

PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS SOCIOPOLÍTICOS

Maria da Glória Gohn

RESUMO

Este trabalho realiza um estudo sobre o papel dos sujeitos sociopolíticos nos processos de mudança e transformação da realidade sociocultural, econômica e política na realidade brasileira a partir de dois eixos: a educação popular (EP) e a obra de Paulo Freire. Parte-se do exame das concepções e contribuições de Paulo Freire à EP, a partir dos anos 70 do século passado, acompanhando as diferentes ênfases dadas à EP ao longo das décadas. O estudo revela que as mudanças operadas nas metodologias de trabalho desenvolvidas pela EP passaram do trabalho de organização e desenvolvimento da consciência social de sujeitos coletivos em áreas problemáticas, para o trabalho com grupos sociais não organizados, em áreas temáticas específicas. A nova forma visa alterar o comportamento e as atitudes dos indivíduos de sorte que ele adquira uma nova cultura, onde há destaque para a aprendizagem de novas habilidades e capacidades para melhorar sua situação econômica, via processos de desenvolvimento auto-sustentável. Essa mudança alterou o sentido da ação social coletiva. No novo contexto, o método de Paulo Freire continuou a ser uma referência, pois nele estão presentes muitos dos princípios delineados nas reformulações da EP: destaca a cultura e a dialogicidade do ato educativo. Entretanto, sua utilização a partir dos anos 90 ocorreu - menos pela sua dimensão política-participante e mais pela sua dimensão de "empowerment" dos indivíduos e grupos de uma comunidade, gerando um processo de incentivo às potencialidades dos próprios indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida, promovendo o "empoderamento" da comunidade, com a mediação de agentes externos: os novos educadores atores fundamentais na organização e o desenvolvimento dos projetos. Mas o perfil e os objetivos da formação desses educadores (as) populares se alterou também. Portanto, no novo cenário, Paulo Freire passou a ser mencionado não por seu lado político - de desenvolvimento de uma consciência nos cidadãos para que aprendam a fazer leitura de mundo. Os novos

processos educativos fixaram-se nos aspectos do sujeito individual, de desenvolvimento de suas capacidades e habilidades produtivas. Restamos o consolo do legado que Paulo Freire nos deixou em sua obra, de onde destacamos duas lições básicas: o da necessidade da luta contínua contra as injustiças e o da indignação diante da barbárie.

Palavras-chave: educação; processo educativo; sujeito sociopolítico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura resgatar alguns elementos sobre o papel da educação popular na constituição de sujeitos sociopolíticos. A preocupação com a questão do sujeito advém da sua importância no processo de mudança e transformação social e a confusão ao redor deste termo que tem sido utilizado segundo diferentes concepções e paradigmas epistemológicos: no passado já significou agente histórico de processos revolucionários; depois esta interpretação foi negada por muitos como algo ultrapassado, e substituído pela categoria ator social, ou mistificado, e banalizado. Para nós, é uma categoria fundamental que constitui e posiciona indivíduos na história dos processos sociais, culturais e políticos de uma sociedade. A categoria sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transforma-os de atores sociais, políticos e culturais, em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político, social; o sujeito é reconhecido-objetivamente, e reconhece-se - subjetivamente, como membro de uma classe, de uma etnia, parte de um gênero, uma nacionalidade, e muitas vezes de uma religião, culto ou crença. Os sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições, privadas e públicas, estatais ou não.

Ao longo dos anos, estudando, analisando e escrevendo sobre o tema da participação popular, sua importância nos sistemas democráticos etc. tenho observado que sem sujeitos sociopolíticos críticos e atuantes, as mudanças sociais e culturais são muito mais difíceis e muito lentas. Mas como se formam estes sujeitos? Resolvi recorrer à área da educação e nesta retomar a famosa e esquecida questão do processo de conscientização, tema bastante presente nos debates na área da educação popular nos anos 70 e 80.

Tencionamos desenvolver este trabalho, que é um projeto mais longo, em algumas etapas e selecionamos a obra de Paulo Freire para

este papear porque sua abordagem é ampla e rica de possibilidades. Para o futuro, vamos pesquisar e produzir textos semelhantes com outros autores contemporâneos, como por exemplo, Alan Touraine, Eric Hobsbawn, Habermas, Boaventura de Sousa Santos, Axel Honneth etc. A meta final é realizar estudos comparativos entre os autores estudados destacando-se as diferenças e as semelhanças nas formulações em relação ao papel dos sujeitos sociopolíticos nos processos de mudança e transformação da realidade sociocultural e política de uma nação.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR

Sabemos que o paradigma predominante da educação popular brasileira nos anos 70/80 do século passado foi um conjunto de idéias políticas, filosóficas, e pedagógicas que nasceu com os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular, no final dos anos de 1950 e início de 1960, tendo crescido no interior da resistência popular dos anos de 1970 e 1980. Segundo o CEDI, alguns pontos deste paradigma são: a valorização da cultura popular; a centralidade atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais mais justas; a necessidade de ter como referência constante, ao longo de qualquer processo pedagógico ou de mudança social; a realidade da vida dos educandos e a forma como eles encaram está realidade - a relação entre conhecimento e politização, entre educação e movimentos sociais; o estímulo à participação dos educandos em todas as fases do processo educativo; a atenção ao pequeno, ao miúdo, ao cotidiano; a tentativa de fazer com que o ensino seja também pesquisa, uma investigação curiosa sobre a realidade." (Tempo e Presença, n. 272. CEDI- Centro Ecumênico de Documentação e Informação. 1993). Em nosso entendimento, Paulo Freire é a síntese deste paradigma e isso justifica sua escolha como o pensador escolhido como ponto de partida deste trabalho.

Segundo Gadotti (1999), o método¹ de Paulo Freire representa, na América Latina (e em outras partes do mundo também), um dos

1 Sabemos que a existência de um "método" na obra de Freire é polêmica e ele mesmo concordou certa vez, em uma entrevista em João Pessoa, com uma afirmação de que o método não existia. Entretanto, muitos pesquisadores que seguem a teoria freiriana, utilizam a expressão e localizam no apêndice do livro "A educação como prática da liberdade" (Freire, 1979, 9ª ed), é a caracterização deste método. Não entraremos no mérito da polêmica, mas utilizaremos a expressão "método" ao se referir a propostas de Freire para a educação, ou a fala de seus seguidores.

mais importantes paradigmas da educação. Quando ele surgiu, significou uma alternativa emancipatória e progressista face aos programas extra-escolares predominantes na época, patrocinados por agências norte-americanas e de outros países, com programas de extensão rural, desenvolvimento de comunidade etc. Esses programas estavam sendo desenvolvidos na América Latina desde o término da II Guerra Mundial. A obra de Paulo Freire e sua abordagem da realidade têm um caráter multidisciplinar e contempla diversas dimensões destacando-se a do educador-político. Freire postula uma educação libertadora e conscientizadora, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para a transformação de si próprios e do meio social onde vivem.

Inicialmente, o método estava centrado mais no tema da consciência, buscando o desenvolvimento de uma consciência crítica. Posteriormente, os temas da organização e do trabalho foram ganhando também relevância, no próprio processo de construção daquela consciência. Sabemos que método foi aplicado originalmente em programas de alfabetização de jovens e adultos da área rural do nordeste, ampliou-se para todo território nacional - entre junho de 1963 até o golpe militar de março de 1964; a partir dos anos 70, ele foi aplicado em várias regiões do mundo em "trabalhos de base" em geral. A bibliografia a respeito da origem e desenvolvimento do método é vasta e bastante conhecida, não é o caso e nem nosso objetivo neste texto concentrarmos nestes pontos. Recordamos apenas que o método consistia em três momentos básicos: a investigação temática (busca de palavras e temas chaves no universo vocabular do aluno(s) e da sociedade onde se vive); a tematização (a codificação/decodificação desses temas/palavras e seu significado social); e a problematização (busca de superação das primeiras impressões por uma visão crítica).

Destacamos que uma das maiores inovações do método de Freire, quando surgiu, e também atualmente, é o fato dele ter como base o diálogo. Portanto, para os anos 60, quando o método foi elaborado, ele era moderno e avançado para sua época, pois dava grande ênfase aos processos comunicativos. Este tema entrou para a agenda corrente contemporânea, entre a comunidade dos acadêmicos e dos planejadores públicos, como "obrigatório", apenas nos anos 80, dado o avanço dos meios de comunicações e o papel da mídia. Para Freire, "o diálogo consiste em uma relação horizontal

e não vertical entre as pessoas implicadas” (vide GADOTTI, 1999: 9). A reflexividade - tão conclamada nas teorias dos anos 90, já estava colocada no método de Freire à medida que o oprimido só se liberta quando adquire a capacidade de refletir sobre as condições de sua própria vida, e que conquiste força autônoma para realizar seu destino histórico. A pedagogia do diálogo redefiniu a relação pedagógica à medida que redefiniu a relação professor/aluno; educador/educando. O professor é visto por Freire como alguém ao lado do aluno, um ser que também busca e também aprende; o aluno passa a ser sujeito das ações educativas e não mais objeto, ele ganha dignidade no processo educativo.

“A criança, o jovem e o adulto só aprendem quando têm um projeto de vida onde o conhecimento é significativo para eles. Mas é o sujeito que aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. É ele que constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza o seu mundo e transforma o mundo. [...] Todavia, o educador também não fica unicamente no saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor e sua função não se confunde com a do aluno”, destacou Gadotti ao abordar o método de Freire. (GADOTTI, 1999, p. 8 e 10).

As experiências de Freire no Chile e na Guiné Bissau, ao final dos anos 60 e nos anos 70, foram decisivas para a redefinição de algumas de suas concepções iniciais – que destacavam mais as ações - cultural e problematizadora - como geradoras da consciência. Freire passou a enfatizar também a importância da organização (a ação organizada), e da consciência gerada via a experiência profissional, no processo produtivo de trabalho. Ele chamou à atenção dos educadores - na primeira fase do método, quando se procura descobrir o universo vocabular do grupo – para que se atente tanto para as palavras carregadas de sentido existencial (cunho emocional) como para outras experiências típicas da vida cotidiana dos educandos, expressam por “formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente à experiência profissional”(FREIRE, 1980, p. 42).

Portanto, para Paulo Freire, a conscientização não significa um ato mecânico, instantâneo, de tomada de consciência da realidade. Ela é um processo construído por momentos aonde se caminha do nível espontâneo e ingênuo que ocorre quando se aproxima

da realidade, para uma tomada de consciência. Mas essa tomada de consciência ainda não é a conscientização propriamente dita, pois esta só surge por meio da análise crítica e implica um certo distanciamento dessa mesma realidade, implica ação reflexiva, implica práxis. A conscientização é, portanto, o desenvolvimento crítico da tomada de consciência; é a consciência que se aprofunda via a imersão reflexiva na realidade. "A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão. [...] Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. [...] A conscientização supõe. Por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoas conscientizada numa realidade desmitificada". (FREIRE, 1980, p. 26 e 90).

Resulta que, na obra de Paulo Freire, a educação, como ato educativo de conhecimento e como prática de liberdade é, antes de mais nada, conscientização. A educação é pensada por Freire como um ato político, ato de conhecimento e ato criador. Seu ponto de partida é a realidade dada, que precisa ser transformada. Para que ela possa ser libertadora, é vista como um processo longo; ela precisa construir nos educadores (as) uma consciência histórica, que demanda tempo. O conhecimento, como afirma Gadotti, em si mesmo, não é libertador, o será se estiver associado a um compromisso político em favor dos excluídos. Ele é uma ferramenta essencial para intervir no mundo. Para Freire, "A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação será libertar-se da realidade opressiva. A educação visa a libertação, a transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos". (GADOTTI, 1999, p. 9).

Os novos postulados freireanos tiveram um papel fundamental na atividade educativa geradas pelas atividades político-organizativas nos anos 70 e parte dos anos 80. Foi um período em que, na América Latina em geral, e no Brasil em particular, a educação popular se torna

sinônimo de movimento social popular, pois a principal estratégia educativa utilizada, a conscientização, situava em uma mesma linha de objetivos, a prática política e os processos de aprendizagem. E essas duas ações se articulavam em um plano de ação política. Nos anos 70, este plano teve um espaço privilegiado para seu desenvolvimento, a saber: as ações das comunidades eclesiais de base cristãs. O trabalho educativo de formação de lideranças gerou também inúmeras iniciativas populares que contribuíram para a organização das massas populares, especialmente urbanas, tais como: bibliotecas populares, rádios comunitárias, centros culturais de bairros, grupos de teatros, inúmeros cursos de formação em centros populares e operários, boletins e uma variada gama de mídia alternativa, músicas e concursos populares etc. A educação popular era vista como parte integrante do processo organizativo das classes e camadas populares, desenvolvida pela Igreja, clero, facções políticas novas (que deram origem ao PT-Partido dos Trabalhadores), e não somente uma tarefa dos partidos e sindicatos. Ao contrário, em alguns casos havia tensão e conflitos entre os programas de alguns partidos de esquerda-considerados como radicais, e as novas organizações populares, mais afeitas às orientações cristãs-neomarxistas ou socialistas –libertárias (vide GOHN, 1997 a).

Segundo Torres (1994), os objetivos principais do paradigma da educação popular nos anos 70 era “desenvolver nas classes mais desfavorecidas da sociedade algumas capacidades que foram consideradas necessárias para a sobrevivência ou lhes ajudariam a viver de uma maneira produtiva - ou a sobreviver – dentro da ordem social existente. [...] Isso inclui “alfabetização” que obviamente tem uma dimensão mais política no sentido da pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 1970); Giroux, em Freire, 1985, p. XIX-XX) que constitui uma preparação para uma ação política da população através de um programa de conscientização.[...] Nesse sentido, quero afirmar que os movimentos de educação popular fazem parte de uma subversão discreta (e freqüentemente aberta), que tem sido e – eu receio - continuará a ser confrontada na América Latina não somente com ideologias alternativas, mas também com força e repressão. [...] o fracasso evidente de muitos programas de educação popular em alcançar sua meta final de organização, participação e conscientização dos despossuídos da América Latina não pode ser inteiramente atribuída às falhas endógenas deste constructo - que

na realidade são muitas, como seus promotores admitem. Muitas vezes, era também o resultado de intervenções violentas "externas" por parte do Estado - o exemplo clássico é o fim dos experimentos com o método Paulo Freire no Brasil e a repressão aos educadores populares após a queda de Goulart em 1964. "(TORRES, 1994, p. 251-252 e 256).

É bom registrar que não apenas intervenções armadas estancam processos de mobilização, organização e conscientização. Quem subvenciona e quem controla os programas tem um poder enorme de mudar o curso dos acontecimentos. Torres, também sabe muito bem disso ao afirmar: "Existem conjunturas onde a educação popular é essencialmente uma força contra hegemônica, uma ação cultural libertadora. Porém, num outro momento histórico, a educação popular pode participar da construção de uma nova hegemonia e exercer uma ação cultural relacionada com a construção de um novo poder. Entretanto, Torres destaca que nas duas situações "os métodos pedagógicos e as estratégias políticas em geral, permanecem os mesmos. A diferença, porém, está na aliança política que controla o Estado, o grau de radicalização da sociedade civil, e as relações dialéticas entre organizações não-governamentais, organizações de massas, o Estado e o movimento de educação popular". (TORRES, 1994, p. 258).

A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE

Gadotti destaca que o que preocupava Paulo Freire nos últimos anos era "o avanço de uma globalização capitalista neoliberal. Ele atacava o pensamento e a prática neoliberal porque estas são visceralmente contrárias ao núcleo central do pensamento de Paulo Freire: a utopia."(GADOTTI, 1998, p. 116). Gadotti destaca ainda que, enquanto o futuro foi sempre "possibilidades" para Freire, para os neoliberais ele é uma "fatalidade"; Freire atacou o mercado porque ele se baseia na lógica do controle, oposta à lógica da liberdade; acentuou que o ato pedagógico é democrático por natureza e que a educação não pode se orientar pelos paradigmas das empresas, que dá destaque apenas à eficiência, à eficácia, sempre de olho na relação custo-benefício. Ele conclui que o paradigma empresarial ignora o ser humano e o trata como simples agente econômico.

Os neoliberais buscam retirar da pedagogia sua essência política, por isso ela é uma pedagogia da exclusão, oposta à pedagogia da esperança elaborada por Freire. (vide P. FREIRE, 1992; GADOTTI, 1998, p. 116-118; e também GENTILI, 1995).

Por tudo o que foi dito acima, o tema da cidadania ganha centralidade na obra de Freire nos anos 90. Ele contesta a cidadania liberal, e a neoliberal, e defende uma cidadania como uso pleno dos direitos e deveres pelos cidadãos, entendidos como "indivíduos no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado"(FREIRE, 1993).

A questão da qualidade, tão proclamada pelas reformas neoliberais, foi tratada por Freire segundo uma ótica totalmente distinta. Para ele, a qualidade não se confunde com quantidade de conteúdos apreendidos, mas ela se expressa na geração de novas relações que se estabelecem entre os atores que participam do ato educativo. Ele clamou por uma nova qualidade, na educação e na vida das pessoas, para todos, a partir de um empenho também ético. Repudiou a qualidade do neoliberalismo pelo fato deste ser sinônimo de competitividade, oposta à solidariedade - tão necessária para uma nova qualidade de vida.

Outro tema da agenda dos anos 90 tratado por Paulo Freire foi o da subjetividade. Ao aprender simultaneamente a ler e a pensar criticamente, o método freireano desenvolve o hábito de pensar a prática; os indivíduos aprendem a dizer o que pensam, o que desejam, o que sonham e o que aspiram, para si e para seus entes, sua comunidade, seu país etc. O processo de conscientização que está envolto nesta nova realidade possibilita aos indivíduos e grupos vislumbrarem um mundo com liberdade, justiça e igualdade. Esses sujeitos percebem, via o confronto entre o sonho e a realidade, que vivem um cotidiano que é o oposto do que vislumbram. A dura realidade das desigualdades apresenta-se como o campo de ação a ser transformado, pois se conscientiza que essas desigualdades são construídas cotidianamente nas relações sociais existentes, especialmente nas relações que ocorrem no plano econômico, no mundo da produção propriamente dita, e no mercado financeiro em geral. Outras desigualdades são construídas ou reificadas cotidianamente devido a valores discriminatórios que os indivíduos e grupos carregam, quanto à raça, sexo, nacionalidade, idade, etnia etc. Esses indivíduos desenvolvem uma subjetividade política,

oposta à subjetividade econômica, lastreada no desejo de acesso ao mundo do consumo, cotidianamente imposta pela mídia e por todos os planos que circundam a vida na sociedade capitalista.

Partindo do fato de que a desigualdade não é um processo natural, Paulo Freire enfatiza que é preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento, não se calar face às injustiças, desenvolver uma nova ética e uma nova racionalidade quanto aos valores a serem cultivados/preservados. A nova racionalidade a ser construída deverá estar “molhada de afetividade” (GADOTTI, 1998); de solidariedade. As ações cotidianas devem expressar esses novos valores. Tudo isso está intimamente conectado ao plano da subjetividade e seus contornos políticos, assinalados acima.

Nos anos 90, Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educando, Freire alerta para as múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática. Ele chama atenção ao fato de que ela poderá despertar-nos para alguns temas geradores que o próprio saber escolar ignora, ou valoriza pouco, como a pobreza, a violência etc. Destaca também que a mídia trabalha e explora a sensibilidade das pessoas e por isso consegue atrair e monopolizar as atenções. Seus livros escritos nos anos 90 – de estilo mais literário - revelam um pensador preocupado com o futuro da sociedade em que vivemos, dado o crescimento da violência, da intolerância e das desigualdades socioeconômicas. Ele destacará a importância da ética e de uma cultura da diversidade. O tema da identidade cultural ganha relevância na obra de Freire assim como o da interculturalidade.

Nos anos 90, Paulo Freire também ampliou o espaço para as questões ambientalistas em sua obra. Em *À sombra desta mangueira* ele desenvolve reflexões no plano ecológico e cria o que Gadotti denominou “uma pedagogia para o desenvolvimento sustentável”, uma ecopedagogia. Fala de uma cidadania ambiental planetária sustentada por uma ética integral de respeito a todos os seres humanos. Suas idéias sobre a ecopedagogia são a fonte de inspiração para um programa do Instituto Paulo Freire, de São Paulo, o “Carta da Terra”. É

um projeto político educacional para contribuir para a criação de melhores condições e qualidade de vida, parte integrante de um programa apoiado pela ONU e é abordado segundo os princípios de uma cidadania planetária. O método Paulo Freire se faz presente: parte-se do contexto dos envolvidos no processo, de seu universo sociocultural, de sua leitura do mundo, e do seu nível de compreensão da realidade que vive. O projeto prevê a reeducação do olhar que cada um têm, ampliando-lhes a visão. A partir do que lhes falta conhecer são planejadas novas situações que provoquem a ampliação de suas experiências e de seus interesses mais imediatos. Espera-se também promover a mudança de uma visão focalista e ingênua para uma visão mais crítica, e a mudança de uma postura passiva para uma atitude ativa diante dos problemas constatados. Aplicado nas escolas, o projeto destaca a importância da organização curricular coletiva e prevê no estudo do tema gerador, além do conhecimento informativo, a formação de atitudes e valores ético-sociais. Caminha-se no sentido da problematização mais abrangente e os encontros se tornam "círculos de cultura" (vide: Projeto Carta da Terra, coord. MOACIR GADOTTI, 1999b).

Quanto à escola propriamente dita, nos anos 90, Paulo Freire destaca que ela deve preparar seus alunos (as) para serem cidadãos de uma sociedade planetária. Ela é uma organização local, e este deve ser o ponto de partida do saber a ser gerado em seu interior. Mas ela tem que ser global, no sentido de ser internacional e de ter um caráter intercultural, em seu ponto de chegada, no resultado de seu processo de formação. E ao percorrer este caminho entre o local e o global, as diferenças de todas as naturezas devem ser explicitadas/ conhecidas e, muitas vezes, vivenciadas. Segundo Gadotti, "As conseqüências desse enfoque para o ensino são enormes. Trata-se de estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, portanto, fazer parte da proposta educativa global de cada escola. [...] o professor precisa reeducar seu olhar para a interculturalidade; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura. Mas isso não é o mais problemático hoje. Basta abrir os olhos para a realidade, escutar, ouvir." (GADOTTI, 1999, p. 16). Os educadores freireanos têm buscado articular, nos

anos 90, a cultura do educando e suas experiências com os ditos conhecimentos produzidos historicamente, contidos nos parâmetros curriculares nacionais.

Paulo Freire soube acompanhar as mudanças nos processos tecnológicos e seus impactos no processo educacional, sem abrir mão de seus valores e premissas fundamentais. Os ambientes interativos, preconizados desde os tempos de sua atuação no nordeste do Brasil, passam a ser reforçados nos anos 90 desde que sejam utilizados de forma crítica.

Um destaque relevante sobre a obra de Paulo Freire é a sua utilização junto aos movimentos sociais em geral, e aos populares em particular. Sintetizando esta questão, que é longa e merece ser objeto de análise de um livro específico, nos anos 90 observam-se: 1a - a continuidade do uso do método Paulo Freire nos movimentos populares urbanos que sobreviveram dos anos 80-especialmente na luta pela moradia; 2a - a continuidade do uso do método na área da Educação, não apenas nos programas de alfabetização de adultos desenvolvidos por entidades do terceiro setor e por programas oficiais nacionais, mas também na área da educação não-formal (vide GOHN, 1999b), em trabalhos com crianças e jovens adolescentes em situação de risco. 3a - o uso do método em programas sobre o meio ambiente - nas escolas e junto às comunidades. A obra de Freire (1995) *À sombra desta mangueira* tem sido uma referência sobre a ecologia. 4a - registre-se ainda a grande importância da utilização do método em programas junto a grupos de mulheres - sobre seus próprios problemas de saúde e sexualidade; sobre sua seu lugar na família, relações com filhos e com seu companheiro; sobre seu papel na sociedade, no sentido da igualdade de gênero; além de programas socioeducativos contra todo tipo de violência e discriminação; e a utilização dos ensinamentos de Freire sobre gênero nas escolas, a partir de seu livro *Professora sim, tia não* (1993b). 5a - Para finalizar este tópico, algumas linhas sobre o campo onde, talvez, o método de Paulo Freire tenha sido o mais utilizado nos anos 90, e onde ele tem produzido excelentes resultados - em termos de potencializar as ações dos educadores/educandos, assim como impactado a sociedade e as políticas públicas. Trata-se do uso/aplicação ou readaptação do método pelo MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Nos limites deste trabalho não podemos dedicar espaço para analisarmos este movimento; já o fizemos

em outros textos (GOHN, 1997 a, 1997b, 1999c e 2000b), assim como outros autores (João Pedro Stédile e Bernardo Mançano Fernandes -1997 e 1999; e Roseli Caldart - 1998 e 2000). Registramos apenas que o método tem sido utilizado tanto em trabalhos da educação escolar - principalmente na alfabetização e outros níveis da educação fundamental, em escolas do próprio MST, como nos cursos e demais atividades de formação de lideranças e de organização do trabalho nas cooperativas dos assentamentos; assim como na organização geral dos acampamentos - fase árdua de 'espera' na luta, até a obtenção do assentamento definitivo.

CONSIDERAÇÕES GERAIS PARA UMA AGENDA DE ANÁLISES SOBRE O PAPEL DO SUJEITO NA HISTÓRIA

A educação popular no Brasil, e demais regiões da América Latina, nos anos de resistência aos regimes militares e no período da transição à democracia, teve uma natureza essencialmente sociopolítica porque ela era um instrumento de mobilização e organização popular. "Se descobre que o fator educativo fundamental não é o processo pedagógico em si, senão as ações de luta (às vezes mais espontâneas, outras vezes mais organizadas) em que o povo intervém vitalmente na história. A educação popular não é um momento prévio de tomada de consciência, após o qual se poderia passar para a ação consciente, senão que a educação popular é um processo permanente de teorização sobre a prática, ligado indissolavelmente ao processo organizativo das classes populares." (JARA, 1994, p. 95). Este período gerou, além de inúmeros movimentos sociais populares na sociedade civil - que tiveram um papel decisivo para a mudança do regime político vigente, uma série de técnicas e metodologias de trabalho de campo, de natureza ativa e participativa. Destacam-se: o sociodrama, o teatro de comédias e pantomimas, jogos de papéis, dinâmicas grupais; produção de audiovisuais, vídeos populares, cartazes, cartilhas, leituras coletivas de textos etc., num jeito novo e livre de "fazer política" no cotidiano questionando a ordem dominante.

Alguns pesquisadores latino-americanos, adeptos dos métodos participativos nos anos 70 e 80, reviram suas

abordagens afirmando que nos anos 90 as práticas educativas de conscientização durante mais de uma década "alimentou e provocou mudanças na forma de fazer e pensar a educação de adultos e, mais especificamente, a educação de adultos dos setores populares [...] Tais necessidades foram concebidas como direitos dos cidadãos e deveres do Estado. [...] mas são poucos os países onde o Estado consegue responder a estas demandas.[...] A conscientização em décadas passadas, como na atualidade em algumas experiências de educação popular e investigação participativa, não oferece alternativas sobre como satisfazer tais expectativas e demandas"(M. GAJARDO, 1994, p. 278 e 274). Segunda essa autora, a sobreideologização do discurso político-pedagógico impediu uma articulação entre as demandas populares por educação e outras reivindicações básicas. O fracasso de algumas experiências de conscientização é atribuído aos vazios teóricos e imprecisões conceptuais existentes. Lamenta-se pela ausência de princípios educativos que pudessem operar como elementos de coesão social e a falta de clareza quanto ao papel do Estado e da sociedade civil, e indaga-se sobre quais seriam as reivindicações possíveis e o desenho de estratégias que possibilitassem aos grupos demandatários apropriarem-se dos espaços que existem na sociedade. (GAJARDO, 1994). Ou seja, a revisão da EP e a sua aproximação às políticas públicas neoliberais levaram a retomada de certas práticas onde se espera que o "desenho" ou uma "boa estratégia", de uma proposta, programa ou projeto, resolvam problemas da educação popular. No passado, essas estratégias deixaram lembranças de triste memória.

Em relação ao Estado, os mesmos analistas reconhecem sua importância como elemento chave na definição e formulação dos serviços educativos oferecidos aos setores populares; destacam que a educação - enquanto uma das ênfases centrais nas políticas e discursos oficiais, nos anos 90, criou um campo de negociação, de acordos e conflitos, onde o resultado depende da força dos diversos atores que participam. É interessante observar que estas análises sobre a "governabilidade" da educação colocam-na, agora, menos como um direito e mais como um serviço; fala-se em forças dos atores, mas não se fala da força política desses atores para reverter o quadro de miséria e de exclusão

social que as políticas neoliberais geraram em todo continente latino-americano. Para que se fale de força política, deveriam ser priorizados também outros processos, tais como o da formação da consciência crítica e a organização daqueles setores. Mas, como demonstramos ao longo deste texto, todos estes conceitos estão sendo redefinidos, segundo óticas menos coletivistas e mais individualistas.

O paradigma teórico que passou a alicerçar as novas orientações é uma mistura de velho e novo. Do velho, temos o retorno às teorias do interacionismo simbólico, a redescoberta do indivíduo e da psicologia social, renovada. Do novo, temos as modernas teorias da comunicação, da semiótica e lingüística. O interessante deste processo será a redefinição do sentido do processo de conscientização, antes centrado na política, com P maiúsculo, utilizando metodologias mais inquisitivas, questionadoras do status quo; para um sentido da conscientização como processo de negociação de atores sociais em posições diferentes: quem ensina, quem aprende. A horizontalidade da relação é posta em questão. As novas orientações enfatizam um processo de conscientização de ordem mais psicológica - de um lado, ele está centrado nos indivíduos, em sua cultura; de outro, ele trabalha o emocional, estimulando a expressão dos desejos e aspirações. Trata-se, agora, de um processo focado numa mudança de comportamento e atitudes; de incorporação de novos valores e práticas. A metodologia de trabalho é mais problematizadora no sentido da busca de formulação e soluções alternativas sustentáveis; a interação é estimulada para o pensar coletivo sobre "como fazer", "como resolver" "como agir", "como intervir a partir de um projeto, de uma idéia". Não podemos deixar de ver a influência algumas das idéias neoliberais nas novas diretrizes preconizadas à EP.

Sabemos que a conscientização não opera num vazio, não é um processo individual; ela ocorre por etapas, em processos de interação do indivíduo em coletivos organizados; ela é um ato político. Quando vista e trabalhada como uma relação individual, isolada, centrada apenas no educador/educando, descontextualizada de outras variáveis tais como: os valores que informam essa relação, o ambiente onde ocorre, o contexto do

programa dentro de um cenário mais amplo, seus objetivos etc., certamente resultará num processo bastante ineficaz do ponto de vista a conscientização propriamente dita, orientada para a mudança sociopolítica de uma dada realidade social como um todo. Estamos entendendo a conscientização como um processo transformador, que vislumbra, de um lado - mudanças estruturais que venham a promover os direitos de uma cidadania plena, isto é, a justiça social, a igualdade, a liberdade, fraternidade, solidariedade etc; e de outro lado - um processo que atua sobre a consciência dos indivíduos propiciando-lhes compreender o universo de valores, símbolos e códigos que permeiam sua realidade imediata, decodificando-os de forma a poder estabelecer diferenças entre aqueles que contribuem para a liberdade e autonomia dos indivíduos, enquanto seres humanos, e aqueles que os oprimem e os aprisionam. Neste segundo aspecto, os analistas da EP têm razão ao destacarem que não se trata de um processo de simples absorção de conhecimentos ou informações vindos de fora para dentro; trata-se de um processo de interação entre o que o indivíduo sabe (ou o que um grupo sabe) – por herança cultural ou experiência vivenciada - e o que eles receberam como estímulo - na interação gerada no próprio processo educativo.

Talvez estejamos postulando uma volta às utopias, pois temos convicção que um ponto é necessário: uma visão integrada do processo de conscientização de forma que o processo tenha mão dupla em direção - ao indivíduo e à estrutura da sociedade. Um processo que não tenha como objetivo (implícito), a integração, o ajuste, dos indivíduos, às diretrizes construídas pelos que dominam àquelas estruturas (via seus poderes; econômico, político ou cultural). Entretanto, não estamos postulando nada de novo, mas, sim, uma volta ao conceito de conscientização de Paulo Freire, em sua forma plena, isto é, como ele o reformulou nos anos 70/80. O próprio Freire nos alerta: "A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso que assumimos" (FREIRE, 1980, p. 28).

A mudança operada na metodologia de trabalho desenvolvida pela EP nos anos 90 passou, na atuação em periferias carentes

das grandes cidades, de áreas problemáticas para áreas temáticas específicas. Nos anos 70/80, a EP atuava sobre um leque enorme de demandas dado pelos problemas de: moradia/favelas, e loteamentos clandestinos; falta de creches e escolas fundamentais; carência de transportes públicos e asfalto; ausência de postos de saúde e de profissionais para o seu atendimento; absoluta falta de segurança, postos policiais, ou locais próximos para a retirada de documentos; não existência de cemitérios; inexistência de varejões - postos de abastecimentos de gêneros alimentícios de primeira necessidade; além do não saneamento com esgotos etc. Nos anos 90, a atuação da EP concentrou-se em áreas temáticas específicas: produção cooperada, educação infantil, escolar, saúde das mulheres, proteção ao meio ambiente, cultura local, tradições culturais, lazer e esporte para jovens e adolescentes, programas educativos para crianças fora do horário escolar, apoio escolar etc. As novas ações são desenvolvidas com grupos sociais específicos - mulheres, crianças, jovens, idosos, comunidades indígenas, desempregados, pessoas portadoras de limitações físicas ou com doenças de risco etc. Essa mudança alterou o sentido da ação social coletiva. As ações deixaram de ser uma meta externa a ser atingida - via a pressão sobre aqueles que coordenam ou detêm o poder de decisão - nas áreas problemáticas, para metas que visam operar mudanças nos próprios indivíduos - para que eles revejam suas práticas e valores e se incorporem em coletivos propositivos - nas áreas temáticas. Antes, reivindicava-se além de ficar na espera da resposta dos poderes constituídos, ou na reação dos poderes públicos face às pressões. As ações coletivas eram ativas até um certo ponto (organização, mobilização e pressão). Depois elas se estancavam na espera. Construía-se na heróica resistência de seus demandatários: os oprimidos. Algumas se perdiam - pelo desânimo e descrença dos demandatários - dado o não atendimento das demandas pelos poderes públicos; outras mudavam de caráter porque seus componentes/participantes escolhiam outras vias de atuação, via os partidos de esquerda ou ações conjuntas com os sindicatos; outras ainda se transformaram em práticas emancipatórias que ainda persistem, sem perderem a radicalidade, mais se organizaram de outra forma, aproveitando todas as oportunidades políticas que foram surgindo nas brechas e espaços da conjuntura do país.

De uma forma abrangente, apesar da politização geral que as ações propiciaram em passado recente, existiam muitos problemas porque os indivíduos e grupos - sob à ação da EP, permaneciam muito dependentes de seus articuladores, coordenadores, das redes que estruturavam os trabalhos etc. Poucos, de fato, atingiam a autonomia no pensar e no agir, ainda que, no conjunto, o resultado tenha sido grande, em termos de ganhos sociopolíticos, no sentido da conquista de espaços democráticos na sociedade civil e política. De fato, não havia horizontalidade entre os participantes - não o tipo de horizontalidade a que aludem os revisores da EP, centrada na relação professor/aluno, educador/educando. A não horizontalidade estava basicamente entre os que programavam as ações e os que as executavam na base. Entre os articuladores- nacionais/estaduais ou locais, e os outros membros da rede associativista. As hierarquias de poder nem sempre eram formais, usualmente eram informais. Mas todos as conheciam e as vivenciavam.

Nos anos 90, em geral, predominou um estilo de atuação da EP em que as ações são instrumentalizadas/ suportadas/ estimuladas – pelos educadores da EP (com seus projetos), pelas políticas públicas (com suas diretrizes e programas), e pelos organismos financiadores internacionais (que exigem percentuais ou cotas de aplicação dos empréstimos, em projetos sociais etc.). Resulta que, independente da questão ideológica, do projeto político que informa o trabalho da EP, (de orientação cristã, político-partidária, alguma seita religiosa, empresas que se autodenominam como cidadãs, ONGs apoiadas pela cooperação internacional, organizações clássicas de caráter filantrópico, caritativo ou assistencialista etc.), todos tiveram que reorientar suas atividades no sentido ativo/propositivo, pois aqueles (as) que não o fizeram (ou não fazem), simplesmente deixam de existir. A causa é uma só: acesso às verbas, aos fundos de financiamentos públicos (os principais) e alguns privados.

No novo contexto, o método de Paulo Freire continuou a ser uma referência, pois nele estão presentes muitos dos princípios delineados nas reformulações da EP: ele destaca a cultura e a dialogicidade do ato educativo. Entretanto, sua utilização nos anos 90 ocorreu - menos pela sua dimensão política-participante

- que deu espaço aos movimentos populares e aos militantes de facções político-partidárias, nos anos 70-80, para realizarem um trabalho “de base”, gerador de consciências críticas no sentido pleno da transformação social, contestador da ordem social vigente; e mais pela sua dimensão de “empowerment” dos indivíduos e grupos de uma comunidade – gerando um processo de incentivo às potencialidades dos próprios indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida, promovendo o “empoderamento” da comunidade, isto é, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento auto-sustentável, com a mediação de agentes externos- os novos educadores – atores fundamentais na organização e o desenvolvimento dos projetos. O novo processo ocorreu, predominantemente, sem articulações políticas mais amplas, principalmente com partidos políticos ou sindicatos.

O significado e o resultado do uso da dimensão do “empowerment” não têm um caráter universal, pois tanto poderá, de fato, promover e impulsionar grupos e comunidades - no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social); como poderá promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuí para organizá-los – porque os atendem individualmente, numa ciranda interminável de projetos de ações sociais assistenciais. Vários fatores determinam a diferenciação dos dois tipos de processos e seus resultados, mas o principal deles é a natureza, o caráter e o sentido do projeto social da (s) instituição (s) que promove (m) o processo de intervenção social. Estamos falando dos mediadores, das ONGs e do terceiro setor de uma forma geral, das entidades que organizam os projetos, buscam os financiamentos, fazem as parcerias- com o governos, com outras entidades e organizações do terceiro setor da sociedade civil, com os organismos da cooperação internacional, e com os movimentos sociais. Esse último item é fundamental porque, dado os rumos que os movimentos tiveram nos anos 80, principalmente os de caráter popular, e seus desdobramentos nos anos 90 (alguns entrando em crise e desmobilizando-se, outros crescendo no rastro da crise

por saber aproveitar as oportunidades políticas do momento), aliar-se ou fazer parceria com um movimento social, popular ou não, já é um indicador da natureza do projeto da entidade. Um outro indicador é o tipo de movimento (ou mais precisamente, qual movimento). Esse indicador pode ser captado, segundo a trajetória histórica do movimento: origem, composição social, entidades articuladoras, redes sociais a que pertence, lutas que desenvolveu, projetos que elaborou, sucessos, perdas etc.

Portanto, o pensar, o refletir criticamente via a aprendizagem gerada no processo da EP está deslocando-se de sentido lentamente. Em geral, não se tratam mais de processos de lutas - no sentido de embates político-ideológicos contra uma dada ordem sócio-política. Trata-se, agora, da luta pela sobrevivência: aprender a gerar renda, aprender a se inserir numa economia desregulamentada, num mercado de trabalho sem direitos sociais.

Neste cenário resulta que, com as mudanças da conjuntura política na economia globalizada, o perfil e caráter da formação dos educadores (as) populares se alterou. Ser apenas "ativista", Ter um largo currículo de militância ou de compromisso com certas lutas sociais, não é mais suficiente para qualificá-lo para o desempenho de suas tarefas. O novo educador deve Ter outras qualificações além da militância. Para poder conhecer seus educandos, suas culturas, linguagens, valores e expectativas na vida ele deve conhecer também a comunidade onde atua, ser sensível aos seus problemas. Para isso ele tem que dominar alguns conhecimentos. O educador tem que se formar e ser informado, não apenas na relação dialógica, mas em cursos de formação específica, combinados com cursos de formação geral (por isto os programas de pós-graduação estão repletos de educadores advindos das ONGs).

Quanto a Paulo Freire, propriamente dito, dentre seus inúmeros legados, destacamos duas lições básicas: o da necessidade da luta contínua contra as injustiças e o da indignação diante da barbárie. Tratam-se de posturas éticas e práticas políticas, de atualidade fundamental face ao mundo de pobreza que vivemos, diante de milhares de excluídos neste planeta chamado Terra. Como tarefas, Freire deixou-nos várias. Uma delas é desenvolver a pedagogia da rebeldia, libertadora,

que a partir das várias vivências dos indivíduos e grupos, contribua para o desenvolvimento de relações sociais e humanas mais fraternas e solidárias. Termino, concordando plenamente com Gadotti: "Não pode estar superada a pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe" (GADOTTI, 1999a, p. 19).

ABSTRACT

This paper presents a study of social political people's role in the change and transformation process of socio-cultural and political context in Brazilian reality from the axis – Popular Education PE and Paulo Freire's works. We start from the examination of Paulo Freire's conceptions and contributions to PE since the seventies in the last century, getting along the different emphasis given to PE during last decades. This study reveals that the changes carried out in the work methodologies developed by PE have passed from the work of organization and development of social conscience of collective agents in problem areas to the work with not-organized social groups, in specific thematic areas. The new way intends to change individuals' behavior and attitudes, thus they can acquire a new culture underlining new abilities learning and capacity to improve their economical status, by self-sustainable development processes. This change moved out the collective social action direction. In the new context, Paulo Freire's method goes on being a reference since it contains many of the given principles in PE reformulations. He points out the culture and dialogicity of the educational act. However, its utilization during the nineties – less by its participative political dimension than its dimension of community individual and group empowerment, generating a process of incentive to individuals potentiality to improve their immediate conditions of life, promoting community empowerment with the mediation of external agents – new educators, necessary in project organization and development. But the profile and the objectives of these popular educators have changed. Then, in the new setting, Paulo Freire has passed to be mentioned not because of his political side –the citizens' social conscience development - to learn to read the world. The new educational processes have fixed on aspects of individuals, in order

to develop productive capacities and abilities. Let us be allowed to cultivate the inheritance Paulo Freire has left in his works, from where we point out: the need of a continuing fight against injustice, and the indignation of Barbary.

Key words: education; educational process; social/political being.

RESUMEN

Este trabajo aborda el papel de los sujetos sociopolíticos en los procesos de cambio y transformación de la realidad socio-cultural, económica y política en la realidad brasileña a partir de dos ejes: la educación popular (EP) y la obra de Paulo Freire. Inicialmente son examinadas las concepciones y contribuciones de Freire a la EP a partir de los años 70 del siglo pasado, acompañando diferentes énfasis dadas a la EP a lo largo de las décadas. Este estudio revela que los cambios realizados en las metodologías de trabajo desarrolladas por la EP pasaron del trabajo de organización y desarrollo de la conciencia social de sujetos colectivos en áreas-problema, para el trabajo con grupos sociales no organizados en áreas temáticas específicas. Esos cambios objetivan alterar el comportamiento y las actitudes de los individuos de tal forma que adquieran una nueva cultura, en la que hay destaque para el aprendizaje de nuevas habilidades y capacidades para mejorar su situación económica, vía procesos de desarrollo autosustentable. De esta forma se alteró el sentido de la acción social colectiva. En el nuevo contexto, el método de Paulo Freire continuó a ser una referencia pues contiene muchos de los principios trazados en las reformulaciones de la EP: la cultura y la dialoguicidad del acto educativo. Su utilización a partir de los años 90 ocurrió - menos por su dimensión político-participante y mas por su dimensión de "empowerment" de los individuos y grupos de una comunidad, generando un proceso de incentivo a las potencialidades de los propios individuos para que mejoren sus condiciones inmediatas de vida, promoviendo el "empoderamiento" de la comunidad, con la mediación de agentes externos - los nuevos educadores, actores fundamentales en la organización y el desarrollo de proyectos. De esta forma, el perfil y los objetivos de la formación de esos educadores (as) populares también se alteró. Por lo tanto, en el nuevo escenario Paulo Freire

Paulo Freire e a formação de sujeitos... - *Maria da Glória Gohn*

pasó a ser mencionado no por su lado político – de desarrollo de una consciencia en los ciudadanos para que aprendan a hacer una lectura del mundo, los nuevos procesos educativos se fijaran en los aspectos del sujeto individual, de desarrollo de sus capacidades y habilidades productivas. Solamente nos resta el consuelo del legado de Paulo Freire que nos dejó en su obra, de donde destacamos dos lecciones básicas: el de la necesidad de la lucha continua contra las injusticias y el de la indignación frente a la barbarie.

Palabras clave: educación; proceso educativo; sujeto colectivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Roseli. 1997. *Educação em movimento*. Petrópolis, Vozes.

_____. 2000. *Pedagogia do movimento sem terra*. Petrópolis, Vozes.

DAM, Anke van, MARTINIC, Sérgio e PETER, Gerhard. 1991. *Educación Popular en América Latina- Crítica y perspectivas*. CESO Paperback n. 12. Santiago do Chile, CESO.

DAM, Anke van. e MARTINIC, Sérgio. 1996. *Educación popular en América Latina*. Documentos CIDE n. 13. Santiago do Chile, CIDE.

GADOTTI, Moacir. 1991. "Educación popular en América Latina" in DAM, Anke van, MARTINIC, Sérgio e PETER, Gerhard. 1991. *Educación Popular en América Latina- Crítica y perspectivas*. CESO Paperback n. 12. Santiago do Chile, CESO.

_____. 1994. "Escola pública popular" *Educação popular- Utopia Latino-americana*. São Paulo, Cortez Ed. E Edusp.

_____ e ROMÃO, José E. (Orgs). 1995. *Educação de Jovens e adultos*. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire.

_____. 1996.(Org.) Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo, Cortez.

_____. 1999a. "Paulo Freire- da 'pedagogia do oprimido à 'ecopedagogia'". *Cadernos Pensamento Paulo Freire*. São Paulo. Instituto Paulo Freire.

_____. 1999b.(Coord). *Projeto Carta da Terra*. São Paulo. IPF.

_____ e TORRES, C.A.1998. *Paulo Freire: A Homage*. Instituto Paulo Freire. (Internet).

Paulo Freire e a formação de sujeitos... - Maria da Glória Gohn

GAJARDO, Marcela. 1994. "La conscientización en América Latina. Una revisión crítica. *Educación popular- Utopia Latino-americana*. São Paulo, Cortez Ed. E Edusp.

_____. 1999. *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago do Chile, CIDE/PREAL.

GARRETÓN, Manuel Antonio (1999). "Cidadania, integração nacional e educação: ideologia e consenso na América Latina" In Albala-Bertrand (org.) *Cidadania e educação*. (Campinas, Papirus), pp. 87-102.

GENTILI, Pablo (org.)(1995) *Pedagogia da exclusão* (Petrópolis, Vozes) 3a.ed.

GOHN, Maria da Glória. 1997 a. *Teorias dos movimentos sociais*. São Paulo, Ed. Loyola.

_____. 1997b. *Os sem-terra, ongs e cidadania*. São Paulo, Cortez.

_____. 1999^a. *Movimentos Sociais e educação*. São Paulo, Cortez. 3^a ed.

_____. 1999b. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo, Ed. Cortez.

_____. 1999c. "MST e a mídia". *Revista CEAS*, n. 179, Salvador, Ed. CEAS.

_____. 1999d. "Os sem-terra e os desafios da participação popular no meio rural brasileiro ao final do milênio" In *Caderno CRH*, n. 28, Salvador, Ed. Universidade Federal da Bahia.

_____. 2000a. "Educação, Trabalho e lutas sociais" in GENTILLI, Pablo. (Org). *Educação, trabalho e exclusão social*. CLACSO/Ed. Vozes (no prelo).

_____. 2000b. *Mídia, terceiro setor e MST*. Friburgo, Vozes (no prelo).

JARA, Oscar. 1994. "El reto de teorizar sobre la práctica para transformala". In *Educación popular- Utopia Latino-americana*. São Paulo, Cortez Ed. E Edusp.

FREIRE, Paulo. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. 1980. *Conscientização – Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Editora Moraes, 4^a ed.

_____. 1979. *Educação como prática da liberdade*. Rio, Paz e Terra, 9^a ed.

_____. 1991. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez.

_____. 1992. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. 1993a. *Política e educação*. São Paulo, Cortez.

Paulo Freire e a formação de sujeitos... - Maria da Glória Gohn

_____. 1993b. *Professora sim, tia não*. São Paulo, Olho D'água.

_____. 1995. *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Olho D'água.

_____. 1998. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

MEJÍA, Marco R. 1991. "La educación popular en América Latina: en busca del rigor para definir su calidad". In DAM, Anke van, MARTINIC, Sérgio e PETER, Gerhard. 1991. *Educación Popular en América Latina- Crítica y perspectivas*. CESO Paperback n. 12. Santiago do Chile, CESO.

STÉDILE, João P. (Org). 1997. *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis, Vozes.

_____ e FERNANDES, Bernardo M. 1999. *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo, Perseu Abramo.

TORRES, Carlos Alberto. 1992. *A política da educação não-formal na América Latina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. 1994 "Educação de adultos e educação popular na América Latina" in *Educação popular- Utopia Latino-americana* São Paulo, Cortez Ed. E Edusp.

YAMASAKI, Alice A. et alli. 1999. *Educação de jovens e adultos- uma perspectiva freireana*. Cadernos de EJA. N. 2. Instituto Paulo Freire, São Paulo.

Recebido em 10 de abril de 2009.

Aceito em 20 de abril de 2009.