões de Adorno (2010, p. 147):

Para usar mais uma vez a referência da música: experiências musicais na primeira infância a gente tem, por exemplo, quando, levado a deitar na cama para dormir, acompanhamos desobedientes e com ouvidos atentos à música de uma sonata para violino e piano de Beethoven proveniente da sala ao lado.

Tanto o exemplo apresentado por Adorno (2010) – acerca da experiência musical – quanto as memórias expostas por Freire (1993) – sobre as imagens e sons com que tivera contato em sua infância – mostram-nos que a experiência do sujeito com a formação foge aos limites estabelecidos pelas formalidades dos métodos tradicionais e das perspectivas epistemológicas de caráter idealista que orientam a educação escolar à luz do Iluminismo.

A contradição está no fato de que a experiência racional e a experiência sensorial constituem partes de um mesmo processo complexo, realizado entre o indivíduo que vivencia o evento e a atmosfera que o envolve. Todas as sensações são profundamente captadas pelos sentidos humanos e, em seguida, decodificadas como informação racional no córtex cerebral. Isso ocorre porque toda informação recebida é confrontada com os saberes transmitidos de geração em geração, por meio da memória social. São essas memórias sensoriais que conferem sentido ao mundo do indivíduo e funcionam como lentes através das quais ele ou ela percebe a realidade (Nicolelis, 2020). Contudo, isso não livra o sujeito de confrontar essa percepção que seu córtex forja da realidade e do lugar que seu corpo físico ocupa no mundo, com as ideias que orientam a vida prática e que se capilarizam em uma série de ideologias políticas, religiosas *etc.*

Sendo assim, o universo dos sentidos humanos, que media todas as relações com o mundo exterior, não pode ser entendido como um mundo que produz experiências superficiais com a realidade. Na verdade, deveria ser delegado a ele a capacidade de nos fazer sentir, no sentido mais profundo do termo, as sensações que marcam cada tempo em que devemos viver e ser educados/as. Essa memória sensorial, que existe e acompanha a espécie humana desde sua versão mais primitiva – previamente ao surgimento de qualquer conjunto de códigos convencionais –, deu-nos a capacidade e possibilidade de classificar tudo o que conhecemos e existe à nossa volta (Nicolelis, 2020).

Enquanto isso, a experiência visual nos possibilitou analisar com certa clareza as características que diferem, por exemplo, o dia da noite. A experiência tátil nos auxiliou a compreender que devemos proteger o nosso corpo das condições climáticas extremas, caracterizadas tanto pelo frio quanto pelo calor intenso. As nossas habilidades olfativas e gustativas fizeram com que pudéssemos modificar nossa dieta e, nesse sentido, alterar significativamente nossa forma de viver e nos alimentarmos. Esta última percepção foi, segundo Miguel Nicolelis (2020), responsável por produzir as calorias que nosso córtex primitivo necessita para se desenvolver, bem como contribuir no processo de desenvolvimento da espécie até chegar à sua forma complexa. Em geral, a introdução de proteínas na dieta de nossos ancestrais mais primitivos fez com que o cérebro pudesse trabalhar de maneira mais satisfatória, convertendo energia em conhecimento e relações sociais complexas.

Para todas essas experiências, o sentido do mundo aparecia embutido e, à medida que o mundo mudava, nossas ações e relações se tornavam complexas para caminhar na mesma direção. Por mais absurdo que seja, foram essas experiências sensoriais que nos possibilitaram chegar ao estado atual da espécie, com um córtex cada vez mais desenvolvido, capaz de ampliar o significado dos conceitos que, em momentos anteriores, já havíamos elaborado para que

nossos ancestrais pudessem ter mais previsibilidade e controle sobre o seu mover no mundo (Nicoletis, 2020).

Desse modo, não existe experiência humana com o mundo que deva, de alguma maneira, ser descartada, pois são essas experiências que fornecem à espécie humana a memória social capaz de tornar a vida coletiva possível, convencendo regras, princípios e valores que orientam nosso convívio no espaço compartilhado. Além disso, são essas experiências que conferem significado ao mundo de cada indivíduo que habita este minúsculo planeta. É a esse tipo de experiência formativa que nos referimos ao afirmar que há uma diferença substancial entre o que foi produzido por Paulo Freire, enquanto proposta epistemológica e de formação em Recife e Natal, e os demais tipos de educação atuais.

Experiência escolar no Brasil: retomada nos anos de 1980

Embora a proposta colocada em prática no nordeste brasileiro tenha sido abortada imediatamente após a experiência traumática produzida pelo golpe empresarial-militar, a fratura produzida pela ditadura não foi suficiente para impedir que novas iniciativas pudessem ser gestadas no futuro. Contudo, após 20 anos, em um Brasil completamente diferente – que sentia na pele as marcas deixadas em sua memória pelos eventos históricos sombrios recentes –, aquela semente estava pronta para germinar. Como no estilo de Eduardo Coutinho, em *Cabra marcado para morrer* (Cabra, 1984), era o momento de retomar a trajetória quando a energia destrutiva do golpe empresarial-militar interrompeu nossos sonhos e projetos de formação, bem como de construção de um país substancialmente diferente.

Indubitavelmente, a atmosfera era outra. Se, por um lado, a crise econômica colocava a realidade das classes populares em uma situação calamitosa, com hiperinflação, desemprego, fome e escassez de políticas sociais públicas que pudessem minimizar os efeitos devastadores da crise econômica mundial (Oliveira, 2018), por outro lado, as confluências de eventos que misturavam o fim da ditadura no Brasil, com os efeitos da crise econômica na vida dos indivíduos, proporcionaram o ambiente ideal para que novas experiências de formação e ação política pudessem surgir.

Embora surpreendente, essas novas experiências de organização e formação surgem da demanda das classes populares, que definem com exatidão os efeitos da fome e da escassez sobre o frágil corpo humano, uma vez que esse infortúnio estava presente na realidade dessa parcela da população. O surgimento dos novos movimentos sociais e da maior parte dos

partidos políticos da atualidade têm sua fundação situada entre a segunda metade da década de 1970 e a primeira metade dos anos de 1980, conforme afirma Maria da Glória Gohn (1992).

Nos anos 1980, ao lado das experiências de formação promovidas pelo Instituto Sedes Sapientiae⁴ e pela FASE – Solidariedade e Educação⁵, voltadas às classes populares, destacam-se as iniciativas de movimentos sociais, organizações espontâneas e partidos políticos na construção de processos formativos. A intenção era pensar a formação política tanto dentro quanto fora dos espaços de escolarização formal, abrangendo cidade e campo. Desse modo, os espaços de formação começaram a se difundir pelo país, sobretudo nas periferias, uma vez que o entendimento da época situava a formação crítica das massas como passo essencial em direção às mudanças almejadas pela população brasileira (Gohn, 1992).

À revelia de tudo o que envolvia o contexto político brasileiro, a educação escolar permanecia constante e imutável. Contudo, ao refletir sobre um processo de escolarização para as massas, visando garantir formação escolar para os filhos e filhas das classes populares, as contradições sociais começaram a se evidenciar. Florestan Fernandes (1989) aborda com precisão os desafios que a educação brasileira deveria enfrentar para que ela pudesse receber as classes populares, sem ser reativa ao que essas pessoas eram enquanto indivíduos e grupos. A principal tarefa consistia em superar a tradição escravocrata que marcava nossa formação desde os primeiros processos de educação formal ocorridos em nosso país, bem como superar as perspectivas tecnicistas que limitavam a formação às exigências impostas pelo mundo do trabalho, formando os indivíduos para trabalhar sem considerar as questões que marcam a vida social e funcional dessas pessoas.

Dessa maneira, era necessário garantir o acesso à escola básica para as massas, mas, ao mesmo tempo, aprofundar o entendimento de que os modelos que definiam uma educação de qualidade haviam mudado, pois a escola deveria formar para a participação na construção de um novo Brasil, livre e democrático (Fernandes, 1989).

Na esteira desse pensamento, Paulo Freire assumiu, em 1989, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SP), durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, membra do Partido dos Trabalhadores. As reflexões que ele formula durante o período em que esteve à frente do cargo apontam para a mesma direção das preocupações levantadas por Florestan Fernandes (1989), ou seja, a questão que envolvia os déficits da educação brasileira. Nesse contexto, Freire observou esse processo em duas dimensões diferentes e complementares: os déficits

⁴ Para mais informações, visite: <https://sedes.org.br/site/instituto-sedes-sapientiae/>. Acesso em: 23 set. 2025.

⁵ Para mais informações, visite: https://fase.org.br/pt/quem_somos/quem-somos/. Acesso em: 23 set. 2025.

quantitativos, fazendo referência à escassez ou insuficiência de vagas na rede, e os déficits qualitativos, com o objetivo de solucionar a falta de vagas sem perda de qualidade do que era oferecido pela escola. Assim, para Paulo Freire (2006, p. 21):

Se se amplia a capacidade de atendimento das escolas em face da demanda, cedo ou tarde haverá pressão no sentido da mudança do perfil da escola. Se se tenta a democratização da escola, do ponto de vista de sua vida interna, das relações professoras-estudantes, direção-professores etc. e de suas relações com a comunidade em que se acha, se se busca mudar a cara da escola, cresce, necessariamente, a procura por ela.

Nesse sentido, à medida que a escola cresce, na sua capacidade de cobertura, ela é forçada a enfrentar transformações profundas, caso deseje integrar e educar os indivíduos que passam por ela. A sua forma de funcionamento necessita compatibilizar-se com aquilo que a sociedade está se tornando, já que sua democratização das relações internas é condição fundamental para que ela se comporte e interaja de modo democrático com a comunidade em que está inserida. Similarmente, à medida que a sociedade se torna mais democrática, ela pressiona a escola a mudar. Esse dialético de mudança não pararia de acontecer, transformando simultaneamente escola e comunidade, comunidade e escola. Por esse motivo, a ampliação da rede era um dilema a ser pensado.

Além disso, a escola que iniciasse esse processo de ampliação e mudança precisaria observar a sua forma de se comportar, desde que, no seu interior, as contradições que marcam a nossa realidade não se transformem em elementos de opressão para um indivíduo ou grupo de indivíduos. Por exemplo, formas diferentes de avaliar estudantes de classes populares eram pensadas, já que, para esse público, muitos dos recursos e métodos de avaliação são incompatíveis com a realidade, pois “a experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas, mas no da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta” (Freire, 2006, p. 22). Essa afirmação remete à ideia central da reflexão que se formula sobre a educação popular como perspectiva epistemológica, que nasce da experiência sensorial prática com o mundo em que estamos inseridos, o que nos leva a crer que, se as mudanças não fossem colocadas em prática, existiria uma grande possibilidade de que esse choque epistemológico produzisse prejuízos significativos para a formação das crianças das classes populares. Assim:

Democratizando mais seus critérios de avaliação do saber a escola deveria preocupar-se com preencher certas lacunas de experiência das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer. É óbvio, por exemplo, que crianças a quem falta convivência com as palavras escritas ou que elas têm pequena relação, nas ruas e em casa, crianças cujos pais não leem livros nem jornais, tenham mais dificuldades de passar da linguagem oral à escrita. Isto não significa, porém, que a carência de tantas coisas com que vivem crie nelas uma “natureza” diferente, que determine sua incompetência absoluta (Freire, 2006, p. 22).

As dificuldades ao se deparar com os processos formais de escolarização, seja com relação aos conteúdos, aos métodos ou à avaliação, deveriam ser tratadas como um processo natural e necessário ao desenvolvimento cognitivo, não um impedimento que limite o aprendizado. Paulo Freire (2006), ao apresentar a preocupação com os critérios de avaliação, afirmando existir uma possibilidade de que os métodos utilizados poderiam prejudicar estudantes de classes populares, reitera que a escola, como instituição regular, reproduz voluntária e involuntariamente as contradições que marcam a vida social geral, convertendo as desigualdades sociais existentes em desigualdades educacionais, de modo que, a partir disso, seja criada uma espécie de hierarquia entre os/as mais ou menos aptos/as a prosseguir na vida acadêmica e ter sucesso na vida social, justificando as desigualdades existentes, como se tudo se resumisse às virtudes e dificuldades inerentes ao indivíduo.

Considerações finais

De modo geral, a particularização da culpa e das virtudes ganharia substância no discurso educacional orientado pela perspectiva liberal. As lutas sociais travadas na década de 1980, tanto pela mobilização espontânea dos/as trabalhadores/as afetados pela crise econômica quanto pelos novos e antigos movimentos sociais, haviam entrado em processo de refluxo. Acompanhando essa orientação, o debate educacional considerado na década anterior é submetido a uma profunda revisão. Nesse contexto, por mais relevantes que fossem as contribuições elaboradas pelo campo da educação popular, elas pareciam anacrônicas, especialmente diante do projeto de realidade produzido pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Nesse cenário, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, seria determinante para a mudança, colocando como regra para as reformas dos sistemas nacionais de ensino a adesão integral aos objetivos estabelecidos pelos signatários da conferência. Essa guinada liberal na educação revela a relação orgânica existente entre educação e política,

revelando que a perspectiva de realidade pressupõe a formação de um sujeito compatível, alinhado e integrado, tanto na teoria quanto nos princípios e valores que sustenta.

Se, na fase anterior, o processo de democratização da escola e da sociedade brasileira caminhava junto à defesa do acesso universal a serviços públicos de qualidade, à consolidação de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, bem como à noção de Estado nacional provedor – ainda que esse modelo não tenha se materializado plenamente –, o discurso que se impôs em seguida foi outro. Já não havia espaço para quase nada do que resultara das lutas sociais da etapa anterior. Uma série de contrarreformas neoliberais passou então a ser implementada, atacando e desmontando direitos recém-conquistados, como analisa Francisco de Oliveira (2018).

Nesse sentido, a escola planejada para ser um importante instrumento de mudança favorável da sociedade brasileira, a partir do colapso da ditadura empresarial-militar, começou a ser observada como um elemento de adaptação às regras da realidade existente, de modo que, ao concluir o período escolar, o indivíduo estivesse pronto para viver colaborativamente, assumindo os ônus e bônus sobre tudo o que fosse produzido em sua vida, com a responsabilidade de resolver por si só os problemas do mundo – ao menos do seu mundo. Esse indivíduo deveria ser permeável, alinhado e comprometido com os princípios e valores compatíveis ao liberalismo, uma vez que representam um risco muito baixo a qualquer processo de mudança em outra direção.

A proposta de formação colocada em prática assume função contra insurgente, ao passo que separa texto e contexto, afastando o/a educando/a da realidade em que vive e se relaciona, substituindo todo tipo de experiência, sensorial e cognitiva, pela abstração pura, na qual os conceitos só encontram sentido em si, inviabilizando a reflexão crítica acerca do mundo e das contradições que nele se reproduzem. O soterramento da educação popular como perspectiva, bem como possibilidade de formação de um sujeito crítico e autônomo, considera o risco que ela poderia produzir à ordem social existente que esvazia a realidade de sentido, ignorando a vida, as relações e as experiências humanas no mundo.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 2010.

COUTINHO, E. (dir.). **Cabra marcado para morrer**. Rio de Janeiro: Mapa Filmes, 1984. Documentário (119 min).

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOÊS, M. **De pé no chão também se aprende a ler**. [Entrevista cedida à] Prefeitura Municipal de Natal/RN. Fórum EJA. Natal, 1964. Disponível em: <https://forumeja.org.br/brasil/entrevista-com-moacyr-de-goes/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas estatísticas**: censo escolar 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

NICOLELIS, M. **O verdadeiro criador de tudo**: como o cérebro humano esculpiu o universo como nós conhecemos. São Paulo: Planeta, 2020.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, F. **Brasil**: uma biografia não autorizada. São Paulo: Boitempo, 2018.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002. DOI 10.1590/S0102-79722002000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/3FcxqfWxLMVq3c83Gs3q8mJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

SCHWARZ, R. **Que horas são?** Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Submetido em 9 de dezembro de 2024.

Aprovado em 30 de maio de 2025.