

“FABRICAÇÃO SOCIAL DE INDIVÍDUOS” E A EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO CRÍTICO ENTRE CORNELIUS CASTORIADIS E PAULO FREIRE

Denise Simões RODRIGUESⁱ

Ivanilde Apoluceno de OLIVEIRAⁱⁱ

RESUMO

Neste artigo, analisa-se a educação como projeto de poder, refletindo criticamente sobre a construção da “fabricação social” e a possibilidade de sua desconstrução à luz do conceito de autonomia de Cornelius Castoriadis e de Paulo Freire. Qual o papel da educação e do currículo no processo de construção dessa fabricação social de sujeitos? Essa é uma das questões levantadas na problematização do tema. Este texto constitui em uma pesquisa bibliográfica, com ênfase no diálogo entre Cornelius Castoriadis e Paulo Freire. Entre os resultados destaca-se que os autores apontam para uma educação criativa, humanista e crítica, que propicie a práxis e as mudanças sociais, rompendo com práticas educacionais que fabricam indivíduos alienados, superando ideologias fatalistas de sociedade e de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Cornelius Castoriadis; Paulo Freire; Autonomia; Fabricação social.

“SOCIAL FABRICATION OF INDIVIDUALS” AND EDUCATION: A CRITICAL DIALOGUE BETWEEN CORNELIUS CASTORIADIS AND PAULO FREIRE

ABSTRACT

In this paper, we analyze education as a project of power, reflecting critically on the construction of “social fabrication” and the possibility of its deconstruction under the concept of autonomy by Cornelius Castoriadis and by Paulo Freire. What is the role of education and curriculum in the construction of this social fabrication of individuals? This is one of the issues raised by problematizing the theme. Our paper is a bibliographical research which emphasizes the dialogue between Cornelius Castoriadis and Paulo Freire. From the results it stands out that the authors point towards a creative, humanistic, and critical education that enables praxis and social change, breaking away from educational practices that fabricate alienated individuals, thus overcoming fatalistic ideologies about society and the world.

KEYWORDS: *Cornelius Castoriadis; Paulo Freire; Autonomy; Social fabrication.*

ⁱ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED-UEPA. Coordena o Grupo de Pesquisa Sociedade, Ciência e Ideologia – SOCID. E-mail: dssr@uol.com.br.

ⁱⁱ Pós-doutora em educação pela PUC-RIO. Doutora em Educação (currículo) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Titular e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

“FABRICACIÓN SOCIAL DE INDIVIDUOS” Y EDUCACIÓN: UN DIÁLOGO CRÍTICO ENTRE CORNELIUS CASTORIADIS Y PAULO FREIRE

RESUMEN

En este artículo, se analiza la educación como proyecto de poder, reflexionando críticamente sobre la construcción de la “fabricación social” y la posibilidad de su deconstrucción a la luz del concepto de autonomía de Cornelius Castoriadis y Paulo Freire ¿Cuál es el papel de la educación y el currículo en el proceso de construcción de esta fabricación social de sujetos? Esta es una de las preguntas planteadas en la problematización del tema. Este artículo constituye una investigación bibliográfica, con énfasis en el diálogo entre Cornelius Castoriadis y Paulo Freire. Entre los resultados se destaca que los autores apuntan a una educación creativa, humanista y crítica, que permite la praxis y los cambios sociales, rompiendo con las prácticas educativas que fabrican individuos alienados, superando las ideologías fatalistas de la sociedad y el mundo.

PALABRAS CLAVE: *Cornelius Castoriadis; Paulo Freire; Autonomía; Fabricación social.*

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a educação como projeto de poder, refletindo criticamente sobre a construção da “fabricação social” e a possibilidade de sua desconstrução à luz do conceito de autonomia de Cornelius Castoriadis e de Paulo Freire.

O uso da expressão “fabricação social dos indivíduos” tem como suporte teórico as ideias de Castoriadis (1982, p. 302): a “fabricação” dos indivíduos pela sociedade, a imposição aos sujeitos somatopsíquicos, ao longo de sua socialização, do *legein*, mas também de todas as atitudes, posturas, gestos, práticas, comportamentos, habilidades codificáveis, são, evidentemente, um *teukhein*, pelo qual a sociedade faz que esses sujeitos sejam como indivíduos sociais, a partir dos dados somatopsíquicos, de maneira apropriada à vida, à sua vida nessa sociedade e visando ao lugar que nela ocuparão graças a isso, os indivíduos sociais são feitos, na medida em que valem como indivíduos e valem para tal “papel”, “função” e “lugar” sociais.

O projeto de poder na sociedade implica o que Castoriadis (1992, p. 127) denomina de poder explícito: a dimensão da instituição da sociedade encarregada dessa função essencial: restabelecer a ordem, garantir a vida e a operação da sociedade contra todos e contra tudo o que, atual ou potencialmente, a coloca em perigo.

O poder explícito seria o modo como a sociedade atuaria para controlar seu impulso vital, essencial, que lhe permite transitar entre ordem/desordem. As formas instituídas do poder

explícito, a partir das quais se articulam os processos decisivos que ordenam, mantêm ou modificam a vida social, garantindo a permanência das sociedades, lidam intimamente com a produção de sentido, das significações válidas, poder que se expressa e se consubstancia por meio da linguagem (CASTORIADIS, 1992, p. 130).

Em seus escritos, Castoriadis (1982, p. 403) comenta a respeito da permanência e do vigor da significação imaginária do capitalismo nas sociedades ocidentais contemporâneas, lembrando que não existe uma ordem capitalista sem a “fabricação de homens para o capital, sejam como capitalistas ou proletários”, ou seja, capazes de aceitar e de se submeter, aderir ao sistema. Há, nesse sentido, a “fabricação social dos sujeitos”.

A análise, meramente econômico-funcional das instituições, deixa “escapar” seu papel alienado e alienante, que se expressa pela aceitação da autonomização do poder de controle social, imposto pelos sistemas de funcionamento da sociedade e que organizam toda a vida de homens e mulheres em *status* e papéis institucionalmente delimitados. Onde e como criar esses atores sociais? Como desconstruir o processo da fabricação alienante dos seres humanos ao capital? Qual o papel da educação e do currículo no processo de construção dessa fabricação social de sujeitos? A educação pode ser a resposta, se a transformação social for o objetivo?

Este artigo constitui em uma pesquisa bibliográfica, com ênfase na teoria do imaginário de Cornelius Castoriadis em diálogo com o pensamento educacional de Paulo Freire.

Neste texto, tecemos reflexões sobre a educação como forma de poder e de fabricação social de sujeitos não críticos e, posteriormente, acerca da concepção de educação em Castoriadis, que em diálogo com Freire aponta a possibilidade de desconstrução dessa fabricação social, tendo como principal categoria a autonomia.

2 A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE PODER: A FABRICAÇÃO SOCIAL DE SUJEITOS NÃO CRÍTICOS

Ao fazermos uma retrospectiva histórica desde o período colonial até as décadas iniciais do século XX, já no período republicano, registramos uma educação formal para a obediência e submissão dos despossuídos pelo ensino de ofícios considerados produtivos, uma educação para a exploração da força de trabalho.

É sempre interessante lembrar que a educação, em seus aspectos formais e informais, reproduz a matriz essencial da sociedade – o que ela é, o que acredita ser e o que pretende ser. Educar é, sem dúvida, lidar com ideais e valores que a sociedade propõe como válidos, definidos a partir de processos antagônicos, nos quais os grupos sociais buscam fazer valer sua hegemonia, traduzindo-a no conteúdo a ser modelado, perenizado pela prática educativa em todos os aspectos da vida social.

Para os colonizadores portugueses, que no Brasil estabeleceram seu projeto econômico-político-militar (1616-1823), isso era essencial para seu completo domínio, “civilizar” os nativos. Como escreveu Durkheim (1995, p. 129), “eles entenderam muito cedo, porém, que, para chegar ao seu fim, não bastava pregar, confessar, catequizar, e que a educação da juventude era o verdadeiro instrumento de dominação das almas. Decidiram, portanto, apoderar-se delas”.

Era preciso “fabricar” novos cristãos e súditos. Essa visão colonial sobre a educação em seus territórios do além-mar, a nosso ver, consiste em um projeto em que a educação tem um claro papel de consolidar a ideologia do dominador, visto que ela consiste em um projeto de poder ambicioso, de submissão de corpos e mentes para tornar exequível a implantação do capitalismo que afetará a percepção do papel da educação nos séculos posteriores.

Freire (1980, p. 71) critica o caráter predador do colonialismo tanto por criar uma consciência hospedeira da opressão, “e não de uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos”, quanto pelo fato de causar a negação da identidade cultural dos colonizados.

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (FREIRE, 2000, p. 73-74).

Freire (1983, p. 162) afirma que o conquistador “imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser [...] ‘hospedeiro’ do outro”. A ação conquistadora tem a função de “reificar” as pessoas, que se configura em Freire como uma ação opressora e de desumanização, pelo fato de deixarem de exercer sua vocação ontológica de *ser mais*, como pessoa humana, não exercendo a função de sujeitos de sua própria história.

Vista como instrumento para a fabricação de sujeitos para o capitalismo, a questão do crescimento, do amadurecimento individual e coletivo (autonomia) perde importância diante do controle e exploração da força e trabalho, objetivando o lucro.

Critica Freire (1983, p. 49) que, para os opressores, “o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. Ser, para eles, é *ter* e *ter* como classe que tem” (grifos do autor).

A educação formal ou escolar é relegada a um plano inferior e está sujeita às exigências da produção destinada ao exclusivo metropolitano ou, em séculos posteriores, ao capitalismo comercial. O controle da força de trabalho e do tempo, destinado à produção de bens, será sempre prioridade diante do tempo destinado à escola.

A escola, então, vem sendo historicamente impositiva de valores e de ideologias da classe dominante, existindo na visão de Freire (1983, p. 83) uma estrutura instituída de opressão e de silenciamento das vozes e das autonomias dos sujeitos. “A concepção e a prática ‘bancárias’, imobilistas, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens [e as mulheres] como seres históricos”.

Uma dessas ideologias é o discurso fatalista de mundo da classe dominante que acomoda e inviabiliza qualquer perspectiva de mudança social e escolar, qualquer perspectiva do possível. Por esse motivo, traz uma análise ético-política para a educação, porque envolve relações hierárquicas e de poder.

Na *Pedagogia do oprimido*, Freire (1983) apresenta a educação tradicional, conteudista e meritocrática como um processo antidialógico que se dimensiona pela conquista e manipulação das massas oprimidas, entre outras situações.

A conquista se efetiva pela negação do ser humano como transformadores culturais do mundo, e pelo discurso de mitificação e a-historicização do mundo, ou seja, o mito da superioridade de uns e de inferioridade de outros, sendo o mundo apresentado como algo estático, dado, no qual homens e mulheres devem ser adaptados (OLIVEIRA, 2015, p. 75).

Nesse processo de conquista há uma relação antidialógica e de dominação, alienação e coisificação.

O anti-dialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido, conquistando sua palavra também, sua expressividade, sua cultura (FREIRE, 1983, p. 162).

Assim, a dominação se reveste em uma invasão cultural, que consiste na imposição da visão de mundo dos dominadores sobre os oprimidos. Trata-se de uma forma de dominação econômica e cultural. E uma das consequências dessa invasão cultural é a alienação; ao perceberem a realidade sob a ótica dos invasores, e não com a sua, introjetam a visão de sua intrínseca inferioridade (FREIRE, 1983).

A alienação, para Castoriadis (1982), manifesta-se como massa de condições de privação e opressão, como estrutura solidificada global, material e institucional, de economia, de poder e de ideologia, como indução, mistificação, manipulação e violência.

Castoriadis e Freire, então, criticam a educação que fabrica sujeitos sociais alienados e apresentam a educação como projeto revolucionário, tendo a autonomia dos sujeitos um papel fundamental.

3 A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA EM CORNELIUS CASTORIADIS E PAULO FREIRE

A teoria do imaginário social e a concepção de educação de Castoriadis estão relacionadas à sua concepção de ser humano.

Castoriadis compreende o ser humano como um ser psíquico e sócio-histórico ao mesmo tempo.

O homem é *psyché (sic)*, alma, psique profunda, inconsciente; o homem é sociedade, ele só existe em e por meio da sociedade; de sua instituição e das significações imaginárias sociais que tornam a psique apta para a vida. A sociedade também é sempre História: nunca existe, nem mesmo numa sociedade primitiva, repetitiva, um presente cristalizado, em outras palavras, mesmo na sociedade mais arcaica, o presente é sempre constituído por um passado que o habita e por um futuro que ele antecipa. Logo, trata-se de um presente histórico (CASTORIADIS, 2002, p. 129).

Assim concebido, é possível entender o ser humano como sujeito do processo de criação, sua característica essencial, origem da imaginação radical e do imaginário social.

Castoriadis (1992) afirma que o ser humano é criação. A natureza essencial do ser humano, aquilo que constitui sua especificidade central, é a **criação**. E como é possível conhecer/saber sobre o ser humano? O que se sabe do ser humano? O que acontece com o saber? Será que o ser humano pode saber? Para saber é preciso, inicialmente, indagar o que é o

saber e se o ser humano pode saber alguma coisa sobre si mesmo (em particular). Aí reside propriamente o ato de filosofar em busca do conhecimento de si e da natureza.

Freire (1981) compreende o ser humano como inconcluso e por isso em permanente formação, na busca de *ser mais* e como ser de relações no mundo, que ao transformar o mundo também se modifica. Compreende Freire, tal como Castoriadis, que existe um ímpeto criador nos seres humanos. E esse ímpeto de criar nasce pelo fato de o ser humano ser inacabado, inconcluso. Por essa razão, considera que a educação deve desenvolver o ímpeto ontológico criador de homens e mulheres.

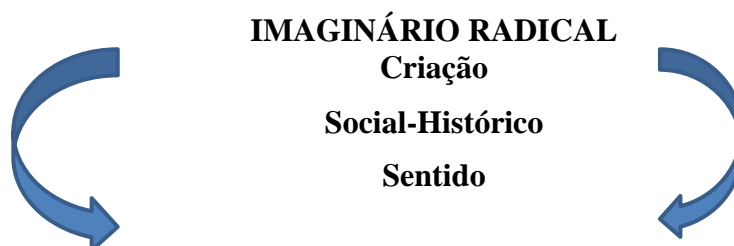
Na visão de Castoriadis, todo o esforço de homens e mulheres está em dotar sua vida de **sentido**. Este, criado pelo ser humano, consolida a produção de seu imaginário. Originariamente fechada, a psique “sofre” a partir do processo de socialização e experimenta o movimento de ruptura. Esse movimento propicia o nascimento da indagação que constrói as bases da Filosofia e da Política.

Assim, a partir do questionamento de seu existir, de sua origem que, segundo Castoriadis (1999, p. 139), é possível pensar a **autonomia do sujeito**, definida por ele como a junção indissociável da liberdade e da igualdade, o que permite a homens e mulheres o questionamento mais importante: a justiça da lei que mantém a sociedade unida como grupo. A sociedade constitui o simbolismo não dentro de uma liberdade total.

O simbolismo crava-se no natural e no histórico (ao que já estava lá), participa, enfim, do racional. Surgem encadeamentos das significações, relações entre significantes. O fundamento de tudo está, segundo o autor, no **imaginário último ou radical**, que ele assim o define:

[...] o imaginário último ou radical é a faculdade originária de pôr ou se de dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que *não são* (que não são dadas na percepção ou nunca o foram). [...] Raiz comum do imaginário efetivo e do simbólico. É finalmente a capacidade elementar e irreduzível de evocar uma imagem (CASTORIADIS, 1982, p. 154).

Podemos elucidar essas categorias de Castoriadis na figura a seguir.



Poder explícito

Autonomia



Fabricação Social dos Indivíduos

Figura 1 – Categorias de Castoriadis

Fonte: elaborado por Rodrigues (2009)

Castoriadis (1982) define esse processo de fabricação social dos indivíduos como a introjeção de valores que, de certo modo, formatam comportamentos. Tal processo no Brasil teve suporte no trabalho missionário católico, em especial, o dos jesuítas, fundamental para a produção das *significações sociais* que serão impostas via evangelização/educação dos índios, na tentativa de obter o controle dos corpos e das mentes e, assim, torná-los servos de Deus e da Coroa portuguesa.

Analisar esse processo de fabricação social dos indivíduos, para além do período colonial, teve também o objetivo de levar em conta a produção de novas *significações imaginárias sociais*, relativas às solicitações de inclusão na vida independente e republicana: os direitos de cidadania. Como a sociedade e a escola efetivamente contribuíram para a fabricação social desses indivíduos? Qual o papel da educação praticada pelos indivíduos em seus afazeres cotidianos? Qual a função do currículo na desconstrução dessa fabricação social dos indivíduos?

Nas oportunidades em que tratou do tema educação, Castoriadis destacou o aspecto mais relevante do processo educativo: a importância da descoberta de si mesmo e do mundo, especialmente a capacidade de criação.

Castoriadis (1982) explica a sociedade como uma relação social-histórica. A sociedade, em sua concepção, ao se instituir, constitui seu simbolismo, constrói uma linguagem que é, ao mesmo tempo, natural, histórica e racional. Seguindo essa argumentação, a educação deve ser tratada como um processo amplo e questionador, pois visa indagar filosoficamente o ser humano como sujeito e objeto do próprio ato de conhecer.

O mundo histórico é visto como mundo do *fazer* humano, cujo *fazer* está em relação com o *saber*. O mundo do fazer humano é relacional e implica a autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, na educação torna-se importante a relação entre sujeitos autônomos.

Para Castoriadis (1982, p. 130), a **autonomia** consiste em uma relação “na qual os outros estão sempre presentes como alteridade e como *ipseidade* do sujeito – então a autonomia só é concebível, já filosoficamente, como um problema e uma relação social”.

Freire (2007, p. 107) compreende a autonomia como um processo que vai se constituindo “na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas pelos sujeitos, pressupondo um [...] amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. Ser sujeito implica ter autonomia, ser partícipe da construção de sua história, seu conhecimento e educação. “É neste sentido, que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”.

Oliveira (2015) explica que a autonomia em Freire tem a ver com cidadania, porque implica ser a pessoa sujeito de sua história, assumindo sua história na mão, ou seja, ter participação e ingerência no contexto histórico e social do qual faz parte.

O sujeito em Castoriadis (1982) é um ser de práxis. O suporte da articulação de si e do outro é o *corpo*, que não é alienação, mas participação no mundo e no sentido, ligação e mobilidade, pré-constituição de um universo de significações antes de todo o pensamento refletido. Estrutura concreta do sujeito na práxis, que:

[...] é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele *faz*, mas que o *faz* também. “Os pedagogos são educados”, “o poema faz seu poeta”. E é óbvio que daí resulta uma modificação contínua, no fundo e na forma, da *relação* entre um sujeito e um objeto os quais nunca podem ser definidos de uma vez por todas (CASTORIADIS, 1982, p. 96).

Nesse sentido, a educação em Castoriadis (1982, p. 94) pertence à **práxis**, na medida em que “existe na *práxis* um *por fazer*, mas esse por fazer é específico: é precisamente o desenvolvimento da autonomia do outro ou dos outros”.

Freire (1983, p. 145 e 57) também concebe o ser humano como práxis. “O seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo [...] o que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação”. E aponta, como Castoriadis, para uma práxis revolucionária que se contraponha às práxis das elites dominadoras. Práxis que “constitui a razão nova da consciência oprimida” e que a revolução “inaugura o momento histórico desta razão”.

A educação apresenta-se em Castoriadis como processo que tem o objetivo de “fabricar” atores sociais, porém críticos e participativos, permitindo constatar que o suporte desse

processo se encontra na categoria autonomia, em que os conceitos de liberdade e de igualdade surgem como elementos indissociáveis.

Nessa perspectiva, o sujeito da educação é autônomo, que se faz com o outro na própria ação educativa, ou seja, no processo do seu saber-fazer pedagógico. Na relação pedagógica, o educador e o educando não se constituem em objeto, mas sujeitos de seu conhecimento e de sua história. A pedagogia tem como fim “desenvolver a capacidade de aprender do sujeito – aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar” (CASTORIADIS, 1992, p. 156).

A educação é criação humana. Portanto, o processo educacional não é determinado *a priori*, na medida em que é uma produção histórica e social humana.

Freire (2000) também compreende a educação como um processo de construção humana, porque homens e mulheres interferem no mundo e, por isso, não apenas fazem história, como também são feitos por suas próprias ações históricas.

Castoriadis (1982) explica haver no processo sócio-histórico e na educação uma relação de *inerência*, na qual a liberdade e a alienação podem existir. Isso significa que a educação tanto mantém o imaginário e a ideologia de conservação de poder de uma determinada categoria social como os modifica.

Essa abordagem de educação se encontra demarcada pelo engajamento político radical e pela possibilidade de transformação social. Logo:

O essencial da educação que a sociedade contemporânea fornece aos indivíduos não é a educação formal dispensada pelas escolas, mas aquela divulgada cotidianamente pelos meios de comunicação, sobretudo a televisão, a publicidade etc., e até mesmo, além disso, por tudo que se passa na sociedade, na política, no urbanismo, nas canções (CASTORIADIS, 2004, p. 286).

A instauração de outra história social implica a modificação das instituições existentes e de seus paradigmas teóricos com a construção de novas instituições e de uma nova forma de instituir e de relacionar a sociedade e os seres humanos com a instituição. Significa estabelecer uma nova relação do ser humano com o saber, ou seja, problematizando a construção da racionalidade historicamente construída e com a própria organização escolar instituída, o que possibilita a criação de uma nova relação com a instituição escolar.

Com Castoriadis (1999, p. 219 e 221), a educação adquire uma conotação político-libertadora, sendo possível aos indivíduos, como cidadãos, ser “educados para e pela

democracia”. A educação como uma ação criadora do sujeito é histórica e pressupõe um engajamento político com a transformação social.

Na visão de Castoriadis (1992; 1999), a educação se apresenta como uma atividade *prático-poiética*, cuja tarefa não é a intercompreensão entre o professor e o aluno, em suas relações intersubjetivas, mas possibilitar ao aluno o acesso à sua autonomia, ou seja, desenvolver a capacidade de se questionar e de se transformar de forma consciente.

Nessa perspectiva, a educação deveria inicialmente questionar o que desejamos ser como sujeitos da nossa própria história e a educação atentar ao que afirma Castoriadis (1992, p. 157):

1 – Todo processo de educação que não visa a desenvolver ao máximo a atividade própria dos alunos é mau.

2 – Todo sistema educativo incapaz de fornecer uma resposta racional à pergunta dos alunos – por que deveríamos aprender isso? – é defeituoso.

Castoriadis (1982) apresenta a educação com um *projeto revolucionário* entendido como a capacidade de reorganização pelas ações autônomas dos sujeitos do sistema escolar. Compreende existir uma organização instituída, mas que é capaz de ser modificada pela ação consciente, crítica e autônoma dos atores educacionais.

A educação, então, é apreendida por Castoriadis como contraditória, isto é, conservadora e, ao mesmo tempo, participativa e criativa, vindo de encontro à ordem existente. O conflito e a contestação estão presentes de maneira implícita na escola e na vida social, por isso a existência de formas de resistências cotidianas. Isso significa que são nas práticas cotidianas escolares que as mudanças se efetivam.

Freire (2000), tal como Castoriadis, percebe a educação como possibilidade de mudança, porque homens e mulheres são seres que estão em permanente processo de construção, de estar sendo, como seres inconclusivos que são. Por essa razão afirma:

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar (FREIRE, 2000, p. 40).

Destaca então o autor ser uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora:

[...] trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores (FREIRE, 2000, p. 43).

Freire (1995, p. 61), diferentemente da educação tradicional, propõe uma educação que “desoculta, que desvela, que desafia”. Realça a importância de educação problematizadora, crítica e o ato de perguntar no processo educacional. Considera que os seres humanos são epistemologicamente curiosos, e que a curiosidade é que provoca a ação de perguntar, conhecer, atuar... entre outras.

Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento (FREIRE, 1985, p. 52).

O ato de perguntar em Freire é constitutivo da existência humana e, por conseguinte, faz parte da construção de sua autonomia, como sujeito do conhecimento, da história e da cultura. A educação, na perspectiva de uma Pedagogia da Pergunta, consiste na ação humana de interrogar a si e ao mundo, problematizando-os, visando a transformação social.

Na visão de Freire (2007), a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática docente, relacionando-se, assim, ensino e pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2007, p. 29).

A escola, então, para Freire (1995, p.42) precisa mudar. E as mudanças perpassam pelas condições estruturais, mas também pelo currículo. Sem a reformulação curricular “não poderemos ter a escola pública municipal que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa”.

O currículo é entendido por Freire não reduzido aos conteúdos curriculares, e sim como algo que faz parte do cotidiano da escola. O currículo para ele:

[...] abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta (FREIRE, 1995, p. 123).

Saul (2010) destaca que o currículo em Paulo Freire envolve tanto a política quanto a teoria e a prática, tanto no espaço escolar como nas ações desse espaço, mas em uma perspectiva crítico-transformadora.

Paulo Freire, então, traz ao currículo a possibilidade de mudança que se apresenta no saber-fazer dos atores educacionais como sujeitos históricos, bem como compreende o currículo em uma visão epistemológico-política, por implicar as relações entre o saber da experiência feito dos sujeitos e os saberes escolares, em uma perspectiva democrática, e por problematizar as relações de poder no campo do conhecimento.

Padilha (2004, p. 132) assinala que as obras de Paulo Freire, desde a *Pedagogia do oprimido*, apontam para:

[...] o desenvolvimento de uma pedagogia dialógico-dialética, em que, além da necessidade de uma “ação criadora”, o educador deve aliar-se ao educando em sua atividade prática educativa no cotidiano da escola, desenvolvendo continuamente o trabalho escolar de forma que os vários elementos do processo de ensino e aprendizagem se relacionam de maneira que todos possam ensinar e aprender. Essa relação deve considerar, em primeiro lugar, o respeito às experiências do aluno a partir dos quais se constrói o currículo escolar.

Assim, no currículo escolar, há necessidade de serem levados em conta o processo de ensinar e aprender, as experiências e saberes de vida dos educandos, bem como os contextos nos quais os sujeitos da educação estão inseridos, considerando ser a educação uma ação criadora e dialógica dos sujeitos.

Apresenta Freire (2000, p. 48), além de uma educação crítica, esperançosa, que valorize:

O exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consequência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade e jamais como determinação.

Assim, Castoriadis e Freire referem à possibilidade de mudança na escola, com a construção de novas propostas educacionais em uma perspectiva crítica, que tenham a autonomia como categoria fundamental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar elucidar como se produzem e são legitimados os conteúdos educacionais e como se realizam as práticas educativas, consideramos importante compreender o processo de fabricação social dos indivíduos, levando em conta, para tanto, a produção das significações imaginárias sociais desde o passado colonial até o presente, com todas as suas solicitações de inclusão na vida globalizada. Como a escola efetivamente contribui para a fabricação social desses indivíduos? Como e em que níveis se estabelecem conexões entre os conteúdos propostos pela educação formal e as aspirações populares de liberdade e igualdade? Em uma palavra: a autonomia dos sujeitos, como modelada pelo pensamento castoriadiano e freireano?

Como construir uma proposta de educação para a autonomia, uma educação revolucionária que supere a exclusão dos sujeitos marginalizados nas sociedades capitalistas?

O levantamento das origens históricas da educação de uma região é parte essencial para a compreensão dos processos socioculturais existentes em sua vida cotidiana, assim como para a elucidação de sua participação na construção de seus laços com as comunidades mais abrangentes definidas em nível nacional e internacional. Em última análise, formatam o sujeito histórico que nos interessa em particular – o amazônida – em períodos históricos determinados pela emergência de movimentos sociais relevantes, contribuindo para o processo de elaboração identitária em nível individual e coletivo.

Passado e presente estão em permanente diálogo na elaboração das propostas para o futuro, quer este seja pensado como um projeto de vida individual ou coletivo. Portanto é fundamental conhecer as raízes para pensar o presente e estabelecer planos futuros.

A educação é o processo social mais importante quando se propõe a análise dos padrões de atuação do indivíduo em seus grupos de referência e/ou de sustentação identitária. Governos autoritários se esforçam para vencer a batalha cultural travada especialmente no campo educacional para a definição de laços identitários massificadores, como é a natureza da identidade nacional como matriz de uma narrativa sobre um povo eleito, e que serve para evidenciar diferenças étnicas, religiosas, linguísticas, que fomentam os preconceitos e os conflitos marcados pela oposição ao diferente.

Portanto, busca-se estabelecer os parâmetros demarcatórios de atuação dos grupos em suas áreas de interesses mais importantes, a paciente elaboração dos *habitus* de Bourdieu (1989, p. 59), “a validação das diferenças socioculturais e o jogo pelo poder, componentes estruturais

que a escola deve formatar e a comunidade sancionar. Entre o já estabelecido e o espaço social em permanente disputa, se realiza o ato de educar e preparar as novas gerações”.

Para consolidar o debate democrático e desmascarar as intencionalidades nem sempre claras dos interesses de poder do governante de privilegiar uma visão crítica da educação, procurando estabelecer especificidades sem esquecer que se trata de fenômeno com múltiplas interfaces, cuja complexidade nem sempre é possível demonstrar completamente.

Para isso é essencial trabalhar o interior dessa subjetividade, buscando compreender e desconstruir como e de que forma se produzem e são legitimados os conteúdos educacionais e como se realizam as práticas educativas que em última análise formatam o sujeito histórico que nos interessa em particular.

Colocar a escola e suas práticas educativas no interior da comunidade e seus anseios, mapear características e saberes culturais, educar para a valorização do conhecimento que circula e o vivenciando dentro dos parâmetros formais. Uma revolução pela valorização do *outro* e a paciente elaboração da inclusão das diferenças, fortalecendo a democracia que se retroalimenta da autonomia dos sujeitos.

Abalar as bases da proposta de dominação significa desconstruir o que está estabelecido como verdade eurocêntrica, cuja racionalidade circunscreve e se denomina de verdade científica para fundamentar a renúncia ao saber da ancestralidade presente nas comunidades.

Logo, o diálogo instituído entre Castoriadis e Paulo Freire sobre a autonomia na educação aponta para uma educação criativa, humanista e crítica, que possibilite a práxis e as mudanças sociais, rompendo com práticas educacionais que fabricam indivíduos alienados, superando ideologias fatalistas de sociedade e de mundo.

Ambos constroem na educação um projeto revolucionário no qual o ser humano como ser histórico-social é o sujeito, sendo valorizados no processo educacional seus saberes e experiências de vida, e a história compreendida como possibilidade, e não como determinação.

A mudança é possível e necessária para a construção de uma sociedade e educação democráticas que minimizem as desigualdades sociais. Para tal fim, a educação precisa estar politicamente engajada com as classes oprimidas e pensada como processo humano de formação, ou seja, que propicie a homens e mulheres serem criativos, críticos e construtores de seu pensamento e ações, de forma autônoma.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução Guy Reynaud. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto III**. Tradução Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A ascensão da insignificância: as encruzilhadas do IV**. Tradução Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável: as encruzilhadas do VI**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- DURKHEIM, Èmile. **A evolução pedagógica**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6. ed. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.
- RODRIGUES, Denise Simões. **Revolução cabana e construção da identidade amazônica**. Belém: Eduepa, 2009.
- SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



Recebido em: 09/05/2020

Aprovado em: 29/07/2020