

A CONCEPÇÃO DE EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE PARA UMA LEITURA DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

THE EMANCIPATION IN DESIGN PAULO FREIRE FOR ONE ACCESS READING TO HIGHER EDUCATION

Edineide Jezine¹

RESUMO: O presente artigo busca elucidar elementos teóricos que fundamentam a categoria emancipação, inicialmente a partir do pensamento de Karl Marx (1999), Adorno e Horkheimer (1973) e Gramsci (1984; 1987) a fim de reconhecer elementos que estruturam a concepção de emancipação em Paulo Freire (1967; 1991; 1998). O estudo da categoria emancipação insere-se no conjunto da problemática da democratização do acesso à educação superior, em que se questiona: o acesso à educação superior de sujeitos em situação de vulnerabilidade econômica, social e cultural pode gerar processos emancipatórios? O pressuposto é de que educação constitui-se um instrumento de libertação e emancipação e pode favorecer processos emancipatórios a partir da aquisição de conhecimentos que possibilitem compreender e intervir na realidade social. Nesse sentido, o estudo teórico acerca da categoria conceitual emancipação insere-se no debate da percepção da educação como um mecanismo de luta social.

PALAVRAS-CHAVE: educação superior, acesso e emancipação.

ABSTRACT: This article seeks to elucidate theoretical elements that support the empowerment category, initially from the thought of Karl Marx (1999), Adorno and Horkheimer (1973) and Gramsci (1984, 1987) in order to recognize elements that structure the design of emancipation Paulo Freire (1967; 1991; 1998). The study Category emancipation is part of the problem of the whole democratization of access to higher education, in which it asks: access to higher education subjects in economic, social and cultural vulnerability can generate emancipatory processes? The assumption is that education is an instrument of liberation and emancipation and can promote emancipatory processes from the acquisition of knowledge that allow understand and intervene in social reality. In this sense, the theoretical study on the conceptual emancipation category is part of the discussion of the

¹ Doutora em Sociologia. Docente e Chefe de Departamento da Educação do Campo. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – Paraíba – Brasil. edjezine@gmail.com

perception of education as a mechanism of social struggle.

KEYWORDS: higher education, access and emancipation.

Introdução

A discussão acerca da categoria emancipação e a relação com a educação, em específico com os processos de democratização do acesso à educação superior, emerge a partir da análise do perfil social, econômico e educacional dos sujeitos ingressos no período de 2008-2012 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)². Castelo Branco e Jezine (2013), Carvalho e Jezine (2016) e Nakamura (2014) constatam que após a implantação da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), criada por meio da Resolução CON-SEPE/UFPB nº 09/2010, houve maior ingresso em cursos superiores de alunos autodeclarados pardos e negros, oriundos da escola pública, de baixa renda salarial e com pais de menor nível de escolaridade, caracterizando um grupo social em situação de vulnerabilidade social, que historicamente foi excluído dessa modalidade de ensino.

Jezine (2014), no estudo da arte da temática “educação superior”, assinala a premissa de que a democratização da educação superior não se configura apenas pela ampliação de vagas, marcadamente, pela ascendência dos interesses privado/mercantil; ao contrário, em seu interior emergem problemáticas, como a permanência e sua interface com a evasão e o abandono (BAGGI; LOPES, 2011). Tal perspectiva demanda o aprofundamento de estudos sobre a permanência na educação superior que envolva questões internas e externas ao estudante. Nesse sentido, emergem inquietações: quais os possíveis desafios enfrentados por alunos em situação de vulnerabilidade social para a conclusão do curso? E, ao ingressar, permanecer e concluir o curso, quais os ganhos em termos de processos de formação crítica, considerando a inserção social? O ingresso, a permanência e a conclusão do curso possibilitam processos emancipatórios aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social?

Os questionamentos demandam estudos sobre os processos de permanência de sujeitos em situação de vulnerabilidade social na educação superior (CARVALHO; JEZINE, 2015), bem como investigações sobre os proces-

² As análises compõem a pesquisa “Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais”, aprovada pelo Edital Universal 14/2013 CNPQ, coordenada pela Profa. Dra. Edineide Jezine, que integra a pesquisa “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil”, financiada pelo OBEDUC/Capes, realizada no âmbito da Rede Universitas/Br e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade (GEPESS/UFPB).

soos formativos desses sujeitos em cursos superiores (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013). Todavia, nesse texto, objetivamos elucidar aspectos teóricos acerca da categoria emancipação com o objetivo de favorecer a análise da hipótese de que: os sujeitos em situação de vulnerabilidade social são capazes de romper com barreira da exclusão social ao ingressarem e concluírem cursos superiores.

Nesse sentido, a fim de compreender os elementos constitutivos da formação da categoria emancipação como inerente à ideia de educação libertadora, defendida por Paulo Freire (1967; 1991; 1998), recorreremos a alguns fundamentos do pensamento de Karl Marx (1999), Adorno e Horkheimer (1973) e Gramsci (1984; 1987), buscando a relação entre educação e emancipação.

Ao se buscar apreender fundamentos epistemológicos acerca do conceito de emancipação e seus atributos à educação, há de se considerar o contexto da luta de classe, inerente ao sistema capitalista, como um movimento pautado na contradição. Portanto, as interpretações são inúmeras e diversas para a temática e podem ser analisadas sob várias vertentes teóricas, que geram diferentes interpretações, a depender da posição ideológica de classe de quem a produz.

Elementos fundantes da categoria emancipação

No pensamento marxista, o conceito de emancipação possui raízes na ideia de alienação. No sentido dado por Marx, significa a ação pela qual um indivíduo ou um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (BOTTOMORE, 1997).

Para Marx (1999), a raiz da alienação encontra-se no trabalho alienado, na divisão do trabalho, que implica a contradição entre o interesse do indivíduo singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si. Todavia, a contradição entre o interesse particular e coletivo faz com que o interesse coletivo adquira o *status* de independente; ao ser defendido pelo Estado e separado dos interesses reais dos indivíduos, torna-se aparente e ilusório. A divisão do trabalho, em que cada indivíduo tem uma esfera exclusiva, a qual não pode sair, perde o poder sobre sua própria existência, pois é a sociedade que regula a produção geral.

Essa fixação da atividade social, esta petrificação do nosso próprio trabalho num poder objetivo que nos domina e escapa ao nosso controle, contrariando a nossa expectativa e destruindo os nossos cálculos, é um dos momentos capitais do desenvolvi-

mento histórico até aos nossos dias. (MARX, 1999, p. 39).

Para Marx (1999, p. 42), a **alienação** só pode ser abolida mediante duas condições práticas: 1. que se transforme em um poder “suportável”, o qual se faça uma revolução; 2. que tenha dado origem a “uma massa de homens totalmente ‘privada de propriedade’ e que “se encontre simultaneamente em contradição com um mundo de riqueza e de cultura com existência real”. Marx considera esses dois elementos uma condição prática *sine qua non* para a superação da alienação e a proposição do comunismo,

[...] pois é unicamente através do desenvolvimento universal das forças produtivas que é possível estabelecer um intercâmbio universal entre os homens e porque deste modo, o fenômeno da massa ‘privada de propriedade’ pode existir simultaneamente em todos os países (concorrência universal), tornando cada um deles dependente das perturbações dos restantes e fazendo com que finalmente os homens empiricamente universais vivam de fato a história mundial em vez de serem indivíduos vivendo numa esfera exclusivamente local. (MARX, 1999, p. 42-43).

Marx (1999, p. 43) propõe o comunismo como alternativa, mas, não como um modelo de Estado a ser implantado, nem como um ideal a ser obedecido, e sim como “movimento real que acaba com o atual estado de coisas.”

O proletariado só pode portanto existir à escala da história universal, assim como o comunismo, que é o resultado da sua ação, só pode concretizar-se enquanto existência ‘histórico-universal’. Existência histórico-universal dos indivíduos, isto é, existência dos indivíduos diretamente ligada à história universal. (MARX, 1999, p. 43).

É nesse sentido que Marx (1999, p. 51) recusa a concepção de história descritiva, normativa de grandes acontecimentos históricos; ao contrário, é preciso apreender a “imaginação”, a “representação” que se determina da prática real, ou seja, “não tentar explicar a prática a partir da ideia, mas sim a formação das ideias a partir da prática material”, pois não é a crítica, e sim a revolução que constitui a força motriz da história, da religião, da filosofia ou de qualquer outro tipo de teoria.

O modo de superação do estado de alienação pressupõe a emancipação como uma ação revolucionária que compreende um ato de natureza política ao se desvencilhar da propriedade, ao se constituir um indivíduo independen-

te e cidadão, pessoa moral que alcança o poder político da produção sem a regulação do Estado e mercado. “A emancipação política significa a redução das particularidades que compõem a vida humana (religião, propriedade, profissão, educação) à categoria da sociedade civil.” (AMBROSINI, 2012, p. 382). Nesse sentido, “Marx pensa o humano, portanto, enquanto ser concreto com existência determinada, que na sua relação com a natureza, através do trabalho, cria sua própria natureza (cultura) e se humaniza.” (AMBROSINI, 2012, p. 383). Trata-se, pois, de uma revolução social em que se transformam as sociabilidades e supera-se o mercado e a política.

Nessa perspectiva, contribui para a constituição da emancipação a aquisição de uma concepção de história diferenciada, em que a educação é instrumento de integração entre o pensar e o fazer, entre formação e trabalho. O trabalho alienado aliena o homem em relação à natureza e aliena o homem de si mesmo; por efeito, a crítica à alienação humana configura-se como a crítica ao sistema capitalista opressor, que deve ser ultrapassado. Nesse sentido, o acesso à educação, e em específico à formação em nível superior, deve estar orientado ao pensar crítico de si e da realidade, contrapondo-se à alienação que “generalizará a penúria” (MARX, 1999, p. 42).

A teoria crítica³, como uma concepção teórica e metodológica de pensar as questões relacionadas à natureza humana e à sociedade, toma *corpus* no que se denominou Escola de Frankfurt, com escopo teórico no marxismo a partir dos precursores Horkheimer, Marcuse e Adorno. Os representantes da Escola de Frankfurt adotam, posteriormente, a crítica ao marxismo e à ideia de superestrutura, infraestrutura e luta de classe, afastando-se do que se denominou economicismo⁴, ligado às concepções de Marx e Engels, em que postulam o marxismo como uma teoria para explicar a sociedade e investigar sua validade social. “Preocupam-se com a maneira pela qual os interesses, conflitos e contradições sociais se expressam no pensamento e também com a maneira pela qual se produzem e reproduzem.” (BOTTOMORE, 1983, p. 128).

Os defensores da teoria crítica buscam compreender o funcionamento da sociedade a partir da crítica e da proposição de que a busca da emancipação humana se constitui a conquista da liberdade. “O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder à alienação daquilo sobre o que exercem o

³ Embora não possa se generalizar o termo a todos os seguidores, pois não se constitui uma unidade de pensamento no âmbito do movimento (BOTTOMORE, 1983).

⁴ Conceito desenvolvido por Lenin para criticar os grupos que faziam a separação entre as lutas políticas e as lutas econômicas (BOTTOMORE, 1983).

poder.” (p. 24). Adorno (2003, p. 6) preocupa-se com a formação educacional centrada no trabalho social, que “leva a ciência a se converter em força produtiva social”, e defende que a formação cultural “pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie.”

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque ‘subjettivista’ da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. (ADORNO, 2003, p. 6).

A questão colocada por Adorno (2003, p. 70-75) é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. O autor considera que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva em circunstâncias em que se conduzem situações de constrangimentos, e considera a desbarbarização mediante a educação como uma tentativa fundamental.

Portanto, para Adorno (2003, p. 77), emancipação está ligada à conscientização política. “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia.” Nesse ínterim, Adorno (2003) afirma que vivemos “em uma época de esclarecimentos”, e, para além da aplicação da palavra emancipação em um sentido meramente retórico, é preciso ver efetivamente as dificuldades que se impõem à emancipação. Para tanto, assinala a contradição social como o motivo evidente, pois a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, e essa é uma questão que precisa ser enfrentada.

A emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social. Considera, ainda, a emancipação como pressuposto da democracia, pois se funda na formação da vontade particular de cada um. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, já que a mudança individual não provoca, necessariamente, a mudança social, embora seja pré-condição daquela.

Portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência... Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quando a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é *o mundus vult*

decidi em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado.
(ADORNO, 2003, p.183).

Para Adorno (1995), o que caracteriza a consciência é a capacidade de pensar a realidade, estabelecer relação e fazer experiências intelectuais. Nesses termos, a educação para a experiência é a educação para a emancipação, uma tomada de conscientização das dificuldades impostas da sociedade, seguida de autorreflexão que priorize a conscientização e seja capaz de resistir à repetição. A Escola de Frankfurt procurou evidenciar os fundamentos sociais específicos da dominação “aparentemente anônima e revelar, com isso, o que impede que as pessoas ‘chegam à consciência de si mesmas como sujeitos’ capazes de espontaneidade e de ação positiva.” (BOTTOMORE, 1983, p. 130).

Em Marx a concepção de emancipação relaciona-se à ideia de liberdade, ou seja, ser livre significa ser autodeterminado, embora essa ação tenha como obstáculo o modelo de sociedade burguesa, pautado no lucro; a associação de homens e mulheres é uma forma de alcançar a libertação, que implica no conhecimento de si e dos seus meios de produção. Em contrapartida, para Adorno, a emancipação é um processo de desvelamento da realidade e tomada de decisão consciente e independente, com vistas à eliminação da barbárie.

Gramsci, filósofo italiano, foi contemporâneo de Horkheimer, Marcuse e Adorno, tendo como raízes também o marxismo. Preocupava-se em construir uma direção para a classe trabalhadora, uma teoria de organização política, que denomina filosofia da práxis. “Nesse sentido, teoria é, essencialmente, auto-consciência de uma direção, concreto pensado que deve organizar o todo para que nele se possa atuar, já que o real é apreendido como heterogêneo e fragmentado, e como tal deve passar por processos de sistematização, ser compreendido teoricamente.” (VAZ, 2002, p. 431).

Um dos pontos que aproxima Gramsci dos filósofos alemães é a cultura, tema da Dialética do Esclarecimento, de Adorno e Horkheimer (1985), em que os autores analisam a indústria cultural e as seduções do consumo na dinâmica da sociedade em transformação do séc. XX. Por sua vez, Gramsci percebe a cultura como forma de expressão, direção, hegemonia e direção política, por ser “dirigente e intelectual do partido comunista, alguém para quem antes de tudo interessava como critério e programa, a construção de uma hegemonia político-cultural que livrasse os “de baixo” da sua condição de subalternidade.” (VAZ, 2002, p. 430).

Como militante, defendia que os conselhos contribuíssem para a união da classe trabalhadora, permitindo que a mesma entendesse seu lugar no

sistema produtivo e social, bem como na criação de uma nova sociedade e de um novo Estado.

A reflexão teórica que se desenrolou da experiência dos conselhos, particularmente pelas páginas do *L'Ordine Nuovo*, estimulou em Gramsci a concepção de uma revolução que nascia da autonomia e da auto-organização do processo fabril por iniciativa dos trabalhadores, na qual os conselhos se constituíam nos fundamentos de uma democracia operária. (ROIO, 2007, p. 64).

Gramsci, ao defender a unificação das classes subalternas da Itália em uma perspectiva política e cultural, reconhece a necessidade da aliança com o campesinato para a revolução socialista a partir do partido único.

A unificação das tropas de muitos partidos sob a bandeira de um partido único, é um fenômeno orgânico e normal, mesmo se o seu ritmo for muito rápido e fulminante em relação aos tempos tranquilos: representa a fusão de todo um grupo social sob uma só direção, considerada a única capaz de resolver um problema existencial dominante e afastar um perigo mortal. (GRAMSCI, 1984, p. 55).

A centralidade da classe operária é fundamental no pensamento gramsciano na nova organização política e tomada do Estado. Todavia, a emancipação da classe operária não se restringe, simplesmente, às mudanças jurídicas e das condições materiais, e sim requer a tomada de conscientização, que passa por fases, como explicita Gramsci (1984, p. 49): primeiro, de forma elementar, trata-se do aspecto “econômico-corporativo”; numa segunda fase, “a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico”; e na terceira fase, “se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos [...] devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados.” Nessa perspectiva, Gramsci introduz o conceito de hegemonia a partir da ideia de organicidade da classe operária que, ao unificar os grupos subalternos, constrói uma nova hegemonia em contraposição ao domínio do capital. Para Gramsci (1984, p. 50), a última fase é mais abertamente política, quer dizer:

[...] é a fase em que as ideologias germinadas anteriormente se transformam em ‘partido’, entram em choque e lutam até uma delas, ou pelo menos uma combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se irradiar em toda a área social, determinando,

além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral. Coloca todas as questões em torno das quais se acede a luta não num plano corporativo, mas num plano 'universal', criando, assim, a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (GRAMSCI, 1984, p. 50).

A preocupação de Gramsci é a de unificar a classe operária, que terá a tarefa de romper com o corporativismo agrário e urbano, "dar ao proletariado uma teoria da revolução e do poder operário." (FELICE; PARLATO, 1987, p. 17). Nesse sentido, compreende a emancipação como um processo de conscientização e formação da classe dirigente, em que os intelectuais orgânicos possuem papel histórico de formação da nova classe de intelectuais, assim como educar as massas, superar o senso comum e bom senso para o alcance da filosofia da práxis, que articula filosofia e política e se vincula à educação. Nesse sentido, na teoria e na luta política se desenvolve o conceito de hegemonia.

Caberia então à classe operária, uma classe subalterna particular, agrupar o conjunto das classes subalternas para a luta contra o capitalismo e por uma nova ordem social. Para isso, era imprescindível conhecer/transformar suas culturas particulares e fragmentárias que se expressavam como folclore, como religião, como senso comum, e, por meio de um 'progresso intelectual de massas', gerar uma nova cultura, invólucro de uma nova hegemonia e de um novo bloco histórico. Para isso tudo, a formação de uma camada de intelectuais orgânicos seria imprescindível. (ROIO, 2007, p. 72).

Ao se considerar as breves enunciações teóricas sobre o pensamento de Marx, os representantes da Escola de Frankfurt (Adorno e Horkheimer) e Gramsci acerca da categoria emancipação, observa-se que esse conceito perpassa os fins das perspectivas teóricas, quais sejam: a compreensão dos fatores que geram as desigualdades sociais e suas formas de superação. Nesse ínterim, a educação se reveste de uma estratégia de formação para a luta política, seja para a revolução, seja para apreender os fundamentos para a compreensão das mudanças na sociedade. Outrossim, é possível destacar a relação de pertinência entre educação e conscientização como processos para a emancipação, também presente nos pressupostos teóricos da Pedagogia Libertadora do educador brasileiro Paulo Freire.

Educação e a categoria emancipação em Paulo Freire

O século XX foi marcado por mudanças econômicas, políticas e educacionais no mundo do trabalho e das relações de produção. Tais transformações inserem-se no contexto da estrutura capitalista, que se reorganiza nos moldes das políticas do neoliberalismo e da globalização, em que a educação é considerada uma estratégia para o alcance do projeto de desenvolvimento social.

O modelo hegemônico da sociedade capitalista se consubstancia a partir da polaridade de classes e das desigualdades sociais. Santos (s/d., p. 19) indica que as “Tensões dialéticas da Modernidade” geram crises e problemas ao modelo paradigmático de modernidade, que se baseia em três tensões dialéticas: a primeira diz respeito à tensão entre a regulação social e a emancipação social, a qual está presente, mesmo que de modo diluído, na máxima positivista “ordem e progresso”. Contudo, o próprio autor explica que “hoje a crise da regulação social – simbolizada pela crise do Estado regulador e do Estado-Providência – e a crise da emancipação social – simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo enquanto paradigma da transformação social radical – são simultâneas e alimentam-se uma da outra.” A segunda tensão ocorre entre o Estado e a sociedade civil, em que o Estado apresenta-se como “minimalista”, e a sociedade civil se reproduz por meio de leis e regulações criadas por esse, estando no cerne a luta da sociedade civil pelos direitos sociais. E, por último, a tensão entre o Estado-nação e o processo de globalização, que passa a afetar o modelo de Estado-nação soberano, que há de se decidir entre a regulação ou a emancipação. Isso ao mesmo tempo em que há a violação dos direitos e se alastram as lutas em defesa de uma dimensão nacional com pressupostos culturais específicos (SANTOS, s/d, p. 20).

No conjunto das tensões e contradições sociais, dos confrontos entre Estado e sociedade advindos do modelo de sociedade moderna que se pauta na produção do lucro e concentração de capital, é possível visualizar classes sociais distintas em que uma se pauta pela detenção do capital, seus bens materiais de produção e consumo e a outra pela força do trabalho. Para o marxismo, a sociedade é formada por classes antagônicas, e tal antagonismo é expresso por Paulo Freire (1987) como “classe opressora” e “classe oprimida”, também designadas como “dominantes” e “dominados”, respectivamente.

As contradições resultantes do modelo social capitalista, no que tange à distribuição desigual das riquezas e à intensificação da busca do lucro, têm gerado inúmeras e diferentes desigualdades sociais entre os que detêm os meios de produção e os que oferecem sua força de trabalho.

A propósito dessas reflexões, o Brasil, no contexto da América Latina, situa-se entre os países com maior desigualdade social. Estima-se que 16 milhões de pessoas ainda permanecem na pobreza extrema⁵ e o analfabetismo condena milhares de brasileiros a não ter opção no mercado de trabalho. Essas desigualdades se alastram e se disseminam de formas diferenciadas a partir dos processos de flexibilização do trabalho, reordenamento do sistema econômico e consolidação das políticas neoliberais, em que a educação como estratégia para o desenvolvimento molda-se segundo as necessidades econômicas, sociais, culturais e políticas do mercado e dos interesses globais de grupos econômicos e agências de financiamento.

No âmbito das contradições e profundas desigualdades sociais, emergem as questões do direito por melhores condições de vida, de trabalho, de acesso à educação de qualidade. De igual forma, emergem as lutas sociais impulsionadas pela sociedade civil organizada, concretizadas por movimentos sociais, os quais formam uma agregação de “classe oprimida”, que, ao requerer direitos sociais e civis, cria tensões que se processam entre o Estado e a sociedade.

Em meio às desigualdades sociais e às diversas formas de opressão, Paulo Freire pensa uma educação que pode possibilitar processos de libertação e emancipação, em contraposição à educação do capital. Em uma perspectiva hegemônica à exploração e alienação de sujeito e/ou grupos sociais de menor condição social, que vivem da força de trabalho e lutam pelo direito à educação, dar-se-ia a prática de uma educação libertadora, voltada para emancipação do sujeito.

[...] a miséria popular no país subdesenvolvido, e as potencialidades revolucionárias inerentes a esta condição de atuação das lideranças ‘populistas’ e a política ‘populista’ em geral, o nacionalismo, a *ação social da Igreja católica*, a atividade política de partidos ou agrupamentos revolucionários, a reação da ‘ordem’ contra as ameaças visualizadas em cada um destes fatores e na ação de conjunto de todos eles, foram sobretudo estes elementos que permearam a criação e a prática do método de Paulo Freire. (BEISIEGEL, 2008, p. 33).

Paulo Freire, na década de 1960, a partir do Serviço de Extensão Universitária da Universidade do Recife, juntamente com os movimentos organizados da sociedade civil, a exemplo do Movimento de Educação de Base e do Movimento de Cultura Popular, que envolviam estudantes universitários,

⁵ Desigualdade Social no Brasil. Disponível em: <<http://www.todamateria.com.br/desigualdade-social-no-brasil/>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

desenvolveu atividades voltadas à alfabetização de jovens e adultos sob a ótica da conscientização política. A educação em Paulo Freire é entendida como um processo que alfabetiza e conscientiza ao mesmo tempo, em contraponto ao que denomina de “educação bancária” ou “educação do colonizador”, aquela que se sustenta na repetição e mecanização do ler e escrever.

O ensinar/aprender na concepção da educação libertadora/emancipatória são formulados a partir do princípio da indagação. Nas obras *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985) e *Pedagogia da Indignação* (2000), Paulo Freire traça o diálogo com Antonio Faundez a partir das experiências concretas em que se valoriza a realidade dos sujeitos, geradores de diálogos e proposições de novos questionamentos e conhecimentos. A ideia de construir o conhecimento com o sujeito e não para ele incentiva a valorização dos vocábulos, a dinamização da cultura e o reconhecimento crítico da realidade, como parte principal do ato educativo.

É possível perceber nos escritos aqui analisados que Paulo Freire dedicou-se à construção de uma educação para o sujeito oprimido, demonstrando uma preocupação com as massas, com os trabalhadores, no que diz respeito à estruturação de uma prática educativa que possibilitasse a humanização desses no *locus* social, político e educacional, pois “a prática educativa e a reflexão sobre essa prática eram consideradas ações políticas e de conquista de uma cidadania negada.” (SCOCUGLIA, 2013, p. 16).

No período do Regime Militar em que Paulo Freire é exilado⁶, o autor torna-se reconhecido pelo trabalho de alfabetização e dedica-se à construção do livro *Educação como Prática para Liberdade* (1967), em que delineia a prática pedagógica e epistemológica do Método Paulo Freire de Alfabetização. Posteriormente, ao escrever a *Pedagogia do Oprimido* (1968), Freire descreve as relações opressoras na estrutura social e indica diversas possibilidades de mudanças, que culminam no que chama de Pedagogia Libertadora, em que o seu ápice é a emancipação.

⁶ Em 1964, com o Golpe Militar (1964-1985), toda e qualquer ação que utilizasse a metodologia Freireana foi extinta. Freire parte para o exílio em setembro de 1964 e regressa em junho de 1980, aos 57 anos. Durante todo o período de exílio, Freire dedicou-se ao trabalho prático e teórico, em que seus feitos foram ganhando volume, densidade, espalhando-se pelo mundo em sua principal obra: *Pedagogia do Oprimido*. “Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor [...]. Foi exatamente ficando longe dele, preocupado com ele, que me perguntei sobre ele. E, ao me perguntar sobre ele, me perguntei sobre o que fizeram com outros brasileiros, milhares de brasileiros da geração jovem e da minha geração. Foi tomando distância do que fiz, ao assumir o contexto provisório, que pude melhor compreender o que fiz e pude melhor me preparar para continuar fazendo algo fora do meu contexto e também me preparar para uma eventual volta ao Brasil.” (Projeto Memória – Paulo Freire).

Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 39).

O conceito de emancipação é desenvolvido a partir da contradição opressão/libertação. E, ao descrever os processos de opressão pelos quais a classe oprimida é inserida, Paulo Freire formula os princípios fundantes de uma educação humanizadora como aquela que possibilita a mudança de si e da realidade. Ele considera que a classe oprimida, também denominada de classe popular, é um povo que necessita libertar-se, emancipar-se e conquistar a sua autonomia; para isso, é preciso exercer a *práxis* revolucionária, ou seja, superar os modelos autoritários impostos pela classe opressora, pois

[...] somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. [...] É, pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um ‘homem novo’ e nem o opressor nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação. (FREIRE, 1980, p. 59).

A *práxis* em Paulo Freire configura-se como uma relação de ação-reflexão-ação, que supera a polarização teoria e prática, ultrapassa o senso comum e o bom senso a partir do exercício da consciência filosófica, denominado por Gramsci (1984) como “filosofia da práxis”, em que presume que consciência filosófica constitui a expressão da concepção de hegemonia como sendo aquela que possui seu alto grau de elaboração, constituída pelos conceitos de história, de política, de economia em uma unidade orgânica.

É a partir desse processo de conhecimento e formação da consciência filosófica que se constitui os pilares da educação libertadora de Paulo Freire, na aprendizagem coletiva que se expressa na prática de ensinar e de aprender, construída na relação dialógica entre educador e educando, sem autoritarismo

e imposição. Para tanto, o diálogo é o ponto de interseção para a construção desse processo e alcance da libertação da opressão.

Sem ele (o diálogo), não há comunicação, e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educando, se instaura como situação gnosiológica, em que os indivíduos incidem seu ato cognoscente sobre o indivíduo cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 1987, p. 47).

Embora não se encontre nas obras de Paulo Freire, aqui em estudo, uma definição acerca do conceito de emancipação, o autor guia o leitor para a compreensão de categorias como *diálogo*, *conscientização* e *práxis*, que possibilitam o alcance da ideia de emancipação em que a educação se constitui um instrumento de luta. Para tanto, pensa uma educação que se contrapõe aos princípios teóricos e metodológicos da educação tradicional, considerada bancária, como assim explicita:

Na concepção 'bancária' que estamos criticando, para a qual educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio' a 'educação bancária' mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p. 59).

A crítica à educação bancária, como educação do colonizador que gera opressão ao não considerar a realidade do sujeito, favorece a construção dos princípios epistemológicos da educação libertadora, bem como o diálogo compreendido como a possibilidade de promover o pensar, indagar-se e indagar o outro. Nessa perspectiva, Paulo Freire considera o diálogo como instrumento de libertação.

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. 'O diálogo é, portanto, o indispensável caminho', diz Jaspers, 'não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas pos-

sibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos'. (FREIRE, 1967, p. 107).

Todavia, para que o diálogo se efetive na prática pedagógica, é imprescindível que o educador favoreça a problematização da realidade e dos sujeitos inseridos na realidade, o que implica uma atitude gnosiológica que conduz educador e educandos a refletirem sobre a origem, a essência e os limites do conhecimento como ato cognitivo. Nessa perspectiva, o diálogo se constitui no fundamento da educação libertadora de Paulo Freire, em que a construção do conhecimento é um processo coletivo, que junta a prática e a teoria em uma perspectiva dialética para a construção da consciência crítica. No processo de conscientização, ao valorizar a cultura, a realidade do ser humano é objetiva e empreende-se uma educação com eles e não para eles.

A consciência crítica 'é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações casuais e circunstanciais'. A consciência ingênua (pelo contrário) 'se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada'. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se 'superior aos fatos, dominando-os de fora', nem 'se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada'. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que a ingênua o próprio é a sua superposição à realidade. [...] a consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação. (FREIRE, 1967, p. 105).

Freire (1967) almeja que os homens/mulheres aprendam a efetivar e exercer a liberdade a partir de uma prática educativa que tenha como propósito principal a humanização e a libertação, que se processa em dois momentos.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transforma a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1991, p.41).

Diante do quadro de desigualdade social e de opressão instaurado pelo modelo capitalista, o indivíduo, ao indignar-se, luta e transforma a realidade. Freire (2000) afirma que do mesmo jeito que o operário tem na cabeça o desenho do que vai produzir, nós, homens e mulheres, temos na cabeça o mundo que gostaríamos de viver. Sob essa perspectiva de educação, Paulo Freire motiva o caminhar, a luta, a determinação, a busca pela liberdade, a humanização e a utopia da emancipação humana.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1997, p. 99).

O sonho e o desejo de humanização em Paulo Freire constituem o primeiro passo para a mudança substancial de si como sujeito envolvido em uma dada realidade que se transforma pela ação humana. Nesse sentido, os processos educativos não se configuram como verdades acabadas, mas, ao contrário, como um *devenir*, que se constrói na ação dialógica entre educador e educando, mediados pela realidade. É nesse sentido que o acesso, a permanência e a conclusão de cursos superiores constituem uma possibilidade de emancipação, promovida pelo acesso ao conhecimento. Para tanto, esse precisa apresentar-se no plano filosófico e dialético, fornecendo elementos estruturantes para a compreensão dos processos contraditórios do pensar e do fazer social.

Paulo Freire, ao lançar mãos das bases conceptuais do marxismo a partir do princípio da contradição – educação bancária e educação libertadora; cultura e realidade social; senso comum e filosofia da *práxis* – funda a concepção de educação libertadora. Para tanto, cabe considerar a condição do conhecimento do indivíduo oprimido, os seus valores culturais e a sua realidade social, ou seja, pensar uma educação que parta da realidade dos indivíduos para a elaboração da crítica e exercício da luta. A dialeticidade entre crítica e ação (luta) é premissa para a conquista da autonomia, da libertação e da emancipação social.

Nas análises de Scocuglia (2013, p. 16), “Freire dizia que os opressores fazem a sua pedagogia no próprio processo de dominação, os oprimidos precisam formular sua pedagogia, sua resistência, na luta por emancipar-se.”

Portanto, é a partir da relação entre educação e libertação que o conceito de emancipação emerge como parte de uma educação que prioriza a humanização, a conscientização, o diálogo e a práxis social.

Em que pese as críticas ao pensamento marxista clássico ao longo do século XX, perdura a ideia de reconhecimento da classe em si e para si, ou seja, apropriação das condições de produção de cada indivíduo. Nessa perspectiva, o conceito de emancipação envolve uma racionalidade pública, requer uma ação transformadora da realidade social e política, ultrapassa a dimensão humana e se efetiva no campo da formação e da ação.

Nesses termos, à guisa de conclusões, o ingresso de sujeitos em situação de vulnerabilidade na educação superior, principalmente a partir das políticas de cotas, no conjunto da ampliação dos direitos, configura-se como uma possibilidade de efetivação de processos emancipatórios a partir da inserção no campo dos estudos superiores e da aquisição de conhecimentos, desde que propositivos de uma filosofia da *práxis*.

É possível compreender que o acesso ao conhecimento elaborado poderá gerar processos de emancipação social a partir de uma educação crítica, que resgate a história na perspectiva dialética da relação sujeito e sociedade. Nesse sentido, a opção política de classe, ao reconhecer o sujeito envolvido como negro, baixa renda e outros atributos que o caracterize em uma situação de vulnerabilidade e/ou de classe, poderá induzi-lo a processos de conscientização, indignação, organização política e luta social que favoreçam a romper com as barreiras da exclusão social, sejam externas ao indivíduo ou internas à instituição, no que concerne à permanência e à conclusão de curso superior.

A priori, é possível inferir, a partir das considerações teóricas acerca das conceptualizações, que as compreensões acerca da categoria emancipação abordadas aqui, possibilitam: a) suscitar o debate sobre o papel social das instituições de educação superior como instâncias formadoras de conhecimentos e promotoras de processos emancipatórios; b) entender que o acesso ao ensino superior configura-se como um caminho para o alcance da formação do pensamento crítico e da práxis revolucionária, pois “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67); c) emergir processos educativos que se pautam na concepção da educação libertadora, priorizando a formação do indivíduo como cidadão crítico, participante e atuante na sociedade; d) valorizar a cultura dos indivíduos e oportunizar novas descobertas; e) intensificar a autonomia segundo as necessidades e escolhas políticas, tornando os indivíduos capazes de transformar a si, os outros e a realidade.

Referências

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *A Dialética do esclarecimento*. (Trad. Guido Antonio de Almeida). Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AMBROSINI, T. F. Educação e Emancipação: uma fundamentação filosófica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 47, p.378-391, set. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Edineide%20Jezine/Downloads/4227-14580-1-SM.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

BAGGI, Cristiane A. dos S.; LOPES, Doraci A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação* (Campinas), vol.16, n. 2, p. 355-374, Jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

BEISIEGEL, C. R. *Política e Educação Popular: teoria e prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber Livros, 2008.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1997.

CARVALHO, R. A.; JEZINE, E. Permanência na Educação Superior: “um peso e duas medidas”. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 9, n. 9, p. 108-120, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.108120/15341>>. Acesso em: 27 jun.2016.

CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E. A expansão da (na) UFPB: avaliando o REUNI (2008 a 2012). *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 60-82, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/17780/10145>>. Acesso em: 16 fev.2016.

FELICE, F.; PARLATO, V. Introdução. In: GRAMSCI, A. *A questão meridional*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (pp. 13-57).

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Conscientização: Teoria e Prática da libertação*. Uma introdução ao

pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 19ª ed., 1991.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Um encontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 8ª ed., 1998.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 5ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

JEZINE, Edineide. O Estado da arte da pesquisa em política de educação superior nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. Recife. Editora da UFPE, 2014. (pp. 201-222).

ROIO, M. D. Gramsci e a Emancipação do subalterno. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 29, p. 63-78, nov. 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Primeiro Capítulo (1845/1846). Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook e eBooksBrasil.com, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>. Acesso em: 20/05/2016.

NAKAMURA, P. H. *Processos Seletivos para ingressos nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba*. Perfil dos ingressantes e democratização do acesso, inclusão e equidade. 2014. 183 f. Tese (Doctorado em Ciencias de la Educacion) - Universidad Autónoma de Asunción Facultad de Ciencias Humanísticas y de la Comunicación. Paraguay.

PINTO, B. N. Saberes docentes e processos formativos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 1-15, jan. jun, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189118142004.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

SANTOS, Boaventura. As tensões da modernidade. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf>. Acessado em: 10

abr., 2015.

SCOCUGLIA, A. C. *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: De Petrus et. al., 2013.

STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Educação Popular: lugar de construção social e coletiva*. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2013.

VAZ, A. F. Notas sobre a relação teoria e prática em Antonio Gramsci e Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 425-442, jul./dez. 2002.

Data de recebimento: 17.12.2015

Data de aceite: 09.06.2016