

## A NECESSIDADE DE REDIZER E REVIVER A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA DE PAULO FREIRE

PAVAN, Ruth\*

### RESUMO

Este artigo é fruto de pesquisa bibliográfica e tem como objetivo redizer e reviver a contribuição de Paulo Freire para a educação. Destaca-se a esperança como dimensão política e imperativa para a construção de uma educação não submetida à lógica do mercado. Para isso, as obras de Freire são utilizadas, principalmente *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, juntamente a alguns de seus interlocutores portugueses, com destaque para Lima (2002, 2010, 2012, 2016), Cortesão (2012), Nóvoa (1998) e Pintasilgo (1998), além de autores brasileiros que também discutem as contribuições do pensamento do autor para a educação brasileira. Como resultado dessa análise, pode-se apontar a atualidade das obras de Freire, sobretudo quanto à necessidade da esperança, à crítica à educação bancária, à crítica à tentativa de despolitizar o ato educativo e ao não-reconhecimento das diferentes formas de conhecimento. Também se apresentam como resultados dessa análise as possibilidades de construção de outros processos educativos em que o diálogo seja importante, e não a educação bancária; processos em que a explicitação honesta dos caminhos da educação seja motivo de debate democrático, e não uma tentativa de despolitização, como se fosse possível uma educação neutra. Enfim, os resultados indicam a potência política da esperança de Freire para a luta em favor de uma educação não submetida à lógica do mercado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Freire. Pedagogia da Esperança. Diálogo.

---

\* Pedagoga, com Doutorado em Educação pela Unisinos e Pós-Doutorado pela Universidade do Minho. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. E-mail: [ruth@ucdb.br](mailto:ruth@ucdb.br) OrCid: <http://orcid.org/0000-0001-8979-1125>

*THE NEED OF RESTATING AND REVIVING PAULO FREIRE'S PEDAGOGY OF HOPE*

PAVAN, Ruth\*

**ABSTRACT**

*This paper is the result of a bibliographical research and aims at restating and reviving Paulo Freire's contribution to education. Hope as a political dimension and imperative for the construction of a kind of education that is not subject to the market logic is highlighted. To this end, Freire's works have been used, particularly Pedagogy of the Oppressed and Pedagogy of Hope, along with some of his Portuguese interlocutors, especially Lima (2002, 2010, 2012, 2016), Cortesão (2012), Nóvoa (1998) and Pintasilgo (1998), besides Brazilian authors that have discussed the author's contributions to Brazilian education. As a result of this analysis, we can point out the topicality of Freire's work, particularly in terms of the need to have hope, the criticism to the banking model of education, the criticism to the attempt to depoliticize the educative act, and the non-acknowledgement of different forms of knowledge. Furthermore, the results of this analysis have evidenced possibilities of designing other educative processes in which the dialogue is important, rather than the banking education model; processes in which honest explicitness of the education paths is a reason for a democratic debate, rather than an attempt of depoliticization, as if neutral education was possible. Finally, the results have shown the political potency of Freire's hope in the struggle for a kind of education that is not subject to the market logic.*

**KEYWORDS:** Paulo Freire. Pedagogy of Hope. Dialogue.

---

\* Pedagogue. PhD in Education from Unisinos and Postdoctoral researcher from UMinho. Professor at the Postgraduate Program – Master's and Doctorate - in Education at the Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. E-mail: <[ruth@ucdb.br](mailto:ruth@ucdb.br)>.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos um momento histórico no Brasil em que a necessidade de redizer e reviver a Pedagogia da Esperança de Paulo Freire é crucial. Diante do avanço das políticas de mercantilização da educação que afetam tragicamente a educação pública e democrática, aliado a um conservadorismo moral e elitista que desqualifica tanto as classes populares quanto os movimentos sociais que defendem os direitos da classe trabalhadora e que combatem a homofobia e o racismo, a esperança de Paulo Freire faz parte da luta política da qual, como educadores, não podemos prescindir.

É dentro desse contexto de luta que emerge a construção deste artigo. A questão central é a contribuição de Paulo Freire para a educação, destacando a esperança como dimensão política e imperativa para a construção de uma educação não submetida à lógica do mercado. Nesse sentido, apresentam-se como objetivos específicos: salientar a importância da pedagogia da esperança para a construção de uma educação pública, justa e democrática; caracterizar a esperança freireana, relacionando-a à luta política cotidiana em favor da transformação social e da educação; mostrar a potência política da esperança de Freire para a luta em prol de uma educação que supere seus tempos difíceis, de submissão à lógica do mercado.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois esta “[...] tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta dos dados é a própria bibliografia sobre o tema ou o objeto que se pretende investigar” (TOZONI-REIS, 2009, p. 36). A análise pautou-se na leitura cuidadosa dos livros e dos artigos selecionados. O critério de escolha foram interlocutores de Paulo Freire em Portugal. A seleção dos interlocutores deu-se após um diálogo com um deles, que foi também o supervisor da pesquisa de pós-doutoramento que deu origem a este artigo. Além desses interlocutores, as obras de Paulo Freire foram centrais na construção do artigo, bem como as de autores brasileiros que também trazem as contribuições de Paulo Freire para a educação. Com base nos objetivos propostos, a análise foi organizada em três categorias: a) A atualidade da Pedagogia da Esperança: por que redizê-la e revivê-la?; b) Da necessidade de ter esperança nas alternativas: de que esperança estamos falando?; c) Paulo Freire e a esperança na educação em tempos difíceis.

Por meio da análise dessas categorias, é possível mostrar a potência política da Pedagogia da Esperança. Acredita-se que a própria escrita do artigo e suas leituras não deixam de ser “um sopro de esperança”.

## **2 A ATUALIDADE DA *PEDAGOGIA DA ESPERANÇA*: POR QUE REDIZÊ-LA E REVIVÊ-LA?**

Iniciamos com uma pergunta porque esta produz o diálogo, e o diálogo, para Freire (2004a), constitui vida - Mais vida, como diz o autor. Então, ao delinear uma explicação para a pergunta do título e continuando o diálogo, justificamos a escolha de falar da esperança.

Com o intuito de dissociar a esperança de uma possível atitude passiva, como se fosse a simples espera por algo bom que está por vir, trazemos Freire (1999), que frisa que ela não é uma simples espera, mas uma necessidade ontológica alicerçada na luta concreta em favor dos oprimidos: “[...] enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim espera vã” (FREIRE, 1999, p. 11).

Voltando à pergunta inicial, lembramos o que Freire afirmou: “[...] falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer” (FREIRE, 1999, p. 17). Esta é nossa intenção: redizer a *Pedagogia da Esperança*, redizer para que se possa dizer da sua potência, da sua necessidade, da sua atualidade. A escolha de redizer *A pedagogia da esperança*, sobretudo, como diz o próprio autor, reencontrando a *Pedagogia do Oprimido*, é resultado de múltiplas razões, pois um

[...] acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. (FREIRE, 1999, p. 18).

Por isso, tal como o autor, também para nós é importante destacar o processo que nos leva a esse redizer da necessidade da esperança como impulso para a construção de uma educação pública, justa, democrática, plural e multicultural. Como afirma Lima (2005a, p.

=====

80), “[...] apesar de tudo, a invenção democrática continua a ter lugar nos nossos dias, tanto a oeste quanto a leste, através de lutas, protestos e revoltas [...]”.

Inspirados em Freire (2011), quando escreve na *Pedagogia do Oprimido*, com base em Álvaro Vieira Pinto, que há situações-limite, podemos dizer que, neste momento histórico do Brasil, estamos vivendo situações-limite em função do golpe parlamentar/jurídico/midiático que colocou no poder um grupo que atenta contra os direitos dos oprimidos, seja essa opressão em função das condições de classe (reforma trabalhista) ou das condições de gênero (proibição das discussões de gênero nas escolas), seja em função da raça/etnia (ameaça da retirada da obrigatoriedade da Lei N° 10.639 e da N° Lei 11.645). Contudo, assim como Freire (2011), vemos nessas situações-limite um carácter potencializador e de esperança, e não razão para posturas fatalistas, como se não mais houvesse alternativas, como se fosse o término de todas as possibilidades. Desse modo, juntamente aos autores, compreendemos que a situação-limite é aquela que nos empurra para a margem, o que pode significar o início da construção de outras possibilidades e diferentes alternativas. No momento que o “[...] aperfeiçoamento social, a democracia e a solidariedade cedem lugar à performance individual e à competitividade” (LIMA, 2005b, p. 25), urge apostar na luta coletiva como possibilidade de construção de alternativas.

Retomar a leitura da *Pedagogia da Esperança* no momento que as políticas de educação no Brasil estão sendo reformuladas, notadamente com um viés conservador e mercadológico (Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio<sup>1</sup>), e há um sucateamento do financiamento público, o que afetará os âmbitos políticos, pedagógicos e democráticos da educação, pode dar-nos pistas promissoras para pensar em como lutar contra tais políticas e continuar insistindo na defesa de uma educação pública de qualidade para todos. Isso, no contexto atual, implica trazer para o currículo reflexões críticas sobre questões de classe, raça/etnia, gênero e outras.

Nesse sentido, não se pode deixar de citar um movimento ultraconservador que tem ganhado espaço no cenário político nacional de forma geral e na educação de modo específico. Referimo-nos ao movimento que tem se autodenominado de *Escola Sem Partido*. Trata-se “[...] de um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular” (MACEDO, 2017, p. 509). É importante destacarmos, como fazem Motta e Frigotto (2017), que o *sem* deve ser colocado entre aspas, pois não se trata de uma escola sem

Ruth PAVAN

*A necessidade de redizer e reviver a Pedagogia da Esperança de Paulo Freire.*

partido, mas de uma escola de um único partido, o partido da sociedade capitalista, do mercado e da recusa ao pensamento crítico: “O ódio a Paulo Freire, educador cuja tese básica da relação pedagógica é o diálogo, indica o caráter totalitário e desagregador do Escola ‘sem partido’” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367). Também Alves e Louzada (2017) destacam a aversão a Freire como uma das características desse movimento: “[...] recentemente cresce no Brasil, em movimento organizado, a ideia de uma ‘Escola sem Partido’ que, por exemplo, ao se iniciar, buscou na figura de Paulo Freire o ‘diabo’ a ser banido” (ALVES; LOUZADA, 2017, p. 128). Essa aversão do movimento a Freire faz-nos lembrar de Nóvoa (1998) quando, ao referir-se a um estudioso de Freire, diz: “Carlos Alberto Torres tem toda a razão quando escreve que podemos estar *com* ou *contra* Freire, mas que não podemos estar *sem* Freire” (NÓVOA, 1998, p.186, grifos do autor). Para quem defende a manutenção da ordem vigente, o que significa concordar com a desigualdade de classe, de gênero e de raça/etnia, como é o *Movimento Escola sem Partido*, ser contra Freire torna-se um imperativo.

Outra questão que podemos apontar como profundamente preocupante para uma sociedade que se quer mais democrática, com ampliação dos direitos dos grupos historicamente excluídos, de modo geral, e da educação, em particular – no caso deste artigo, com destaque para a educação escolar –, é que “[...] se no passado os empresários exerciam influência na educação, hoje, de forma crescente, eles não apenas fazem pressão ou tentam infiltrar suas ideias, como também penetraram o mundo educacional, passando a operar em seu interior” (SANTOS, L. L, 2017, p. 9). Sua força reside, em grande parte, nas avaliações em larga escala, que fragilizam o processo democrático, responsabilizam os professores pela não-aprendizagem e governam os currículos, os quais tendem a ser reduzidos a conteúdos “úteis”, entendendo-se por útil aquilo que serve aos interesses do mercado: “[...] não é difícil relacionar, no bojo de um projeto que tem buscado se colocar como entendimento hegemônico, as políticas de responsabilização do professor e a depuração dos currículos [...]” (SAUL; GARCIA, 2016, p. 1186). Nesse sentido, citamos novamente a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está sendo radicalmente criticada pela maioria dos estudiosos do currículo no Brasil, com destaque para Macedo (2017), Santos, L. L. (2017) e Alves (2014). Os autores questionam a existência dela em um contexto tão marcado pela diferença e argumentam que a versão final traz de forma clara e evidente um caráter mercantil ao currículo. A intensificação da mercantilização da educação veio

=====

acompanhada de uma redução dos gastos públicos em educação: “[...] a redução orçamentária das verbas a serem gastas com educação e pesquisa foi drástica, trazendo perigos enormes de paralisação em praticamente todas as universidades brasileiras, com as estaduais sendo as primeiras” (ALVES; LOUZADA, 2017, p. 127).

Como base nos acontecimentos mencionados anteriormente, fica explícita a necessidade de concordar com Oliveira e Sússekind (2017) quando afirmam que a *Pedagogia do Oprimido* e a *Educação como prática da liberdade* “[...] são ainda hoje obras icônicas no campo do pensamento educacional progressista, ligado ao pensamento político *de esquerda*, defendendo as bandeiras do socialismo e da igualdade social” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 4). Considerando que Freire escreveu a *Pedagogia da Esperança* como uma releitura da *Pedagogia do Oprimido*, não temos dúvida de que ela também faz parte das obras icônicas para pensar alternativas à educação submetida à lógica do mercado.

Essas obras são icônicas especialmente porque são fruto de “[...] experiências efetivas desenvolvidas pelo autor em recantos pobres e analfabetos do Brasil, comprometidas com a emancipação dessas populações [...]” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 4). As autoras ainda lembram que Freire sempre buscou “[...] uma educação voltada à conscientização, pensando a descolonização do terceiro mundo pela educação, agindo em clara crítica ao modelo da escola capitalista burguesa que mantinha [mantém] e realimentava [realimenta] a opressão das massas [...]” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 4). Como o próprio autor declarou inúmeras vezes, é preciso saber quem a escola defende (FREIRE, 2004b). Na interpretação de Nóvoa (1998), a utopia para Freire se traduz em uma “[...] educação que nos obriga a compromissos no plano ético, social e político. E que nos faz pensar nos meios que organizam a nossa acção prática e a nossa reflexão científica” (NÓVOA, 1998, p. 186).

As situações-limite do contexto atual, aliadas às reflexões dos autores trazidos até o momento, para nós, reiteram a necessidade de, inspirados/inspiradas em Freire, redizer a *Pedagogia da Esperança* e dialogar com ela. Utilizamos o termo *diálogo* no sentido atribuído por Freire (1999), ou seja, o diálogo não é espontaneísmo, tampouco a imposição de alguém que se imagina saber mais do que o outro, nem a impossibilidade de ensinar - “[...] não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar” (FREIRE, 1999, p. 118). A relação dialógica é aquela que inquieta, que desenvolve o senso crítico de ambos, que ajuda a fazer a *leitura do mundo*.

### 3 DA NECESSIDADE DE TER ESPERANÇA NAS ALTERNATIVAS: DE QUE ESPERANÇA ESTAMOS FALANDO?

Mesmo que já tenhamos destacado que a esperança em Freire não é simples espera, mas uma necessidade que se ancora na luta cotidiana contra as diferentes opressões, necessário se faz, sobretudo em tempos da falácia da *Escola sem Partido*, mostrar como a esperança requer uma atitude política, que implica a impossibilidade da neutralidade e a assunção explícita a favor de que e quem e contra que e quem estamos educando (FREIRE, 1999).

Parafraseando Freire (1999), reconhecemos que a leitura de alguns autores provoca em nós reflexões que talvez jamais tenham sido preocupações daqueles que escreveram, e é esse exercício que estamos fazendo com Freire. Embora saibamos que suas preocupações sempre estiveram referenciadas na superação da opressão, talvez sua leitura provoque reflexões que ele não tenha imaginado naquele momento, isto é, que viveríamos um retrocesso tão grande e com tamanha intensidade na segunda metade da segunda década do século XXI: o “[...] opressor ‘habitando’ e dominando o corpo semivencido do oprimido” (FREIRE, 1999, p. 57).

Ao explicitarmos o sentido da esperança em Freire, lembramos com Nóvoa (1998) que Paulo Freire nem sempre teve interpretações condizentes com sua densidade teórica e seu compromisso político com os oprimidos, o que caracteriza toda a sua obra e vida. Pintasilgo (1998, p. 10) também afirma: “[...] enquanto Paulo Freire interrogava, os manuais ideológicos davam respostas feitas. Enquanto Paulo Freire desafiava, os manuais ideológicos dogmatizavam”. Paulo Freire foi, muitas vezes, reduzido a questões de método, descoladas de sua posição política; em algumas interpretações, houve o que Nóvoa (1998, p. 178) chamou de “uma verdadeira caricatura conceptual” do pensamento de Paulo Freire. Sua concepção de esperança muitas vezes é confundida com a esperança cristã pós-morte.

Embora suas teorizações sejam explícitas, elas têm uma radicalidade política que não advém somente da academia, mas de um efetivo engajamento em favor dos oprimidos. Se essa radicalidade política não é considerada em toda a sua densidade, o pensamento freireano perde sua dimensão transformadora, e a esperança que leva à práxis arrefece: “Paulo Freire, o pensador brasileiro, que é, antes do mais, o homem que, numa extraordinária interação de

=====

teoria e prática, luta pela libertação da sociedade” (PINTASILGO, 1998, p. 9). Isso quer dizer que Paulo Freire não tinha a pretensão de triunfar e apontar um caminho que todos e todas deveriam seguir. Podemos dizer que sua esperança ratificava que a democracia se aprende com o testemunho; não há primeiro lições para depois viver a democracia. A democracia é construída no processo educativo: “[...] de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (FREIRE, 2002, p. 69).

Como já foi dito, diante dos retrocessos, sejam sociais ou, mais especificamente, no campo da educação, que retiram as conquistas resultantes de lutas dos movimentos sociais, com destaque para as discussões de gênero, étnico-raciais e de desigualdades, em um contexto no qual ganha mais força a perspectiva de educação com uma “[...] conotação simultaneamente utilitária e bélica, do ‘Aprender para Ganhar’” (LIMA, 2012, p. 9), a esperança umbilicalmente ligada à dimensão política do ato de educar torna-se um imperativo ético do qual não podemos prescindir.

Apoiados tanto em Lima (2012) quanto em Freire (1999, 2011), cabe apontarmos que essa esperança não pode negligenciar o contexto econômico, político e social em que acontece o processo educativo. É preciso, portanto, contrapor-se à ideia de uma educação utilitária (LIMA, 2012) ou bancária (FREIRE, 2011). Sobretudo, é preciso contrapor-se à ideia de que uma educação utilitarista e bancária resolverá os problemas da população, tais como desemprego, fome e miséria, entre outros. Essa educação, de forma perversa, impede a luta política coletiva por justiça social, uma vez que enfatiza o indivíduo como aquele que escolhe, que é responsável pela sua condição, produzindo a sensação de fracasso e de incompetência.

Nesse exercício de resistência a despolitização (e tantas vezes a privatização) da escola pública de defesa de uma educação escolar comprometida com os valores do domínio público, com o aprofundamento da democracia e da cidadania, com a igualdade e a justiça, os contributos, as interrogações e os desafios propostos por Freire parecem-me incontornáveis. (LIMA, 2013, p. 14).

Seguindo o pensamento de Freire, a esperança pautada na dimensão política – portanto, coletiva, e não individual – pode ser vista como mobilizadora da construção de outra sociedade. É por isso que, para as classes dominantes, “[...] quanto menos as dominadas sonharem o *sonho* [...], quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-

se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos ‘pragmáticos’, tanto melhor dormirão as classes dominantes” (FREIRE, 1999, p. 92).

Nesse sentido, podemos dizer que encontram eco as palavras de Freire (1999) naqueles e naquelas que lutam contra as tentativas de impedir o sonho, a esperança politizada, a vida digna das pessoas, quando, referindo-se ao golpe militar de primeiro de abril de 1964, afirmou que estamos cada vez mais convencidos “[...] do quanto devemos lutar para que nunca mais, em nome da liberdade, da democracia, da ética, do respeito à coisa pública, vivamos de novo a negação da liberdade, o ultraje à democracia, a enganação e a desconsideração da coisa pública [...]” (FREIRE, 1999, p. 62). Nessa luta, como nos diz Freire (1999, p. 10), não somos esperançosos “[...] por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”. Em tal luta esperançosa, temos muito a aprender com Freire, que se mostrava “[...] alegre por aquilo que a sua teoria e prática gerou, mas devolvendo a quem ajudou a libertar a autoria do trabalho realizado, sendo assim, de forma simples, directa, irmão solidário” (PINTASILGO, 1998, p. 10).

#### **4 PAULO FREIRE E A ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DIFÍCEIS**

Destacamos nossa leitura de Álvaro Vieira Pinto (1984) quando aponta que quem educa o/a educador/a é a sociedade, pois ela nos ajuda a compreender que nossa convivência em sociedade traz diversos atravessamentos, demonstrando que os/as educadores/as são produzidos/as pela condição histórica, cultural, social, econômica e outras. Essa tensão que se estabelece no/a educador/a que busca construir a transformação da sociedade opressora para uma não-opressora, ao mesmo tempo que está enredado nas relações de dominação dessa mesma sociedade, obriga o reconhecimento, conforme Lima (2016, p. 146), da “[...] condição política da educação, ou para o fato de a política ser imanente à educação, de resto a propósito da educação dos educadores”.

Isso para destacar que, com todas as tensões, o processo formativo é deste mundo. Podemos ainda lembrar com Betto (2000, p. 100), que sintetiza a epistemologia freireana, que “[...] a cabeça pensa onde os pés pisam”. Nesse sentido, pensamos esperançosamente, “[...] mesmo sem ignorar todos os constrangimentos que sobre nós se abatem, que as nossas opções e ações enquanto educadores, individual e coletivamente, podem certamente fazer a diferença” (LIMA, 2002, p. 91).

=====

O pensamento de Lima (2002) vem ao encontro do que afirma Freire (2002) quando recusa as posturas fatalistas. Nas suas palavras, “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2002, p. 88). Ou seja, não podemos ser professores e professoras, ou melhor, “[...] não podemos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o ‘inédito viável’ demandando de nós a luta por ele” (FREIRE, 1999, p. 98, grifo do autor).

É sempre importante lembrar que o modelo de escola que temos teve origem na modernidade, em sua ciência e “[...] na absolutização do saber formal como única forma de saber e na crença de que cabe à escola ‘elear’ o educando da ‘cultura popular’ à alta cultura, o modelo de escola herdado da modernidade capitalista, ocidental, burguesa cria e legitima exclusões” (OLIVEIRA, 2012, p. 41). A luta de Freire foi sempre no sentido de não perder a esperança de mudar não somente essa escola, mas o mundo como um todo: “[...] a sensibilidade em face da dor imposta às classes populares brasileiras pelo descaso malvado com que são destratadas, nos empurra, nos estimula à luta política pela mudança radical do mundo” (FREIRE, 2003, p. 70).

Sem dúvida, desde o golpe de 2016, no Brasil, aumentou a dor imposta às classes populares. Diante do aumento da dor, continua necessária uma práxis docente que não dicotomiza a leitura do mundo da leitura da palavra, reconhecendo que a “‘leitura do mundo’ [...] precede sempre a ‘leitura da palavra’” (FREIRE, 2002, p. 90). Isso também tem a ver com o reconhecimento dos saberes populares, que cada grupo, ao seu modo, tem buscado manter, muitas vezes com o mínimo de condições. Isso nos coloca a pensar sobre mundos ainda não sonhados, ou seja, nos remete novamente à Pedagogia da Esperança conclamada por Freire (1999), no sentido de concretizar o “inédito viável”. Como já destacado, Freire insistia no sonho e na esperança como necessidade ontológica das pessoas, alicerçada em práticas concretas, nas lutas dos diferentes movimentos sociais emancipatórios que resistem bravamente à ideologia e hegemonia neoliberal, que, segundo Freire (2002, p. 142), “[...] faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas do que sombras mesmas”.

Certamente, nestes tempos difíceis de hegemonia neoliberal, podemos encontrar em Freire elementos imprescindíveis para pensar outra educação e outro mundo. Apesar de serem muitos, neste artigo, trazemos dois: a conscientização e a dimensão política da educação. A conscientização deve acompanhar o processo educativo: “[...] a pessoa

Ruth PAVAN

*A necessidade de redizer e reviver a Pedagogia da Esperança de Paulo Freire.*

conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça” (FREIRE, 1994, p. 225). Além disso, para Freire, é preciso criticar a sociedade vigente e as formas de educação que contribuem para a sua legitimação, sobretudo a educação mercadológica.

Conforme Lima (2005b, 2016), a educação mobiliza discursos neoliberais que a colocam como culpada pela crise, ou melhor, a crise parecer ser da educação, como se esta produzisse e reproduzisse os problemas econômicos, sociais e culturais, entre outros, na sociedade. Essa concepção, que Lima (2010) denomina de pedagogização dos problemas vividos pela sociedade, leva à crença de que por meio “[...] da educação e da aprendizagem ao longo da vida é possível operar as mudanças sociais e econômicas consideradas imprescindíveis” (LIMA, 2010, p. 46). Lembrando Freire (2002), produz-se um nevoeiro que não nos deixa enxergar a realidade e nos faz

[...] esquecer que a crença num crescimento econômico ilimitado e permanente, na máxima competitividade e produtividade, é que nos conduziu à crise atual, ignorando que os nossos maiores problemas só muito dificilmente poderiam ser ultrapassados através de soluções pedagogistas, apenas baseadas nas necessidades de qualificação da população ativa, sem retaguarda educativa e cultural, cívica e política, em busca da adaptação isomórfica à crise, e não do combate à crise através da transformação profunda do mundo social. (LIMA, 2016, p. 59).

Essa compreensão apresentada por Lima (2016) ajuda-nos a perceber por que vivemos a ênfase em uma educação tecnocrática, pragmática, bancária. Conforme já nos referimos anteriormente, essa educação contribui para a invisibilidade das razões que historicamente têm produzido as desigualdades econômicas, os abismos sociais, os preconceitos em relação aos diferentes grupos culturais. Essa educação continua colocando nas margens a maioria das pessoas. A competitividade, a flexibilização do trabalho, a adaptação, o excesso da produção de dados, sempre matematizados da educação escolar, são alguns dos elementos que produzem a crise na escola. Sobretudo, a

[...] produção de diversos tipos de indicadores e de estatísticas, e os vários relatórios disponibilizados pelas agências internacionais, têm contribuído para a ‘tecnicização da política’, e para a naturalização e o sequestro da(s) ‘qualidade(s)’ pela sua versão hegemônica de inspiração mercantilista,

=====

conferindo-lhe o poder de recrutar fiéis mesmo entre alguns ‘setores críticos e defensores de outras pedagogias’ (LIMA; SÁ, 2017, p. 12).

O processo de conscientização defendido por Freire (1994) faz com que percebamos que, apesar de a escola poder ter um trabalho contra-hegemônico que contribua para a mudança da sociedade, não é ela que produz os problemas econômicos e sociais, entre outros, embora esteja neles implicada, pelo menos majoritariamente. Portanto, ao conscientizarmos, percebemos que reduzir a crise da sociedade à crise na educação é profundamente perverso, e esse processo torna-se ainda mais perverso quando aponta quase com exclusividade a atuação dos professores como responsáveis pela aprendizagem dos alunos, como induzem as políticas neoliberais.

Outro elemento que podemos citar com base em Freire é a necessária dimensão política da educação. Segundo Freire (1999, 2002, 2011) e Lima (2005b, 2010, 2016), reconhecer o caráter político da educação implica reconhecer a possibilidade (manter viva a esperança) de construir e fortalecer uma escola democrática, pública, comprometida com o bem comum. Ainda fundamentados nos dois autores citados, destacamos a necessidade de uma escola autônoma, não no sentido de autossuficiente, mas de, junto a sua comunidade, pensar seus objetivos, conquistas, anseios, necessidades, etc.

Com a dimensão política da escola defendida por Freire (1999, 2002, 2011) e Lima (2005b, 2010, 2016), uma dimensão política crítica, afirma-se não uma pedagogia da produtividade insana e alienante, mas uma pedagogia que pensa democraticamente todos os processos da vida em sociedade na direção da dignidade, fortalecendo o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais e rompendo com qualquer forma de discriminação. Nessa perspectiva, trata-se também de pensar/viver o mundo do trabalho não como algo que nos brutaliza, domestica, submete, aliena, mas como possibilidade de criação, de realização e de comprometimento com os diferentes coletivos que compõem a sociedade.

Juntamente a Lima (2005b), insistimos que uma escola que pensa de forma crítica a sua situação atual e que seja capaz de

[...] imaginar criativamente o futuro, contribuindo para a sua realização através do engajamento político em causas públicas e da ação educativa comprometida com o bem comum e o destino coletivo da humanidade, só pode ser uma escola deliberativa e autônoma, de sujeitos produtores de regras. (LIMA, 2005b, p. 28).

Ao imaginar criativamente o futuro, é importante lembrar que o grupo hegemônico não mantém a dominação apenas pelo uso da força, “[...] mas basicamente através de práticas sociais, formas sociais e estruturas sociais de consenso, produzidas em locais específicos tais como a igreja, o Estado, a escola, a mídia de massa, o sistema político e a família” (MCLAREN, 1997, p. 206). No entanto, com Freire (1999, 2002, 2011), aprendemos a manter viva a esperança de que é possível desconstruir a ordem hegemônica neoliberal “[...] que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (FREIRE, 2002, p. 115).

É possível afirmar que desde que Freire deixou de estar fisicamente presente entre nós, a lógica do mercado na educação intensificou-se. Certamente, o autor diria que essa é uma forma de legitimar a educação bancária, uma educação que entende que “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2011, p. 81), isto é, um “[...] ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2011, p. 82). Paulo Freire enfatiza que, na concepção bancária de educação, não é possível a emancipação, mas somente a ratificação do poder opressor, que despotencializa ainda mais os grupos já oprimidos.

Trata-se de uma forma de legitimar a educação bancária, pois, como aponta Oliveira (2012), a discussão acerca dos conteúdos e da estrutura da escola faz parte de um processo “[...] educativo emancipatório, na medida em que desenha caminhos possíveis da luta da educação contra a dominação social e aponta alguns dos aspectos possíveis da ação pedagógica com vistas à tessitura da justiça cognitiva e à ampliação da democracia social” (OLIVEIRA, 2012, p. 41). A educação, ao seguir a lógica do mercado, como seus críticos apontam, tende a impor os conteúdos que servem aos interesses do mercado; portanto, a discussão dos conteúdos por parte das escolas tende a não ocorrer, já que o que conta é “depositar” os conteúdos “úteis” para o mercado nos alunos.

Já a justiça cognitiva da qual fala a autora não se torna possível quando se privilegia um único tipo de conhecimento. Nesse sentido, a educação assume um caráter monocultural e homogeneizador, restringindo as formas de ensinar e aprender e, em decorrência, a própria cidadania. Segundo Lima (2005a), não é mais possível pensar a cidadania sem considerar as diferenças, a diversidade cultural. Considerá-las é “[...] indispensável à reinvenção democrática da cidadania e da emancipação social” (LIMA, 2005a, p. 75). Também Cortesão (2012), quando nos fala do arco-íris sociocultural, lembra-nos da necessidade de pensar nas

=====

diferenças nos processos educativos. Com base na autora, podemos dizer que a educação que segue a lógica do mercado produz e reproduz o “daltonismo cultural” (CORTESÃO, 2012, p. 73). Esse daltonismo cultural reforça a discriminação por razões raciais, de classe e gênero. Isso vai, obviamente, contra qualquer educação que se pretenda crítica, transformadora, emancipatória, conscientizadora, antidiscriminatória, enfim, freireana. Para Freire (2002, p. 39-40), faz parte “[...] do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Assim, novamente, trazemos a pedagogia da esperança de Freire para dizer que, nestes tempos difíceis, o autor ajuda-nos a pensar em uma escola que não domestica, que não discrimina, que não reduz a educação à aprendizagem de uma lista de competências que o aluno é responsável por adquirir. A educação freireana, ao apostar na esperança, afasta-se de forma abissal (SANTOS, B. de S., 2007) de uma educação que coisifica, que tem como horizonte o treinamento para submeter à exploração desumanizante do mercado de trabalho. Portanto, nestes tempos, é “[...] cada vez mais oportuno revisitar a obra de Paulo Freire [...]. Com o seu legado, o educador nos provoca a assumir um compromisso ético, estético e, sobretudo, político. Sim, educar é um ato extremamente político” (ALVES; LOUZADA, 2017, p. 130).

E neste momento histórico, esse compromisso ético, estético e, sobretudo, político também passa pela esperança de que com a luta política coletiva é possível transformar a educação e a sociedade.

## 5 PARA FINALIZAR... UM SOPRO DE ESPERANÇA

*O sonho se faz uma necessidade, uma precisão.*  
(FREIRE, 1999, p. 100)

Paulo Freire faz parte de um grupo de “[...] intelectuais brasileiros que, libertos das sombras de Descartes e Rousseau, jogam com as palavras, inventam expressões que irrompem frescas numa contínua criação” (PINTASILGO, 1998, p. 9). Levando em consideração o comentário da autora, finalizamos este artigo inspirados em Pablo Milanés, que certamente também se livrou de “sombras” para criar uma música cujo título é *Canción*

Ruth PAVAN  
*A necessidade de redizer e reviver a Pedagogia da Esperança de Paulo Freire.*

por la Unidad Latinoamericana. Trazemos o fragmento no qual ele canta: “[...] realizaram o trabalho de desunir nossas mãos e apesar de sermos irmãos nos olhamos com temor, quando passaram os anos se acumularam rancores, se esqueceram os amores, parecíamos estranhos” (MILANÉS, 1976, n.p., tradução nossa). A esperança que nos mobiliza, fazendo alusão à música do cantor cubano e a Paulo Freire, é combater a educação que, articulada aos referenciais mercadológicos, nos leva a desunir nossas mãos ou, como nos diz Lima (2012), é desconstruir a educação que adquiriu uma conotação “bélica”, que faz com que, mesmo sendo irmãos, nos olhemos com temor.

Talvez nem o cantor no momento que criava a música (1976) pudesse imaginar que suas palavras ganhassem, infelizmente, a amplitude e a veracidade que hoje possuem em função da competição, da responsabilização e do individualismo produzidos pelo neoliberalismo na sociedade de forma geral, em que o ódio a Paulo Freire é uma expressão visível, e, de modo específico na educação, sobretudo pelas avaliações em larga escala.

A esperança que nos move é o desejo de construir coletivamente uma educação que opta pelo diálogo, pela solidariedade, pelo encontro com o outro e a outra, pelo compromisso com o outro e a outra, que luta em defesa dos oprimidos. Portanto, antagônica à educação neoliberal, “[...] que só revela verdadeiramente a sua eficácia quando utilizada contra o outro com menos ‘competência para competir’” (LIMA, 2005b, p. 25).

A esperança que faz com que continuemos na luta é a possibilidade de tornar *concretude histórica* uma educação que “[...] não tem medo de correr os riscos de se abrir à participação comunitária e social mais alargada e ao exercício da cidadania crítica” (LIMA, 2005b, p. 29). Uma educação que se afasta, por conseguinte, de todas as abordagens que entendem que as pessoas não têm o que dizer, ou melhor, não são capazes de dizer, como tem sido a abordagem da educação elitista, seja ela de teor economicista ou cientificista. Isso quer dizer assumir uma postura epistemológica freireana, que reconhece que todos e todas têm conhecimento e, portanto, têm o direito de participar. Isso significa articularmo-nos com os referenciais teóricos, políticos e epistemológicos que nos aproximam das relações dialógicas, pois, com Freire (2004a), reconhecemos que não há comunicação sem diálogo e que a comunicação dialógica é “vida e fator de *mais vida*” (FREIRE, 2004a, p. 74, grifo do autor).

A esperança que nos move nestes tempos difíceis é a certeza de que é possível mostrar a quem interessa defender que a educação necessária para a sociedade “[...]

=====

não tem nada que ver com sonho, utopias, conscientização e sim com a formação técnica, científica, profissional do educando” (FREIRE, 2004a, p. 29); mais ainda, que é possível mostrar que retirar o sonho, a esperança, a utopia, a conscientização, transforma a educação em treinamento, e é “[...] exatamente isso que sempre interessou às classes dominantes: a despolitização da educação” (FREIRE, 2004a, p. 29).

Assim como Freire (1999, 2002, 2011) e seus interlocutores, esperamos que este artigo contribua para fortalecer a esperança nas possibilidades de um processo educativo que construa caminhos sem dogmatismos e arbitrariedades, mas comprometido com o fortalecimento de um encontro educativo no espaço público, plural, democrático, solidário, em defesa dos grupos oprimidos, portanto contra todas as formas de opressão, isto é, que se construa uma educação não submetida à lógica do mercado.

Pensamos que não há forma mais adequada de finalizar o artigo do que trazer Freire (1999) quando diz que o educador ou a educadora, preocupados com a transformação social, têm o compromisso de, apesar de todos os obstáculos (e são muitos no contexto atual), mostrar as possibilidades da esperança, pois sem ela “[...] pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo” (FREIRE, 1999, p. 11). Diferentemente dessa luta, a nossa, porque freireana, se dá *sem esquecermos os amores, sem parecermos estranhos*, como diz Pablo Milanés.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, dez. 2014.

ALVES, Nilda; LOUZADA, Virgínia. A importância de Paulo Freire para diversas gerações de docentes. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 7, p. 112-132, jul./dez. 2017.

BETTO, Frei. Paulo Freire: a leitura do mundo. In: SADER, Emir; BETTO, Frei. **Contraversões: civilização ou barbárie na virada do século**. São Paulo: Boitempo, 2000. p. 99-100.

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000300002>

FREIRE, Paulo. **À sombra da mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância: organização e notas de Ana Maria Araújo Freire**. São Paulo: Unesp, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

LIMA, Licínio Carlos. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. A democratização das organizações educativas e a participação como ingerência: contribuições de Paulo Freire. **Revista Fórum**, Braga, n. 31, p. 81-94, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, p. 71-90, 2005a.

\_\_\_\_\_. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.).

**Educação Crítica e Utopia:** perspectivas para o século XXI. Porto: Afrontamentos, 2005b. p. 19-31.

\_\_\_\_\_. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Revista Lusófona de Educação**, Braga, v. 15, n. 15, p. 41-54, ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito. **Investigar em educação**, IIª Série, n. 5, p. 53-71, 2016.

LIMA, Licínio Carlos; SÁ, Virgínio. Introdução. In: LIMA, Licínio Carlos; SÁ, Virgínio. (Orgs.). **O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade**. Braga: Húmus, 2017. p. 7-22.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MILANÉS, Pablo. **Canción Por La Unidad Latinoamericana**. 1976. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/pablo-milanes/cancion-por-la-unidad-latinoamericana.html>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>

NÓVOA, António. Paulo Freire (1921-1997): A “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António. (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Editora Porto, 1998. p. 167-186.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227157, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227157>

PINTASILGO, Maria de Lourdes. Prefácio. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António. (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Editora Porto, 1998. p. 9-14.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

SANTOS, Luciola Licinio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 33, e166063, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698166>

SAUL, Alexandre; GARCIA, Alexandra. Apresentação: políticas e práticas curriculares nas escolas: resistindo e (re) existindo ao poder hegemônico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1184-1192, dez. 2016.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2009.

---

<sup>i</sup> Não é objetivo deste artigo trazer as implicações da reforma do Ensino Médio, mas, segundo o campo crítico da educação, é “[...] uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 379).