



Freire e a educação comunitária/popular: caminhos de vivência emancipatória, participativa e inclusiva

Freire and community/popular education: paths of emancipatory, participatory and inclusive experience

 **Gorete Pereira**

Doutora em Educação

Universidade da Madeira – UMa.

Funchal, Ilha da Madeira – Portugal

goretepereira@staff.uma.pt

Resumo: Pretende-se com este texto contribuir para a reflexão e análise da educação comunitária/popular, suportada na ideia de mudança, a partir da qual Freire assume uma praxeologia educativa transformadora. Adentrando na obra Educação como Prática da Liberdade, procuramos compreender os seus princípios pedagógicos na reconstrução dos caminhos de vivência emancipatória, participativa e inclusiva na educação comunitária. Procedeu-se a um estudo exploratório, de natureza qualitativa assente na análise de conteúdo da obra referenciada e outros textos do autor. A narrativa construída sobre o legado pedagógico de Freire para a educação comunitária na contemporaneidade consubstancia a sua relevância para a educação do século XXI. Num tempo marcado por profundas transformações, a filosofia freireana é reconhecidamente estruturadora de um pensamento transformador e organizado que na senda da desocultação do real e na aquisição dos direitos de “ser mais” promove a emancipação e a inclusão.

Palavras chave: educação comunitária/popular; Paulo Freire; pedagogia; vivência emancipatória; participativa e inclusive.

Abstract: This text is intended to contribute to the reflection and analysis of community/popular education, supported by the idea of change, from which Freire assumes a transformative educational praxeology. Entering the work Education as a Practice of Freedom, we seek to understand its pedagogical principles in the reconstruction of emancipatory, participatory and inclusive ways of living in community education. An exploratory study of a qualitative nature was carried out, based on the analysis of the content of the referenced work and other texts by the author. The narrative built on Freire's pedagogical legacy for contemporary community education substantiates its relevance to 21st century education. In a time marked by profound transformations, Freire's philosophy is recognized as structuring a transforming and organized thought that, in the path of uncovering the real and acquiring the rights to “be more”, promotes emancipation and inclusion.

Keywords: community/popular education; experience; Paulo Freire; pedagogy; emancipatory; participatory and inclusive.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

PEREIRA, Gorete. Freire e a educação comunitária/popular: caminhos de vivência emancipatória, participativa e inclusiva. *Dialogia*, São Paulo, n. 42, p. 1-12, e23055, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.23055>.

American Psychological Association (APA)

Pereira, G. (2022, set./dez.). Freire e a educação comunitária/popular: caminhos de vivência emancipatória, participativa e inclusiva. *Dialogia*, São Paulo, 42, p. 1-12, e23055. <https://doi.org/10.5585/42.2022.23055>.

Introdução

Reportando-nos ao legado de Paulo Freire para a educação comunitária/popular, assumimos a narrativa dos princípios teóricos e pedagógicos do autor. Tudo começou na primeira metade do século XX, num país tão distante e desigual como o Brasil. Desde então, o percurso encetado tem permitido a reconstrução de caminhos e vivências pedagógicas mais participativas e inclusivas. O estudo e a reflexão sobre a herança freiriana conduziram à consciencialização dos posicionamentos pedagógicos então considerados e desencadeados, mas ainda, distantes da escola atual. Os caminhos de vivência participativa e inclusiva trilhados são a esperança da possibilidade de realização de uma educação crítica, libertadora, e por, isso, emancipatória. A função essencial da educação é para Freire (1999) a promoção da autonomia e da liberdade, desencadeadoras de uma consciencialização para a emancipação.

Freire que sempre procurou desenvolver uma praxis educativa a partir de temas interdisciplinares e articular o conhecimento científico com o senso comum, com vista à redução das desigualdades sociais, designadamente entre os grupos sociais dominantes e os grupos populares, reconhece que “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipa interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (1975, p. 146).

O trabalho de intervenção junto a públicos mais adultos, no âmbito da educação comunitária/popular visa a promoção da libertação dos homens, pautada nos princípios da democracia e da justiça – uma verdadeira pedagogia para homens livres. Com raízes estruturais na obra *Educação como Prática da Liberdade*, publicada em 1967, em que Freire nos apresenta as diretrizes da sua visão pedagógica e do seu método de ensino, a educação conscientizadora, dialógica e emancipadora aponta para a superação da pessoa humana e para a sua capacidade de educar-se como sujeito histórico. O autor reconhece a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de decisão para a responsabilidade social e política, alicerces de uma pedagogia libertadora.

Essencial à renovação social, à tolerância, e ao respeito pela diversidade, a educação como prática da liberdade, porque dialogal, crítica e criticizadora, implica a autoformação dos envolvidos e a adoção de novas posturas sobre o seu contexto.

A intervenção comunitária baseada em correntes construtivistas socialmente contextualizadas prevê uma abordagem fluída, assente na relação comunicacional dialógica estabelecida entre todos os participantes. Visando a construção de uma realidade social mais justa e inclusiva, Freire (1975) aponta a educação dialógica, problematizadora, libertadora e

conscientizadora, como a única capaz de romper com a tradição e conferir à educação um caráter transformador.

Educação como Prática da Liberdade

Freire propõe-nos uma pedagogia da liberdade, cujo ideário pedagógico se encontra plasmado no livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967). Defendendo uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, o autor acreditava na urgência da ação educativa criticizadora, que desse ao homem a possibilidade de discussão e inserção na sua problemática e ao educando instrumentos de resistência contra os poderes do “desenraizamento” tão típicos das civilizações globais em que vivemos.

Na obra supracitada, com profundo significado e atualidade para a prática educativa comunitária dos nossos dias, o autor traça a “apologia de uma educação para e pela democracia, através de práticas dialógicas e antiautoritárias, do exercício da participação contra a passividade e para a decisão, promotora da responsabilidade social e política” (MACEDO et al., 2001, p. 95).

No livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967), que reporta as condições socio-históricas da época, Freire enumera as premissas da sua visão pedagógica, uma verdadeira narrativa da pedagogia da liberdade, que reconhece a valorização da práxis a partir da reflexão sobre as suas vivências e experiências do seu povo, isto é, do movimento popular. Neste sentido, a liberdade atribui sentido a uma prática comunitária que se torna efetiva e eficaz na medida da participação livre e crítica dos educandos.

No círculo de cultura proposto pelo autor, enquanto célula fundamental do movimento de educação popular, agrupavam-se camponeses que orientados por um coordenador exercitavam práticas de liberdade de expressão, através de um processo de “conscientização”. Para o autor, alfabetização e conscientização se interrelacionam, pois,

alfabetizar é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler (...), é entender o que se lê e escrever o que se entende (...), daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o educando sobre situações concretas (FREIRE, 1967, p. 111).

Num exercício constante do que designa de “leitura do mundo”, o autor demanda a compreensão crítica da realidade. A experiência da leitura do mundo, que o toma como um texto a ser “lido” e “reescrito” não pode ser uma perda de tempo, “um blá-blá-blá ideológico” (FREIRE, 2000), presente na mera transmissão de conteúdos.

A educação para o desenvolvimento e para a democracia promove seres conscientes da sua transitividade, que deve ser usada racional e criticamente. Para Freire (1967) a própria essência da democracia envolve intrinsecamente a mudança, em contraponto com uma certa rigidez mental do homem que, se massificando, deixa de assumir uma postura crítica perante a vida.

Assumindo a necessidade de uma educação corajosa e transformadora, Freire advoga uma práxis do debate, da participação e da análise dos problemas. Esta mudança de atitude, de criação de disposições democráticas e novos hábitos de participação e ingerência, revelam o clima de abertura favorável à democratização e a visão da educação como ação social. O vínculo à vida e à realidade do educando, traduz-se no desenvolvimento da criticidade da sua consciência, indispensável à democratização. O autor (1967) adverte para os custos sociais da posição de “inautêntica sabedoria” (p. 96) do educando e critica a escola pela excessiva preocupação com a memorização dos trechos e pela desvinculação da realidade, que conduz à passividade, não exigindo qualquer tipo de reelaboração. Considerando que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 96). Neste sentido,

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria existência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (FREIRE, 1999, p. 16).

No já referido círculo de cultura, emerge uma nova práxis que transforma o professor expositor em coordenador de debates, modifica a aula discursiva em espaço dialógico de ação pedagógica e altera a passividade do aluno que passa a assumir um papel ativo. Freire (1967) acreditava no processo de alfabetização direto e ligado à democratização, um verdadeiro “ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, (...) desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reinvenção” (FREIRE, 1967, p. 104).

O autor profundamente comprometido com os princípios democráticos, propõe a inclusão de todos na vida social e remete para o educador autêntico, a responsabilização da reflexão sobre as condições sociais que são oferecidas aos educandos. Uma educação como prática da liberdade, dialogal, crítica e criticizadora é essencial à renovação social, à tolerância, e ao respeito pela diversidade. Nas palavras do autor “Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura

interferente do homem sobre o seu contexto” (FREIRE, 1967, p. 111). Esta transformação com implicações na ação dos sujeitos sobre as suas realidades é essencial ao empoderamento de todos os envolvidos e a razão de ser de qualquer prática de intervenção junto das comunidades.

É o que prevê a educação problematizadora proposta por Freire (1997), que estimula a participação ativa do aluno através do diálogo e o questionamento da realidade, e que integra o discurso normativo do sistema educativo português, plasmado no Decreto-Lei n.º 55/2018 (PORTUGAL, 2018b), que prevê o desenvolvimento de competências dos alunos e lhes permite o questionamento dos saberes estabelecidos, a integração de conhecimentos emergentes e a comunicação eficiente e a resolução de problemas complexos.

A concretização de uma política educativa que garanta o direito à aprendizagem e o sucesso educativo de todos os alunos é reconhecida como uma prioridade e a expressão de uma política centrada nas pessoas. São os trilhos de uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos encontra uma resposta adequada à vivência emancipatória, participativa e inclusiva (PORTUGAL, 2018a). No centro das práticas escolares estão o currículo e as aprendizagens dos alunos, cuja diversidade se constitui uma mais-valia, mas que impõe à escola uma multiplicidade de estratégias, de modo a assegurar que todos os alunos tenham acesso ao currículo e às aprendizagens.

Educação Comunitária/Popular: parte I

A clarificação concetual no âmbito da educação comunitária remete-nos para a análise dos conceitos de educação e comunidade. Relativamente ao conceito de educação, Fernandes (1998) considera três níveis de abordagens dicotômicas: o primeiro distingue a *educação formal* escolar, que ocorre no espaço escolar, da *educação extraescolar ou informal/não formal*, que acontece em outros contextos educativos (comunidades, associações, movimentos sociais); no segundo nível que emerge do primeiro, distingue-se a *educação etariamente diferenciada, sequencial e progressiva* de crianças e jovens em contexto escolar, da *educação ao longo da vida, educação permanente/contínua* que inclui diversas formas de educação recorrente e/ou socioprofissional, e que podem abranger indivíduos de várias idades e ocorrer em contexto escolar ou extraescolar; e o terceiro nível que considera duas perspetivas distintas e antagónicas: a *tradicional* ainda prevalente na educação escolar, que se fundamenta em pressupostos behavioristas, e considera o educando como objeto e receptáculo dos conhecimentos, transmitidos de forma expositiva pelo educador, típicos da *conceção bancária, antidialógica e domesticadora da educação, em oposição às correntes construtivistas/desenvolvimentistas socioculturalmente contextualizadas* (FERNANDES, 1998).

No construtivismo o educador e educando são ambos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Relacionados com os contextos dos educandos, os conteúdos – objeto de aprendizagem são significativos. A relação comunicacional dialógica estabelecida entre todos os participantes no processo facilita a construção de novos conhecimentos. É o que Freire (1975) designa por *educação dialógica, problematizadora, libertadora, conscientizadora* que visa à construção de uma realidade social mais justa.

No que concerne ao conceito de comunidade, assume diversas aceções tais como: “classe trabalhadora/operariado; pobres/desfavorecidos; localidades rurais ou piscatórias; bairros/vizinhanças urbanas, comunidades de interesses/movimentos sociais (sindicais, feministas, anti-racistas, imigrantes, ecologistas, científicas, pacifistas, lésbicas, gays, etc.); sociedades/nações; conjuntos de nações com afinidades (Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa, Comunidade Europeia, etc.)” (FERNANDES, 1998, p. 124).

Trata-se, portanto, de um conceito polissêmico que tem assumido ao longo dos tempos diversos sentidos. Do ponto de vista psicossociológico/antropológico pode definir-se comunidade como um grupo estruturado, sistêmico e funcional. No âmbito estrutural implica, por parte de um grupo social, a partilha de um território e/ou organização. No domínio sistêmico funcional prevê-se um conjunto sistêmico de inter-relações que se estabelecem durante o desempenho de múltiplas funções pelos elementos do grupo. As tradições culturais, problemas, necessidades, interesses, aspirações e objetivos comuns, que conferem um sentido de pertença ao grupo, proporcionando a cooperação em ações partilhadas, caracterizam a comunidade.

Fernandes (1998) distingue dois tipos de comunidade: comunidades territoriais, compostas por grupos sociais que partilham o mesmo território. O sentimento de pertença a um local estrutura a sua identidade enquanto comunidade. O segundo tipo são as comunidades de interesses, formadas por indivíduos que se associam na ação, com objetivos e interesses comuns e são reconhecidos como movimentos sociais ou movimentos populares. “Podem partilhar ou não um território; o que os define enquanto comunidade é a sua cooperação na ação em torno de interesses comuns. A partilha de interesses e objetivos específicos faz com que os movimentos sociais estejam organizados pelo conflito com a sociedade” (FERNANDES, 1998, p. 125).

Perspetivando o movimento popular como escola viva, Freire (1967) se centra na ideia da educação popular, associando a noção de movimentos sociais a dos movimentos populares. Porém, existem movimentos sociais de cariz não popular. É comunitária a identidade partilhada, a nível das práticas e das representações sociais, por uma comunidade. Esta identidade partilhada, da

comunidade territorial ou comunidade de interesses, vai permitir a cooperação dos elementos do grupo em torno de interesses e objetivos comuns.

Educação comunitária/Popular: parte II

O conceito de educação não formal varia de autor para autor em conformidade com as correntes teóricas de diferentes países, escolas e autores. A educação não formal distingue o tipo de atuação – animação, extensão, educação, trabalho, ação, intervenção e desenvolvimento.

Tradicionalmente definida como “organização comunitária” nos Estados Unidos, “pedagogia social” na Alemanha, “animação” na França, “trabalho sociocultural” na Bélgica, são ainda difundidas as designações de educação informal, educação não formal, educação popular, trabalho comunitário, educação de adultos, educação comunitária, desenvolvimento comunitário, ação comunitária, ação social e intervenção comunitária (SMITH, 1994, *apud* FERNANDES, 1998). Não obstante, o autor propõe o conceito de “educação local”.

Também Freire assume o conceito de educação popular, que rompe com a tradição educacional refém da elite opressora e confere à educação um caráter transformador. O alcance da educação popular induz à reflexão sobre a inclusão. Os discursos educativos que apontam para uma escola inclusiva assentam na democratização do ensino, e na assunção de medidas eficazes e ponderadas, proporcionando a todas as crianças o direito a uma educação de qualidade, com igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos.

Adentrando nos modelos, formas e modos de educação comunitária/popular segundo Martin (1987) existem três modelos de educação comunitária: *modelo universal*, que pressupõe que a sociedade/comunidade é consensual e, por essa razão, os seus seguidores adotam uma estratégia de ensino universal para todos os grupos sociais. É implementado, a partir de escolas secundárias ou escolas superiores comunitárias; *o modelo reformista* que concebe a sociedade/comunidade como plural e competitiva. É um modelo associado à educação compensatória e decorre na escola ou na casa dos membros da comunidade; e por fim, *o modelo radical* que reconhece a sociedade/comunidade como uma realidade conflitual. A estratégia de ensino promove, uma educação politizada e uma ação social centrada em temas concretos e problemas da comunidade. Esta conceção visa capacitar as populações e redistribuir o poder na sociedade, sendo Paulo Freire um dos principais dinamizadores desta corrente, cuja abordagem se fundamenta na aprendizagem através dos movimentos sociais que se destinam a combater o sexismo, o racismo, o classismo, a pobreza, as crises econômicas e naturais/físicas. Para Fletcher (1987) nesta abordagem privilegia-

se uma “ação participante” a desenvolver em conjunto com as populações locais, numa perspectiva política, visando à justiça social.

Salientando a importância de se tomar como ponto de partida os conhecimentos e as necessidades sentidas pelas classes populares, com vista à sua organização, mobilização e capacitação científica e técnica, Freire e Nogueira (1989), entendem a educação popular como:

(...) o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica (...) o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo; e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares (...) Não há um programa, inexistente nessa pedagogia um programa preestabelecido de conteúdos a serem ensinados. No entanto, essas pessoas se ensinam umas às outras, elas se medem em atos grupais de conhecimento (...) há um momento em que se pode descobrir que as necessidades pelas quais se luta podem ser satisfeitas, podem ser resolvidas; essa descoberta dá conta de que há caminhos possíveis e que as necessidades - as que fazem lutar - não são tão exageradas, e podem ser resolvidas. (...) educação popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação (pp. 19-20).

Reconhecendo a essência das coisas e procurando uma profunda transformação social, a concepção de educação de Freire assenta na articulação dialética entre os conteúdos relacionados com a existência dos educandos e o método dialógico problematizador. Assumindo uma posição radical que “rejeita o ativismo e submete sempre a sua ação à reflexão” (FREIRE, 1967, p. 51) reconhece que não se pode deter nem antecipar, mas sim, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar a acelerar as transformações, na medida em que se conhece para poder interferir. Esta opção radical rejeita a perspectiva assistencialista de educação comunitária/popular, que implicam a passividade, o amaciamento e a domesticação dos educandos. Com efeito,

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (FREIRE, 1967, p. 56).

Em oposição, a educação dialógica promove a descoberta da causalidade dos fenômenos e, como tal, a substituição de explicações mágicas, míticas ou ingênuas, por princípios causais (FERNANDES, 1998). Neste contexto, o educador surge imbuído de novas funções, de apoio ao questionamento da realidade, da problematização, do desenvolvimento do espírito crítico que deverá ser assumido pelos educandos. O questionamento, a problematização, e a desocultação da realidade faz-se na prática educativa cíclica e por isso, desencadeadora de novas práxis. Sendo a teoria indispensável à compreensão e transformação do mundo é indicotomizável da prática, pelo

que toda a reflexão teórica conduz à ação transformadora designada de “práxis autêntica” (FREIRE, 1975, p. 43). Deste modo a educação dialógica implica a reflexão teórica sobre a prática e a ação, isto é, a articulação entre a teoria e a prática, determinantes na intervenção comunitária.

Esta pedagogia libertadora, comprometida com a transformação social, emerge da consciencialização da situação existencial e passa de imediato à praxis social e esta articulação promove a conscientização. Neste sentido,

O esforço de conscientização, que se identifica com a própria ação cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto (...) o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. (...) não há conscientização fora da prática, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação (FREIRE, 1977, p. 18).

Mas no processo de construção do conhecimento, para além da dimensão individual existe igualmente a dimensão social. Esta dimensão social do conhecimento e a necessidade dos outros na construção e desenvolvimento, bem como a importância do intelectual/educador é reafirmada por Freire “Defendo uma pedagogia crítico-dialógica (...) apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica (...) onde se propõe a construção do conhecimento colectivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediado pelas experiências do mundo” (FREIRE, 1999, p. 83). Esta concepção educacional fundamenta-se, portanto, em pressupostos construtivistas e socioculturalmente contextualizados.

A educação emancipatória, participativa e inclusiva

A escola desde a sua fundação tem alimentado o desígnio de chegar a todos e a todos socializar, de acordo com os contextos sociais, económicos, culturais e políticos da sociedade em que se enquadra.

A educação dialógica, problematizadora e conscientizadora, recomendada por Freire (1975) implica um diálogo mediatizado pelo mundo, entre dois sujeitos cognoscentes – educador/educando e educando/educador, em que ambos ganham um novo estatuto que os levará à emancipação, participação e inclusão.

Este diálogo que se opera na relação horizontal, baseado na confiança entre os sujeitos e na esperança transformada na concretização de uma procura fundamentada no pensamento crítico começa na busca do conteúdo programático que para o “educador-educando, dialógico, problematizador, (...) não é uma doação ou uma imposição, mas a devolução organizada e

sistematizada e acrescentada aos indivíduos daquilo a que eles aspiram saber mais” (FREIRE, 1975, p. 89).

É a educação autêntica, que nas palavras do autor, faz-se de “A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 89), incidindo a sua ação na realidade a ser transformada com os homens, conhecendo as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo dialeticamente se constituem.

Deste modo, a ação dialógica se desenvolve na co-laboração, na união, na organização e na síntese cultural, em oposição à ação antidialógica que consiste na conquista, na divisão do povo, na manipulação e na invasão cultural. A prática dialógica¹ reflexiva que parte da realidade dos educandos, é valorizada na educação popular, enquanto procedimento metodológico, essência da educação como prática da liberdade, suporte da emancipação, participação e inclusão de todos os sujeitos na comunidade.

Como reconhece Freire (1997), não há educação neutra, pelo que, uma educação desprovida do seu peso teórico-ideológico não faz qualquer sentido.

Minha presença de professor (...) é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético por isso mesmo, tem de ser o meu testemunho (FREIRE, 1997, p. 110).

É neste quadro que a pedagogia de Freire que aposta na afirmação da cidadania dos que não têm voz, pela sua dialogicidade e primazia na construção do “Eu”, na sua diversidade de gênero, etnia e classe, “abre caminho para que a educação se constitua uma janela de possibilidade, libertadora e emancipatória, para a batalha da construção identitária, nas suas múltiplas dimensões de gênero, etnia e classe” (MACEDO et. al. 2001, p. 23).

São estas as premissas necessárias à criação de condições de empoderamento, participação, melhoria e bem-estar dos sujeitos envolvidos nos processos de intervenção comunitária, que vão ganhando destaque na atualidade.

¹ Na alfabetização a partir das palavras geradoras e no pós-alfabetização os temas geradores referentes ao universo das situações problemáticas existenciais.

Considerações finais

A falta de compromisso e de respostas adequadas da escola para com a classe trabalhadora foi questionada na década de 60 por Freire, mas este distanciamento da realidade dos educandos é atual e pode ser reconhecido em pleno século XXI.

A educação popular, alicerçada nos valores da emancipação enquanto processo coletivo de reescrita do mundo enquadra a cidadania participativa como assunção social da luta pela aquisição de direitos. Flexível, inclusiva e inovadora, pressupõe a exigência do diálogo e a participação diligente dos educandos – sujeitos ativos na construção do seu próprio saber, que procuram novos conhecimentos que tornem a natureza e a realidade social cada vez mais inteligível.

Os princípios fundamentais presentes na obra de Freire reconhecem a dimensão política dos problemas educativos, validando o constructo de mudança social. A educação, compreendida através do desenvolvimento de uma consciência crítica e cuja ação é dialógica baseia-se nos conhecimentos dos educandos e nos contextos culturais dos mesmos. Na pedagogia da libertação assumidamente emancipatória e participativa, desencadeiam-se atitudes democráticas, no decurso de ações coletivamente partilhadas.

A preocupação antropológica com a conquista do “ser” em oposição ao “ter” do pensamento neoliberal é transversal à obra de Freire. Faz-se da asserção da pedagogia da escuta que tem como suporte a valorização dos saberes minoritários, numa perspectiva de “*bilinguismo cultural*” (STOER; CORTESÃO, 1999), pela qual se opõe a uma pretensa “*integração*”, agregadora dos princípios universais de legitimação da cultura e da hierarquização social - a efetiva inclusão social.

Para Freire é através da comunicação ancorada na realidade dos sujeitos, que se torna possível a edificação do tecido social e promoção da soberania popular, através da qual a sociedade civil, devidamente empoderada ganha um novo controle sobre os espaços e diálogos públicos. Importa, pois, entender a intervenção comunitária por via da problematização e transformação de contextos, procurando de acordo com Freire, desbloquear diálogos, redes saudáveis de comunicação, propiciadoras de um espaço verdadeiramente inclusivo, participativo e democrático.

Referências

FERNANDES, J. Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In APPLE, M. et al. *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto Editora, 1998.



FLETCHER, C. The meanings of community in community education. In ALLEN, G. et al. *Community education – An agenda for educational reform*. Milton Keynes: Open University Press, 1987.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Editora Paz e Terra, 1967

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento, 1975.

FREIRE, P. *Educação política e conscientização*. Liv. Sá da Costa, 1977.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. Cortez Editora, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. (1ª ed.). UNESP, 2000.

FREIRE P.; NOGUEIRA, A. *Que fazer – teoria e prática em Educação Popular*. Vozes, 1989.

MACEDO, E.; VASCONCELOS, L.; EVANS, M.; LACERDA, M.; PINTO, M. *Revisitando Paulo Freire sentidos na educação*. Edições ASA, 2001.

MARTIN, I. Community education: towards a theoretical analysis. In ALLEN, G. et al. (org). *Community education – an agenda for educational reform*. Milton Keynes: Open University Press, 1987.

STOER, S.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra – da pedagogia inter/ multicultural às políticas educativas: numa época de transnacionalização*. Edições Afrontamento, 1999.

PORTUGAL. (2018a). *Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho*. Obtido de Diário da República: <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

PORTUGAL. (2018b). *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho*. Obtido de Diário da República: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>