

Actualidade do pensamento de Paulo Freire – da leitura do mundo à mudança social

Carmen Cavaco*
Instituto de Educação
da Universidade de Lisboa
carmen@ie.ul.pt

Introdução

O texto que se apresenta tem por objectivo analisar alguns dos contributos do pensamento de Paulo Freire a partir do campo teórico da Educação de Adultos. Esta análise resultou da apropriação do seu pensamento, decorrente do estudo da sua obra, para a nossa actividade profissional, enquanto docente e investigadora – duas dimensões que para Paulo Freire eram indissociáveis. Como investigadora percebi a importância do pensamento de Paulo Freire quando procurei compreender o processo de formação de adultos não escolarizados. Simultaneamente, iniciei a actividade como docente na graduação em Ciências da Educação, na Universidade de Lisboa, na disciplina de Formação de Adultos, na qual Paulo Freire passaria a ser o autor de referência e de estudo. A originalidade, a abrangência, a coerência e a actualidade do seu pensamento são factores que, em muito, contribuíram para o considerar uma referência incontornável nas práticas pedagógicas e na investigação em Ciências da Educação.

O pensamento de Paulo Freire no campo da educação de adultos é frequentemente circunscrito ao modelo de alfabetização. A forma pioneira como equacionou a questão da alfabetização de adultos e a proposta inovadora que se traduziu no seu método de alfabetização são, sem dúvida, contributos muito importantes. Porém, é demasiado redutor destacar apenas estas duas dimensões, atendendo à abrangência do seu pensamento. O pensamento

de Paulo Freire abrange domínios como a epistemologia, a filosofia, a pedagogia, a antropologia, a ciência política, a sociologia e a ética. Nesse sentido, através da sua obra é possível analisar e reflectir, entre outros assuntos, em torno da cultura, do processo educativo, das finalidades da educação, da produção de conhecimento, da educação popular, do trabalho, da luta de classes, das dinâmicas sociais e das políticas públicas. Paulo Freire apresenta-nos em sua obra um pensamento comprometido com a vida e com a existência humana, o que tem vindo a funcionar como um dos fundamentos para a construção do conhecimento científico no campo da formação de adultos.

É essencial esclarecer a tese que orienta este trabalho. Considera-se que o pensamento de Paulo Freire sobre a educação é muito abrangente e crítico, pelo que permite consolidar a análise crítica sobre a hegemonia da forma escolar, a valorização epistemológica da experiência e a promoção do debate sobre a finalidade dos processos educativos. O pensamento de Paulo Freire pela abrangência, coerência e perspectiva crítica que apresenta continua muito actual e pertinente para fundamentar a intervenção social e educativa e a investigação neste âmbito. O presente texto estrutura-se em três domínios: o primeiro é referente à diversidade e complexidade dos processos educativos; o segundo centra-se na análise crítica à forma escolar, o terceiro incide sobre o estatuto do aprendente enquanto actor e co-produtor de saber. Estes três domínios são muito importantes no campo da educação de adultos. Em grande medida, é a partir deles que se tem vindo a construir, nas últimas décadas, uma perspectiva teórica sobre a educação e

* Professora Auxiliar. Doutorada em Ciências da Educação/Formação de Adultos.

formação, que se configura como alternativa ao modo redutor e hegemónico, como é percebida a educação a partir da forma escolar.

1. Diversidade e complexidade dos processos educativos

No campo teórico da educação de adultos reconhece-se a diversidade e complexidade dos processos educativos, o que tem vindo a fundamentar a crítica ao entendimento da educação como um processo que se circunscreve à escola e às práticas que se regem pela forma escolar. Ao defender que “não se estuda apenas na escola” (Freire, 2000a, p. 58), mas sempre que surgem problemas, Paulo Freire, deixa subjacente a diversidade de tempos e espaços em que ocorrem os processos educativos, afastando-se de uma perspectiva redutora e escolocêntrica (Ferreira, 2005), que marcou o pensamento pedagógico no Século XX. Embora reconheça o papel da escola na difusão e no acesso ao conhecimento historicamente construído, Paulo Freire defende a importância da aprendizagem realizada em outros espaços e tempos da vida. A educação e formação são processos que ocorrem em concomitância com a vida e confundem-se com as dinâmicas de socialização. As aprendizagens realizadas no meio escolar, inclusive para as pessoas com níveis de escolaridade muito elevados, representam apenas a “ponta do iceberg” (Canário, 2007) do que sabemos.

A vida constitui-se uma escola paralela, um espaço de aprendizagem permanente. Para Paulo Freire, o potencial educativo está presente em todas as situações em que somos confrontados com problemas e com a necessidade de reflectir para agir; é nesse sentido que surge a afirmação “estuda-se quando surgem problemas”. O termo “estudar”, comumente associado à escola e às práticas baseadas na forma escolar, assume aqui um sentido muito amplo, coincidente com a análise de situações, com a reflexão sobre os problemas e com a necessidade de encontrar soluções para os desafios da vida. Numa investigação que realizámos sobre o processo de formação de adultos não escolarizados, José, um dos adultos entrevistados, ao relatar uma situação vivida no contexto profissional refere-se ao acto de estudar nesse sentido:

“Este raio deste moço é preciso cautela com ele, mas sabem quem o ensinou? – O que é que você me ensinou? Você ficava lá em casa e eu tinha que ir atrás das suas cabras”; “Ele achava [o patrão achava que o tinha ensinado] mas nunca me chegou a dizer nada, nem vai para aqui, nem vai para ali, eu é que tinha de estudar” (Cavaco, 2002, p. 75).

Para o José, que não frequentou a escola, o acto de estudar é algo natural, que faz parte da sua vida, quando é confrontado com problemas, têm de reflectir e equacionar soluções. O acto de estudar resulta de uma “atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os factos” (Freire, 2000a, p. 58). Neste sentido, associar o acto de estudar apenas à escola e às práticas educativas escolarizadas é negar o potencial educativo inerente a todas as experiências de vida e, em simultâneo, menosprezar a diversidade e importância dos saberes resultantes da experiência.

Os fenómenos educativos podem ocorrer segundo lógicas e processos de organização e funcionamento muito díspares. O recurso a tipologias para dar conta da diversidade de situações educativas e formativas é um exercício difícil e passível de ser demasiado redutor. Porém, consideramos importante destacar alguns domínios a partir dos quais se percebe essa diversidade e complexidade. Temos situações educativas muito centradas nos objectivos, enquanto outras são centradas nos processos e nos resultados; situações educativas altamente estruturadas e pouco flexíveis e outras caracterizadas pela flexibilidade; situações educativas em que os papéis dos actores envolvidos são bem definidos e irreversíveis e outras marcadas pela reversibilidade de papéis; situações em que a intencionalidade educativa é definida e conhecida pelos vários actores e outras em que essa intencionalidade não é assumida ou é apenas por aqueles que organizam a acção; situações centradas em processos individuais e situações que dão primazia aos processos colectivos. A diversidade das práticas educativas é notória na multiplicidade de formas de organização e funcionamento, mas também na pluralidade de espaços e de tempos de aprendizagem. O entendimento da educação e formação como processos globais, multiformes, difusos e complexos tem vindo a apresentar-se fundamental no campo da educação de adultos, para o afastamento crítico de uma perspectiva demasiado

reduzida destes processos, historicamente vinculados à escola e à forma escolar. A aprendizagem “é um processo que não se deixa controlar facilmente. Acontece mais vezes quando não esperamos do que quando a programamos” (Nóvoa, 2008, p. 5), o que revela a sua complexidade.

O pensamento de Paulo Freire permite reforçar a ideia que a aprendizagem é coincidente com o ciclo vital e que é indissociável do processo de hominização. Paulo Freire, ao defender que o ser Humano, por natureza, é inacabado, tem subjacente a ideia que o processo de aprendizagem é essencial para a sua sobrevivência, o que fundamenta a aprendizagem resultante das práticas sociais em que se envolve, em todos os tempos e espaços da vida. Isto porque “a necessidade de aprender não se encontra dentro de um código, mas no direito inalienável que cada um tem para sobreviver” (Gronemeyer, 1989, p. 81). Neste sentido, a aprendizagem é um processo natural, que se realiza de uma forma autónoma e na relação com os outros. Trata-se de um domínio de proximidade entre o pensamento de Paulo Freire e de Ivan Illich. Ambos defendem a ideia que o ser humano tem a capacidade de aprender, individual e colectivamente, uma vez que isso é fundamental para a sua sobrevivência.

A educação e formação, apesar de serem processos colectivos que acompanham todo o percurso da socialização e que, por isso, se confundem com a vida, ocorrem fundamentalmente numa lógica de apropriação individual, porque são sempre os sujeitos que decidem o que fazer com a informação decorrente do contacto com os outros e com os contextos. Paulo Freire reconheceu o papel central do sujeito no processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem ocorre quando o sujeito atribui sentido e se apropria do que está a viver. Na afirmação do José anteriormente apresentada, é evidente que o processo educativo, embora sendo muito influenciado pelos contextos sócio-históricos e pelas outras pessoas com as quais nos cruzamos ao longo da vida, é sempre um processo que depende de cada sujeito, individualmente. Esta questão é evidenciada na Teoria Tripolar de Gaston Pineau (1988), quando este defende que o processo de formação resulta de três dimensões: da influência dos contextos (a ecoformação), da influência

dos outros (a heteroformação) e da apropriação individual que é feita dessa multiplicidade de influências (a autoformação). Nesse sentido, o processo de formação implica sempre a autoformação, porquanto é desta que depende a atribuição de sentido e a apropriação.

Na investigação que realizámos com adultos não escolarizados verificou-se que estes adquiriram saberes através de um processo de formação experiencial, que ocorreu em todos os tempos e espaços de vida e resultou de mecanismos de observação, de imitação e de tentativa-erro (Cavaco, 2002). A formação experiencial deu-se no confronto com os problemas e situações de vida quotidiana, na família, no trabalho, nos momentos de lazer e de participação social. Deste modo, “não podemos duvidar que a nossa prática nos ensina” (Freire, 2000a, p. 71), e que “o povo tem um saber na medida mesma em que, participando numa prática que é social, faz coisas” (Freire, 2000a, p. 46). Na actividade quotidiana que ocorreu nos vários espaços de vida – no trabalho, na família e no lazer – o confronto com desafios e problemas contribuiu para o desenvolvimento de um conjunto de saberes, capacidades e atitudes. Paulo Freire (2000a) destaca a importância do trabalho e das práticas sociais no processo de aprendizagem, ao defender que “é trabalhando que se aprende a trabalhar”, “praticando, aprendemos a praticar melhor” (p. 46). O pensamento de Paulo Freire neste domínio é particularmente relevante para fundamentar a ideia que a aprendizagem ocorre em todos os contextos, pelo que a maior parte dos contextos educativos são contextos não escolares. Esta forma de equacionar a aprendizagem e os contextos educativos tem vindo a contribuir, no campo teórico da educação de adultos, para a análise crítica da hegemonia da forma escolar e para estimular a sua superação.

2. Análise crítica da forma escolar

A invenção histórica da escola deu lugar ao surgimento de uma nova forma de aprender, que se tornou hegemónica, baseada numa relação social inédita, que se estabelece entre o professor e os alunos (Canário, 2005). A forma escolar, apesar de relativamente recente na história da Humanidade, naturalizou-se como sendo a única passível de promover

aprendizagens, o que originou a sua extensão a práticas educativas não escolares. A forma escolar introduziu e generalizou um modo de aprender em ruptura com a experiência dos aprendentes, o que rapidamente contribuiu para a desvalorização das aprendizagens resultantes da imersão em práticas sociais e profissionais. Paulo Freire ao criticar as práticas de ensino tradicional colocou em causa as principais características da forma escolar – a *revelação*, a *cumulatividade* e a *exterioridade* (Canário, 2005). A *revelação* porque o professor transmite, numa relação assimétrica, o seu saber ao aluno, a quem não é reconhecido saber. A *cumulatividade* porque se parte do princípio que a aprendizagem resulta de um processo de acumulação de informações, portanto, a transmissão de conteúdos disciplinares, por parte do professor, corresponderia à realização de aprendizagens pelos alunos. O processo de aprendizagem é baseado na exterioridade relativamente aos sujeitos. Desse modo, os professores transmitem conteúdos previamente definidos, que não têm relação com a sua experiência e com a dos alunos. Neste caso, a memorização, a repetição, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas tidas como certas são fundamentos que alicerçam a forma escolar.

Muitas das críticas que Paulo Freire apresenta sobre a escola referem-se a características do ensino tradicional que estão alicerçadas na forma escolar. Para evidenciar a importância da sua análise crítica, vamos mencionar a denúncia das fragilidades do ensino tradicional e que podemos associar aos três domínios anteriormente identificados – a *revelação*, a *cumulatividade* e a *exterioridade*. Quando Paulo Freire se refere à relação de poder assimétrica entre o professor e o aluno, assente no autoritarismo do professor, através da imposição de um conjunto de regras sem sentido para o aluno, faz uma análise crítica de um dos alicerces da forma escolar – a *revelação*. Ao denunciar que o aluno é entendido como um recipiente, que recebe a informação e se limita a memorizar o que lhe é transmitido pelo professor, refere-se à questão da *cumulatividade*. Por fim, ao destacar que no ensino tradicional o aluno é tido como objecto de intervenção e que os saberes transmitidos são descontextualizados porque não têm em

conta a sua experiência, a sua crítica centra-se nas questões da *exterioridade*. Paulo Freire reconhece a importância da instituição escolar na sociedade, no entanto, considera que os fundamentos da forma escolar dão lugar a processos educativos que geram desigualdades, são alienantes para os actores envolvidos, desajustados e enfadonhos.

Para contornar as fragilidades da forma escolar, as quais se reflectem no domínio da *educação bancária*, Paulo Freire propõe uma estratégia de superação, através da *educação problematizadora*. Neste caso, as práticas educativas em contexto escolar seriam centradas no trabalho com os educandos, na relação dialógica entre os vários participantes, no reconhecimento da sua experiência e do seu saber e na negociação de regras. Como forma de superar a *revelação*, Paulo Freire propõe estratégias orientadas para a *apropriação*. Na educação tradicional, a *cumulatividade* resulta do entendimento do aluno como um recipiente, que recebe as informações transmitidas do professor, e da percepção do processo de aprendizagem como sendo, unicamente, resultante da acumulação de informações transmitidas. Paulo Freire critica esta perspectiva por entender o aprendiz como um ser humano com experiências e saberes que adquiriu nos vários tempos e contextos de vida, o que tem de ser assumido e valorizado nos processos educativos escolares. Por outro lado, admite a complexidade do processo de aprendizagem ao reconhecer que este ocorre, em simultâneo, numa lógica de continuidade e de ruptura com as aprendizagens anteriores. Deste modo, ao criticar a *cumulatividade* sugere a *continuidade*, por reconhecer a existência de aprendizagens que precedem a educação realizada no espaço escolar e por assumir que esses conhecimentos prévios são o ponto de partida para as aprendizagens subsequentes. Por último, critica a *exterioridade* pelo facto de o aluno ser entendido como objecto de intervenção e de os saberes académicos serem descontextualizados, sem que se tenha em conta a experiência dos aprendentes. Como alternativa à *exterioridade* propõe a *contextualização*, de modo a garantir a valorização das experiências e saberes dos aprendentes e de os entender enquanto actores, com um papel importante na co-produção do seu saber.

Nas práticas de *educação problematizadora*, o aprendente é considerado actor do processo educativo, alguém com autonomia, com interesses, motivações e projectos, que decide apropriar-se das situações e realizar aprendizagens significativas, em função da sua experiência anterior, mas também do seu presente e do que antecipa para o futuro. As suas experiências e saberes prévios são o principal recurso para a aprendizagem, por se considerar que isso facilita a atribuição de sentido e a apropriação do que está a ser vivido, porém o seu presente e as expectativas que tem face ao futuro também são elementos preponderantes. O educando reflecte e dialoga com o professor e os colegas, analisa problemas a partir dos conhecimentos prévios e dos que, entretanto, adquiriu na escola e intervém no sentido de resolver tais problemas. Neste caso, há uma relação permanente e dialéctica entre a teoria e a prática. A prática não é mais a aplicação da teoria, mas um momento em que a teoria ganha sentido, pode ser ampliada e renovada. O professor explica e negocia as regras com os educandos, funciona como exemplo e manifesta coerência entre o que defende do ponto de vista teórico e o modo como organiza as práticas educativas. A *continuidade*, a *apropriação* e a *contextualização* são elementos estruturantes dos processos educativos baseados numa *concepção problematizadora*, orientada para o reconhecimento da cultura dos sujeitos envolvidos e para a mudança social. Procura-se promover a autonomia, a reflexão e a resolução de problemas, individuais e colectivos. O trabalho pedagógico realizado nesta perspectiva, com pendor humanista, é assumidamente um acto político, orientado para o *Ser Mais*, através da autonomia, do diálogo, da esperança, do respeito mútuo e da busca permanente de mudança, por um mundo mais justo e solidário. Neste tipo de trabalho pedagógico valoriza-se a criatividade dos aprendentes, a sua capacidade de colocar questões e a aprendizagem através do erro, resultante da acção e da reflexão sobre essa acção. Paulo Freire criticou os fundamentos da forma escolar e propôs uma alternativa, portadora de futuro, para as práticas educativas. A sua proposta ganha ainda mais sentido num contexto em que a hegemonia da forma escolar é notória não só na escola, como também nas práticas educativas escolarizadas realizadas fora da escola.

3. Aprendente – actor e co-produtor de saber

Ao reconhecer a diversidade e complexidade subjacente ao processo educativo e ao criticar os fundamentos da forma escolar, Paulo Freire advogou um estatuto de actor e de co-produtor para o aprendente, independentemente, da sua idade e do nível de escolaridade. Esta perspectiva sobre o sujeito aprendente constitui-se posteriormente um dos princípios orientadores no campo da educação de adultos. Reconhecer este estatuto ao aprendente tem implicações nas práticas educativas: primeiro, assume-se a pertinência de este ter um papel activo na construção dos dispositivos e das dinâmicas educativas; segundo, no trabalho educativo assume-se a centralidade da sua experiência, dos seus saberes e do seu contexto de vida. Nesse sentido Pierre Dominicé afirma que “a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio” (1988, p. 138), o que também é extensível às crianças e jovens.

Quando se defende o estatuto de actor, é reconhecida aos aprendentes autonomia, assim como capacidade para dialogar, reflectir, problematizar e encontrar soluções para problemas individuais e colectivos. Esta perspectiva do aprendente permite consolidar a importância de se desenvolver um processo educativo numa lógica de trabalho *com* as pessoas, contrariando a lógica predominante que é a de trabalho *para* as pessoas. Nesse sentido, o processo educativo baseia-se na identificação, análise e resolução de problemas, garantindo-se uma educação orientada para a autonomia, para a participação nas dinâmicas sociais e para a emancipação. A lógica de trabalho *para* as pessoas é imbuída de uma perspectiva assistencialista, o que gera facilmente dependência. Ao contrário, quando se adopta a perspectiva do trabalho *com* pessoas é possível evoluir para processos de autogestão, em que as pessoas e as comunidades se apropriam dos seus recursos e podem melhorar as suas condições de vida. Esta forma de equacionar o processo educativo é válida para todas as práticas sociais. Na perspectiva de trabalho *com* as pessoas reconhece-se e atribui-se importância aos seus recursos, às suas capacidades, à sua experiência, aos seus saberes, aos seus interesses, projectos e problemas.

Pensa-se com frequência que “fora da escolarização não há saber ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada a ver com o rigoroso trabalho do intelectual. Na verdade, porém, este saber tão desdenhado, ‘saber da experiência feito’, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular” (Freire, 2000a, p. 59). Paulo Freire destaca a existência de processos de aprendizagem realizados fora do contexto escolar e a importância do saber popular constituir o ponto de partida nos processos educativos. Independentemente do nível de escolaridade e do domínio das competências de leitura e escrita dos sujeitos, todos nós sabemos alguma coisa e ignoramos alguma coisa, como destaca Paulo Freire “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (2000a, p. 69). O referido pressuposto permite contrariar a imagem de défice que habitualmente é associada aos aprendentes, o que tem um conjunto de implicações. Permite o reconhecimento da experiência dos aprendentes, independentemente da idade, do nível de escolaridade e do domínio das competências de literacia. Este pressuposto concorre para a organização de processos educativos em que a experiência dos aprendentes é o principal recurso educativo, no sentido de promover a apropriação das situações e a aprendizagem. Os analfabetos confrontados com uma perspectiva miserabilista (Lahire, 1999), ouvem dizer frequentemente que não servem para nada, “que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos, que acabam por convencer-se da sua própria incapacidade” (Freire, 2000b, p. 61). Esta presumível incapacidade “é um instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados ‘incultos’ para” justificar intervenções assistencialistas “dos que se consideram a si mesmos ‘cultos e superiores”” (Freire, s/d, p. 105).

O pensamento de Paulo Freire contribui para se equacionar o problema do analfabetismo e o estatuto do analfabeto de um modo muito distinto, reconhecendo-lhes o estatuto de actores e de co-produtores do seu saber. Propôs um método de alfabetização baseado nas experiências de vida e nos saberes dos analfabetos, procurando que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita lhes permitisse aprofundar a

leitura do mundo e consolidar a sua intervenção nas práticas sociais. Estas práticas de alfabetização baseadas no diálogo, na reflexão, na análise de problemas e na acção orientada para a mudança fundamentam-se na valorização da experiência e dos saberes dos adultos. A leitura e a escrita são entendidas como ferramentas ao serviço da *leitura do mundo* e da intervenção. *A leitura do mundo* antecede a *leitura das palavras*, pressuposto que orienta o método de alfabetização proposto por Paulo Freire. Como ele afirma, “desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos «lendo», bem ou mal, o mundo que nos cerca” (2000a, p. 71). Essa *leitura do mundo* pode ser ingénuo ou crítica; segundo Paulo Freire, a educação tem como principal finalidade promover a *leitura crítica do mundo*, para suscitar a consciência crítica e nortear a acção para a mudança.

Conclusão

Paulo Freire “foi um dos primeiros pensadores a dar voz à complexidade” (Pintasilgo, 1998, p. 11) ao debruçar-se sobre o ser humano e a importância do processo educativo na sua libertação. A educação é um processo amplo, diversificado e complexo que ocorre em todos os tempos e espaços de vida. Contrariamente ao discurso veiculado pelo pensamento dominante, a educação não se restringe à escola e às práticas escolarizadas. A natureza ampla, contínua e difusa do processo educativo resulta da “inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura” (Freire, 1997, p. 15), o que é determinante para a sobrevivência. O processo educativo faz parte da natureza do ser humano e da sua presença no mundo, isto porque “foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 1997, p. 26). Reconhecer o acto de aprender como prévio ao acto de ensinar e a interdependência entre ambos remete-nos para o facto de o ser humano ser programado para aprender e de esse processo resultar da sua presença, da sua vontade e da sua capacidade de intervenção no mundo.

Paulo Freire analisou criticamente a forma escolar e concretizou a proposta para a

sua superação a partir do reconhecimento do carácter amplo, contínuo e difuso do processo educativo. Nessa crítica apontou a escola como um espaço carregado de passividade, em que o professor transmite informação, as aulas são expositivas e os alunos assumem um papel passivo – de objecto. Estas práticas educativas são alienantes para alunos e professores, penalizam a aprendizagem pelo erro e através da resolução de problemas, não estimulam a curiosidade e a criatividade. Na sua proposta de superação para os problemas colocados pela forma escolar defende a valorização da experiência, da identidade cultural e dos saberes dos educandos, um professor crítico que perceba que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1997, p. 25), aulas organizadas em torno do debate e do diálogo, no sentido de se promover a autonomia, o pensar certo, a passagem de uma consciência ingénuo a uma consciência crítica e, posteriormente, a uma consciência epistemológica, no sentido de promover o *ser mais*. Estas práticas educativas seriam um espaço de vida, de cultura, de alegria, de esperança, de respeito, de tolerância, de curiosidade, de criatividade, de indagação, de superação dos medos e angústia, de sonho, de reflexão, de acção e de mudança. Neste sentido, propõe-nos um acto de ensinar-aprender como “uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 1997, p. 26).

A coerência entre o seu pensamento, as suas propostas e a sua intervenção são notórias quando implementou práticas educativas a partir de Círculos de Cultura, tendo por base a cultura, a experiência e os saberes dos participantes, organizadas em torno de debates temáticos, de acordo com as preocupações e interesses destes. Ao valorizar a cultura, a experiência prévia e os saberes reconhece aos participantes o estatuto de actores, o que abre espaço para a participação, o diálogo e a reciprocidade de papéis: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa” (Freire, 1972, p. 97). Nos Círculos de Cultura procurou evidenciar que o acto educativo visa ensinar a pensar

certo, o que implica pesquisa, reflexão, interpretação, crítica e intervenção, por parte de todos os participantes. A educação tem como finalidade última a *conscientização*, que envolve, a tríade – observar, reflectir e agir, a qual é orientada para o processo de mudança no sentido de promover uma sociedade mais justa, com menos opressão e com menos desigualdades. Como defendia Paulo Freire, embora se perceba que a educação, por si só, não pode provocar a mudança, também não nos parece possível a mudança sem a educação. Da nossa presença no mundo, enquanto seres inacabados, históricos e cognoscíveis, “programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã” decorre que, “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Freire, 1997, p. 94). Esta é uma actividade interminável, que nos implica a todos enquanto cidadãos e reforça a actualidade e a pertinência do pensamento de Paulo Freire. A importância da reflexão, da tomada da palavra e da intervenção no mundo tornam-se indispensáveis na sociedade contemporânea, marcada pelas desigualdades sociais, pela injustiça, e pelas formas cada vez mais eficazes, subtis e complexas de opressão do ser humano.

Bibliografia

- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação (ed.). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 207-267.
- CAVACO, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- DOMINICÉ, P. (1988). A biografia educativa: Instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. NÓVOA & M. FINGER (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 101-106.
- FERREIRA, F. (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. (s/d). *Educação como Prática da Liberdade*. Lisboa: Dinalivro.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 5.^a Edição. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2000a). *A importância do ato de ler*. 39.^a Edição. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, P. (2000b). *Professora Sim Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar*. 10.^a Edição. São Paulo: Editora Olho d'Água.

GRONEMEYER, M. (1989). Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage? *Education Permanente*, 100/101, Paris, pp. 79-89.

LAHIRE, B. (1999). *L'invention de l'«illettrisme»*. Paris: La Découverte.

NOVOA, A. (2008). Prefácio. In R. CANÁRIO. *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. 3.^a Edição. Lisboa: Educa, pp. 3-8.

PINEAU, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. NÓVOA & M. FIN-GER (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 65-77.

PINTASILGO, M. L. (1998). Prefácio. In M. APLE & A. NÓVOA (orgs.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 9-14.