

FERRER E FREIRE: intersecções das pedagogias libertária e freireana para pensar uma educação popular

Ana Luisa Dias Oliveira¹, Simone Bicca Charczuk²

Resumo

Ao interseccionar as contribuições teórico-práticas dos educadores Francisco Ferrer e Paulo Freire, no contexto latino-americano, com as realidades contemporâneas como espaço discursivo, o presente ensaio costura aproximações, incongruências e, mais que tudo, inspirações para pensarmos os fazeres numa educação que se proponha crítica, libertária e emancipatória. Tendo como pergunta norteadora as possibilidades de construção de um processo educativo estruturalmente transformador, e com o objetivo de apresentar e refletir sobre formas de incorporar, na atualidade, práticas de educação popular e libertária, defendemos sua inserção nos espaços de educação formal como estratégia de confrontação da ordem institucional. Desse modo, compreendemos a necessidade de extinguir as estruturas de dominação e controle, ao mesmo tempo em que sonhamos e construímos, no próprio fazer, outras formas de agir.

Palavras-chave

Pedagogia libertária. Educação popular. Anarquismo. América Latina.

¹ Especialização em andamento em Alfabetização na Prática na Faculdade Focus, Paraná, Brasil. E-mail: analuisadiasoliveira@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: sibicca@gmail.com.

FERRER AND FREIRE: intersections of liberterian and Freirean pedagogies in thinking a popular education

Ana Luisa Dias Oliveira¹, Simone Bicca Charczuk²

Abstract

By intersecting the theoretical and practical contributions of the educators Francisco Ferrer and Paulo Freire, in the Latin American context, with contemporary realities as a discursive space, this essay weaves together approximations, incongruities and, above all, inspirations for us to think about the practices in an education that aims to be critical, libertarian, and emancipatory. Taking as a guiding question the possibilities of constructing a structurally transformative educational process and aiming to present and reflect on ways of incorporating popular and libertarian education practices nowadays, we defend their inclusion in formal education spaces as a strategy for confronting the institutional order. In this way, we understand the need to destroy the structures of domination and control, while we dream and build, in our own doing, other ways of acting.

Keywords

Libertarian pedagogy. Popular education. Anarchism. Latin America.

¹ Specialization student in Practiced Literacy at Focus Faculty, State of Paraná, Brazil. Email: analuisadiasoliveira@gmail.com.

² PhD in Education, Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil; professor at Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil. Email: sibicca@gmail.com.

Introdução

Em 1909, o militante anarquista catalão Francisco Ferrer y Guardia, preso e algemado, foi convocado a uma sala reservada e, sob as bênçãos da Santa Igreja, o estado espanhol o executou a sangue-frio. Conforme a lei vigente naquela época, o crime de Guardia foi dizer às crianças pobres que elas eram seres humanos, bem como acreditar na possibilidade de uma educação que tivesse outros referenciais que não fossem a Bíblia Sagrada e estivesse respondendo a outros interesses que não fossem os dos patrões.

Em 1964, para evitar um destino semelhante ao de Guardia, o educador Paulo Freire optou por deixar o Brasil após seu encarceramento. A fuga de Freire foi dolorida e longa, retornando ao seu país após mais de uma década de sua partida. Foi acusado da infame contravenção de ensinar sem exigir obediência e de insistir que são as pessoas – com toda a sua complexidade e todos os seus saberes – quem deve ditar o ritmo, a forma e o conteúdo de seus próprios processos de aprendizagem.

Ferrer e Freire, distantes no tempo e na geografia, encontram-se pós-morte no triste, porém belo, altar da memória agradecida dos povos que lutam. Esses povos, considerados pessoas sem sobrenome, sem-terra, sem pão e sem trabalho, mas que, vez ou outra, têm a ousadia de acreditar em si, bem como duvidar que seja obra divina e destino manifesto e imutável a miséria em que foram colocadas. Além disso, Paulo e Francisco também se reencontram neste trabalho – pensado, pesquisado e escrito desde uma América dolorida e potente – para conversarem calmamente sobre a beleza, a dureza e a força de ensinar e de aprender.

Este trabalho se debruça sobre essas histórias, suas premissas, seus contextos e suas vicissitudes; entrelaça as produções teóricas e contribuições práticas e militantes de Ferrer e Freire, bem como dos movimentos políticos com eles construídos. Ademais, promove o diálogo entre essa profusão de diferenças e as ancora no presente deste território – a América Latina do início de século –, marcada por índices educacionais pífios sob a ótica das métricas liberais e ainda distante de um cenário de construção de uma educação libertadora, libertária e emancipadora.

Assenta-os no aqui e agora, na tentativa de encontrar ecos, uníssonos e dissonâncias – buscando onde convergem, onde divergem e quais discursos enunciam. Voltamo-nos, aqui, para aquilo que, dessas vastas produções e potentes experiências da história da nossa classe, ainda possa servir como ferramenta na construção de uma pedagogia insurgente na América Latina de hoje – aquilo que ainda nos municia na luta contra a ideologia dominante e suas propostas

pedagógicas. Perguntamo-nos, especialmente, se a instituição escolar é capaz de tornar-se porosa às revoluções a ela necessárias ou se é necessária a inauguração de algo radicalmente outro.

De modo geral, a ditadura capitalista brasileira e a coroa cristã espanhola empenharam-se para que as pessoas pobres não conhecessem e não escutassem as ideias de Paulo Freire e Francisco Ferrer. Portanto, seus legados, suas invenções, seus métodos e suas continuidades nos movimentos populares em tempos tão longínquos quanto hoje representam o sabor amargo dessa derrota. Logo, esta produção se insere na continuidade das ideias que defendem uma educação comprometida com a invenção de outro mundo.

O ensaio como metodologia

Se um dos rompimentos do anarquismo com a ortodoxia política marxista é, justamente, o entendimento de que os meios determinam os fins, então para pensar e escrever uma educação libertária é necessário pensar e escrever buscando uma linguagem libertária. Para isso, é essencial compreender intrinsecamente o sentido do que é libertário, do que emerge de um fazer que se propõe a romper com estruturas e com padrões que anulam as singularidades.

Dessa forma, a escrita acadêmica se encaixa nesse contexto. Essa modalidade limita e, portanto, dificulta o espaço para sermos seres que pensam e escrevem livremente, pois nos impõe uma forma restrita de produzir pesquisa.

Para o instinto do purismo científico, qualquer impulso expressivo presente na exposição ameaça uma objetividade que supostamente afloraria após a eliminação do sujeito, colocando também em risco a própria integridade do objeto, que seria tanto mais sólida quanto menos contasse com o apoio da forma, ainda que esta tenha como norma justamente apresentar o objeto de modo puro e sem adendos. Na alergia contra as formas, consideradas como atributos meramente accidentais, o espírito científico acadêmico aproxima-se do obtuso espírito dogmático (Adorno, 2003, p. 18-19).

Aqui, forma e conteúdo não são – nem um, nem outro – neutros, isentos ou pragmáticos. Com este ensaio, pretendo romper com essa estrutura ao mesmo tempo que busco pensar esse rompimento com as relações de educação formal violentas e opressoras que tanto operam para eliminar as diferenças, como a escrita acadêmica.

Em contraposição a essa escrita e a seu método que aliena e retira o sujeito daquilo que produz, este ensaio se ergue não só como forma ou escolha de método, mas como uma escolha

ética, como uma bússola que mostra não somente o como se escreve, mas o como se pesquisa, se pensa, enfim, como se faz, artesanalmente, uma produção de outro tipo.

Este ensaio, uma escrita em ambiente educacional sobre a educação, considera o entendimento do passeio, da divagação e da reflexão como atividades políticas de indagação do mundo e criação de outros possíveis, que se pretende investigar de forma brincante, como quem descobre, como quem deseja aprender, fazendo da ensaísta uma transeunte (Larrosa, 2003).

Em oposição a uma produção acadêmica circunscrita por uma moral do trabalho e por uma lógica produtivista de alienação e apagamento das subjetividades (Adorno, 2003), este ensaio é atravessado pela presença do sujeito que escreve. E, se esse sujeito é repleto de coletividades – se ele se constitui na vida comum –, o ensaio torna-se uma escrita de muitas vozes e, por isso, pleno de vida.

Outrossim, este ensaio caracteriza-se como uma prática anticolonial, visto que pretende romper com uma forma arbitrária e excludente de saberes outros, forçada na sociedade a partir do apagamento de outras formas de produzir saberes. Busca, portanto, dialogar com essas possibilidades outras, dando espaço, a partir disso, para se construir outras formas de produção de conhecimento, reflexão, estudo *etc.*

Além disso, ao compreender o papel indissociável da linguagem na construção de mundo, no sentido de que para construir um mundo que busca eliminar todas as formas de violência é preciso que a linguagem utilizada faça o mesmo movimento, o ensaio se insere na tentativa de romper com algumas arbitrariedades construindo novas possibilidades a cada passo percorrido:

Também poderíamos dizer que não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta lingüística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia. Ou seja, que não há modo de “pensar de outro modo” que não seja, também, “ler de outro modo” e “escrever de outro modo” (Larrosa, 2003, p. 102).

No mundo burguês, cabe à educação formal o papel de apresentar uma forma hegemônica de estar no mundo como válida, legítima e recomendada – ao mesmo tempo em que condena, invisibiliza e marginaliza quaisquer outras experiências de existência, reservando o status de “impuro [a] tudo o que não se submeta a essa antítese” (Adorno, 2003, p. 15). O assassinato da curiosidade, portanto, não é efeito colateral nem acidente: é parte do processo educativo, fazendo com que descobrir, questionar, ser curioso, criar, propor e inventar sejam posturas arriscadas no mundo da monocultura epistemológica.

A padronização do que é socialmente correto resulta na consolidação do que é formal e, desse modo, é socialmente aceito como mais valioso, refletindo em uma maior importância sobre o que é considerado informal. Essa dicotomização entre o formal e o informal, o que se refere à razão e o que se refere à emoção, o que diz respeito à ciência e o que diz respeito à arte, por exemplo, é uma métrica cartesiana alheia aos movimentos reais mais heterogêneos. Aqui, não há distância entre o texto e a autora, não há separação entre o processo de construção, estudo, reflexão e o produto que se apresenta neste ensaio, uma vez que o texto é a autora, e o ensaio, o próprio processo de construção.

Conforme Meneghetti (2011), comprehendo o ensaio como um elemento pedagógico que funda o pensar e o fazer ensaístico numa apreensão crítica do ensaísta sobre a realidade, mais do que numa comprovação de dados científicos. Portanto, a escolha por esse gênero se justifica por seu potencial como instrumento nos processos educativos, pois, consoante a Larrosa (2003, p. 108): “o ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência”.

A caminhada ao longo do meu percurso formativo³ sempre esteve atravessada por um grande inquietamento: como construir um processo educativo estruturalmente transformador? Nesse movimento, as experiências educativas dentro e fora da sala de aula delinearam um caminho marcado pela busca por respostas possíveis a essa interrogação, construídas como uma interrogação. Esse caminhar se materializa e se consolida aqui, portanto, numa tentativa de lançar um olhar sobre as práticas de pedagogia libertária na América Latina atual, tendo como chave de análise as propostas teóricas e as práticas pedagógicas de Francisco Ferrer e Paulo Freire.

Por fim, com base nos pensamentos de Ferrer e Freire, nos princípios de práticas libertárias a partir dos autores e na reflexão de possibilidades da efetivação dessas práticas libertárias em educação escolar, busco ensaiar respostas sem sustentar que haja um desenlace final e absoluto a se alcançar, mas, ao invés disso, reconhecendo que no horizonte há a possibilidade de seguir caminhando, interrogando e experimentando.

³ Essa escrita é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Francisco Ferrer e a educação libertária

Do âmago dos movimentos operários, em expansão a partir do final do século 19, emergem as primeiras experiências práticas em educação fundamentadas nos princípios ético-políticos e nas propostas de sociedade que o socialismo vinha tecendo nos sindicatos, nos partidos e nas organizações populares.

Nesse cenário, a pedagogia libertária consolida-se como expressão conceitual da articulação entre ideologias anticapitalistas e críticas profundas aos modelos de ensino/aprendizagem – igualmente capitalistas –, desenvolvidos ao longo dos anos no processo colonial de expansão do capital pelo mundo.

O movimento anarquista, com especial preocupação na formação humana e com uma crítica radical à educação burguesa regulada pelo Estado e operada pela igreja, inventou, a partir da ação direta: a não-hierarquia, o combate às desigualdades e a formação de consciências críticas libertárias, além de construir escolas insurgentes para suas filhas, pertencentes à classe trabalhadora.

Assassinado pelo Estado Espanhol em 1909 por se opor às violências e opressões impostas à sociedade de seu tempo, Francisco Ferrer y Guardia foi um dos principais expoentes da educação libertária, visando a estratégias e caminhos para a emancipação dos povos. Nesse cenário, Ferrer entendia a sociedade como uma estrutura de dominação, a qual possuía, na escola, uma ferramenta essencial para neutralizar as rebeldias e reproduzir um modo único de viver em sociedade.

De modo geral, a inquietação e as ações fecundas de Guardia causaram grande incômodo aos detentores de poder da época, que não viram outra solução senão sua execução. A essa altura, seus gritos de rebeldia contra o intolerável já haviam se espalhado para todos os cantos do mundo, porém a notícia de sua morte gerou uma catarse ainda mais potente: se levantaram e protestaram todas aquelas pessoas que viam, como Ferrer, a eminent necessidade de não mais se sujeitar a tais violências e de se organizar para construir um novo mundo.

Antes de ser fuzilado aos 50 anos, Francisco Ferrer foi um educador e militante anarquista que atuou em sala de aula e produziu valioso conhecimento sobre o educar, radicalmente relacionado à sua ética socialista. Isso se concretizou a partir do entendimento de que:

A vida nos diz para gozar a vida, para vivê-la. O que atormenta e produz dor deve ser rejeitado como mutilador da vida. Aquele que pacientemente o aceita é merecedor de ser considerado como um atávico degenerado, ou de ser um desgraçado moral, sem ter conhecimento daquilo que faz. O supremo dever individual que preside a consciência do homem é o dever de se nutrir em todos os aspectos de nossa vida. O supremo dever coletivo é irradiar a vida por todas as partes (Guardia, 2014, p. 62).

Entre alunas e companheiras de luta e de profissão, Ferrer disseminou suas ideias, teorias e práticas sobre os possíveis fazeres de uma pedagogia libertária, uma vez que defendia que a construção das bases de um novo mundo deveria ocorrer na escola. Além disso, o pesquisador já havia diagnosticado que ela “pode servir de cimento para os baluartes da tirania ao mesmo tempo que para os alcáceres da liberdade. Desse ponto de partida, partem assim tanto a barbárie quanto a civilização” (Guardia, 2014, p. 38).

Ao identificar essa contradição, Ferrer dedicou sua vida para mostrar ao mundo que uma escola que serve à comunidade escolar e aos interesses da classe que a constitui pode dar frutos potentes o suficiente para fertilizar um novo mundo. As Escolas Modernas – invenções de mundo, experiências carregadas da potência de seus erros e acertos no alvorecer do século 20 – são empreendimentos construídos por trabalhadoras e para trabalhadoras, profundamente imbricadas nos movimentos socialistas de seu tempo. Estavam ancoradas em princípios de laicidade, integralidade, racionalidade anticlerical e horizontalidade na produção do saber (Guardia, 2014), em consonância com a ética e os fundamentos do anarquismo a partir dos quais se desenvolviam.

Dentre as bases fundantes das Escolas Modernas, está a ideia de que o saber deve ser construído e compartilhado horizontalmente por todas as pessoas:

A verdade é de todos e socialmente se deve a todo mundo. Colocar-lhe um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar em ignorância sistemática os humildes e, o que é pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial em contradição com a ciência para que aceitem sem protesto seu estado ínfimo e deplorável sob um regime político democrático é uma indignidade intolerável, e julgo da minha parte que o protesto mais eficaz e a ação revolucionária mais positiva consistem em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos aqueles que sentem impulsos justiceiros essa verdade que lhes é escondida, determinante das energias suficientes para a grande obra de regeneração da sociedade (Guardia, 2014, p. 37).

A experiência, inaugurada com a Escola Moderna de Barcelona (1901), deu forma a um espaço pedagógico verdadeiramente integral – não somente no tempo de permanência, como também na abrangência de suas práticas. Forjou-se ali uma escola que pertence às estudantes e suas famílias, às professoras e aos sindicatos, às organizações estudantis e aos movimentos

políticos, simultaneamente, destronando, de uma só vez, a moral católica, o caráter burguês da educação capitalista e a subserviência ao Estado.

Assim, em suas Escolas Modernas, Ferrer adotava um programa de ensino racionalista, entendendo que:

Uma educação racional será, então, aquela que conserve ao homem a faculdade de querer, de pensar, de idealizar, de esperar; aquela que está baseada unicamente sobre as necessidades naturais da vida; aquela que deixe essas necessidades manifestarem-se livremente; aquela que facilite ao máximo possível o desenvolvimento e a efetividade das forças do organismo para que todas se concentrem sobre um mesmo objetivo exterior: a luta pelo trabalho para o cumprimento que o pensamento reclama (Guardia, 2014, p. 146).

Portanto, ao estudar os escritos de Ferrer e recordar suas práticas, são notáveis princípios de uma educação popular antes mesmo que esse termo fosse cunhado. Ademais, outro componente importante no entendimento de Ferrer a respeito do ensino racionalista é a forte valorização da ciência, defendida por ele como “a professora exclusiva da vida” (Guardia, 2014, p. 109). A partir daí, o autor postula que:

A Escola Moderna se propõe a dar às crianças submetidas ao seu cuidado vitalidade cerebral própria a fim de que, quando se emanciparem de sua tutoria racional, continuem sendo no mundo social inimigas mortais de todos os tipos de preconceitos, propensas a formar convicções raciocinadas, próprias, sobre tudo o que for objeto do pensamento (Guardia, 2014, p. 109).

Dessa forma, nas Escolas Modernas as crianças encontravam profissionais de referência, além de um ambiente que promovesse a curiosidade, a investigação, o questionamento e a proposição de soluções para questões com as quais elas eram confrontadas. Dessa forma, Ferrer e suas companheiras educadoras entendiam que, assim, estariam no caminho para a formação de sujeitos com pensamento crítico acerca das diferentes questões que infligem na sociedade.

No início do século 20, na Europa, Ferrer identificava questões que são dolorosamente atuais no contexto do século 21 da América Latina. Guardia (2014) compreendia as expressões de adoecimento da sociedade como sintomas de uma educação violenta e, portanto, adoecedora. Ao mesmo tempo em que formulava esse diagnóstico, propunha um contraponto: se uma educação que sequestra, viola e adestra as alunas, produz uma sociedade doente, uma educação voltada para o livre pensar, o cultivo dos afetos e o estímulo à curiosidade carrega, em si, o

potencial de cura para esse mundo.

Nesse contexto, Ferrer (Guardia, 2014) reconhece que a escola, enquanto instituição inserida em um sistema capitalista empenhado em preservar estruturas sociais desiguais, opera para impor uma forma única de pensar, determinada pela minoria dominante – em seu tempo, a igreja e a monarquia. Para isso, silencia e interdita qualquer pensamento que fuja desse escopo, adaptando cada sujeito a uma forma previamente estabelecida de viver em sociedade. A partir dessa premissa, comprehende-se o processo de massificação das escolas (Barroso Filho, 2000), que, de espaços elitistas e excludentes, passaram a ser requisito básico em qualquer projeto de cidadania na cultura ocidental.

Desse modo, considerando essas bases fundantes da escola, torna-se imprescindível compreender que, no pensamento de Guardia (2014), qualquer projeto radicalmente pretendido a uma transformação estrutural da sociedade e do mundo em que vivemos precisa abandonar a ideia de renovação ou reforma da instituição escolar, uma vez que:

O que se produziu até hoje continuará sendo produzido no futuro; não há nenhuma razão para que os governos mudem de sistema; conseguiram se servir da educação em seu proveito, assim seguirão aproveitando-se também de todas as melhorias que forem apresentadas. Basta que conservem o espírito da escola, a disciplina autoritária que nela reina, para que todas as inovações lhes beneficiem. Para que seja assim, vigiarão constantemente; tenha certeza disso (Guardia, 2014, p. 76).

Nessa perspectiva, Guardia (2014) defendia que a fundação de escolas assentadas no pensamento popular e libertário de construção de mundo deveria se fundamentar externamente aos aparatos do Estado, na contramão e em negação ao processo de expansão uniforme e universal da chamada educação pública, já que ela opera a serviço da manutenção da ordem hegemônica:

É sobre as populações, e não somente sobre o território, que se exerce o poder nos estados nacionais da modernidade. Poder que não mais se define por sua negatividade, ou seja, pela pura e simples repressão, mas, e principalmente, pela sua positividade. Positividade construída na intricada rede de relações entre saber e poder que se materializa, também, nas instituições fundadas pelo estado com o objetivo de formatar sua população. A escola, tal como a conhecemos hoje, gerida por *experts*, é uma destas instituições (Gurgel, 2005, p. 143, grifos do autor).

Do ponto de vista político, a radical luta popular – ainda vigente – por uma escola pública, estatal e universal, seria, sob a ótica dos movimentos populares do início do século 20, uma demanda reformista. Essa leitura se sustenta no fato de que Ferrer e as militantes da

educação libertária defendiam e construíam uma escola independente em tudo, partindo do entendimento de que nem a vindoura política pública estatal, nem a onipresente benevolência caridosa da igreja, mesmo que garantissem vagas em um sistema educativo formal, poderiam constituir espaços pedagógicos ligados, de fato, aos anseios do povo.

Se com a pedagogia moderna pretendemos preparar uma humanidade feliz, livre de toda ficção religiosa e de toda ideia de submissão a uma desigualdade socioeconômica necessária, não podemos confiá-la ao Estado nem a outros organismos oficiais, sendo como são sustentadores dos privilégios, e forçosamente conservadores e fomentadores de todas as leis que consagram a exploração do homem, base iníqua dos mais irritantes abusos (Guardia, 2014, p. 53).

As Escolas Modernas, do ponto de vista organizacional, eram o braço pedagógico das organizações populares, conectadas não apenas ideológica e programaticamente, mas estruturalmente imbricadas nos sindicatos, nas associações de trabalhadoras, nos grêmios de bairro e nas organizações políticas. Além disso, eram financiadas diretamente pela contribuição de quem as construía e delas usufruía, ou seja, as famílias trabalhadoras que inventavam, geriam, refletiam e sustentavam política e economicamente as escolas para onde encaminhavam suas filhas e de onde podiam forjar o pensamento crítico e a formação permanente.

Trata-se, aqui, de uma educação que não é popular apenas em sua epistemologia ou em sua amplitude demográfica, mas, sobretudo, em sua constituição. Constitui-se uma educação que se consagra não como apoio externo, mas a partir dos mais diversos organismos e associações do povo. É, portanto, uma educação que não se propõe ferramenta sociopolítica de uniformização do pensamento e de criação de consensos, mantida pelo Estado e entendida como direito, mas, invertendo absolutamente a ordem das coisas, uma educação erguida com as mãos, justamente, de quem aprende.

A proposta anarquista para as experiências pedagógicas abriu o flanco filosófico-prático a partir do qual se tornou possível fazer nascer a miríade de interpretações e proposições que constituem, até hoje, o campo da educação crítica na América Latina – um campo que se propõe, justamente, a inventar, horizontalmente, processos efetivos e libertários de ensinar e aprender, emancipando-se e lançando ao lixo a tradição da educação bancária.

Paulo Freire e a educação popular

Nascido em uma família de classe trabalhadora pernambucana em 1921, Paulo cresceu rodeado por árvores e palavras. Ainda criança, descobriu o que significa viver numa sociedade

na qual as pessoas mais ricas lucram com a fome das mais pobres (Brandão, 2014). Além disso, aprendeu a ler o mundo enquanto vivenciava a realidade nordestina de um povo abandonado por quem finge ter seus melhores interesses. Desde cedo, à sombra de uma mangueira no terreno de sua casa, aprendeu a ler palavras e encontrou, ali, uma paixão que cultivaria ao longo de sua vida.

Dessa forma, Paulo se dedicou aos estudos previamente, tornando-se professor. De modo geral, Freire (2016) compreendeu que o ensinar e o aprender são processos que devem ocorrer não em uma separação da vida em sociedade, mas colocados em relação ao contexto, à história, às questões e às paixões de cada pessoa, num intenso diálogo entre o que se aprende e o que se ensina, enxergando, ao longo dessa caminhada, o local em que se quer chegar.

Desse modo, Freire (1977) criou um método de alfabetização e o aplicou em lugares do Brasil nos quais ninguém, em geral, desejava colocar os seus pés. Pretendia, junto de sua gente – aquelas pessoas que trabalhavam muito e viviam pouco, cujas vozes não tinham valor e cuja vida não interessava a ninguém –, construir o radical entendimento de que suas experiências, suas habilidades e seus conhecimentos não são somente legítimos, mas protagonistas na construção do mundo. Logo, por esse motivo, deveriam ser ouvidas e colocadas no centro de qualquer debate e de qualquer prática voltada à emancipação dos povos – e deveriam, assim, compor a base de qualquer projeto de futuro.

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (Gadotti, 2012, p. 14).

A atuação de Paulo Freire no campo da educação se consolidou em oposição ao que ele havia identificado como uma concepção bancária da educação (Freire, 2010). Essa concepção descreve a lógica que rege o sistema de educação brasileiro, presente não somente na estrutura (física, política, filosófica, estética) das escolas, mas numa subjetivação das pessoas, na qual “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 2010, p. 66). Nessa ótica, o conhecimento é limitado a uma minoria detentora do saber, que seria responsável por comunicar essas elucidações sobre o mundo, que já vêm prontas e não devem ser questionadas:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2010, p. 67).

Ao compreender esse modelo hegemônico de educação como um instrumento de opressão, Paulo Freire se pôs a pensar, formular e atuar na direção de uma prática educativa que privilegie a imaginação, a criatividade e a inquietação, entendendo que a transformação só é possível a partir de um saber coletivo, partilhado e horizontal. Por isso, sempre atuou ao lado daquelas que não tinham nem chance e nem voz na estrutura desigual e violenta do capitalismo brasileiro. Nessa perspectiva, é importante reiterar que Freire atuou ao lado delas por entender que era possível erguer um novo mundo caminhando junto a elas – nem sobre as pessoas, nem pelas pessoas, mas junto das pessoas –, refletindo e compreendendo cada educanda e cada trabalhadora como companheira na luta pela inauguração de um novo mundo possível.

Além disso, Paulo Freire entendia o diálogo como ato fundador do ensinar-aprender: “ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando” (Freire, 1998, p. 118). Assim, ao nutrir uma genuína curiosidade pelos saberes educadora-educanda, se criam as bases para o diálogo.

Por meio do diálogo e do pensamento crítico, o teórico buscava construir, junto às educandas, um processo de conscientização capaz de revelar as estruturas de desigualdade e violência impostas como regra geral da vida. No centro dessas estruturas encontra-se a escola – uma ferramenta brutal e poderosa de manutenção da ordem. Retomamos, aqui, a compreensão de que as escolas operam sob o propósito da massificação, visando adaptar, ajustar, formatar e acomodar os sujeitos à ideologia dominante (Freire, 1977).

Diante da imposição desse modelo de educação tradicional, e em contraposição a ele, Paulo Freire forjou ao longo dos anos, conjuntamente com suas companheiras, o que hoje é conhecido como educação popular. Em geral, trata-se de um conceito-força, um termo guarda-chuva de análises, epistemologias e práticas que carrega em si, simultaneamente, o sonho e a semente de um novo mundo, que tem como tarefa “procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza” (Freire, 1998, p. 126).

A educação popular, vale ressaltar, não se restringe a uma modalidade de educação, a uma metodologia ou a uma política pública. É, em primeira instância, uma ética, uma postura

e um horizonte que toda pessoa – educadora ou não – engajada em ver nascer a aurora de um novo mundo deve, a todo momento, tentar alcançar.

Além disso, educação popular remete-se à educação anticolonial, pois o fazer de uma prática educativa que se proponha emancipatória e transformadora exige não apenas dar voz, mas conceder centralidade aos saberes populares que, há mais de 500 anos, vêm sendo descartados e apagados da nossa história, em um processo contínuo de silenciamento promovido pelo empreendimento colonizador europeu. Assim sendo, reconhecer o protagonismo dos nossos povos na construção da nossa história significa, como afirma Walsh (2009, p. 27 *apud* Rego, 2021, p. 17), “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade”.

Nesse sentido, afirmar uma educação popular e anticolonial implica questionar currículos, produzir um olhar crítico sobre a constituição do país como nação e privilegiar, dentro e fora da sala de aula, epistemes-outras que abram espaço para novos modos de pensar o estar no mundo. A conscientização está, nesse sentido, no centro de uma prática norteada pelos princípios da educação popular. Todavia, por si só, não é suficiente; deve estar imbricada num amplo processo de formação política e militante que produza os combustíveis necessários para a transformação da vida coletiva (Gadotti, 2012).

Conforme Freire (1998), esse processo se concretiza por meio da utilização de ferramentas indispensáveis ao trajeto. Desse modo, de nada vale a conscientização se ela não estiver aliada à indignação; de nada vale o diálogo se ele não for construído a partir do afeto; de nada vale a organização visando a superação das opressões do mundo se ela não for recheada de sonhos.

Para Freire (2016), ao substituirmos pensamentos fatalistas que se encerram em si próprios frente às desigualdades por uma postura consciente e indignada, passamos a ter munição para usar contra quem perpetua tais atrocidades:

Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias, em dificuldades até para sobreviver, se diz que a realidade é assim mesma, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em *paz*, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (Freire, 2016, p. 99, grifo do autor).

Com base nessa resistência e nesse posicionamento firme ao lado de quem sofre as violências cotidianas de um mundo atravessado por desigualdades, é possível distinguir um sentimento que atravessa a obra e a vida de Paulo: sua paixão pela gente desprezada. Para ele, o afeto deve constituir cada relação que se proponha libertadora, e o amor só o é se for radical. Trata-se de uma arma política contra os poderosos.

As pessoas que sabem se revoltar e projetar a raiva como munição contra as opressões, que cultivam o amor em cada relação dialógica e horizontal, que se organizam com as companheiras na luta pela libertação, resta ainda a imprescindível tarefa de saber sonhar: “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (Freire, 1998, p. 91).

Considerando a indignação como faísca e o amor como combustível, o sonho é o motor. Assim, é ao sonhar que, primeiro, vislumbramos o possível mundo novo. Nesse horizonte, Freire (1998, p. 91) enunciou: “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”. O sonho movimenta a classe, e é por isso que à ideologia dominante interessa que não haja terreno fértil para sonharmos, já que é o sonho do mundo que cria as possibilidades de transformação (Freire, 1998).

Na firme caminhada de imaginação e construção não só de outro mundo, mas de outra educação, os passos de Freire se encontraram muitas vezes com as trilhas deixadas por Ferrer. O diagnóstico (a educação é um vetor da doença do mundo e a instituição escolar é uma máquina de controle), o objetivo (inserir as práticas pedagógicas em um movimento amplo de conscientização e luta anticapitalista) e a estratégia (desenhar, com as pessoas, um jeito profundamente outro de aprender e de ensinar) de Freire são, como os de Ferrer, guias dessa caminhada e, não por coincidência, suas semelhanças os fazem companheiros.

Os diálogos e dissonâncias entre Ferrer e Freire

Como Ferrer, Paulo construiu ferramentas e ergueu espaços, dos mutirões de alfabetização aos círculos de cultura; das proposições pedagógicas às práticas políticas em cujo centro estava não apenas a crítica radical e a oposição permanente, mas a ousadia de tudo fazer sob a mesma premissa: não existem sujeitos sem conhecimento e não existe escola neutra (Gallo, 1992).

A educação racionalista de Francisco Ferrer construía currículo, grade e conjunto de práticas, cuja sabedoria popular, os sonhos e os desejos das educandas serviam como baluarte

do fazer, na mesma medida em que a crítica freireana, ao depósito-de-saber, era respondida com uma alfabetização concretamente relacionada à vida de quem aprende.

As trilhas em comum com que caminham as obras e construções teóricas de Paulo e Francisco funcionam como propulsoras de uma possível insurreição pedagógica na América, ao produzirem ecos e amplificarem gritos de denúncia e de proposição. Esses gritos não apenas apontam o dedo para os problemas, como também se comprometem com a construção das soluções.

Essas jornadas, porém, estão separadas pelo tempo e pela geografia. Como devem ser, caracterizam-se como filhas e companheiras dos seus tempos e das suas geografias, herdeiras de quem já fez e amigas de quem as ajuda a construir. Por vezes, são trilhas, portanto, que se distanciam em alguns pontos e conversam em línguas diferentes sobre coisas diversas. Enquanto Ferrer entendia que a construção de uma escola autônoma e libertadora deveria se dar por fora do domínio estatal, Freire defendia a disputa por uma escola pública, universal e de qualidade.

A experiência das Escolas Modernas, especialmente aquelas desenvolvidas por Ferrer, teve como cenário a Espanha monarquista e fundamentalista, na qual a educação era um privilégio dos ricos ou uma doutrinação católica (Mota, 2021). Nesse contexto, pensar em uma educação formal universal era encarado como um sonho delirante. Paulo Freire, por sua vez, somou-se às trincheiras da luta contra a ditadura capitalista no Brasil, cuja derrota possibilitou uma abertura para a institucionalização de direitos e a consolidação de um Estado de bem-estar, no qual a educação pública fez-se ampla, universal e obrigatória.

Se, por um lado, a Escola Moderna fundamentou-se como o braço educacional de uma espécie de contrapoder anticapitalista e antiestatal, financiado diretamente pelas próprias trabalhadoras e sem vinculação institucional ou oficial com a educação da ordem, a franja política a que Freire se vinculou guiava-se pela certeza na possibilidade e na capacidade das forças populares disputarem a institucionalidade do Estado, guiando-a para seus interesses e conformando uma agenda de luta por uma educação pública, gratuita, laica e popular, financiada pelo Estado e democraticamente controlada por um governo de trabalhadoras.

Na América Latina, o sindicalismo revolucionário organizou a vida política e social de grandes camadas da classe trabalhadora urbana, além de unir, como em nenhum outro lugar do mundo, a vida pessoal e familiar à vida militante, incluindo no campo da educação (Corrêa, 2018). É nessa América que nasce, cresce e pensa Paulo Freire, um educador profundamente latino-americano engajado a olhar o mundo a partir da América Latina, bem como olhar as pessoas como latino-americanas que somos.

Ao estudar Francisco Ferrer e as operárias catalãs do início do século 20, refletimos sobre quais de suas palavras nos chegam e como chegam. Além disso, imaginamos como trabalhadoras leram e pensaram tais palavras, como e porque as transformaram em ferramenta.

Nesse horizonte, ressalta-se que a América Latina não se caracteriza como um mero território, mas sim uma forma de estar no mundo, pensar a formação e pensar o fazer educativo que, nesse continente, só pode ser atravessado e construído a partir de Freire, suas dúvidas e suas certezas.

Desse modo, incendiar essa América contraditória é, também, um paradoxo. Trata-se de manter viva a chama da rebeldia, de manter aceso o fogo alerta, o fogo inaugrador. Trata-se, ainda, de alimentar com nossas indignações um incêndio de destruição capaz de pôr abaixo os terrores do mundo e mudar radicalmente nosso destino – uma educanda de cada vez.

Incendiando a ordem institucional

Este trabalho é escrito a partir de uma América Latina que, há mais de 500 anos, tem seus corpos violentados, suas histórias silenciadas e suas epistemologias sequestradas. É escrito a partir de uma América Latina cuja organização foi imposta e cujas bases foram importadas de um lugar que se lê, até a atualidade, como o norte do mundo, além de inventar uma narrativa única para a humanidade, fora da qual nada sequer é permitido existir (Rego, 2021). Assim sendo, escrevo este artigo desde um país que, há 130 anos, sustenta em sua bandeira as máximas “ordem e progresso”, cunhadas a partir de uma ideologia que, desde seu surgimento, oprime e castiga todas as que não seguirem seus ditames.

Em seu tempo, Ferrer foi sentenciado e executado por atentar contra a ordem da coroa espanhola. Semelhantemente, Freire viveu anos em exílio, pois seu trabalho entre as trabalhadoras e camponesas brasileiras era acusado de promover a subversão de valores, além de ser considerado um perigo para a manutenção da ordem que o Estado sob intervenção civil-militar buscava manter.

O positivismo europeu foi fundado sob a premissa de garantir a liberdade do homem [sic] contra tudo aquilo que não fosse da esfera da razão. Essa pretensa liberdade, todavia, limita-se a quem consegue se ajustar dentro da sociedade vigente e não ameaça as estruturas de manutenção da ordem. Nesse sentido, o racionalismo de Ferrer se assemelha com o positivismo, embora exista um fator crucial que separa ambas as correntes do pensamento:

Apesar da importância dada à ciência, em Ferrer o racionalismo e o positivismo clássico aparecem de certo modo invertidos: a ciência só tem sentido se estiver a serviço do homem e não ao contrário; e a razão, embora seja o centro do conhecimento, é encarada apenas como uma das facetas do homem, formando um conjunto com as emoções, os desejos etc – um verdadeiro “sacrilégio” para o racionalista clássico, que vê na razão a mestra única (Gallo, 1992, p. 20-21).

Além disso, a liberdade aqui mencionada – a mesma defendida por Ferrer e Freire – vai à contramão da ideologia individualista. Em linhas gerais, é uma liberdade que funda suas bases no livre pensar, na conscientização, no cultivo do afeto e na construção da solidariedade entre todas da comunidade; por esse motivo, afirmamos que a ordem burguesa é antagônica à liberdade.

A formação do Estado brasileiro e a consolidação da unidade nacional, a partir da República, se assentaram justamente nos pilares importados do Norte Global. Desde então, a educação era considerada peça fundamental para garantir o bom funcionamento do recém-criado Estado Nacional e, por isso, as discussões em torno do ensino básico não tardaram a surgir.

Embalado que foi pelos ventos de “modernidade” europeus, de cunho eminentemente positivista, o ideário republicano incorporou a defesa do ensino básico como responsabilidade do Estado. Certamente mais por ver no Estado o promotor necessário da ordem social, que seria o único caminho para o progresso, do que por julgar que fosse esse um direito básico do cidadão (Gallo, 1998, p. 19).

Nesse contexto, a educação formal se constitui na América Latina e, especialmente, no Brasil, se expandindo como uma das principais ferramentas de reprodução da ideologia liberal. O dispositivo no qual a educação formal se concretiza – a escola – é, portanto, uma instituição criada, pensada e mantida a partir desse propósito.

Ao longo dos anos, a escola se consolidou como o principal instrumento de controle sobre os corpos (Alves; Azevedo, 2021), como parte de uma rede de aparatos que funcionam diante dos mesmos princípios e do mesmo objetivo: a disciplina e a subjetivação em massa, colocando em ordem cada uma das engrenagens da teia social (Carvalho; Gallo, 2017). A escola, aqui referida não como um espaço físico, mas como uma ideologia que opera nos mais diversos meios da nossa sociedade (hospitais, prisões, família *etc.*), ou ainda, como um “dispositivo pedagógico” (Carvalho; Gallo, 2017, p. 627), é responsável, portanto, pela manutenção da ordem institucional. Em outras palavras, esse dispositivo configura-se como a ordem institucional. O termo, cunhado pela primeira vez por autoras europeias – como muito

do que foi importado para o sul do mundo –, se encaixa perfeitamente na conjuntura do país com relação à “ordem e progresso”; no país cuja primeira experiência de educação nos moldes ocidentais se deu como catequização jesuítica dos povos indígenas, e no país que, ano após ano, sucateia o sistema de ensino e explora suas trabalhadoras como parte de um projeto de manutenção e alargamento das desigualdades.

De modo a enfrentar esses mecanismos de violência e opressão espalhada pelo mundo e pela sociedade latino-americana sob a égide da ordem e do progresso, não há ação verdadeiramente eficaz que não seja a de destruição. Contra essa ideologia que se alastrá ao apagar tudo que não for do interesse do Estado e do Capital, a resposta dos povos do mundo deve ser incendiária.

Dessa forma, incendiar a ordem institucional significa, portanto, lutar contra o apagamento e a exclusão da história dos povos, reivindicar e manter vivas as nossas memórias, resistir contra esse dispositivo pedagógico que opera em nossos corpos em todas as esferas da vida social.

Assim, se a ordem institucional se mantém por meio da educação bancária e do controle do Estado sobre o que somos permitidas a aprender, para incendiá-la é preciso utilizar de todos os combustíveis deixados por Freire, bem como prosperar uma educação que conscientize, dialogue, seja feita de afeto e horizontalmente erguida pelas mãos de educandas e educadoras. Se a ordem institucional funciona a partir de escolas construídas de cima para baixo, numa lógica de docilização dos corpos e formação de uma classe trabalhadora fabricada para obedecer, então atear fogo nela é olhar para o legado de uma educação racionalista e verdadeiramente democrática deixado por Ferrer. Aqui, defendemos ser preciso tomar a escola como espaço de experiência e experimentação, objetivando a construção coletiva, a descoberta, a investigação e a solidificação dos afetos e dos interesses.

Nesse sentido, podemos olhar para diversas experiências de educação popular e libertária como ponto de partida de uma caminhada contínua. Caminhada essa que nos ajuda a utilizá-las como faróis que iluminam o caminho para novos horizontes, sempre lembrando de onde viemos e para onde queremos ir. É nesse movimento que paramos, pensamos e repensamos nossos porquês, nossos modos de fazer e nossos horizontes políticos rumo à libertação das classes oprimidas, cujas vidas são – e devem ser – a bússola da produção das pedagogias.

Dentre as experiências que se guiam por esses horizontes, podemos citar a Escola Moderna fundada por Ferrer, em Barcelona, bem como a experiência de alfabetização de Freire, em Angicos (Brandão, 2014). Nesse sentido, também é possível discorrer sobre cada uma das

Escolas Modernas que surgiram no seio dos movimentos operários em diversas partes do mundo, especialmente na América Latina, fruto do empreendimento colonial de exploração, no qual os colonizadores “reprimiram tanto como puderam [...] as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (Quijano, 2005, p. 111).

Nesse contexto, a colonização caracteriza-se não somente como uma relação comercial exploradora, evidenciando-se saques e roubos, mas sim como um projeto civilizatório do Ocidente para o mundo, que possibilita o funcionamento da economia e das lógicas fundantes da produção de subjetividade e, assim, dos mecanismos de controle, como a escola.

Assim sendo, existe, portanto, um projeto de escola para a América Latina, uma diretriz sobre que tipo de escola é considerada possível para as pessoas pobres do mundo e quais pedagogias são admitidas nesse modelo. O problema da educação, embora constantemente presente nos discursos inflamados e nos anseios populares, não se resume à falta de remuneração e reconhecimento das educadoras, nem à precariedade da infraestrutura ou à escassez de investimentos. Além disso, não se esgota nas métricas de desempenho ou nos marcos das bases curriculares. O problema é mais profundo: todos esses elementos operam subordinados a um projeto burguês de educação, o qual é herdeiro direto do projeto colonial voltado à instrução das camadas populares.

Incendiar a ordem não é, portanto, somente denunciar e pôr fim à lógica colonialista, capitalista e europeia de educação, mas construir uma crítica concreta ao projeto que existe – uma crítica que se faz com os combustíveis dessa queima. Para incendar a ordem institucional, não basta adotar para si práticas aparentemente libertárias e populares, porque, sozinha, ninguém alcança lugar algum. É preciso construir e fortalecer uma rede de educadoras e educandas dispostas a radicalizar as práticas pedagógicas num caminho verdadeiramente transformador; radicalizar e incendar, como Paulo e Francisco fizeram e inspiraram tantas outras a fazer.

Dessa forma, Ferrer e Freire são combustíveis porque olharam para diferentes tempos históricos e realidades, com diferentes epistemologias e ideologias e, cada qual do seu jeito, se propuseram a pensar e fazer uma pedagogia-incêndio que reduz a cinzas o velho regime e uma educação-chama, a partir da qual renasce uma escola das de baixo, uma educação dos povos para os povos.

Na América Latina do século 21, não cabe replicar o modelo de Escola Moderna proposto por Ferrer – aquela fundada na Espanha monárquica do século 20 – ou suas tentativas de atualização em outras geografias, já que não é possível um projeto de educação de massas

que se realize à margem do aparato do Estado e da estrutura escolar existente. Nesse sentido, estamos diante de uma encruzilhada: a de reivindicar uma escola pública ao mesmo tempo em que denunciamos a necessidade de romper com tudo aquilo que sustenta os interesses do Estado.

A partir dessa contradição, torna-se fundamental a inserção crítica nos espaços escolares, na tentativa de construir um projeto de educação popular de massas. Nesse cenário, com o objetivo de tensionar, inclusive, contra a lógica de mercantilização da escola, o que sequer existia nos tempos de Ferrer, porém, ainda hoje, se coloca como uma grande ameaça ao sistema de educação.

A luta que travamos é pela destruição daquilo que constitui o público como ferramenta de controle e opressão do Estado sobre sua população – ao mesmo tempo em que é por meio da inserção nessa estrutura que lutaremos pelo projeto de educação que almejamos. Desse modo, a escola que queremos, a educação que queremos e o projeto pedagógico que queremos fazem parte do mundo que queremos. Um mundo por vir, que nascerá do colapso do anterior, um mundo que vamos construir com as próprias mãos.

Com isso, afirmamos – como Paulo Freire e Francisco Ferrer tentaram mostrar com palavras e ações – que não lutamos por outra pedagogia, por outra escola ou por outra educação. Lutamos, indignadas e teimosas, contra a naturalização da ideia de que o mundo que existe é o único possível. E, ao lutar e teimar, o que desejamos é outra realidade, outro futuro, outro horizonte de possibilidades.

Nesse percurso e nesse porvir, a educação será tudo aquilo que os povos decidirem que ela deve ser: terá a cara, a voz e o jeito da nossa gente, será definitiva e radicalmente popular. Por fim, a educação popular que queremos será fruto do nascedouro de um mundo novo.

Referências

ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: ADORNO, T. W. (org.). **Notas de literatura I**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. p. 15-45.

ALVES, Y. V.; AZEVEDO, M. A. A biopolítica de Michel Foucault: controle do indivíduo e da sociedade. **Inter-Legere**, Natal, v. 4, n. 30, p. 1-22, 2021. DOI 10.21680/1982-1662.2021v4n30ID19998. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/19998>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BARROSO FILHO, G. Universalização da escola pública: do “para quê?” ao “quanto?”. **Contexto e Educação**, Ijuí, n. 59, p. 7-20, jul./set. 2000. DOI 10.21527/2179-1309.2000.59.7-20. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1229>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. D. O. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 622-641, out./dez. 2017. DOI 10.20396/etd.v19i4.8648756. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v19n4/1676-2592-etd-19-04-00622.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2023.

CORRÊA, F. O anarquismo e o sindicalismo de intenção revolucionária: da Associação Internacional dos Trabalhadores à emergência na América Latina. In: SANTOS, K. W.; SILVA, R. V. (org.). **História do anarquismo e do sindicalismo de intenção revolucionária no Brasil**: novas perspectivas. Curitiba: Prismas, 2018. p. 19-69.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2010.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Diálogos**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3909>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GALLO, S. Educação e liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona. **Pro-Posições**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 14-23, dez. 1992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644387/11811>. Acesso em: 3 fev. 2023.

GALLO, S. A educação pública como função do Estado. **Comunicações**, São Bernardo do Campo, v. 5, n. 1, p. 5-28, jun. 1998. DOI 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v5n1p5-28. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279239870_A_Educacao_Publica_como_Funcao_d_o_Estado. Acesso em: 31 jan. 2023.

GUARDIA, F. F. **A escola moderna**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

GURGEL, P. O governo da razão: escolarização, subjetivação e psicologia genética. **Aprender**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, n. 4, p. 141-160, 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3172>. Acesso em: 31 jan. 2023.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011. DOI 10.1590/S1415-65552011000200010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MOTA, B. **Ferrer**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

REGO, N. R. P. **Educação popular e decolonialidade: pedagogias de resistência em Abya Yala**. Ponta Grossa: Monstros dos Mares, 2021.

Submetido em 9 de dezembro de 2024.

Aprovado em 8 de abril de 2025.