



*REP's - Revista Even. Pedagóg.*

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 977-993, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

---

## REFLEXIONES PARA LA RETOMADA DE LA UTOPIA POR LOS EDUCADORES EN BRASIL: Patria Educadora

**Rita de Cássia Fraga Machado**

Universidade do Estado do Amazonas, Tefé/AM - Brasil

### RESUMEN

La obra de Paulo Freire, especialmente la **Pedagogía del Oprimido**, hace posible la afirmación de que hacer de la Educación Popular una práctica de EJA requiere visión social del mundo utópica, proyecto histórico, método, organización, movimiento, lucha y sujetos dispuestos a construir. Para el autor, la Educación Popular es práctica de libertad, es acción cultural para la emancipación humana, que sólo puede ser hecha efectiva por los propios oprimidos. Exactamente eso, el momento es de afirmar la concepción de la Educación Popular en aquello que la hace ser Educación Popular, y por lo tanto, ligada a las masas oprimidas.

**Palabras clave:** Utopía. Educadores y Educación Popular.

### 1 INTRODUCCIÓN

*“Ve hasta las personas. Aprende con ellas.  
Vive con ellas. Ámalas.  
Comienza con aquello que ellas saben.  
Construye con aquello que ellas tienen.”  
(FREIRE, 2003, p. 229).*

Escogimos este párrafo de la obra de Paulo Freire para introducir este texto, por considerarlo, más allá de una alerta a los impases que la Educación Popular (EP) presenta hoy, un dispositivo que anima a mantener vivo el fundamento primero

de la Educación Popular, o sea, su punto de partida: el pueblo<sup>1</sup>, negado en su derecho de ser más. El objetivo es el de mantener encendido el carácter de lucha y los principios de la EP, en la búsqueda de los caminos que puedan fortalecerla a partir del momento presente: “ve hasta las personas. Aprende con ellas. Vive con ellas. Ámalas. Comienza con aquello que ellas saben. Construye con aquello que ellas tienen”, como dice Paulo Freire, consiste en el punto de partida de aquello que nos proponemos discutir.

La obra de Freire, especialmente la **Pedagogía del Oprimido** (2003), hace posible la afirmación de que hacer de la Educación Popular una práctica de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) requiere visión social de mundo utópica, proyecto histórico, método, organización, movimiento, lucha y sujetos dispuestos a construir. Para el autor, la Educación Popular es práctica de libertad, es acción cultural para la emancipación humana, que sólo puede ser hecha efectiva por los propios oprimidos. Exactamente eso, el momento es el de afirmar la concepción de la Educación Popular en aquello que la hace ser Educación Popular, y por lo tanto, ligada a las masas oprimidas.

La desconstitución de paradigmas, la hegemonía del capital, el avance científico/tecnológico, el neoliberalismo y ahora su crisis, en fin, los nuevos tiempos sobre quiénes mucho se habló y se habla, colocaron también a la concepción de Educación Popular en un laberinto. Desde el lugar en donde ella nace hacia el lugar en donde se encuentra, la distancia es larga. La pedagogía, teoría de la educación hecha por muchos en los días de hoy, tanto para la educación escolar cuanto para la educación que se realiza fuera de la escuela, hizo con que la concepción de Educación Popular fuese destituida de su radicalidad. En este proceso Paulo Freire pasa a ser debatido en la escuela, y ésta pasa a decir que hace Educación Popular. Así rescatamos:

Es en los años 1960, con Paulo Freire, que en Brasil se tiene por la primera vez de forma consistente, una pedagogía anunciada de las clases populares. Por la primera vez, se comienza a concebir una pedagogía en la

---

<sup>1</sup> Pueblo, clase trabajadora, clase popular, andrajosos del mundo, entre otros, son expresiones utilizadas por Freire, en su obra, para designar las clases populares que corresponden a los sujetos que, en la sociedad, son los que poseen muchas dificultades para la reproducción material de la vida. Son los sin: sin techo, sin trabajo, sin condiciones de cuidar de la salud, sin remuneración digna, sin condiciones de apropiación del acúmulo cultural producido por la sociedad. Por eso mismo estas personas y grupos son víctimas de la opresión en diversos niveles.

educación brasileña (y latino americana) que toma en cuenta la realidad brasileña con vistas a su transformación, en que las clases populares asumen un papel central (PALUDO, 2001, p. 91).

En efecto, la posibilidad de hacer Educación Popular en la escuela (y fuera de ella) anda tan naturalizada, que nos sentimos provocadas a realizar esta reflexión: ¿los educadores populares aún hacen Educación Popular? ¿Cuáles son las exigencias hoy, para los que son y/los que dicen ser educadores populares? ¿Es posible hacer Educación Popular en la escuela? ¿Cuáles los límites y posibilidades?

Se considera fundamental que el educador popular realice las discusiones necesarias para la reconquista de la EP en el momento presente, de modo de contraponerla a la visión que la relega al papel del trabajo - desarrollo de proyectos – para los pobres, pretendiendo, según el gusto liberal, que los mismos mejoren su calidad de vida y/o disputen un lugar en el mercado de trabajo (GONH, 2000). Sin negar la necesaria escolarización de calidad y la calificación técnica de las clases populares, tenemos que retomar, en este momento histórico, la relación tan enfatizada por Freire en toda su obra, entre educación y política. Es así que proponemos algunas pautas que podrán contribuir para repensar/redefinir/tomar consciencia de la teoría que alimenta nuestras prácticas de Educación Popular, como educadores populares, con el objetivo de calificarlas.

### 1.1 REFLEXIÓN 1 – REFLEXIONAR SOBRE EL SIGNIFICADO DE LA EXPRESIÓN: RE-SIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA PRÁCTICA DE EJA

Esta pauta encaja con una cuestión que Freire coloca al inicio de su reflexión sobre el compromiso ético y político de hombres y mujeres.

Significar indica sentido. Quien re-significa, teóricamente, está en un movimiento de revisión de sentido. Este movimiento, no desemboca necesariamente en un cambio radical de dirección teórica y, consecuentemente, de práctica.

Así parece correcto decir que la polisemia actual del término Educación Popular, deriva de los acontecimientos del tiempo histórico en que vivimos. También parece correcto afirmar que el esfuerzo es el de reconstruir los parámetros en torno

de los cuales los educadores populares e intelectuales, principalmente en el ámbito académico, buscan delimitar su propuesta político-pedagógica.

Al mismo tiempo, relativización y ambigüedad, aspectos ambos presentes y característicos de nuestro tiempo, no pueden ser confundidos con pluralidad y flexibilidad, que también constituyen elementos importantes en la coyuntura actual. Mientras los dos primeros causan confusión teórica y disgregación, los dos últimos son componentes fundamentales de las prácticas que buscan responder a especificidades.

Es así como se entiende que este movimiento de reconstrucción de parámetros deba considerar dos criterios centrales: las raíces de la EP, que no pueden buscarse sin recurrir a su historicidad, y la actualidad, entendiéndola como lectura de la realidad/del mundo – el viejo y bien conocido análisis de coyuntura. Para Streck (2009, p. 123) estamos “una vez más los hombres, desafiados por el dramatismo de la hora actual” y esto, para la generación del presente, implica la tarea de responder a las cuestiones de nuestro tiempo utilizando las herramientas disponibles.

De este modo se puede preguntar: ¿acaso en el tiempo presente, los oprimidos no son más los sujetos de su propio proceso de liberación? ¿Es el Estado, el capital, los intelectuales, las ONGs o las Universidades, quiénes libertarán a los oprimidos? ¿La relación capital-trabajo no es más de explotación? ¿El trabajo, o mejor, el empleo, dejó de ser central? ¿La fuerza de trabajo no continúa siendo explotada por el capital? ¿La lucha entre las clases es una quimera? ¿Transformar la sociedad dejó de ser una necesidad/urgencia?

En las cuestiones recién mencionadas, se encuentran algunos de los aspectos centrales de la fundamentación que posibilitó la elaboración de la propuesta político-pedagógica de la EP. El centro de esta propuesta, definido por Paulo Freire, atribuye a la educación el papel de ser acción cultural para la libertad.

Así, en la discusión de la re-significación de la EP, será necesario considerar sus raíces y la lectura del mundo actual. Nuestra intervención educativa, en la actualidad, ¿continúa el proceso de contribuir para hacer el mundo más humano y más justo, o el proceso de reproducir la ideología del opresor? No es posible una tercera vía. Pensar que la educación es neutra es una falacia, una ilusión. La Educación Popular tiene una intención política. “No siendo neutra, la práctica

educativa implica opciones, rupturas, decisiones, estar con y ponerse contra, a favor de algún sueño y contra otro, a favor de alguien y contra alguien” (FREIRE, 1995, p. 39).

No es posible aceptar el argumento ingenuo de la separación entre educación y política. Educar es también politizar. Hay una dialéctica incontestable entre el acto político y el acto educativo. La acción educativa no puede dejar de ser política, de la misma manera que la política – la buena política – tiene que ser pedagógica. Es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo, como negar el carácter educativo del acto político.

La visión conservadora es fatalista, cerrada y concibe la historia, la sociedad y los seres humanos como algo pronto, acabado. En la ideología burguesa la sociedad es así porque tiene que ser así. En la óptica libertadora la sociedad es así porque una minoría quiere que ella sea así. “Cambiar es difícil, pero es posible” (FREIRE, 2000, p. 55). La historia es el tiempo de la posibilidad; el futuro es abierto. Mientras los seres humanos existan habrá sueño, lucha, deseo y proyectos dirigidos hacia la concepción de una humanidad liberada de las fuerzas que interfieren en su realización histórica. Compartimos con Paulo Freire la propuesta de que el educador comprometido con la liberación asume la pedagogía ética y utópica direccionada hacia la transformación social. Pero para alcanzar tal objetivo es imprescindible mantener la crítica permanente de todas las formas de opresión que amenazan la construcción de una sociedad donde quepan todos y también donde sea respetado el derecho de ser diferente.

## 1.2 REFLEXIÓN 2 – RETOMAR LA VISIÓN SOCIAL DE MUNDO UTÓPICA, COMO CONDICIÓN PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REALIDAD

En Löwy (1985), se encuentra un rescate de la historia del concepto de ideología. Partiendo de la distinción entre ideología y utopía hecha por Mannheim, el autor busca un término que pueda referirse tanto a las ideologías cuanto a las utopías y que sea capaz de definir lo que hay de común entre éstos dos fenómenos. Este término es llamado “visión social de mundo” y es definido como conjuntos estructurados de valores, representaciones, ideas y orientaciones cognoscitivas que sirven de embasamiento a las acciones.

De este modo, para el autor, la visión social de mundo sería de dos tipos: a) ideológica, cuando sirviese para legitimar, mantener, justificar o defender el orden social del mundo; b) utópica, cuando tuviese una visión crítica, negativa, subversiva, que apuntase hacia una realidad aún no existente, pero necesaria<sup>2</sup>.

Aprendemos con Freire (2003), que la visión social de mundo predominante en la escuela y también en la persona del educador, a pesar de todas las contradicciones, en gran medida determina la educación hecha por la escuela y por el educador. Es decir, que la visión social de mundo, que contiene en su interior una visión de sociedad, de ser humano, de conocimiento y la finalidad misma de la educación, acaba direccionando la práctica educativa de la escuela como un todo, y también del educador en el espacio de la sala de aula y en los procesos no formales. Es la visión social de mundo que predomina, la que orienta, desde los fines propuestos por la escuela, pasando por la formulación de la base curricular, la forma de evaluación, los métodos del proceso de enseñanza y aprendizaje, la manera de solucionar los conflictos cotidianos, el modo de manejar la evasión escolar y las repeticiones, llegando hasta la forma en que se toman las decisiones en cuanto a la gestión escolar y la relación con la comunidad y la sociedad como un todo.

Si partimos del análisis de la educación realmente existente en Brasil, tanto la que ocurre por el hecho de vivir en sociedad (educación en sentido amplio), cuanto la que se realiza en la escuela (educación en sentido estricto) y en los espacios no formales, es fácil constatar que no predomina una educación que forme visiones sociales utópicas de mundo. Por el contrario, en el tejido social, en el conjunto de las instituciones sociales y, en su gran mayoría en la escuela, predominan visiones sociales de mundo ideológicas: no críticas, cosificadoras, discriminatorias, etc. Por eso es posible decir que en la escuela, así como en la sociedad, las visiones

---

<sup>2</sup> Es importante destacar, que una persona puede tener una visión social de mundo utópica en lo que respecta, por ejemplo, a las relaciones de género, y tener una visión social de mundo ideológica en lo que respecta a las clases sociales. En este último caso, para esta persona por ejemplo, no trabaja, en la sociedad brasileña, quien no quiere o, entonces, el pobre es pobre porque es menos inteligente. En Brasil, en la actualidad, todavía como discurso y poca práctica consecuente, cada vez más se afirma la necesidad del respeto a la diversidad étnica, religiosa, generacional, lo que ya es un avance significativo. Sin embargo, cuando se trata de que las clases populares puedan incidir en las definiciones de la política – lo que tienen consecuencia directa sobre su vida cotidiana – y de controlar los gobernantes, la visión social de mundo y la práctica de ella consecuente, se revelan extremadamente ideológicas (cosificadora, conservadora). De la misma forma, eso puede también verificarse en lo que respecta a la repartición de la riqueza: trabajo y salario justo, repartición de ganancias...

sociales de mundo ideológicas y utópicas se contienen y que hay franca hegemonía de las primeras. La retomada de esta pauta, de esta forma, es fundamental para los educadores populares como condición para caminar en dirección del “pensar correcto”, de la búsqueda del conocimiento riguroso y de la lectura crítica de la realidad, lo que favorece prácticas/intervenciones diferenciadas y alternativas.

### 1.3 REFLEXIÓN 3 - RETOMAR LA CONCEPCIÓN DE DEMOCRACIA Y EL PROYECTO UTÓPICO

La visión social de mundo utópica no es suficiente. Es preciso que sea acompañada por el esfuerzo de construcción del proyecto utópico, como condición para que la praxis se haga efectiva.

Así, es necesario comprender que la democracia como forma de gobierno, desde la Revolución Gloriosa en Inglaterra, la Revolución Francesa y la Revolución Americana, se va afirmando, principalmente en el Occidente. El problema, en ese proceso, es el contenido del concepto y la práctica de la democracia que se afirma como predominante.

Analizar la democracia que se afirmó bajo el proyecto de la Modernidad, incluso el brasileño, desde la visión social de mundo utópica, remite al análisis de las contradicciones de ese proyecto. “A la sombra de esta mangifera” (**À Sombra desta Mangueira**), Freire (1995b) contribuye a esta reflexión permitiendo discernir:

a) La relación entre la democracia representativa y la democracia directa (dimensión de la libertad). Aquí, el centro de la cuestión parece ser que la importancia de reconocer que la democracia representativa -el derecho de voto y el reconocimiento de la función pública de los partidos y de las diferentes asociaciones- y el respeto de las libertades políticas individuales, analizadas en una perspectiva de construcción de una sociedad buena para todos, no son suficientes. Además de votar, lo que se plantea es la urgencia del pueblo en poder efectivamente tomar decisiones y controlar quien lo dirige. Junto con eso, se remite a la ampliación de la democracia política (vivencias de nuevas formas de relaciones de poder) para todas las instituciones de la sociedad, como la familia y la escuela.

b) La relación entre la democracia política (libertad) y la democracia económica/social (igualdad). El ámbito de la igualdad exige la transformación de las relaciones de clase por las transformaciones de las relaciones de producción, con la superación de la explotación de la fuerza de trabajo y de la separación entre trabajo intelectual y manual. En suma, se trata de instituir formas cooperativas de producción, lo que llevaría a la igualdad socio-económica. En la realidad brasileña significa la distribución de renta, lo que se puede realizar, por ejemplo, con trabajo y salario digno; con la repartición de las ganancias de las empresas de todo tipo, con políticas públicas efectivas y con la reforma agraria.

c) La relación entre la libertad, la igualdad y la solidaridad o fraternidad. En este aspecto, la contradicción lleva la discusión sobre la necesidad del respeto a las diferencias, a los derechos humanos, a la paz, en oposición al predominio concreto de la violencia, de la segregación, de la discriminación y de la violación de los derechos humanos. Eso pasa en gran medida, porque la materialidad de las relaciones sociales de producción y reproducción de la vida exige, por ejemplo, la competición cada vez más fuerte - para que se pueda sobrevivir - y hay una acumulación cada vez mayor de la riqueza y el poder en manos de pocos. Con esta materialidad y de esta forma, la solidaridad, muchas veces traducida por la expresión "cuidado con el otro y con la naturaleza", difícilmente se podrá instituir como relación humana predominante.

Como es posible percibir, un análisis de la realidad pautado por una visión social utópica de mundo, no puede disociar la discusión sobre democracia de la discusión de proyecto de sociedad que se desea construir. Chauí (1982) llama la atención sobre el hecho de que los derechos, al contrario de las necesidades, carencias e intereses, no son específicos sino generales y universales, válidos para todos los individuos, grupos y clases sociales. Además, enfatiza que los derechos no son naturales, sino contruidos y el resultado del proceso histórico. Por lo tanto, la democracia es, si tomamos como ejemplo la historia de Brasil, la resultante de la lucha popular por la ampliación de derechos y está muy lejos de ser sustantiva (política, económica y cultural). Por el contrario, si pensamos en los números de desempleo y en los millones que viven en la miseria, resulta obvio que se vive en una democracia formal.

La escuela no discute el proyecto de nación, lo que la ayudaría a afirmar la perspectiva utópica. Éste tal vez sea el punto que más demarca la fragilidad de hacer Educación Popular en la escuela. Los educadores populares que actúan en la escuela pública tampoco realizan más esta reflexión. La escuela acepta el proyecto del capital y sus fines terminan siendo los de adecuar a los estudiantes al proyecto que ahí está. La acción cultural propuesta por Freire (2003) es acción para la libertad. Esta libertad significa inserción organizada de los oprimidos en procesos de cambios – inéditos viables -, pero también significa la construcción real de un proyecto popular para Brasil, que se pauten por la búsqueda de la democracia sustantiva.

#### 1.4 REFLEXIÓN 4 – REFLEXIONAR SOBRE EL SIGNIFICADO REAL DE LA CIUDADANÍA

Por lo expuesto hasta aquí, resulta evidente que sin democracia sustantiva no hay ciudadanía. Este término también se remonta a la antigüedad clásica. Sin embargo, a pesar de ser en la Modernidad que el ser humano pasa a ser considerado libre, ser ciudadano no es una opción, depende de las condiciones objetivas, esto es, de las posibilidades de acceso económico, político, cultural y social a la producción de la vida.

Es a partir de mediados de 1970 que la expresión ciudadanía gana fuerza, acompañando la implementación del neoliberalismo y queriendo ser antítesis de lo que objetivamente aumentó de forma avasalladora, que es la exclusión social (BOBBIO, 1997). La ascensión de la palabra exclusión es proporcional al declinar de la palabra explotación, fenómeno que acompaña la hegemonía de la visión social de mundo (neo) liberal para la interpretación de la realidad del actual tiempo histórico. Mayoritariamente, tanto en los discursos cuanto en los escritos, no hay la necesaria articulación entre la explotación del trabajo y la exclusión, aunque en lo que respecta a las diversidades étnico-raciales y de género, por ejemplo, se puede decir que atraviesan las clases sociales. Cuando la articulación existe, la mayoría de las veces no confiere centralidad a esta relación, lo que se constituye en fuerte elemento de mistificación de la realidad.

Por tanto, educar para la ciudadanía requiere preguntar: ¿cuál ciudadanía y cómo educar para la ciudadanía? También es posible preguntarse si no sería mejor que volviéramos a hablar de educación concientizadora, entendiéndola como aquella que coloca al sujeto también en los espacios de lucha colectivos para la institución de derechos, construyendo el “inédito viable”, como afirma Freire.

Esta pauta es necesaria para los educadores populares porque cuando no es pensada con rigor, porque dicha y asumida de forma apresurada, la ciudadanía se constituye en un horizonte limitante y se revierte en adaptación pura y simple de los sujetos populares a lo que ahí está, aún sabiendo que, excluidas algunas excepciones, la mayoría aplastante nunca llegará a tener una condición de reproducción de la vida material – comida, casa, trabajo – digna.

#### 1.5 REFLEXIÓN 5 – REPENSAR EL MODO DE CONSTRUIR LA EJA: EL MÉTODO

En esta pauta es posible radicalizar el papel del educador como mediador de procesos. El método aquí reflejado es condición para la práctica, sin él no hay alteración de la teoría ni de la práctica. Es necesario diferenciar, por tanto, método de Educación Popular de técnicas pedagógicas de aprendizaje. Lo que se enfatiza es que considerando la importancia del método para realizar Educación Popular, es necesario que educadores y educadoras aprendan, estudien e investiguen el método popular de educación, dejando de lado los “pedagogismos” exagerados que llevan consigo muchas de las prácticas “progresistas” de educación.

Para Freire (1995b), en el proceso educativo se aprende el conocimiento existente y se produce el conocimiento todavía no existente. Este movimiento debe ser capaz de articular la práctica (contexto concreto) y la teoría, entendida cómo el conocimiento históricamente construido. La relación entre los dos momentos del proceso de conocimiento es favorecida por la problematización, lo que es facilitado por la investigación. Problematización e investigación son instrumentos que hacen viable, mediados por el diálogo, la profundización de la realidad en estudio, la organización y la producción del nuevo conocimiento.

Esta pauta en cuestión, el método, indica que no es posible hacer efectiva la EP sin visión social de mundo utópica, porque es ella quien lleva al movimiento cada vez más profundo y crítico de la realidad. Así como tampoco es posible hacer

efectivo el método, sin asumir los presupuestos y la concepción educativa que le confiere sentido. La investigación, la problematización y el diálogo, cobran vida por medio de la interacción efectiva entre sujetos: el educador y el educando (oprimidos), que desempeñan roles diferenciados pero están ambos envueltos en el proceso de aprender.

En esta perspectiva, para Freire (1986), el método es el camino, la dirección, la intencionalidad y la “amorosidad”<sup>3</sup>: una de las herramientas que los educadores y educadoras comprometidos utilizan para construir el conocimiento crítico de la realidad y para elaborar propuestas de intervención en el rumbo de las transformaciones necesarias.

## 1.6 REFLEXIÓN 6 – LA DIALÉCTICA DEL LUGAR: ¿ES POSIBLE REALIZAR EDUCACIÓN POPULAR EN LA ESCUELA?

¿Es posible hacer Educación Popular en la escuela? ¿En la escuela pública? ¿Y en la privada? Estas son preguntas que se han hecho reiteradamente en discusiones durante las horas de clase, en seminarios y encuentros - entre otros espacios - en los cuales se discute la Educación Popular. Por eso se constituye como pauta necesaria que se debe discutir con profundidad.

Si tomamos la historia de la formación de los sistemas públicos de educación tal como analizada por Enguita (1989), es preciso ser cuidadosos al responder a las preguntas formuladas, porque hay serios límites para realizar Educación Popular en la escuela, en los términos arriba mencionados. En el análisis del autor, resulta evidente que la formación de la escuela de masas acompañó el desarrollo del capitalismo y que se fue adecuando al “perfil” de trabajador exigido por las sucesivas Revoluciones Industriales. Aún más, resulta evidente que bajo el capitalismo siempre hubo una escuela para ricos y una escuela para pobres, para los que mandan y para los que son condenados al servilismo, para los que piensan y para los que ejecutan. Se puede amenizar, pero no se puede huir de esta constatación, a menos que la historia de la escuela haya sido contada de forma fantasiosa por diversos autores.

---

<sup>3</sup> Ndt: traducción de *amorosidade*.

De este modo:

- a) considerando que los oprimidos, como regla general, no se encuentran en la escuela privada, ¿cómo hacer Educación Popular en esta escuela? En ella podemos trabajar las diferencias: género, étnico-raciales, religiosas, generacionales, de orientación sexual, entre otras. Hasta podemos desarrollar cierto criticismo y sensibilidad en la lectura de mundo, realizar acciones de visitas a los orfanatos, jardín de infantes comunitarios, donación de juguetes en Navidad, entre tantas otras cosas. Pero esto todo está muy lejos de la posibilidad de implementar la concepción de Educación Popular en la perspectiva que venimos trabajando. Como máximo, se puede desarrollar cierta sensibilidad con respecto a las cuestiones sociales.

Trabajar la Educación Popular, como ya se vio, es mucho más que eso. Más allá de la condición de clase de los estudiantes de la escuela privada, podríamos citar otros elementos que la hacen inviable, como por ejemplo: la escuela privada tiene dueño, los dueños quieren mantener los clientes y los clientes – los padres de los estudiantes – exigen la preparación para el mando. También para la coordinación y disputa de puestos en el mercado de trabajo en profesiones consideradas nobles: mayor remuneración/trabajo intelectual, o la preparación para el ejercicio de una profesión autónoma: médicos, dentistas, entre tantas otras.

El proyecto de sociedad de la mayoría de estas escuelas es el capitalismo; cuando más sensibles a las cuestiones sociales, trabajan en la dirección de la necesidad, en su mejoría, buscando la inclusión de todos. Cómo si eso fuese posible en una sociedad cuyo fundamento es la explotación del hombre por el hombre.

- b) En cuanto a la escuela pública, es importante precisar de qué escuela se habla. ¿Es la escuela rural? ¿Es la que se encuentra en las villas empobrecidas? ¿Es la que está en los barrios altos de las ciudades? De cualquier modo, los oprimidos, considerando la condición de clase, como regla general se encuentran principalmente en las escuelas de las llamadas periferias y en las escuelas rurales. De este modo entonces, dado el origen de clase de los estudiantes, la Educación Popular podría realizarse en la escuela pública. Hay límites serios, ya señalados por autores como Vale (2001), que es una de las que se compromete con la construcción de la escuela pública popular. En nuestro análisis, estos límites pueden ser

atribuidos, de forma general, a tres factores fundamentales. El primero es el control de la escuela por el Estado y todo lo que esto significa en términos de direccionamiento del proceso educativo, burocracia, salario de los maestros, etc.; lo segundo es el origen de clase y la consecuente condición de vida material y de acceso a los bienes culturales de los estudiantes; y el tercero es la formación de los maestros que trabajan en las escuelas: desde los primeros años en la escuela se aprende a ser, como dice Freire (2003): “bancarios”, esto es, a realizar la educación desde la concepción “Bancaria de Educación”.

Las posibilidades se presentan cuando los maestros, por diversos motivos, amplían su visión social de mundo, consiguen analizar estos límites y se proponen atribuir otro papel y función social a la escuela. La escuela pasa a situarse en el conjunto de las relaciones sociales y como espacio de conflicto y de lucha de clases, así como ocurre en la sociedad. Esta nueva y siempre renovada lectura, aliada al compromiso con los intereses de las clases populares, posibilita la disputa de hegemonía en la dirección de hacer avanzar en la escuela, con todas las implicaciones de ahí consecuentes, la concepción de Educación Popular. En la escuela pública, dada las contradicciones que ahí se engendran, es posible realizar EP, aunque eso signifique “nadar contra corriente”, lo que no es, seguramente, algo fácil.

Como ya se dijo, un educador que se aliste por una visión social de mundo utópica, posee un posicionamiento claro y desarrolla acciones en favor de la construcción de un proyecto de sociedad con democracia sustantiva, lo que implica como mínimo, su inserción en la lucha por la escuela pública y por el derecho a la educación, en todos los niveles, para todos los brasileños, en una demostración clara y vigorosa de no aceptación de la reducción de la educación a mercancía, que es lo que predomina desde la implementación del neoliberalismo, hoy en crisis, como visión y política de educación también, y cada vez más, en Brasil<sup>4</sup>.

Además de eso, la visión social de mundo utópica presupone la búsqueda, por parte de los educadores populares, de la realización de la formación humana,

---

<sup>4</sup> Los educadores con visión social de mundo utópica aprovechan las brechas de la política educacional, luchan para orientar la escuela en esta perspectiva y, principalmente, hacen del espacio del aula, que es suyo, un territorio de vivencias y experiencias en esta misma dirección.

esto es, la búsqueda de la formación de educandos que tengan fuerte conciencia de que son sujetos de derechos; con capacidad de lectura de la realidad, lo que implica discernimiento y toma de posición; que sean capaces de organizarse para la búsqueda o institución de derechos; que respeten el bien público; que desarrollen indignación frente al privilegio y a la falta de respeto a los derechos humanos; que posean una sustantiva formación general, además de preparación para el trabajo; que estén con un pie firme en la realidad, pero con los ojos en la dirección del futuro, del proyecto para sus vidas y de país, que se van disponiendo a construir.

Aún más, un educador popular que se aliste por una visión social de mundo utópica, se inserta en el proceso de construcción de la democracia sustantiva y orienta todo el proceso educativo que realiza hacia la perspectiva de la emancipación. Uno de los mayores obstáculos actuales para que la educación sea uno de los soportes para la ampliación de la democracia sustantiva, parece ser el predominio o la hegemonía de visiones sociales de mundo ideológicas, porque éstas se colocan en la perspectiva de la crítica superficial, de la evaluación que no busca las contradicciones centrales de los procesos y la lucha para la superación, de la no innovación, de la no creación; en fin, de la práctica conformista y desesperanzada delante de la realidad y, principalmente, escuela que no se alista por visiones sociales de mundo utópicas, no apunta a la formación humana, a la formación de sujetos con fuerte identidad en la conciencia de que son sujetos de derechos y que estén dispuestos a, junto con otros sujetos, instituirlos.

## **2 PARA CONCLUIR**

Freire (1960), a partir de su obra, propone que la acción del educador(a) debe ser junto a los oprimidos, por tanto, actuando junto con los oprimidos y aportando para que se vuelvan sujetos de su liberación. Esta proposición eleva del nivel individual al nivel colectivo, un posicionamiento a favor de los sujetos sociales populares, pasando por la acción, organización y movilización de los mismos, en un proceso orientado a la búsqueda de democracia sustantiva, igualdad, emancipación, solidaridad y justicia. La lucha esperanzadora, enraizada en los procesos colectivos que históricamente fundamentan las prácticas de la educación popular, deberá ser el

presupuesto político pedagógico que dará dirección y sentido a los procesos de educación.

La tarea es grande y ardua, pero si los educadores, junto a los que realmente necesitan, que son las clases populares, no la concretan, la educación continuará siendo teorizada e implementada bajo la hegemonía de las políticas de los que la califican como una mercancía, y estará al servicio de la continuidad y aumento de las desigualdades. Más allá de las dificultades, esta tarea, por lo tanto, además de extremadamente necesaria es, como dice Paulo Freire, profundamente ética y humanizadora.

**REFLEXÕES PARA A RETOMADA DA UTOPIA PELOS  
EDUCADORES NO BRASIL:  
Pátria Educadora**

**RESUMO**

A obra de Paulo Freire, especialmente a **Pedagogia do Oprimido**, faz possível a afirmação de que fazer da Educação Popular uma prática da EJA requer visão social do mundo utópica, projeto histórico, método, organização, movimento, luta e sujeitos dispostos a construir. Para o autor, a Educação Popular é prática de liberdade, é ação cultural para a emancipação humana, que só pode ser feita efetiva pelos próprios oprimidos. Exatamente isso, o momento é de afirmar a concepção da Educação Popular naquilo que a faz ser Educação Popular, e por tanto, ligada às massas oprimidas.

**Palavras-chave:** Utopia. Educadores e Educação Popular.

**REFLECTIONS TO REASSUMING THE UTOPIA FOR THE  
EDUCATORS IN BRAZIL:  
Educator Homeland**

**ABSTRACT**

Paulo Freire's work, in particular, **Pedagogy of the Oppressed**, makes possible the statement that Popular Education as an Adult Education demands a social utopian view on the world, a historical project, a method, an organization, a movement, and struggle and subjects willing to contribute. For Freire, Popular Education is a practice of liberty, a cultural action towards human emancipation, which can only be done by the oppressed themselves. In this sense, we need to reaffirm his form of conceiving Popular Education in what makes it popular and, therefore, related to the oppressed masses.

**Keywords:** Utopia. Educators and Popular Education.

## REFERENCIAS

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**: por uma teoria geral da política. 6. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 3. ed., São Paulo: Moderna, 1982.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Ana Lucia Souza. Utopia (voz). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITOKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **À Sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1979-1980. 102 p.

GONH, Maria da Glória. **Mídia, terceiro setor e MST:** impactos sobre o futuro das cidades e do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

IASI. Mauro. **Entrevista para o Jornal Brasil de Fato.** Noviembre de 2009.  
Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/entrevistas/201ce-triste-estarmos-falando-em-lulismo201d>>.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1985.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas:** uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. Porto Alegre: Tomoeditorial & Camp, 2001.

STRECK, Danilo. **Educação popular e movimentos sociais:** tensões e desafios na América Latina. Trabalho preparado para la reunión anual de ANPED, 2009.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública.** 4. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

Correspondência:

**Rita de Cássia Fraga Machado.** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora na Universidade do Estado do Amazonas – UEA/AM. Atualmente trabalha com pesquisa e extensão através da metodologia da pesquisa-ação com Mulheres da Floresta Nacional de Tefé – Flona. Educadora Popular, Tefé, Amazonas, Brasil. E-mail: [rmachado@uea.edu.br](mailto:rmachado@uea.edu.br)

Recebido em: 24 de setembro de 2015.

Aprovado em: 06 de abril de 2016.