

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO**

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA**  
**EM PAULO FREIRE**

**JOVELAINE LOPES GALVÃO FERNANDES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO**

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA EM PAULO FREIRE**

**JOVELAINE LOPES GALVÃO FERNANDES**

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Curso de Pós-  
Graduação em Educação da  
Faculdade de Educação da  
Universidade do Estado de Minas  
Gerais, como parte dos requisitos  
para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho

Agência Financiadora: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior)

BELO HORIZONTE

2011

Fernandes, Jovelaine Lopes Galvão  
Educação e Cidadania em Paulo Freire/Jovelaine Lopes Galvão Fernandes –  
2011.  
96 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.  
Orientador: Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho

1. Educação. 2. Cidadania. 3. Paulo Freire. I. Título.

# EDUCAÇÃO E CIDADANIA EM PAULO FREIRE

JOVELAINE LOPES GALVÃO FERNANDES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho - ORIENTADOR  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Ferreira Alves Brito  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Prof. Dr. Antonio de Pádua Nunes Tomasi  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Ao Michael e à Esperança.

## AGRADECIMENTOS

A Jesus, o verbo vivo!

Ao Michael e à Esperança, cujo amor e alegria me fortaleceram durante o caminho. A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, me mostraram que sem diálogo não seria possível escrever esta dissertação de mestrado.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela possibilidade de me dedicar exclusivamente a esta pesquisa.

Às minhas irmãs Shirley, Sheyla e Shily, mulheres lutadoras que contribuem para a construção possível da cidadania.

Às minhas companheiras e companheiros de mestrado, pelo encontro nesta vida, pelas muitas conversas e debates conjuntos, pela cumplicidade. Por vocês, valeu a pena: Jaqueline, Flor, Ramuth, Rita, Marta, Rosa Margarida, Violeta, Sara e João.

Às minhas amigas Diana e Dani minha gratidão pelas trocas, sacrifícios, risadas, lágrimas, o ombro e a mão amiga durante esse tempo.

Às leitoras do meu texto, a minha terna gratidão pela presteza: Lêida, Shirley, Sheyla e Cláudia.

Não tenho palavras para agradecer às pessoas que, de forma tão bondosa e carinhosa, cuidaram de Esperança - meu amor de pessoa - na minha ausência. Muito obrigada: Cida, Maria, Lenir e Jeane.

Ao meu orientador e a todos, professoras e professores do programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da UEMG, muito obrigada.

## RESUMO

A concepção de cidadania foi construída historicamente e está ligada a ideia de pertencimento e à participação em direitos e deveres políticos, civis e sociais. A construção da cidadania pressupõe luta por esses direitos. Destaca-se o papel da educação na formação de cidadãos. Este estudo não objetiva fazer uma historiografia sobre a cidadania e a educação, porém investiga as diversas concepções de cidadania na história e como elas se correlacionam com a educação. Em tal processo de análise, entende-se que a concepção de educação e cidadania de Paulo Freire contribui para tal discussão, como também se insere no processo histórico da formação cultural e histórica da sociedade brasileira, a qual recebe influências do pensamento europeu sobre o homem, a liberdade, a democracia, a educação, a sociedade e a cultura.

**Palavras-chave:** Educação. Cidadania. Paulo Freire.

## **ABSTRACT**

The concept of citizenship has been historically constructed and connected the idea of belonging and participation in political rights and duties, and civil society. The construction of citizenship presupposes struggle for these rights. We highlight the role of education in shaping citizens. This study does not aim to make a historiography on citizenship and education, but investigates the various conceptions of citizenship in the history and how they correlate with education. In such a review process means that the concept of education and citizenship of Paulo Freire contributes to this discussion, but also falls within the historical process of cultural and historical of Brazilian society, which receives influences of European thought about the man, freedom, democracy, education, society and culture.

**KEYWORDS:** Education. Citizenship. Paulo Freire.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>15</b>
2.1 A ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO .....	16
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO .....	18
2.3 MÉTODOS ADOTADOS .....	19
<b>3 PAULO FREIRE.....</b>	<b>22</b>
3.1 BREVE PERCURSO DA VIDA DE PAULO FREIRE .....	22
3.2 PAULO FREIRE E A CIDADANIA.....	26
3.2.1 <i>A Cidadania em Educação como Prática da Liberdade</i> .....	32
3.2.1.1 <i>Educação e cultura</i> .....	41
3.2.2 <i>Cidadania na Pedagogia do Oprimido</i> .....	46
3.2.2.1 <i>Concepção freiriana dos direitos civis, políticos e sociais</i> .....	52
<b>4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO CIDADANIA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>54</b>
4.1 A ARENA DO DEBATE CIDADANIA E EDUCAÇÃO .....	54
4.1.1 <i>Cidadania e Saber na Grécia</i> .....	55
4.1.2 <i>A Concepção de Cidadania em Hobbes, Locke e Rousseau</i> .....	56
4.2 CIDADANIAS, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL .....	59
4.2.1 <i>As Faces da Cidadania e sua Relação com o “Outro”</i> .....	60
4.3 CIDADANIA E EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA .....	64
4.3.1 <i>Educação para a Cidadania</i> .....	65
4.3.2 <i>Os Elementos da Cidadania e a Relação com a Educação</i> .....	66
4.3.2.1 <i>Cidadania no Brasil</i> .....	69
4.4 A RELAÇÃO ENTRE DEMOCRACIA MODERNA, ESTADO MODERNO E CIDADANIA.....	70
4.4.1 <i>Democracia e Liberalismo</i> .....	71
4.4.2 <i>A Constituição do Estado Moderno</i> .....	73
4.4.3 <i>O Estado do Bem-Estar Social</i> .....	75
<b>5 CIDADANIA(S) .....</b>	<b>78</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Que legado pode nos deixar um educador? Mais do que tudo, um educador deve, como tal, deixar um legado de esperança, uma crença na possibilidade de mudar o rumo das coisas.  
- Moacir Gadotti -*

Paulo Freire dedicou sua vida a pensar e a praticar a educação. Pode-se afirmar que há uma educação antes e depois de Paulo Freire, para quem a educação se liga à vida do ser humano como um todo. Devido à importância do pensamento de Paulo Freire, um grupo de intelectuais de diferentes áreas de conhecimento se reuniu e organizou uma coleção intitulada “Paulo Freire”, gravada em DVD (2009)<sup>1</sup>, que traz a biografia do autor, sua concepção de Educação, bem como suas inspirações e o seu legado. Dessa coleção participaram Alípio Casali, Celso Beisiegel, Claudius Ceccon, Frei Betto, Lisete Arelaro, Luís Carlos Menezes, Pedro Pontual, Plínio Arruda Sampaio e Vera Barreto. Esses intelectuais concordam que educação, para Paulo Freire, é um *ato político* e um *ato de conhecimento* e que, ao pensar a educação dessa forma, ele deixou uma nova maneira de se refletir sobre a formação humana. Nesse sentido, pode-se destacar alguns elementos que perpassam a sua concepção humanista de educação, como a valorização da cultura do outro, a necessidade de ouvir o que o outro conhece, a certeza da incompletude do ser humano, a conscientização, a democracia e o diálogo.

Paulo Freire pensou a educação numa perspectiva humanista, apontando que ela pode e deve ser objeto de estudo e de pesquisas de diversos campos do saber. A educação como um direito de todos, por exemplo, é um assunto estudado em diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Numa revisão da literatura sobre educação, foi possível perceber os diversos aspectos que envolvem a formação humana e as diferentes concepções de educação. Por conseguinte, os objetos de estudo podem ser fenômenos sociais do presente ou do passado; concepções e práticas de educação através dos tempos e uma busca por entender sua

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma coleção formada por quatro DVDs: Biografia, Educação, Inspirações e Legado. Essa coleção foi editada sob a Supervisão de Vera Barreto. Belo Horizonte: CEDIC, 2009.

problemática e o que o conhecimento gera nas pessoas e nos grupos sociais. Percebeu-se, também, que as vertentes dessa discussão apoiam-se em questões de ordem histórica, antropológica, sociológica, psicológica, econômica e cultural e ancoram-se, para dar fundamento aos saberes produzidos pela e para a educação, em vários campos do saber científico, como a história, a filosofia e a política.

Quanto aos enfoques dados à educação, temos como primeiro exemplo os estudos históricos, que, de maneira geral, retratam aspectos de determinados períodos da história, tais como: estudos que se voltam para a Grécia e buscam compreender a formação da virtude ou da areté<sup>2</sup> no cidadão grego; a cultura levada pelos romanos aos territórios dominados; a educação engendrada pelo cristianismo e que dominou as formas de acesso ao conhecimento desde Constantino até o Renascimento e, na sequência, até a Reforma Protestante.

Um segundo exemplo são os relatórios encomendados por entidades governamentais, os quais buscam observar e entender o que a educação promove nos sujeitos e nas sociedades que dela se apropriam, se articulando à condição econômica de cada país. Nesse sentido, pode-se destacar o relatório da UNESCO (DELORS *et al.*, 2006), intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, que apresenta um panorama da educação em países ricos e desenvolvidos e em países em desenvolvimento, bem como as políticas públicas existentes, as que poderiam existir, além de orientações sobre os caminhos que os países em desenvolvimento deveriam seguir para dar novos rumos à educação. Segundo o documento, existem algumas tensões a ultrapassar: a tensão entre o local e o global, as soluções a curto e longo prazo, a competição *versus* igualdade de oportunidade, o intenso desenvolvimento do conhecimento em contraposição à capacidade da sociedade de assimilá-lo, a questão da sobrevivência da humanidade e, enfim, como lidar com o pluralismo antropológico. Nesse contexto, o “local” remete a saberes de uma

---

<sup>2</sup> *Areté* ou virtude, excelência. Para Aristóteles é o “estado que nos torna bons e nos permite a concluir a tarefa que nos é própria... tanto a vida moral como a vida propriamente científica desenvolvem-se em torno de objetos cuja representação sensível encontra uma correspondência ontológica transcendental no plano do imutável e do eterno”. BARROS, Gilda Naécia Maciel de. A Educação na Antiguidade: Areté e cultura grega. In: **Coleção Memória da Pedagogia**, n. 1, Rio de Janeiro: Ediouro, 2005 (p. 97).

comunidade que são transmitidos nos âmbitos orais e escritos. Nesse sentido, “grande parte do destino de cada um de nós joga-se num cenário em escala mundial” (DELORS et al., 2006, p.35). Um mesmo conhecimento circula em culturas locais e globais em diferentes partes do mundo

Os exemplos acima demonstram que uma concepção de educação pode assumir uma postura diferente dependendo da vertente que escolher para fundamentar tal postura. No caso dos estudos históricos em educação, a concepção de educação vai emergir dos momentos históricos e das culturas escolhidos. Nos relatórios, a concepção de educação pode estar entrelaçada também aos aspectos culturais da população observada, envolvendo os fenômenos sociais e econômicos. O presente estudo se interessou em estudar as concepções de Paulo Freire sobre cidadania, tomando como ponto de partida a concepção de educação desse autor.

Assim como esta dissertação, os estudos de Celso Beisiegel (1992), Maria Sanches Teixeira (2000), Pedro Demo (2000) e Carlos Rodrigues Brandão (1982) se dedicaram ao pensamento de Paulo Freire. Brandão (1982), por exemplo, cujas pesquisas têm foco na antropologia, na educação e na literatura, afirma que “educação” são muitas e que são construídas pelas sociedades ao longo dos séculos, começando no âmbito familiar e sendo reforçada pela relação entre os indivíduos da mesma sociedade. Ele defende que a educação está ligada à vida social dos indivíduos e aos saberes acumulados de uma cultura. Assim Beisiegel (1992), Teixeira (2000) e Demo (2000), Brandão (1982) tentam buscar práticas de educação que demonstrem conceitos novos do saber, do fazer, da produção e do que constitui a educação. De uma forma ou de outra está implícito nos seus estudos que a igualdade e o acesso à educação são bens culturais a que todo ser humano tem direito.

Nesse sentido, é importante destacar o pensamento de Álvaro Vieira Pinto, um dos intelectuais participantes dos movimentos dos anos 50 e 60 com os quais Paulo Freire teve um diálogo mais profundo. Pinto (2005) afirma que a “educação é formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos”

(p.30).

Segundo esse autor, a educação possui várias características, as quais confirmam seu caráter histórico e antropológico: educação como um processo, um fato existencial, um fato social, um fenômeno cultural. Como fato existencial, Pinto (2005) defende que a educação é o modo “como o homem se faz ser homem. A educação configura o homem em toda a sua realidade. Pode-se dizer que é o processo pelo qual o homem adquire a sua essência (real, social, não metafísica). É o processo constitutivo do ser humano” (p.30).

Para esse autor, a educação se configura como a transmissão de uma consciência a outra; num sentido amplo, a define como “a experiência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos” (PINTO, 2005, p. 29). Nesse viés, a educação modifica a personalidade, sendo “*o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses*” (PINTO, 2005, p. 29); a educação sempre tem uma finalidade.

Diante das questões advindas das concepções defendidas por Delors (2000), Barreto (2009), Brandão (1982) e, particularmente, Pinto (2005), que concebem a educação como um processo de transmissão de consciência que leva o homem a entender e se enraizar na sua realidade, o presente estudo compreende a educação como objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, em especial a educação como formadora de indivíduos participantes na história social e na formação humana. Por essas razões, esta dissertação se volta para a compreensão das contribuições de Paulo Freire sobre educação correlacionada com a cidadania.

Para tanto, foi feita uma investigação e uma análise do pensamento desse educador a partir de sua trajetória de vida e de sua práxis. Dentro do contexto atual de construção da cidadania brasileira e com a consciência da importância fundamental da educação nesse processo é que se busca investigar o pensamento de Paulo Freire sobre educação para a cidadania. A próxima parte deste estudo aborda, de forma sucinta, sua vida, seu pensamento e suas concepções de cidadania e educação, a partir das obras citadas. Em seguida, discute-se a relação entre educação e cidadania e seus pressupostos históricos e filosóficos. No que diz

respeito às concepções gerais ao redor das discussões sobre cidadania e educação, esta pesquisa se remeterá a Chelius (2009) e Cury (2007). Com relação às concepções de cidadania dos pensadores iluministas, esta pesquisa se reportará a Ferreira (1993) e a Ribeiro (2002). Para tratar das concepções de cidadania na história, este estudo se embasará em Pinsky (2003), Marshall (1967) e Carvalho (2008). Com relação à afirmativa “educação para a cidadania”, se reportará ao quarto livro de Montesquieu (2005): “Do Espírito das Leis”. A escolha desses autores se deve ao fato de eles terem se aprofundado em estudos sobre educação para a cidadania ou na obra escrita de Paulo Freire, em especial *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1974). A última parte desta dissertação apresenta a interligação entre as questões apresentadas por Paulo Freire sobre cidadania e as ideias dos autores citados, fazendo alguns apontamentos sobre as contribuições do autor para essa discussão.

O objetivo deste estudo não é fazer uma historiografia sobre a cidadania e a educação, mas investigar as diversas concepções de cidadania na história e como elas se correlacionam com a educação. Assim, é importante destacar que a concepção de educação e cidadania de Paulo Freire se insere num determinado contexto histórico, no qual a sociedade brasileira recebe influências do pensamento europeu sobre o homem, a liberdade, a democracia, a educação, a sociedade e a cultura.

## 2 METODOLOGIA

*As coisas não são universais, mas os conceitos podem ser; basta não confundir uns com os outros para que a via da pesquisa de um “sentido comum” permaneça aberta.*  
- Beth Braith -

Toda pesquisa se caracteriza por “perceber um problema teórico ou prático a ser resolvido” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 11), a partir do qual se estabelece uma hipótese, busca-se testá-la e, por fim, chega-se a algumas considerações finais. Portanto, a pesquisa não é um ato aleatório: a partir de um problema real, procura-se um procedimento metodológico para delimitar um caminho ou um modo de abordá-lo, sendo necessário estabelecer a abordagem de pesquisa mais adequada ao fenômeno ou objeto a ser estudado, os pressupostos teóricos a ele implicados, qual ou quais técnicas de coleta de dados são mais apropriadas e qual a melhor forma de tratar ou analisar os dados obtidos. Tais aspectos indicam que uma pesquisa científica não é neutra; apesar de se ancorar nas ciências sociais e humanas e requerer rigor metodológico, ela traz também as escolhas do pesquisador.

A partir da leitura das obras de Paulo Freire (*Educação como prática da Liberdade, Medo e Ousadia* e, ainda, *Pedagogia do Oprimido*) e de artigos e entrevistas concedidas por ele, surgiram as perguntas: O que é educação para Paulo Freire e qual é a sua concepção de cidadania? Como esses dois temas se entrecruzam e se apresentam na obra de Paulo Freire? Quem e o quê influenciou o pensamento de Paulo Freire?

Este estudo procurou uma possível resposta para a pergunta: O que é cidadania para Paulo Freire na obras *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*. Ainda que um leitor experimentado na obra de Paulo Freire e do humanismo talvez respondesse essa pergunta rapidamente ou até a achasse simples, para este estudo ela não foi simples e nem fácil de responder. O entendimento do percurso para encontrar tal resposta pressupõe esclarecimentos sobre os seguintes aspectos: como o interesse por essa pesquisa surgiu, o porquê da escolha por uma pesquisa teórica e, de forma sucinta, qual a trajetória

desenvolvida para responder a tal pergunta. Esses aspectos serão explicitados nos três tópicos seguintes, os quais tratam da escolha do objeto de estudo, das considerações sobre o referencial teórico e dos procedimentos metodológicos adotados.

## **2.1 A Escolha do Objeto de Estudo**

Contrariamente ao esperado, não há um estudo sistemático sobre a obra e o pensamento de Paulo Freire nos cursos de graduação em pedagogia. Muito esparsamente, seu nome aparece nas bibliografias dos conteúdos programáticos ou há indicação de um ou outro de seus livros, em geral, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*.

Gadotti (2005) afirma que, recorrentemente, alunos e professores do curso de pedagogia utilizam o nome de Paulo Freire, ligando seu nome à educação de jovens e adultos, aos movimentos sociais, a uma educação não tradicional, à autonomia. Será que seu pensamento e sua obra se resumiriam a esses elementos? Paulo Freire foi apenas mais um teórico pensando e repassando uma fórmula ou forma de alfabetizar adultos? Ou a pedagogia estaria se apropriando de sua obra de forma descontextualizada e/ou equivocada? É importante ressaltar que alunos e professores do curso de pedagogia, ao se referirem aos temas correlacionados à educação de adultos, usavam frases prontas como: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, “ler é *ler o mundo*” e outras. Quais as correlações de tais frases com educação e em que contexto histórico, filosófico tais afirmações foram elaboradas por Paulo Freire? Outras questões foram surgindo, como, por exemplo, por que os professores falavam de um autor e não indicavam nenhuma de suas obras para ser lida e discutida?

Além da educação, outro tema aparece no discurso dos professores dos cursos de pedagogia quando verbalizam que uma das finalidades da educação é formar para a cidadania. Nesse sentido, pode-se perguntar: de que educação e de qual cidadania estão falando ou a que se reportam? Portanto, as referências a Paulo Freire trazem dois discursos interessantes: um sobre Paulo Freire e sua obra e outro sobre uma educação para a cidadania.

Nesse sentido, as afirmações de Beisiegel (1992), ao tratar da educação correlacionada com a realidade brasileira, confirmam como Paulo Freire é visto na educação:

A imagem de Paulo Freire no Brasil ainda hoje permanece estreitamente associada ao processo de alfabetização de adultos. Mesmo no interior da comunidade universitária, o professor é amiúde identificado somente como o criador de uma técnica de alfabetização. Este equívoco até certo ponto é compreensível. Paulo Freire, aqui no Brasil, só alcançou alguma projeção, enquanto educador, a partir do momento em que seu método de alfabetização de adultos passou a ser conhecido em todo o país, ai por volta de 1963. E esta imagem de alfabetizador fixou-se e persistiu depois sem grandes alterações porque, logo em seguida, o educador foi alcançado pela pesada cortina de suspeição e silêncio proposta após 1964, e por muitos anos, a tudo e a todos que se envolveram nos movimentos de emancipação popular dos começos da década de 1960 (BEISIEGEL, 1992, p. 18).

Baseado nas questões apontadas por Gadotti (2005) e Beisiegel (1992) sobre a imagem de Paulo Freire na educação, este estudo procura investigar a ligação do pensamento de Paulo Freire a outras questões e não somente à alfabetização de adultos, uma vez que esse processo envolve também elementos sociais, políticos e civis da vida do sujeito alfabetizado. Paulo Freire, em entrevista, contestou a compreensão parcial de seus trabalhos:

Há uma imprecisão que preciso apontar. Nessa época (no Brasil), como hoje, eu não estava exclusivamente preocupado com a alfabetização. Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas simultaneamente, esse método devia possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (FREIRE, *apud* BEISIEGEL, 1992, p. 19).

Este estudo se interessa pelas questões que ultrapassam o método de alfabetização proposto por Paulo Freire, fixando o olhar no que significa uma pessoa ser alfabetizada. O que Paulo Freire quis dizer sobre essa *inserção na história*? Ou seja, que significados têm, para Paulo Freire, a participação, o pertencimento e a integração do homem? Diante das questões apontadas por Gadotti (2005) e

Beisiegel (1992) em relação aos discursos dos alunos e professores de pedagogia e as próprias palavras de Paulo Freire, pode-se fazer duas inferências importantes: há uma relação entre educação e cidadania e Paulo Freire, com suas concepções e práticas, tem algo a dizer sobre essa educação para cidadania.

Dessa maneira, a escolha de Paulo Freire justifica-se na medida em que o presente estudo busca valorizar a cultura e a história do Brasil, bem como destacar as contribuições desse educador para a filosofia e a história da educação. Pesquisar sobre seu pensamento é uma forma de resgatar e preservar sua memória, resgatando uma vasta obra escrita que demonstra a sua prática, seus diálogos e suas perspectivas históricas, políticas e sociais sobre a educação.

## **2.2 Considerações Sobre o Referencial Teórico**

Para abordar o problema já explicitado, procuraram-se princípios teóricos que discutissem as várias concepções de cidadania na história. Depois, com o objetivo de especificar o problema e como a literatura específica o apresentava, realizou-se uma revisão bibliográfica dos autores que problematizam o tema educação e cidadania. Assim, escolheu-se, por metodologia, a pesquisa teórica. Por fim, foi feito um mapeamento de temas correlacionados à cidadania nas obras de Paulo Freire, a partir da leitura das seguintes obras de Paulo Freire: *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa e educação*. Por se correlacionarem com cidadania e educação, os temas escolhidos foram: democracia, liberdade, participação popular, sociedade e conscientização.

A justificativa para a construção do referencial teórico desta pesquisa repousa no fato de que não seria possível identificar as concepções presentes na obra de Paulo Freire que se correlacionam com o tema cidadania e educação sem refletir sobre como a cidadania se constitui historicamente. Sobre a trajetória histórica da constituição da concepção de cidadania, os autores escolhidos ofereceram embasamento teórico sobre o conceito de cidadania nos seus aspectos históricos e filosóficos. A partir desses teóricos, surgiram problematizações e reflexões sobre a abrangência do tema, do objeto de pesquisa e da pergunta-problema: o que é cidadania para Paulo Freire? Qual a sua concepção sobre esse assunto?

Em Ribeiro (2002), foi possível identificar que há condições de produção da cidadania, assim como em CHELIUS (2007) percebeu-se que, historicamente, houve exigências das massas na participação da cidadania. Nos três pensadores das Revoluções Burguesas, foi possível observar como cada um caracterizou o indivíduo cidadão: para Hobbes, o cidadão é metamorfoseado de súdito do Estado; para Locke, é o indivíduo que trabalha e se sustenta (indivíduo, trabalho e propriedade); para Rousseau, uma boa educação forma o bom cidadão, enquanto, em FERREIRA (1993), retirou-se a seguinte problematização: como formar cidadãos?, correlacionando o ideal de cidadania e os fins da educação. Em Pinsky (2003), Marshall (1967) e Carvalho (2008), investigaram-se as diversas concepções de cidadania na história (Grécia, Roma, Revoluções Burguesas, no Brasil). Para Pinsky (2003), a cidadania é um conceito histórico, portanto varia no tempo e no espaço e a história da cidadania é vista como um processo que se desenvolve a partir do império romano; liberdades, igualdades, participação e pertencimento variam de um contexto social para outro. Marshall (1967) distingue os três elementos que compõem a cidadania, que são o direito civil, o direito político e o direito social, além de esclarecer o impacto da cidadania na desigualdade social a partir do fim do século XIX. Em Carvalho (2008), pesquisou-se a história da cidadania no Brasil e a relação estreita da educação popular na constituição dessa cidadania. *O Espírito das Leis*, livro quarto de Montesquieu (2005), afirma que as leis da Educação devem ser relativas aos princípios do governo, o que levou à reflexão sobre a relação entre educação e governo. Portanto, neste estudo, cidadania se localiza no universo da democracia dentro do Estado Nacional. Daí a necessidade de buscar a concepção de Bobbio (1988) sobre democracia numa visão mais ampla.

### **2.3 Métodos Adotados**

Por esta pesquisa ser um estudo teórico, buscou-se um embasamento nas convicções de Pedro Demo (2000) sobre pesquisa, educação e cidadania. Para ele, o objetivo de qualquer pesquisa é oferecer estratégias que facilitem o processo de conhecimento em qualquer nível do sistema educacional, sendo, assim, um instrumento teórico metodológico para a construção do conhecimento. Nesse sentido, pesquisar é “saber pensar, aprender a aprender” (p. 35); é um meio, não um

fim em si mesmo. O autor também salienta a íntima relação entre educação emancipatória (questionamento sistemático, crítico e criativo) e a construção do conhecimento. Para ele, a educação se relaciona com os fins da vida em sociedade, com os seus valores, afetos, concepções de cidadania e direitos humanos. Uma educação emancipatória busca também uma cidadania emancipada, capaz de projeto próprio, de garantir condições iguais de luta aos marginalizados, configurando-se como a principal instrumentalização, produção e veiculação do conhecimento.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa é um instrumento metodológico que sistematiza o conhecimento, Demo (2000) apresenta quatro gêneros de pesquisa, os quais estão interligados: teórica, metodológica, empírica, e prática. A pesquisa teórica se caracteriza pela reconstrução de teorias, como também pela construção de quadros de referência, buscando condições explicativas da realidade, polêmicas, debates e discussões pertinentes. Portanto, não pressupõe uma intervenção imediata na realidade, tendo a função de construir condições básicas de intervenção com um respaldo necessário. A grande característica desse tipo de pesquisa é a arte da argumentação. Logo, o que acompanha o conhecimento teórico é um rigor conceitual, uma análise acurada de documentos ou do objeto da pesquisa, um desempenho lógico, uma capacidade explicativa e uma grande desenvoltura argumentativa. Vale ressaltar que esse gênero de pesquisa não busca esgotar o conhecimento. Diante do exposto, este estudo é, na perspectiva de Demo (2000), uma pesquisa teórica, pelo fato de discutir uma concepção de cidadania e educação e utilizar quadros de referência com a perspectiva de reconstruir uma teoria sobre as concepções de Paulo Freire sobre cidadania.

Um exemplo de pesquisa teórica é o trabalho realizado por Sanches Teixeira (2000) em *Discurso Pedagógico, mito e ideologia: o imaginário<sup>3</sup> de Paulo Freire e de Anísio Teixeira*, com o objetivo de buscar as raízes míticas e imaginárias do discurso e da prática desses autores e também de compreender se seus discursos se pautavam

---

<sup>3</sup> Um sistema dinâmico e organizador de imagens, cujo papel fundador é o de mediar a relação do homem com o mundo, com o outro e consigo mesmo” SANCHES TEIXEIRA, Maria Cecília. *Discurso Pedagógico, mito e ideologia*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000, p. 17.

nesse ideário. Para isso, ela fez um exercício mitocrítico e mitanalítico em textos pedagógicos, escolhidos por serem de cunhos ideológicos e racionais. A questão que norteou o seu trabalho foi: é possível identificar os mitos nos quais se situam esse discurso inscrito em textos pedagógicos? O ponto de partida do estudo foi o pensamento pedagógico produzido no princípio da década de 1920, que se ancoravam nos ideais liberais de educação e da escola nova. O referencial teórico utilizado para tratar do imaginário e do trajeto antropológico foi G. Durand, pois a autora acredita que há uma relação entre o mito pessoal de Anísio Teixeira e Paulo Freire e os mitos vivenciados na época deles. Sanches Teixeira (2000) considera o imaginário de cada indivíduo como um enraizamento em sua “biohistória”, o que demonstra tanto a marca pessoal como a importância do contexto sociocultural.

Para analisar a concepção de Paulo Freire sobre cidadania, o caminho percorrido por esta pesquisa foi inverso. Depois de uma primeira leitura das obras já referidas, descobriu-se que não havia respostas prontas ou óbvias. Por isso, primeiro investigou-se o conceito amplo de cidadania e como essa concepção se constituiu historicamente, o que tornou possível perceber que existiam temas correlatos à cidadania, como as concepções de homem, liberdade, participação, democracia, sociedade e educação. Diante disso, voltou-se novamente para as duas obras, que representam o começo do trabalho e do pensamento de Paulo Freire, pesquisando nelas a correlação dessas concepções com a cidadania construída historicamente. Como, durante a análise, surgiram novas concepções, esta dissertação as correlacionou, apresentando uma visão do que seria cidadania para Paulo Freire. O pensamento do autor é complexo; um tema está ligado ao outro, como um desdobramento de um mesmo tema. Às vezes, a visão do autor parte do todo para o particular e, outras vezes, ao contrário, esse todo toca ou influencia as partes. À primeira vista, o discurso de Paulo Freire parece fácil e repetitivo, mas, numa leitura mais atenta, entende-se que o autor trata de um conceito e o contextualiza, para, depois, anunciar outro conceito, retomando o que foi dito. A leitura convida para um aprofundamento das questões apresentadas, as quais estão interligadas.

### 3 PAULO FREIRE

#### 3.1 Breve Percurso da Vida de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 1921. Sua família teve grande importância em sua formação pessoal. O autor, quarto filho de Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, considerou a sua primeira infância feliz. No quintal da casa de seus pais Paulo Freire começou a *leitura da palavra* e utilizou os gravetos que caíam da mangueira que havia no quintal de sua casa para esboçar suas primeiras palavras. Em função da precária situação econômica, Freire, ainda criança, se mudou, junto com a família, para Jaboatão, uma cidadezinha bem próxima de Recife. Aos 13 anos de idade, enfrentou a morte de seu pai e presenciou o esforço de sua mãe pela própria sobrevivência e a dos quatro filhos. Segundo o relato de Freire (2006), foi nessa cidade e nessas circunstâncias começou a entender o mundo e suas injustiças. Depois de uma longa peregrinação em busca de um colégio particular que o aceitasse gratuitamente, Dona Edeltrudes encontrou uma oportunidade de estudo no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife, onde Paulo Freire cursou o nível médio. Aos 22 anos foi estudar direito na Secular Faculdade de Direito de Recife. Apesar de ter concluído o curso, não advogou; quis ser educador.

Além desse período de formação familiar e das oportunidades acadêmicas, outro aspecto também importante na vida de Paulo Freire foram suas experiências profissionais. O próprio educador conta, em Freire (2006), que, durante o seu tempo no Colégio Oswaldo Cruz, trabalhou como auxiliar de disciplina e depois como professor de língua portuguesa. Em 1947, Paulo Freire foi trabalhar no SESI-Pe, um tempo que ele considera fundante, pois foi nessa ocasião que teve contato com a educação de adultos trabalhadores e entendeu a importância da educação popular e da alfabetização de adultos. Trabalhou também em outras escolas, no SESI, em universidades dentro e fora do Brasil, além de assessorar políticos em questões educacionais e ficar a serviço do Concílio Mundial de Igrejas (CMI).

A experiência no ensino superior de Paulo Freire aconteceu na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco, onde trabalhou como professor de história e filosofia da educação. No Serviço de

Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, desenvolveu e sistematizou um método de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido no Movimento de Cultura Popular (MCP), cujo objetivo era “a integração do homem e da mulher nordestinos no seu processo de libertação social, econômico político e cultural para assim poderem estes e estas contribuir com suas presenças cidadãs na sociedade brasileira” (FREIRE, 2005, p. 20).

Segundo Beiseigel (1992), Paulo Freire foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular e seu envolvimento com esse movimento foi importante para o seu trabalho como educador. Em entrevista, Paulo Freire sintetiza como surgiu o movimento e sua importância:

Germano Coelho foi um dos ideólogos do Movimento. Ele se inspirou no movimento francês ‘Peuple et Culture’. Com o apoio de Miguel Arraes (prefeito de Recife na época) conseguimos carregar um grande número de intelectuais, artistas e gente do povo. Nesse movimento eu era responsável pelo projeto de educação. Esta foi uma experiência decisiva para a constituição de meu método (FREIRE, *apud* BEISEIGEL, 1992, p. 119).

Para BEISEIGEL (1992), a educação popular exigia uma mobilização, pois era necessário melhorar o nível cultural do povo, uma vez que havia muitas pessoas em idade escolar sem acesso à escola. O MPC tinha, então, o compromisso de levar a educação de base aos diversos segmentos da população. Mas, para tal ação, era necessário formar pessoas com capacitadas a entender a cultura do povo, “a interpretar e a sistematizar o que havia de mais significativo e específico em cada comunidade” (BEISEIGEL, 1992, p. 121). Nesse sentido, havia um duplo desafio: levar educação às massas populares e formar pessoas com esse objetivo. De qualquer forma, isso mostra o caráter social amplo da educação pensada por Paulo Freire, que envolvia diversos atores sociais.

O objetivo do MPC convida a reflexões, tais como: o que seria a integração do homem e da mulher numa sociedade? Como essa integração promoveria uma presença cidadã? O que o autor entendia como “presença cidadã”? A resposta a essas questões levam este estudo a inferir sobre a existência da preocupação de Paulo Freire em formar cidadãos, que pode ser percebida no método de

alfabetização Paulo Freire. Na suas convicções sobre alfabetização, parece haver um compromisso com a formação cidadã do homem e da mulher, pois se constata a centralidade no conhecimento que leve em consideração os aspectos da cultura, da sociedade e que tenha um caráter libertário. As questões correlacionadas à liberdade, como será explicitado mais adiante, é um dos aspectos fundamentais dessa concepção de cidadania. Paulo Freire estava interessado na formação humana do sujeito alfabetizado, no uso social do conhecimento, na participação coletiva dos seres humanos nos seus processos culturais a partir de tal conhecimento, num fazer histórico existencial diferente do que estava posto no Brasil até então.

As experiências do Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife levaram Paulo Freire a amadurecer suas convicções sobre a necessária relação do educador com os proletários e subproletários. Durante o tempo do MCP, quando coordenava o *Projeto de Educação de Adultos*, ele lançou duas instituições básicas, uma de educação e a outra de cultura popular: o *Círculo de Cultura* e o *Centro de Cultura* (FREIRE, 1967, p. 111). No *Círculo de Cultura*, foram instituídos debates de grupo para buscar elucidar situações trazidas pelo próprio grupo para discussão e debate. A coleta dos temas para os debates era feita por meio de entrevistas dos participantes do grupo realizadas pelo coordenador do debate. Os problemas que os participantes gostavam de debater giravam ao redor dos seguintes temas: “Nacionalismo, remessa de Lucros para o estrangeiro, evolução política do Brasil, desenvolvimento, Analfabetismo, voto do analfabeto, democracia”. (FREIRE, 1967, p. 111). Esses assuntos eram esquematizados e, sempre que possível, ilustrados visualmente, sendo apresentados ao grupo em forma dialogal.

Após seis meses da experiência com o *Círculo de Cultura*, Paulo Freire pensou na possibilidade de aplicar tal experiência na alfabetização do adulto. Sobre a aplicação do método de alfabetização ao adulto, ele salientou:

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. Pensávamos numa

alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização (FREIRE, 1967, p. 112).

Nesse sentido, pode-se pensar que a educação ocupa um lugar central no compromisso de Paulo Freire com a integração do ser humano, pois “produzir analfabetos é arrancar-lhes a voz de participação, da cidadania e da vida social com dignidade” (FREIRE, 2005, p. 24). A alfabetização, para Paulo Freire, tinha como intenção possibilitar o resgate da humanidade roubada dos analfabetos e analfabetas. Com um método que ultrapassava a concepção de técnica de aprendizagem de leitura e escrita, a concepção de Freire sobre educação e alfabetização era mais abrangente, consciente, libertária e calcada na ética humanista.

A partir dessa experiência, Paulo Freire recebeu um convite para trabalhar e desenvolver uma campanha nacional com o nome de Programa Nacional de Alfabetização, mas foi impedido pelo golpe militar de 1964, sendo exilado. Entretanto, continuou a viver a educação no exílio: Na Bolívia, foi assessor do presidente, no campo da educação. No Chile, atuou no processo de alfabetização e na pós-alfabetização no meio rural e urbano. Nos Estados Unidos da América, deu aula na Universidade de Harvard sobre suas reflexões. Depois de vários convites de outras universidades, decidiu trabalhar para o Concílio Mundial de Igrejas (CMI), vendo aí a oportunidade de conviver com o povo, com os *oprimidos*. Então, a serviço do CMI, “andarihou”, como ele mesmo dizia, pela Ásia, Oceania, América (menos o Brasil) e, por fim, pela África, em países como Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Cabo Verde.

A vida de Paulo Freire retrata a sua própria luta para se tornar cidadão, seus percursos familiares, sua condição social, seu empenho por pertencer a uma sociedade letrada, suas experiências de trabalho. A socialização de seus conhecimentos demonstra uma solidariedade militante para com os demais seres humanos, no sentido de convidá-los a refletir sobre os aspectos e percalços que envolvem uma vida cidadã.

### 3.2 Paulo Freire e a Cidadania

Algumas perguntas norteadoras foram elaboradas para analisar o discurso de Paulo Freire acerca da cidadania nas obras *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*. A primeira pergunta diz respeito ao endereçamento do discurso do autor: para quem Paulo Freire escreve? A segunda pergunta se correlaciona com os seus pares: com quem Paulo Freire dialoga para compor o seu discurso? A terceira pergunta diz respeito aos temas ou concepções: como elas se correlacionam com a concepção de cidadania? E, nesse último aspecto, para entender suas contribuições para a concepção de cidadania, investigam-se os pontos de tensão e as contraposições que se articulam no discurso dele.

Tentando responder essas três perguntas, segue um breve resumo das duas obras, que contém o assunto geral delas, seus objetivos e a quem elas foram endereçadas. Por conseguinte, com o objetivo de explicitar as influências teóricas de Paulo Freire, será apontado também um quadro dos principais autores citados explicitamente por ele. Também será apresentado um paralelo entre as duas obras, com destaque para os elementos comuns e os avanços de uma obra para outra.

A obra *Educação como Prática da Liberdade* se constitui em um ensaio educacional. Impregnado das condições históricas nas quais se originou, esse ensaio apresenta um pouco da história, dos fundamentos e dos resultados do empenho no Brasil na “humanização e libertação do homem brasileiro” (FREIRE, 1967, p. 45). O objetivo de Paulo Freire, nessa obra, é conscientizar, uma vez que a conscientização se apresenta como uma das principais tarefas da educação libertadora. O autor oferece esse ensaio aos estudantes, intelectuais, homens simples do povo engajados no esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade brasileira, dos quais muitos se encontravam na prisão e no exílio (FREIRE, 1967, p. 45). Paulo Freire dirige a sua obra a todos os que, pela conscientização, lutam pela libertação e humanização do homem. Devido à ênfase que há na obra sobre o ato de conscientizar pela educação, esta dissertação infere que um primeiro conceito que aponta um caminho para entender a concepção de Paulo Freire sobre o que é cidadania é o de conscientização. Por isso, parte do pressuposto que, a partir do momento que tem consciência da sua história, o sujeito também se torna consciente

da sua cidadania, dos seus direitos, dos seus deveres e da sua participação e inclusão na vida comum em sociedade.

A obra *Pedagogia do Oprimido* também é um ensaio, no qual Paulo Freire procurou aprofundar alguns aspectos discutidos na obra anterior - *Educação como Prática da Liberdade*. Mais uma vez, a problemática são os homens, a humanização e a desumanização, o que o autor denomina como o “ser mais” e o “ser menos”.

A desumanização que não se verifica apenas nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível, porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos ao buscarem recuperar a sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - liberta-se a si e aos opressores (FREIRE, 1987, p. 30).

Essa premissa demonstra a existência de vários polos: a humanização e a desumanização; ser mais *versus* ser menos; trabalho livre *versus* trabalho escravo; alienação *versus* desalienação; opressor e oprimido; dominado e dominador. Mais do que saber da existência dessas desigualdades, Paulo Freire salienta que o processo de libertação precisa acontecer a partir do oprimido, para que esse, uma vez no poder, não repita o comportamento de opressor que hospedara em si, o que caracteriza uma tarefa humanista e histórica. A preocupação foi apresentar alguns aspectos do que parece constituir a pedagogia do oprimido:

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e das suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu

engajamento necessário na luta por sua libertação em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 32).

Nessa obra, estão presentes as concepções de educação bancária e a dialógica, bem como o papel dos sujeitos nesse processo que também é de conscientização e libertação. Observa-se um reforço explícito de Paulo Freire para destacar a importância da participação do homem na luta por sua humanização. Este homem deve estar consciente da opressão social existente, de quem é o oprimido e quem é o opressor, quem domina e quem é dominado; opressão e dominação que se demonstram mais por meios filosóficos e ideológicos, que não são tão palpáveis ou perceptíveis, demandando a necessidade da conscientização e da reflexão do homem sobre o seu tempo.

O discurso de Paulo Freire, nas duas obras, está na primeira pessoa do plural, “nós”, o que inclui, chama outros autores e incita o leitor a participar da discussão, do diálogo acerca da libertação do homem, da sua educação, da constituição da sociedade brasileira, da importância da conscientização.

Em *Educação Como Prática da Liberdade*, o foco de Paulo Freire é a transição da sociedade brasileira fechada para a sociedade em trânsito, aberta e crítica. O fio condutor da discussão é a conscientização do homem, como ser humano, dentro da constituição da democracia. Num determinado momento, o discurso se volta para a educação, afirmando que ela é uma ferramenta de transformação. Mas essa educação sofre influências e influencia também as questões sociais. Nessa correlação entre educação e sociedade, assim como a sociedade necessita de reformas, a educação deveria rever suas posições pedagógicas. Na concepção do autor assim como a sociedade estava indo para um rumo democrático, a educação deveria ser para a democracia, para a humanização do homem brasileiro. Na concepção de Paulo Freire, num processo de construção de uma sociedade que visassem à democracia e de uma educação que objetivasse a humanização do homem brasileiro em todos os seus aspectos, a conscientização pela educação teria o papel central.

Na segunda obra, *Pedagogia do Oprimido*, o foco do discurso recai na polaridade

Educação Bancária *versus* Educação Dialógica, com a sociedade aparecendo em segundo plano. Outro elemento definidor da cidadania, presente nas duas obras, é a concepção e a importância da democracia e da educação. Corroborando com Carvalho (2008), a educação, em particular, ocupa um lugar central quando se trata de formar um povo, uma nação cidadã.

Num primeiro momento, percebeu-se que as concepções encontradas nas obras *Educação como prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido* sobre liberdade, educação, homem, sociedade, participação, democracia, consciência, trabalho, diálogo são fundamentais para investigar o que é cidadania para Paulo Freire. Ao tentar separar cada um desses conceitos, por meio de quadros de referência, observou-se, em primeiro lugar, que essas concepções estavam entrelaçadas e, em segundo, que Paulo Freire dialogou com outros autores para construí-las.

Para demonstrar os autores que estão presentes na obra de Paulo Freire, de forma mediata, explícita e as concepções que se correlacionam com o tema educação e cidadania, foram criados dois quadros de referência: um sobre os autores e seus pensamentos e outro sobre as concepções. O cruzamento dos elementos desses dois quadros atendeu ao objetivo de perceber como tal entrelaçamento apontará a concepção de cidadania de Paulo Freire.

Os autores<sup>4</sup> explicitamente citados na obra *Educação como Prática da Liberdade* foram: Franz Fanon, Erick kahler, Toynbee, Erich Fromm, Boris Pasternack, Guerreiro Ramos, Karl Popper, Emanuel Mounier, Mannheim, Simone Weil, Gabriel Marcel, Fernando de Azevedo, Álvaro Vieira Pinto, Zevedei Barbu, Toqueville, Padre Antonio Vieira, Caio Prado, Joaquim Costa, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, Antonil, Berlink, Lipset, Anísio Teixeira, Karl Jasper, Celso Beisegel e Dewey. Os autores citados por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* foram: Hegel, Marx, Lenine, G. Lukàcs, Erich Fromm, Marcuse, Memmi, Álvaro Vieira Pinto, Sartre, Pierre Furter, Karel Kosik, Ernesto Che Guevara, Wright Mills, Lucien Goldman, José Luís Fiori, Reinhold Niebuhr, Vladimir Lênin, Fidel Castro, Fernando Garcia, Mao Tsé-Tung,

---

<sup>4</sup> Para maior aprofundamento sobre a influência teórica sobre o pensamento de Paulo Freire ler o capítulo 13 “As influências sobre a sua vida e sua obra” do livro “Paulo Freire: Uma História de vida”, de Ana Maria Araújo Freire.

Francisco Weffort, Getúlio Vargas, Louis Althusser, Martin Burber, Edmund Husserl, Edy Ferreira, Gajo Petrovic, Bérqson, Karl Jaspers, Simone de Beauvoir, Pedro Demo, Candido A. Mendes.

<b>Obra: <i>Educação como Prática da Liberdade</i></b>	
<b>Concepções</b>	<b>Autores com quem Paulo Freire dialogou</b>
Sociedade	Toynbee, Popper, Caio Prado, Anísio Teixeira, Gilberto Freire e Oliveira Viana.
Democracia	Zevedei Barbu, Toqueville, Berlink e Lipset.
Liberdade	Toynbee e Erich Fromm.
Participação	Mannheim.
Consciência	Franz Fanon, Álvaro Vieira Pinto e Fernando Azevedo.
Homem	Erick Kaler, Emanuel Mounier, Gabriel Marcel, Joaquim Costa e Erich Fromm.
Diálogo	Karl Jasper.
Trabalho	Fernando Azevedo.
Educação	Celso Beisegel e Dewey.

Segundo Gadotti (2005) e Freire (2006), o educador estabeleceu diálogo com diferentes autores de diversas áreas de conhecimento. É necessário fazer uma observação mais ampla sobre as influências que Paulo Freire sofreu. Gadotti relata que após escrever o livro *Paulo Freire: uma biobibliografia*, publicado em 1996, foi muito questionado sobre quais seriam as fontes primárias do pensamento de Paulo Freire e sobre que autores o influenciaram ou tiveram ressonância nele. Ele relata a conversa que teve com Paulo Freire sobre essas perguntas: “Conversei várias vezes com ele sobre isso. Ele sempre se esquivava. Dizia que isso não era importante. De fato, ele não se interessava muito em saber quais eram os autores ou as correntes filosóficas que o influenciaram” (GADOTTI, 2005, p. 12).

Gadotti (2005) comenta que Paulo Freire cultivava as virtudes da coerência e da simplicidade e detestava o intelectual arrogante, além de afirmar que o conhecimento é descoberto, construído, não copiado. O educador valorizava tanto o saber científico como o saber cotidiano, do senso comum, empírico. Quanto às

fontes do pensamento freiriano, Gadotti (2005) acredita que foram o humanismo e o marxismo ou o humanismo e a dialética, um humanismo cristão e uma dialética marxista, citando como exemplo o tema da libertação, que é tão cristão quanto marxista. Além disso, o autor destaca que Hegel aparece na obra de Paulo Freire do começo ao fim; “a relação opressor-oprimido, lembra a relação senhor-escravo de Hegel” (GADOTTI, 2005, p. 13).

Ana Maria Araújo Freire (2006) afirma que Paulo Freire recebeu influências de seus pais, de seus professores e de suas professoras, como também aprendeu e recebeu influências do povo. As influências teóricas “foram amplas e profundas, mas Paulo criou um pensamento próprio, absolutamente imbricado em sua vida e na realidade social” (FREIRE, 2006, p. 349). A autora comenta que Paulo Freire tinha muita avidéz em ler os mais diferentes autores e que mantinha um livro de registro de leituras, no qual estão listados, de próprio punho, 572 livros, mas, com o passar do tempo, não prosseguiu com essas anotações.

As obras adquiridas por Paulo Freire eram, na grande maioria, em língua estrangeira (espanhol, francês e inglês). Ainda segundo a autora, as razões pelas quais Paulo Freire leu mais autores estrangeiros do que autores brasileiros estão relacionadas à falta de publicação de obras em português, pois ele tinha interesse em diversas áreas de conhecimento: antropologia, lingüística, filosofia, literatura, gramática, história e educação. Freire (2006) salienta que Paulo Freire valorizava a cultura brasileira, mas havia questões que estavam acima dele, como a pouca valorização da cultura brasileira por parte das instituições e destaca que “a pequena produção nacional nessas áreas do saber, como, aliás, em quase todos os outros campos de conhecimento determinaram uma presença pouco expressiva, quase inexistente de casas editoras no Brasil dos anos 40 e 50” (FREIRE, 2006, p. 352). Além disso,

antecedendo à formação de seu pensamento genuinamente brasileiro, preocupado com a realidade nacional, Paulo se ocupou de, e analisou obras de mais de uma centena de autores europeus, americanos e latino-americanos. Ao mesmo tempo escolheu os mestres do pensamento de várias partes do mundo, e autores brasileiros e portugueses atentos ao bem falar e escrever, porque ele mesmo estava preocupado com a linguagem esteticamente bela e certa de nossa língua e com a leitura do mundo eticamente precisa e objetiva (FREIRE, 2006, p. 353).

Nesse sentido, pode-se afirmar, então, que o pensamento de Paulo Freire sobre educação foi influenciado por múltiplos fatores teóricos e vivenciais. Dentre eles estão as suas vivências educacionais da infância, as contradições das suas experiências e as suas reflexões sobre a sociedade brasileira. Paralelamente, os tipos de educação, agregados às relações entre os homens e entre educador e educandos, assim como as ideias de pensadores nacionais e estrangeiros também contribuíram com o pensamento original e peculiar de Paulo Freire sobre a realidade educacional brasileira.

### 3.2.1 A Cidadania em Educação como Prática da Liberdade

A concepção de Paulo Freire sobre cidadania pode ser entendida na obra *Educação como Prática da Liberdade*, na qual ele expressa seu entendimento sobre sociedade e educação no contexto brasileiro. Nessa obra, ele afirma que a sociedade brasileira passa por fases intituladas e caracterizadas como consciência intransitiva, transitiva fechada, transitiva aberta e crítica, as quais estão intimamente relacionadas com a democracia, a participação do homem e a educação.

Conforme anunciado, o termo *conscientização* assume grande importância para Paulo Freire, principalmente em *Educação Como Prática da Liberdade*. Este estudo parte da premissa de que o tema norteador da obra é a conscientização e toma por base que a cidadania, para Paulo Freire, é conscientizar-se. Para ele, a consciência estabelece o agir e o estar do ser humano no mundo, isto é, o tipo de consciência que o sujeito assume refletirá no tipo de cidadania que ele assumirá.

Pinto (2005) caracteriza a consciência como “representação mental da realidade exterior, do objeto, do mundo, e representação mental de si, do sujeito, autoconsciência” (p. 59). Nessa mesma direção, devido ao fator real da consciência sob a forma de vida do ser humano, Paulo Freire pensou na importância de um processo educativo que levasse os sujeitos a uma posição de tomada de consciência, em especial numa alfabetização que os levasse do estado da ingenuidade à criticidade. Ele associava o processo de apropriação da leitura e da escrita à democratização da cultura.

Aqui, cabe explicitar a diferença entre a consciência ingênua e a consciência crítica.

#### A consciência ingênua

não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental. Por isso julga-se um ponto de partida absoluto, uma origem incondicional, acredita que suas idéias vêm dela mesma, não provém da realidade, ou seja, que tem origem nas idéias anteriores (PINTO, 2005, p. 59).

A consciência crítica, ao contrário, é histórica, está ligada ao mundo objetivo, sendo, assim, um processo. Pode ser definida como “a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ter tal representação [...] Refere-se a si mesma sempre necessariamente no espaço e no tempo em que vive (PINTO, 2005, p. 60).

Paulo Freire também discute o conceito de consciência, caracterizando-a como intransitiva, transitivo-ingênua e transitivo-crítica, afirmando que a última só se daria pela educação libertadora. Com relação à intransitividade, ele se refere à falta de compromisso do homem com a sua existência. A transitividade-ingênua da consciência se caracteriza “pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência em julgar que o tempo melhor foi o tempo do passado. Pela subestimação do homem comum” (FREIRE, 1967, p. 68). Já a transitividade-crítica se liga à responsabilidade social e política, “se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas, pela prática do diálogo” (FREIRE, 1967, p. 69).

A passagem da consciência intransitiva para a transitivo-ingênua vinha paralela as transformações dos padrões econômicos da sociedade brasileira. Era passagem que se fazia automática. Na medida realmente em que se vinha intensificando o processo de urbanização e o homem vinha sendo lançado em formas de vida mais complexas e entrando, assim num circuito maior de relações e passando a receber maior número de sugestões e desafios de suas circunstâncias, começava a se verificar nele a transitividade de sua consciência [...] a consciência transitivo-crítico [...] somente se daria por efeito de um trabalho educativo crítico [...] trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e nos é imperativo existencial [...] Daí a consciência transitivo-ingênua tanto poder evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, quando poder distorcer-se para esta forma rebaixativa,

ostensivamente desumanizada, característica da massificação (FREIRE, 1967, p. 70).

Esse homem e sua conscientização estão inseridos dentro de uma sociedade, na qual a semelhança da consciência possui suas caracterizações específicas. A sociedade fechada, em trânsito, de massas se caracteriza por ser

exportadora de matérias primas [...] Predatória. Reflexa na sua economia, na sua cultura, alienada, objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Aversa ao diálogo, precária vida urbana, alarmantes índices de analfabetismo, atrasada e comandada por uma elite alheia a seu mundo (FREIRE, 1967, p. 56).

Paulo Freire ressalta que, da passagem da sociedade fechada para a aberta, acompanha-se um novo clima cultural de transição; cada uma dessas sociedades possui características próprias. A sociedade brasileira fechada se caracteriza por ser “colonial, escravocrata, sem povo, reflexa, antidemocrática” (FREIRE, 1967, p. 73), na qual temas como “democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e outros” (FREIRE, 1967, p. 55) assumem as características próprias de uma sociedade fechada. Nesse caso, a cidadania assumirá a significação própria de uma sociedade fechada, limitando-se a alguns membros dessa sociedade.

O oposto acontece ou caracteriza uma sociedade aberta, aquela que tem uma consciência transitiva crítica, que se importa com a convivência comunitária democrática, pois traz consigo o diálogo, pressuposto da democracia. Nela, os mesmos temas apresentados recebem uma visão nova, crítica. Na perspectiva de Paulo Freire, essa transição de consciência intransitiva, para transitiva crítica se daria pela educação crítica, o que implica um retorno à democracia, com “formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição a formas de vida quietas e discursivas” (FREIRE, 1967, p. 70).

Na visão do autor, a sociedade fechada rachou-se, pois as forças que a mantinham em equilíbrio sofreram surtos de industrialização, com abertura de centros urbanos e fechamento dos rurais. A sociedade foi sofrendo mudanças, aparecendo os contrapontos de uma sociedade fechada em relação a uma aberta. Ressalta-se que

a educação teve o seu trabalho nos dois contextos, na sociedade fechada e na sociedade em processo de mudança.

Uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até brusca e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo à emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmo das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, 1967, p. 96).

Nessa perspectiva, o autor sugere que, assim como a sociedade brasileira passou por uma reforma, caminhando de uma sociedade fechada para uma sociedade em trânsito, a Educação também deveria repensar e refazer o seu caminho rumo a uma educação conscientizadora, crítica. Pode-se inferir, a partir dessa importância de uma mudança social consciente, articulada com a realidade, que a concepção de cidadania de Paulo Freire passa pela sua visão de sociedade, do lugar fundamental que ocupa a conscientização do homem, que pode ser proporcionada pela educação crítica.

O discurso de Paulo Freire sobre tipos de consciência e tipos de sociedade traz uma importante reflexão: a cidadania pode assumir múltiplas formas. Se assumir uma consciência intransitiva, se caracterizará como uma cidadania importada, que vê a realidade brasileira sempre à luz do que aconteceu em outras sociedades. Se parar na consciência transitiva ingênua, viverá de conquistas e realizações sociais do passado. Mas, ao se associar a uma consciência transitiva crítica, a cidadania será histórica, tomará contornos e reflexos da democracia e, por isso, será aberta ao diálogo, à participação, valorizará a educação que leva a esse tipo de conscientização, educação que forma sujeitos históricos. Por esses aspectos, a cidadania em Paulo Freire assume diferentes aspectos, dependerá do tipo de consciência e do tipo de sociedade que o sujeito assume ou na qual se insere. Nesse sentido, entende-se que a cidadania se forma nas relações sociais; são os sujeitos que a constituem e lhe dão formas e características peculiares ou específicas.

Pode-se afirmar que nenhuma sociedade e nenhuma educação se constituem sem

sujeitos históricos. Por isso, a concepção de Paulo Freire sobre o homem é fundamental para articular as relações que se estabelecem dentro de uma sociedade e o papel da educação em tal processo.

A concepção de homem desse autor remete ao sujeito que está no mundo e com o mundo, o qual se depara constantemente com os desafios da pluralidade, do contato reflexivo, da libertação, do existir no tempo. O homem é um ser interferidor, de forma que a integração dele com o seu contexto o enraíza, entendendo-se integração como algo apostado ao ajustamento e à acomodação. A história do homem e, por conseguinte, do povo brasileiro foi marcada pelo excesso de poder, que, ao invés de gerar integração, promoveu a sua submissão e, por conseqüência, ajustamento, acomodação e não integração. O homem sem consciência da sua própria história se caracteriza como “o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em expectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele” (FREIRE, 1967, p. 53).

Na percepção de Paulo Freire, há dois tipos de homem: um que é sujeito e outro que é objeto do mundo. O primeiro busca estar no mundo e construir a sua realidade social conjuntamente, o que demonstra a sua integração. O segundo assiste o que acontece à sua volta, inconsciente da realidade histórica. Nesse ponto, pergunta-se: qual desses dois tipos de homem participa da construção histórica da cidadania? Na concepção de Paulo Freire, parece ser o primeiro; o que integra e participa.

No que se refere à participação do homem na vida social, de forma a não somente receber prescrições a serem seguidas nem estar alheio às decisões, Freire (1967) dialoga com Fromm sobre a possibilidade de o homem rebaixar-se a puro objeto, coisificar-se e ajustar-se. “O homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham” (FROMM apud FREIRE, 1967, p. 53). Falta a esse homem a conscientização sobre si mesmo, sobre os seus iguais e sobre a realidade histórica em que está inserido. Em outras palavras, a partir das relações com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela pelos atos de criação, recriação e decisão, “o homem vai dinamizando o seu mundo, dominando a realidade, humanizando-a, temporalizando os espaços geográficos; faz cultura”

(FREIRE, 1967, p. 51).

Buscando entender a singularidade do ser humano, Kahler procurou entender, num sentido espiritual, a capacidade do homem de transcender, afirmando, numa perspectiva antropológico-filosófica, que é necessário “tentar escrever a história como biografia do homem, de modo que nos permita formar uma opinião sobre o futuro deste (KAHLER, apud, FREIRE, 1967, p.48). Mas Paulo Freire vai além dessa perspectiva, assinalando que a ingerência desse homem,

senão quando distorcida acidentalmente, e não lhe permite ser um simples expectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo, o da história e o da cultura (FREIRE, 1967, p. 48).

Paulo Freire entende a singularidade do homem - o único animal capaz da auto-reflexão e da reflexão sobre o seu tempo - de forma mais ampla, apontando sua capacidade de transcender não apenas no sentido espiritual (como estuda Kahler), mas também na sua existência concreta. As relações do homem com o mundo são plurais e, constantemente, ele enfrenta os desafios do contato reflexivo, da própria pluralidade, da libertação e do existir no tempo e no espaço. A integração enraíza o homem, faz dele, segundo Marcel (*apud* FREIRE, 1967, p. 50), um ser situado e datado.

Trazendo mais um elemento sobre a participação do homem brasileiro, Paulo Freire infere que a integração desse homem se relaciona com a própria concepção de democracia, uma vez que o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas; houve uma importação da democracia política (FREIRE, 1967, p. 79). Nesse sentido, a experiência democrática pode ser vista a partir da colonização e da integração do homem brasileiro dentro de um contexto histórico específico, ou seja, a colonização do Brasil foi uma empreitada comercial, não havendo a intenção de criar uma civilização, uma vez que só interessava aos colonizadores a exploração comercial da terra. Assim, toda civilização é marcada pela presença humana; é criada, é obra humana, exige participação, integração,

vida e objetivos comuns. Diante disso, pergunta-se: Qual cidadania prevalecia ou se constituía na colonização do Brasil? Os fatos históricos apontam para uma cidadania dentro dos padrões europeus, cujos beneficiários eram os detentores do poder econômico.

No período colonial, o oprimido sempre estava esmagado pelo poder, “nunca ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização da vida comum” (FREIRE, 1969, p. 82). Um exemplo de que o homem brasileiro recebeu intervenções prontas foi a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, que provocou profundas alterações na vida brasileira. Como salienta o autor, “o primeiro surto de reformas que iria surgir, entre outros, estava o reforçamento do poder das cidades, das indústrias ou atividades urbanas. O nascimento de escolas. De imprensa. De biblioteca. De ensino técnico” (FREIRE, 1967, p. 84). Esse advento pode ser classificado como uma europeização do Brasil. O autor expõe que

continuávamos, assim, a alimentar nossa inexperiência democrática e dela nos alimentar. E seria sobre esta vasta inexperiência caracterizada por mentalidade feudal, alimentando-nos de uma estrutura econômica e social inteiramente colonial, que inauguraríamos a tentativa de um estado formalmente democrático. Importamos a estrutura do estado nacional democrático, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto (FREIRE, 1967, p. 86).

A prevalência dessa mentalidade feudal, com tendência à importação de outra cultura e de uma forma de governo, sem levar em consideração o contexto brasileiro demonstra uma inexperiência democrática que caracteriza a sociedade brasileira como uma sociedade em trânsito, “fechada” e, conforme já expresso, colonial, escravocrata, sem povo, reflexa, antidemocrática.

Com o objetivo de analisar as linhas fundamentais dessa marca, Paulo Freire se propôs refletir sobre a inexperiência democrática brasileira, relacionando-a com a colonização<sup>5</sup> brasileira, com a concepção de democracia, de participação e de integração, Tais assuntos não estão isolados no discurso de Paulo Freire, mas entrelaçados e correlacionados com a história da constituição do povo brasileiro.

---

<sup>5</sup> A colonização ou o período colonial se caracteriza pela “verticalidade e a impermeabilidade antidemocrática da política da corte” (FREIRE, 1967, p. 83)

Relacionando essa concepção de Homem com a definição de cidadania, pode-se, então, afirmar que a cidadania se funda a partir do homem consciente, interferidor, que se integra, se enraíza na sociedade histórica, da qual participa ativamente.

Dentro de uma sociedade aberta e crítica, a cidadania se desenvolve num ambiente democrático. No entanto, ainda que pareça contraditório, a democracia brasileira ainda está se constituindo e Paulo Freire já comentava não somente a democracia em si, mas a própria inexperiência democrática que o povo brasileiro vivia, a qual se constitui como um fator cultural. Segundo Paulo Freire, os analistas tratam da inexperiência cultural brasileira dentro da formação histórico-cultural, pois não houve, na formação do povo brasileiro, a “criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à leitura de nossa sociedade, com nossas próprias mãos, o que caracteriza, para Toqueville<sup>6</sup>, a essência da própria democracia” (FREIRE, 1967, p. 74). Portanto, as condições culturais em que o Brasil se desenvolveu foram o colonialismo e a escravidão. Não integração social e histórica, mas exploração das riquezas e das pessoas. Nessa integração, faltou aos colonos integração com a colônia. A colonização brasileira foi a “da fazenda. Do engenho. Fazenda e engenho, imensas terras, doadas a uma pessoa só.” (FREIRE, 1967, p. 76).

O pouco povoamento das terras e o espírito comercial, no início da colonização brasileira, revelam dois elementos: a falta de integração com a colônia e um isolamento de outras civilizações, concentrando apenas na relação com Portugal. Foi nesse contexto que se desenvolveram as relações de trabalho, a princípio de base escrava e depois com o uso da mão de obra de imigrantes. Segundo Freire (1967), essa base escrava promoveu uma série de obstáculos, de estrangulamentos à formação de uma mentalidade democrática e de uma consciência permeável, enfim, de uma experiência de participação e autogoverno.

Porém, mesmo nessas circunstâncias, a visão de mundo e as relações de trabalho estavam passando por mudanças, pois, com “o trabalho escravo supresso, daria

---

<sup>6</sup> Toqueville é o mesmo autor citado por Bobbio para tratar também do tema “Democracia na América”. Bobbio é o referencial teórico utilizado nesta pesquisa para discutir, em linhas gerais, a democracia.

início à nossa política de atração de imigrante para terras brasileiras, que viria ajudar o nosso desenvolvimento, demos início às primeiras tentativas de crescimento para dentro, em nossa economia” (FREIRE, 1967, p. 90. Essas relações de trabalho truncadas revelam, de certa forma, como o brasileiro se apropriava da sua vida social e política. Nesse momento, observa-se a falta de vivência política, no que diz respeito às relações de trabalho.

Sobre a importância dessa vivência política, Paulo Freire citando Joaquim Costa salienta que toda “a humanidade européia, evoluiu, desde os seus primórdios, sob este regime de vivência política”, mas entre os brasileiros predominou o mutismo do homem, “a não participação na solução dos problemas comuns” (FREIRE, 1967, p. 78). Na história da formação política do povo brasileiro houve uma oscilação entre os senhores de terras e poder do governador, diferente do que aconteceu na Europa, onde, segundo Marshall (1967), essa oscilação de poder ocorreu entre os senhores feudais e o Estado.

Freire (1967) ressalta, ainda, que houve uma “importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade aparentemente política” (FREIRE, 1967, p.79). Em suma, essa solidariedade de aparência política aparece em três momentos históricos: no senhor de escravos, no proprietário de terras e na importação da democracia política. “É que em todo o nosso background cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação na coisa pública” (FREIRE, 1967, p. 79).

A própria história das instituições políticas brasileiras revela o surgimento de núcleos urbanos nascidos de cima para baixo, nas quais faltou o diálogo<sup>7</sup>, que é pressuposto da democracia; a distância social não permite diálogo. O diálogo, por sua vez, implica em responsabilidade social e política do homem. Nesse aspecto, o contrário de relações sociais fechadas, imperativas e sem diálogo, uma cultura democrática se caracteriza pela mente permeável, flexível por parte do povo que dela participa. “A democracia que antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza

---

<sup>7</sup> O conceito de diálogo é apresentado a partir da concepção de Karl Jaspers: “É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade é o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser (JASPERS apud FREIRE, 1967, p. 115).

sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem” (FREIRE, 1967, p. 88). A democracia pressupõe diálogo e participação do homem. Paulo Freire, a partir do pensamento do Zevedei Barbu, apresenta condições para o desenvolvimento da democracia:

Uma reforma democrática [...] ou uma ação democrática em geral, tem de ser feita não só com o consentimento do povo, mas com suas próprias mãos. Isto é obviamente verdadeiro. Exige, todavia, certas qualificações. A fim de construir sua sociedade com suas mãos, os membros de um grupo devem possuir considerável experiência e conhecimento da coisa pública. Necessitam, igualmente de certas instituições que lhes permitam participar na construção de sua sociedade. Necessitam, contudo de algo mais do que isto, necessitam de uma específica disposição mental, isto é, de certas experiências, atitudes, preconceitos e crenças, compartilhados por todos ou por uma grande maioria (BARBU *apud* FREIRE, 1967, p. 89).

Paulo Freire afirma que, no Brasil, aconteceu o contrário do que diz Barbu, pois as condições para o desenvolvimento da democracia brasileira não tiveram como alicerce ou pressuposto a participação e o diálogo. O que caracterizou a formação brasileira foi o excesso de poder, o que provocou ajustamento, acomodação e não integração. O homem, sempre esmagado pelo poder (senhor, governadores, capitães), raramente interferia na constituição e na organização da vida comum. No ajustamento, o homem não dialoga, não participa.

Essas questões ora apresentadas com relação a não participação, a não integração e à ausência de diálogo, criaram, no brasileiro, uma predisposição para um tipo de “democracia étnica” (FREIRE, 1967). As aspirações democráticas, nesses aspectos, são incipientes (BERLINK *apud* FREIRE, 1967, p. 83); “teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando” (FREIRE, 1967, p. 100).

### **3.2.1.1 Educação e cultura**

Diante das análises feitas sobre a sociedade brasileira em trânsito, sobre a sociedade fechada e a inexperiência democrática, Paulo Freire preocupou-se em encontrar uma resposta no campo da pedagogia para as condições da fase de

transição brasileira. Essa resposta deveria levar em consideração o desenvolvimento econômico, a participação popular, a inserção crítica no processo de democratização. Estava convencido que o educador brasileiro, assim como outros profissionais, intelectuais e/ou especialistas, tinha uma contribuição a dar à sociedade. Pode-se inferir, então, que a concepção de cidadania de Paulo Freire está dentro do campo da pedagogia e o sujeito principal (ao lado de outros) do processo de construção dessa cidadania é o educador.

O aumento da riqueza não está somente relacionado com o desenvolvimento da democracia para alterar as condições sociais dos trabalhadores; na realidade, ela atinge também a forma de estrutura social, que deixa de ser representada como um alongado triângulo para transformar-se num losango com uma classe media sempre crescente. A renda nacional relaciona-se sempre com valores políticos da classe dominante. Tanto mais pobre seja uma nação, e mais baixos os padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas [...] As diferenças acentuadas no estilo de vida entre aquelas de cima e as de baixo apresentam-se como psicologicamente necessárias. Consequentemente, os mais altos estratos tendem a encarar os direitos políticos dos mais baixos, particularmente o de interferir no poder, como coisa absurda ou imoral (LIPSET, apud FREIRE, 1967, p. 94).

Paulo Freire, ao fazer essa citação, sugere que o desenvolvimento do Brasil deveria acompanhar-se de um projeto autônomo de nação. Um desenvolvimento econômico com o suporte da democracia, que resultasse na supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. Na concepção do autor, na medida em que há o desenvolvimento, as classes ricas tendem a silenciar as classes populares com ações paternalistas. É a essa opressão que Lipset se refere, visto que a classe rica trata os direitos políticos das classes baixas, especialmente o de interferir e de participar, como algo “absurdo ou imoral”.

No diálogo com Lipset, Paulo Freire salienta dois aspectos, os quais se correlacionam: um diz respeito às diferenças sociais e o outro se remete à privação da participação no poder, na tomada de decisão por parte das classes populares. Esses dois elementos foram destacados por atingirem diretamente a concepção de participação social do homem, ou seja, a sua presença cidadã. Nesse sentido, Paulo Freire defende um princípio fundamental da cidadania, que é a participação

consciente, uma vez que estar no poder implica direitos e deveres e não somente desfrutar de privilégios. O autor salienta a luta de classe presente no Brasil como uma força para preservar o status da classe rica e da classe média e suprimir ou não reconhecer a cidadania, ou seja, os direitos e deveres de participação, inclusive das classes populares. Assim, a luta de classe delimita a cidadania, em especial quem dela participa, seja a classe rica, a média ou as populares. Diante dessas circunstâncias e com as mudanças sociais que aconteciam no Brasil, Freire (1967) estava convencido da necessidade “de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (p. 96), para a mudança, para a participação, para a democracia. Uma educação que, por todas essas características, também seria para a cidadania.

A educação do homem brasileiro, nesse aspecto, teria como característica o diálogo e a ação, que erige a conscientização e alia-se à transitividade crítica: “a criticidade [...] implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade” (FREIRE, 1967, p. 69). Voltada para a responsabilidade social e política, a educação se envolve, com profundidade, na interpretação dos problemas sociais.

Uma educação para o desenvolvimento e para a democracia [...] haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento” de que a civilização industrial está amplamente armada [...] Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa da sua problemática, da sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar [...] Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro (FREIRE, 1967, p. 97).

Para essa educação seria essencial uma reformulação do modo de agir educativo, no sentido da autêntica democracia; um agir educativo que levasse em consideração a formação cultural brasileira paternalista e antidemocrática, com características típicas da democracia, que incluísse a mudança, que inserisse o sujeito na sua realidade. Aí, Paulo Freire trata do direito social das massas populares à participação, a aprender com a própria democracia, participando. Por isso a necessidade da existência de uma educação corajosa para as massas populares, do ponto de vista delas e com elas, e não a partir da concepção das elites.

No ensaio *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire apresenta a necessidade de buscar a humanização e a libertação do homem na sociedade brasileira. Para expulsar a sombra da opressão desse homem, pela conscientização, seria essencial o trabalho da educação. Nesse sentido, a humanização do homem brasileiro passa por uma educação corajosa,

propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre o seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre o seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus (estes vários graus dentro do condicionamento histórico-cultural da intransitividade de consciência para a transitividade ingênua) de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância da sua humanização (FREIRE, 1967, p. 67).

A educação corajosa de que trata o educador seria aquela que “enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito” à participação democrática. “Uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 1967, p. 100). Uma educação que levasse o sujeito a situações de pesquisa ao invés de repetição enfadonha, mecânica de conteúdos. Nessas últimas argumentações, encontram-se indícios da extensa discussão que ele fazia sobre a diferença entre uma educação dialógica e uma educação bancária. Enquanto a primeira se funda no diálogo, na pesquisa, no fazer democrático, a segunda se restringe à memorização e à repetição mecânica, não estimula o pensar e nem se liga à realidade.

A educação democrática, libertadora teria que ser uma tentativa constante de mudança de atitude, uma substituição de hábitos de participação, ou seja, “criação de disposição democrática através da qual substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência” (FREIRE, 1967, p. 101). Nessa lógica, o autor percebia um grande desafio: superar o analfabetismo e a inexperiência democrática, reforçados por uma educação desvinculada da vida, centrada na palavra e que, por conseguinte, não formaria uma cidadania democrática.

Para a formação de uma cidadania democrática, Paulo Freire apresenta uma concepção de educação mais ampla, propondo que ela vá além da sala de aula e dos muros da escola, que se ligue à vida em sociedade com suas devidas responsabilidades, uma educação para a cidadania. Nessa perspectiva, a educação está dentro de um campo mais amplo, o da cultura, definida por Paulo Freire como toda criação humana.

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso, crítica e criadora e não como uma justaposição de informes ou prescrições doadas (FREIRE, 1967, p. 117).

O educador partiu desse pressuposto da cultura como resultado do trabalho humano ou como um ato criador e recriador do ser humano para ajudar as pessoas em processo de alfabetização. Entendia o processo de aquisição da leitura e da escrita como uma chave com a qual o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita, o que significava estar no mundo e com o mundo (p. 117). Tal aprendizado envolveria dois aspectos: a mudança das atitudes interiores do educando ao descobrir-se como participante crítico da construção da cultura e a descoberta de que tanto o analfabeto quanto o letrado podem criar e recriar a cultura. O educando descobriria, assim, “que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor” (FREIRE, 1967, p. 117).

Com o objetivo de introduzir o conceito de cultura no âmbito pessoal e comunitário, Paulo Freire criou dez situações existenciais (as quais estão presentes no apêndice da obra *Educação Como Prática da Liberdade*). O autor chama a atenção para o fato de que essas dez situações eram “codificadas”, ou seja, expressas nas pinturas de Francisco Brennand<sup>8</sup>, as quais seriam “decodificadas” por meio do debate entre

---

<sup>8</sup> Francisco de Paula Coimbra de Almeida Brennand nasceu a 11 de junho de 1927, na cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco. Em novembro de 1971, o artista começou a reconstruir a velha Cerâmica São João da Várzea, fundada pelo seu pai em 1917. Esse conjunto, encontrado em ruínas, deu início a um colossal projeto de esculturas cerâmicas que deveriam povoar os espaços internos e externos do ambiente. Após mais de 34 anos de

sujeitos em situação de alfabetização, com o auxílio de um coordenador de debates. O debate apontou que o “analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever” (FREIRE, 1967, p. 119), assim como salientou a dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana.

A educação correlacionada com esse conceito de cultura continuaria, para Paulo Freire, sendo processo de conscientização e não de massificação, ou seja, não objetivaria subjugar o homem, mas contribuir para que ele se torne livre e humano; educação como “uma força de mudança e de participação”. Todo o empenho do autor foi por uma “ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão sobre o seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 1967, p. 44). Uma educação libertadora, que contribuiria para formar uma cidadania democrática dentro das necessidades e da realidade do povo brasileiro.

### 3.2.2 Cidadania na *Pedagogia do Oprimido*

O estudo sobre cidadania na obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968, quando Paulo Freire estava exilado em Santiago do Chile, parte do pressuposto que, as próprias condições de sua vida pessoal, bem como sua experiência profissional e sua convivência com adultos trabalhadores em fase de alfabetização e em condições sociais e políticas diversas e até mesmo obscurecidas lhe proporcionaram um novo olhar sobre a educação. Sua trajetória de vida foi envolta pela educação dos “condenados da terra, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles se solidarizem” (FREIRE, 1987, p. 31). Todo o seu engajamento na educação e nas várias atividades educativas brasileiras é um legado a ecoar pelo mundo.

No auge das ditaduras militares que atravessavam a América Latina ele rompe com a educação proposta até então. Nessa obra, o educador apresenta uma educação com base no diálogo de saberes, fazendo uma crítica contundente a uma educação

---

trabalho intenso esse complexo escultórico está aberto ao público para visitação. BRENNAND, Francisco de Paula Coimbra de Almeida. Oficina Brennand. Disponível em: <http://www.brennand.com.br/index.php>>. Acesso em: 2 de Abril de 2011.

bancária, na qual só o educador é sujeito do saber, do conteúdo, dos temas e o educando é apenas um depositário mecânico e ingênuo de tal conteúdo. Há um convite a uma educação como prática da liberdade, de cunho ético, na qual os saberes do educador e do educando entram em constante diálogo e ambos são sujeitos autores de sua própria história.

O autor apresenta o resultado de suas observações nos cinco anos de exílio, obtido a partir de situações concretas observadas no trabalho educativo com proletários, homens da classe média e camponeses. Durante os cursos de capacitação ou na aplicação da Educação Libertadora a esses sujeitos, dois elementos que se correlacionam com a libertação do homem se sobressaíram para Paulo Freire: o “medo da liberdade” e o “perigo da conscientização”. Afirma que “o medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital” (FREIRE, 1987, p. 24). Para o autor a liberdade precisa ser problematizada por meio da conscientização, a qual evoca a criticidade e o diálogo.

Aponta, ainda, a existência de uma correlação entre medo e liberdade, ao expressar que “o medo da liberdade, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 33). O medo paralisa os sujeitos, fixando-os à condição de oprimidos ou iludindo-os a uma pretensa situação de opressores, ou seja, repetir com o outro a situação de opressão que viveu ou sofreu. Para romper com essa situação de medo para caminhar para uma vida de liberdade, a conscientização ocuparia um papel central, em especial na relação e definição de consciência e comportamento opressor/oprimido. É a partir dessa premissa inicial da relação entre medo e liberdade que Paulo Freire escreve *Pedagogia do Oprimido*, dialogando sobre a opressão e a libertação dos homens e deixando claro que liberdade é uma conquista, não uma doação e, por isso, exige uma permanente busca (p. 34).

É nessa busca por liberdade que surge um importante componente: a educação, apresentada por meio de dois contrapontos, a educação bancária e a educação dialógica. Na discussão de Paulo Freire sobre a relação opressor/oprimido e a busca

da libertação, o papel da educação na conscientização dos sujeitos é definidor da sua concepção de cidadania. Da mesma forma que, para Marshall (1967), a cidadania é um status social, em Paulo Freire a situação do oprimido e do opressor também é um status, uma condição, o que denota que a constituição e a definição de cidadania para ele estão além do aspecto social, englobando outros fatores, como o sujeito e as suas relações sociais, a cultura, a educação que propõe reflexão ou ratifica situações sociais e ideológicas já existentes. Essa cidadania perpassa questões de cunho antropológico, sociológico, filosófico e comportamental, no sentido de atitudes, de ações sociais dos sujeitos como opressores ou oprimidos, com implicações existenciais mais complexas. Nesse sentido, a obra propõe uma reflexão sobre a realidade que está posta e a maneira de mudá-la. Há um convite para desconfiar do que está posto sobre a educação e como se dão as relações sociais entre os brasileiros.

Quanto mais Paulo Freire analisava as relações entre educadores e educandos dentro da escola, mais se certificava de que elas se definiam como *narradoras e dissertadoras*. O autor chama a atenção para a transmissão de saberes fora da realidade ou desconectado dela, o que ele chama de “palavra oca”, vazia de significado e, por isso, alienante. Nessa narração, o educador é o sujeito e os educandos são transformados em “recipientes”, “vasilhas”, “depósitos”. Com essa relação, a ação está com o educador, enquanto os educandos são passivos no processo. Portanto, “a educação se torna um ato de depositar” e, dentro dessa concepção bancária de educação, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 58). Para Paulo Freire, esse tipo de educação é um equívoco, pois “fora da busca, fora da práxis os homens não podem ser (p.58)”. A práxis tem dupla via: a do oprimido e a do opressor, mas o autor salienta uma práxis libertadora, definida como “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 67). A práxis libertadora se opõe à concepção bancária de educação, na qual educador e educandos apenas arquivam informações, mas não há saber; “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem o mundo, com o mundo e com os outros (p.58)”.

A crítica à educação bancária é que ela torna-se uma doação do saber dos que se

julgam mais sábios aos que, supostamente, nada sabem. O educador, detentor do saber, ocupa posições fixas, invariáveis, não promove a busca e a construção do saber. Nela há transmissão unilateral de conhecimentos, enquanto na educação dialógica há saber construído, uma construção crítica, coletiva, de mão dupla; educador e educando buscam o saber de forma conjunta. Na educação bancária, o educando fica alienado, o que faz com que Freire (1967) os compare aos “escravos” da dialética hegeliana: “reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador” (p. 59). Além dos aspectos já destacados, a educação bancária é definida como “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento [...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio, a educação bancária mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 1987, p. 59). A definição de educação bancária e de educação dialógica, bem como as demonstrações de como elas afetam os sujeitos que delas participam, apontam a contraposição entre elas.

Então, a concepção de educação proposta por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, desloca o local fixo e superior que o educador ocupava até então, pois levar o educando a pensar e proporcionar uma discussão e uma produção do conhecimento de forma conjunta foi um ato transformador apresentado e vivido por ele.

Na visão bancária, os homens são seres da adaptação, do ajustamento, pois quanto mais é feito de depósito menos o homem é crítico, em termos da conscientização. Essa situação de acomodação não levaria o homem à sua inserção no mundo, como transformador dele, como sujeito, mas como objetos. Assim, quanto mais se impõe a passividade ao homem, mais ele se adapta ao mundo e não o transforma, o que satisfaz aos interesses dos opressores e não permite que o sujeito tome consciência da situação de opressão.

Com respeito a essa relação de opressão, Beauvoir (*apud* FREIRE, 1987, p. 60) afirma que “o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”. Paulo Freire ainda ratifica que a forma de fazerem isto é adaptando os oprimidos a essa situação para que melhor os

dominem. Os oprimidos são vistos como uma patologia da sociedade sã, não cidadãos, são “seres de fora”, e “não seres de dentro”, os autênticos cidadãos da sociedade opressora.

No entanto, Paulo Freire aponta uma esperança dentro da situação de opressão: embora a educação bancária negue o “ser mais” e crie seres automáticos, cedo ou tarde os seres passivos podem rebelar-se contra a sua própria domesticação, uma vez que os homens são seres da busca e a sua vocação ontológica é humanizar-se. A qualquer momento, podem perceber o que a educação bancária promove neles e, assim, buscar a sua libertação. O educador que se ancora na concepção dialógica de educação ocupa, assim, um papel fundamental, por sua crença nos homens, no poder criador deles e na luta contra a opressão.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis, que na prática bancária são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passíveis. (FREIRE, 1967, p. 68).

Em contraposição à educação bancária, está a educação dialógica, que é “dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas [...] por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica” (FREIRE, 1967, p. 69). Ao defender a educação dialógica, Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, retoma as discussões sobre diálogo expressas em *Educação Como Prática da Liberdade*. O aprofundamento sobre a importância da comunicação dentro da educação como formadora de consciência crítica se volta para a importância da “palavra” para o “diálogo”, termos que se relacionam com a própria existência humana. O que constitui a palavra e o diálogo é a práxis, ação e reflexão em completa relação de interação entre os homens. Por isso, ele afirma que a palavra verdadeira transforma o mundo.

A existência, por que humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo [...] esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito (FREIRE, 1987, p. 78).

Para este estudo, interessa esse direito à palavra, que a perspectiva freiriana entende como o não roubar nem silenciar o outro sobre o direito de participar, pois o diálogo traz consigo a conquista dos sujeitos, criação e participação no mundo, não podendo ser doado. Essa concepção de diálogo em Paulo Freire se entrelaça com sua concepção de cidadania, entendida como conquista do direito à participação na construção da vida social, roubado de muitos homens.

A importância do diálogo dentro do pensamento de Paulo Freire remete à formulação da educação dialógica, que traz consigo a ideia de que o saber não está pronto, acabado, não sendo possível que um ser humano tenha todo o conhecimento científico para ser transmitido a um recipiente passivo, o educando. Pelo contrário, o educador mais experimentado na cultura deve fazer mediações intencionais na aprendizagem do educando, convocando-o para uma construção de saber mútuo, adotando uma postura reflexiva sobre a vida em sociedade. Para Paulo Freire o diálogo ou a situação dialógica de aprendizagem pressupõe amor, humildade, fé nos homens, pois

não há diálogo se não houver profundo amor ao mundo e aos homens [...] a pronúncia do mundo não pode ser um ato arrogante [...] não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens [...] fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio, mas direito dos homens (FREIRE, 1987, p. 81).

Nessa concepção de educação, o diálogo deve ser contínuo para que se possa produzir e se apropriar do conhecimento e isso exige muito mais preparo por parte

do educador: exige abertura para o diálogo, humildade sobre as suas limitações, sobre a sua própria capacidade de deter o conhecimento, como também a perspicácia de buscar e proporcionar um ambiente de constante investigação e pesquisa.

A questão que se coloca é: qual é o tipo de cidadania que se forma cada uma dessas educações - a bancária e a dialógica? Pode-se afirmar que formam-se cidadãos conforme as características de cada uma dessas concepções. A educação bancária forma para uma cidadania fechada, alienada das condições históricas em que os sujeitos estão inseridos; forma sujeitos filosófica e socialmente oprimidos, silenciados, conformados à realidade de mundo que os dita. Já a educação dialógica forma cidadãos atentos, inseridos, participantes nas questões históricas e sociais a que pertencem; forma cidadãos enraizados, conscientes, que se apropriam de sua cultura, não de forma individualizada, mas no diálogo com o mundo e com seus semelhantes.

Portanto, a educação dialógica contribui para a formação da cidadania a partir da conscientização do homem sobre o seu tempo e seu espaço no mundo, sobre a sua realidade social e filosófica. Essa cidadania teria características democráticas, colocaria o homem na realidade, se apresentaria como uma construção comunitária, na qual os homens conscientes de sua história transformariam a realidade histórica na qual estivessem inseridos.

### **3.2.2.1 Concepção freiriana dos direitos civis, políticos e sociais**

A concepção freiriana de direitos civis, políticos e sociais se insere na sua concepção de sociedade brasileira, educação e democracia. Na obra *Educação Como Prática da Liberdade* o educador expressa, a partir de uma cosmovisão humanista, o seu entendimento a respeito de direitos civis, políticos e sociais. Trata desses direitos também dentro do contexto histórico cultural brasileiro e da própria sociedade, que, a seu ver, passou da intransitividade para a transitividade fechada, contexto no qual a educação teria uma grande contribuição para que ela chegasse à transitividade crítica.

As bases do exercício e a construção do direito civil, político e social parecem estar ligadas à inexperiência democrática do homem brasileiro, mas que, com outros sujeitos, ajuda a acelerar as transformações; na medida em que conhece, interfere, participa (FREIRE, 1967, p. 60). Semelhante à análise que Marshall (1967) propõe, a partir de uma perspectiva histórica, sobre os três elementos que compõem o status da cidadania, Paulo Freire trata de dois elementos da cidadania, quais sejam: a parte civil e a parte política, sendo que o direito social não é tratado de forma objetiva e explícita, mas permeia toda a obra. Com relação a esses três aspectos que compõem a cidadania (civil, político e social), a análise de Freire se mostra mais filosófica. Ele analisa a falta de reflexão da sociedade brasileira a respeito da experiência democrática e afirma que dentre as várias nuances que contribuem para essa inexperiência democrática estão o direito civil, o político e certas práticas sociais, como o assistencialismo, por exemplo.

Com respeito aos direitos civis e políticos, o autor afirma que há uma história de exclusão do homem comum do processo eletivo, sendo

proibida a ele qualquer ingerência, enquanto homem comum, nos destinos de sua comunidade, havia então de emergir uma classe de homens privilegiados, estes sim, governassem a comunidade municipal. Esta era a classe dos chamados “homens bons”, com seus nomes insertos nos livros da nobreza, existentes nas Câmaras (FREIRE, 1967, p. 84).

## 4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO CIDADANIA E EDUCAÇÃO

### 4.1 A Arena do Debate Cidadania e Educação

Na contemporaneidade, o debate sobre a cidadania é colocado numa perspectiva filosófica e cultural, mas busca seus enraizamentos nas concepções de cidadania da cultura greco-romana, das Revoluções Burguesas e dos Estados Nacionais, com o objetivo de ultrapassá-las. Chelius (2009) afirma que o “cidadão” é aquela pessoa que nasce num país e, por isso, goza dos direitos ali garantidos e que o estrangeiro é aquele que se incorpora a uma nação e tem essa relação definida pelo Estado, capaz de incluir ou excluir pessoas na cidadania nacional. Tal discussão não seria possível sem “a força da trajetória histórica da cidadania como forma de pertencimento dos sujeitos a uma comunidade política” (CHELIUS, 2009, p. 39). A autora demonstra uma preocupação com a emergência e a extensão da cidadania, correlacionando-a aos direitos humanos, por problematizar o direito de pertencimento e participação num sentido amplo. A cidadania ultrapassa o caráter local, tomando, assim, dimensões nacionais e internacionais, uma vez que as pessoas transitam pelo mundo e necessitam de direitos garantidos, mesmo estando fora de sua cidade, estado e nação.

Cury (2007), para tratar da cidadania universal, cosmopolita, não nacional, não identitária e nem excludente, remete-se ao que Aristóteles expressou no livro III da *Política* na seguinte pergunta: O que é ser cidadão? A resposta é: “aqueles a quem se concedeu o direito à cidadania”, uma cidadania que não abarcava as crianças, nem os velhos, nem os infames e nem os condenados ao exílio, mas se dirigia e protegia aqueles que podiam ser juízes e magistrados, ou seja, a cidadania pertencia aos decisores que detinham a participação política. Portanto, desde a Antiguidade, a cidadania traz consigo a marca de quem pode usufruir dela. Em concordância com Cury, Ribeiro (2002) cita a definição de cidadão grego para Platão, em *A República*: um indivíduo que participa ativamente da vida pública. No entanto, havia uma exclusão das mulheres, dos idosos, escravos e estrangeiros.

#### 4.1.1 Cidadania e Saber na Grécia

A partir do pensamento de Cury, há que se pensar sobre a existência de uma exclusão na cidadania. Seguindo a mesma linha, Ribeiro (2002) faz uma análise semelhante sobre a abrangência e/ou restrições da cidadania. No artigo *Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais*, ela apresenta uma análise histórica, política e filosófica do vínculo entre cidadania, educação e o mundo do trabalho. A autora aponta a cidadania como uma categoria histórico-filosófica e afirma que a sociedade contemporânea está apoiada na igualdade e liberdade burguesas, característica dos Estados Nacionais.

O principal argumento de Ribeiro (2002) apresentou-se relevante para este estudo, pois ela afirma que há condições de produção da cidadania e que o conhecimento é fundamental nesse processo. Portanto, qual educação constitui ou forma o cidadão? Para essa autora, a relação entre educação e cidadania deve ser pesquisada na história e na filosofia, ou seja, nas condições em que se assenta a constituição de um cidadão, salientando, também, que há um vínculo direto entre democracia e cidadania. Ribeiro (2002) aponta, na Grécia (em Atenas especificamente, onde houve a primeira experiência de democracia), a existência de um conflito, uma disputa entre quem podia e quem não podia ser cidadão grego, destacando o papel decisivo da educação nesse processo. Wolf define a democracia como “forma de poder em que os homens ficam entregues a si mesmos e a sua capacidade de decisão” (WOLF, *apud* RIBEIRO, 2002, p.116). No entanto, essa forma de governo excluiu 90% da população do mundo grego, onde a liberdade e a igualdade do indivíduo eram definidas pelos pares. Sendo assim, ser cidadão grego era ser grande proprietário de terras e do conhecimento e não exercer profissão, como, por exemplo, práticas médicas, comércio e outras; o trabalho era considerado incompatível com o livre pensar.

Na Grécia, a disputa pela cidadania pode ser verificada no embate explícito entre a instrução dos sofistas e a dos filósofos. Os sofistas, mestres da oratória e da gramática, ameaçavam a classe hegemônica, pois ensinavam àqueles para quem as portas da academia estavam fechadas. Os filósofos, em contrapartida, reagiram aos sofistas, se responsabilizando pela formação educativa da aristocracia. Era na

Academia que se formava o cidadão e, nela, o conhecimento era associado à política e à filosofia e se dirigia apenas aos cidadãos, ou seja, a 10% da população grega.

Para Cury (2007), a forma grega de conceber a cidadania se torna uma doutrina e, na modernidade, com as revoluções burguesas, essa concepção renasce, mas com uma mudança importante: o reconhecimento do ser humano como portador de direitos inalienáveis, como a vida e a liberdade; todos os homens nascem iguais. “Ao ir se politizando [as massas] iniciaram um processo de protesto contra a cidadania de segunda categoria, exigindo participarem e ser incluídos em termos de igualdade na comunidade política do Estado Nacional” (CHELIUS, 2009, p. 40). Chelius corrobora e complementa a percepção de Cury, ao salientar que a Revolução Francesa ampliou a concepção de cidadania, dando-lhe uma nova noção de política baseada no indivíduo, de luta antimonárquica, o que caracteriza a cidadania como um confronto, uma luta contra a exclusão.

#### 4.1.2 A Concepção de Cidadania em Hobbes, Locke e Rousseau

As questões históricas presenciadas por Hobbes, Locke e Rousseau influenciaram a concepção de cidadania apresentada por eles. A sociedade de Hobbes e de Locke é a sociedade inglesa do século XVII, com todas as suas heranças e conflitos de poder religioso, monárquico e parlamentar, bem como suas guerras. As conquistas da burguesia, de uma maneira geral, buscavam atender seus próprios interesses. No princípio, a classe burguesa assumiu uma postura favorável a uma cidadania comum a todos, mas depois se voltou para questões de cunho individual, engendrando uma economia mais autônoma com relação ao Estado e avessa à aristocracia.

Contrariamente, na França de Rousseau, a burguesia não se preocupava com as questões públicas e não se contrapunha à aristocracia, pois queria desfrutar dos mesmos privilégios dos nobres (FERREIRA, 1993). Envoltos nesses conflitos por poder, a Europa, como um todo, vivia intensas mudanças no campo do conhecimento, da política e da economia. O momento apresentava a cisão entre fé e ciência e a matemática se tornava a linguagem do mundo. Existia uma crença na

razão, uma crença de que o intelecto humano estaria pronto para enfrentar a realidade do mundo.

Cada um desses três pensadores pensa a cidadania e o sujeito que dela usufrui de uma forma, ou com uma ênfase. Hobbes vai pensar o cidadão “metamorfoseado” como súdito (FEREIRA, 1993, p. 67), visão construída a partir das suas concepções de homem, de Estado de Natureza e de Estado Civil. Em linhas gerais, o homem, para Hobbes, é um indivíduo que faz parte do sistema geral da natureza, a qual é constituída por sensações, paixões e razão. Esse homem procura a autoconservação e tem como principal desejo o poder e é isso que determina suas ações. Para esse pensador, o homem tem que sair desse estado de natureza para o estado civil, o que seria possível por meio de um contrato social, única forma de coibir as paixões destruidoras do homem. Em *O Leviatã*, o Estado aparece como o único capaz de nortear os desejos e frear os apetites do indivíduo, sendo aceito, por Hobbes, como um mal necessário para conter os desejos de poder que existe em todos os homens, para impedir a destruição social. Dessa forma, esse Leviatã regula o funcionamento da sociedade, com a função de manter a paz e a segurança. Nesse sentido, o cidadão é um súdito desse estado e, nessa condição, o sujeito abre mão de participar da vida política pelo bem comum de todos os outros cidadãos.

Já Locke define o cidadão como o indivíduo que desfruta dos mesmos direitos e deveres dos outros indivíduos, especificamente ao deter as condições de garantir o seu próprio sustento e o de seus dependentes. A cidadania e o cidadão, na perspectiva de Locke, se baseiam nas suas concepções de indivíduo, trabalho e propriedade. De forma resumida, pode-se afirmar que, para Locke, o trabalho constitui a essência da propriedade, o indivíduo só é dono do que consegue com a força de seu trabalho. A desigualdade entre os indivíduos se inicia a partir do sistema de troca, quando a acumulação de riqueza se naturaliza a partir da afirmação do trabalho como um bem e de que todos os homens podem e devem trabalhar. O desvirtuamento se evidencia no fato de uns indivíduos serem mais ricos que outros; não há mais doação, mas trocas. A riqueza, então, se configura como consequência do talento individual: quem não tem é porque não trabalha. Nesse aspecto, a sociedade de classes é negada e o fato de os indivíduos já nascerem nela também. “Só em sociedade o homem é efetivamente livre, pois só nela pode

preservar a si mesmo e a sua propriedade” (FERREIRA, 1993, p. 73). Há, nessa discussão sobre riqueza e propriedade, o papel central do poder e quem o regula.

Pode-se afirmar que tanto Hobbes quanto Locke pensam num sistema - o Estado - para regular as relações de poder, de riqueza e de direitos do cidadão. Ao pensar nessas relações, Hobbes acredita no poder inerente ao homem, no qual há uma ânsia constante de poder e, por isso, necessita do Estado. Locke também pensa no surgimento do estado como consequência do afastamento do bem comum por parte dos indivíduos.

Rousseau construiu suas ideias sob a influência do contexto social, cultural e das classes sociais francesas. O poder monárquico de sua época não conseguiu ultrapassar o caráter privado e patrimonial do feudalismo, caracterizando-se por práticas locais, de poder parcelado, com regionalismos peculiares e com desigualdades visíveis entre as condições de vida do povo e da aristocracia. Por vezes, o senhor feudal dividia as decisões com o Rei, tamanha era a sua força política. Dentro dessa estrutura histórica e cultural francesa do século XIX, Rousseau (2004), numa perspectiva idealista, no romance *Emílio ou da Educação*, propagou a ideia de que a formação humana se dava através da natureza, dos homens e das coisas. Na sua concepção, a ação educativa seria responsável pela boa socialização dos sujeitos, ou seja, uma boa educação formaria cidadãos.

Rousseau fazia parte do movimento enciclopedista, o qual era “a favor da difusão do conhecimento sistematizado e dar acesso às luzes da razão” (RIBEIRO, 2002, p. 119), funcionando como uma espécie de remédio para as crenças e os preconceitos. Contudo, tal proposta destinava-se a uma educação para as elites, os cidadãos a serem formados. Além da educação como a base para a formação do cidadão, Rousseau também pensou sobre outros elementos fundantes da cidadania, quais sejam: a liberdade e a igualdade. Para ele, deveria haver um equilíbrio entre as inclinações individuais e a “vontade geral”, e isso por meio do contrato social. Com esse discurso, procurou redefinir os princípios de liberdade e de igualdade, questionando como articular a liberdade do indivíduo com a igualdade dos cidadãos perante a lei. Rousseau propôs uma democracia direta não representativa, na qual o cidadão participasse dos processos decisórios do campo político.

Em resumo, a cidadania, no pensamento burguês, “significa ter as luzes do conhecimento, da leitura, da escrita e da matemática” (RIBEIRO, 2002, p. 122); não ter esse conhecimento socialmente aceito significa a exclusão dos sujeitos considerados próximos do estado de natureza, pertencentes a culturas e raças tidas como primitivas. Nesse contexto, a educação, assentada nos pilares da liberdade e da igualdade, surgiu como o grande trunfo para alcançar a cidadania burguesa.

#### **4.2 Cidades, Educação e Diversidade Cultural**

A concepção de cidadania procura também abarcar a diversidade cultural, ultrapassando, assim, os limites de fronteiras entre os estados nacionais e se relacionando com as questões políticas, econômicas, tecnológicas, com os direitos humanos e influências da globalização. Ferreira (1993), num estudo filosófico-crítico dos pressupostos que determinaram a cidadania liberal à luz de seus condicionamentos sócio-históricos, pergunta: Como formar cidadãos? A partir de seu estudo, há duas questões a serem pensadas, a saber: o ideal de cidadania e os fins da educação. Nesses dois aspectos, há uma problemática comum: a busca por uma cidadania que seja diferente dos ideais do liberalismo e que leve em consideração a subjetividade social. Para entender esse problema, essa autora abordou as ideias de cidadania e Estado e analisou as concepções de Hobbes e Rousseau sobre cidadania liberal, que veem a cidadania do ponto de vista político, econômico e privado. Isso posto, pergunta-se: é possível separar esses três elementos do exercício da cidadania?

O estudo de Ferreira (1993) traz várias reflexões sobre as representações de cidadania, demonstrando que ela assume pontos opostos, como, por exemplo, o que é individual e o que é social, comum a todos os membros de uma comunidade? Para a autora, há muitas postulações rigorosas que precisam ser repensadas. Há um jogo entre o homem de bem, dito cidadão legítimo, e o marginal, o excluído, no qual se apresenta a cidadania, cujo nascedouro é a sociedade de classe. Uma cidadania que é dada a um indivíduo colocando no limite a igualdade e a diferença, as relações de poder, os incluídos e os excluídos da vida cidadã, os que podem e os que não podem gozar direitos e assumir deveres frente a um Estado.

Nesse sentido, a cidadania tem dupla identidade: uma que se coloca na esfera pública, social e outra no campo individual. Pensando na modernidade, a cidadania é dada a um indivíduo, o cidadão, o qual vive em sociedade, mas é o título “cidadão” que identifica e postula o indivíduo, a que classe ele pertence e que poderes políticos e econômicos pode exercer e desfrutar. A educação, nesse contexto, serve para formar cidadãos para viver numa sociedade de classe. Por isso há que se discutir mais sobre a finalidade da educação, pois há uma controvérsia entre privilegiar o indivíduo ou a sociedade. E, nisso, não há neutralidade, porque a prática educativa traz consigo uma filosofia política que fica clara nos enfoques pedagógicos assumidos nas práticas educativas.

Para Ferreira (1993), o princípio e o fim da educação é a liberdade. Liberdade que está muito presente no pensamento e na prática de Paulo Freire, quando ele propõe uma educação como prática da liberdade, vivida, conquistada e não dada, praticada, historicizada pelo homem e pela mulher na vida em sociedade. Em termos sociais, a liberdade dos seres humanos se liga ao conhecimento do homem sobre suas necessidades e suas condições de satisfazê-las. Há uma dialética da liberdade e da necessidade, que emerge dos valores que norteiam a conduta humana. Weffort, no prefácio do livro *Educação como Prática da Liberdade*, comenta sobre qual liberdade Paulo Freire está falando: de uma liberdade ligada à educação, a qual antecede o ideal liberal burguês e que vem desde a educação grega, “uma das idéias mais caras ao humanismo ocidental e encontra-se amplamente incorporado as várias correntes da pedagogia moderna” (WEFFORT *apud* FREIRE, 1967, p. 15). Contudo, Paulo Freire traz uma singularidade, que é a ideia de que a liberdade não é só um conceito histórico, ou aspiração humana, mas um modo de instauração histórica. E Weffort conclui: “Quando alguém diz que a educação é a afirmação da liberdade [...] se obriga a reconhecer o fato da opressão”, assim como a luta pela libertação (WEFFORT *apud* FREIRE, 1967, p. 15).

#### 4.2.1 As Faces da Cidadania e sua Relação com o “Outro”

Assim como, na moda, inventam-se, entre outras coisas, formas variadas de vestir, calçar e maquiagem, em se tratando de cidadania, o foco é o mesmo: o ser humano e o

seu corpo. Qualificar e nomear a cidadania parece estar na moda também. Concepções de cidadania evidenciam-se também na mídia, que a relaciona com a educação. No entanto, existem outros desdobramentos além do seu caráter elementar, que se dão de forma empírica.

Uma das faces da prática da cidadania nesta dissertação deu-se por meio das reflexões críticas proferidas por Costa (2007) num texto provocador desde o título até o conteúdo, intitulado *Consumir o outro como prática da cidadania*, cuja questão central é a tensa aproximação entre o capitalismo consumista e o multiculturalismo. A autora denuncia uma “política contemporânea de cidadania”, na qual grupos identitários - negros, gays, idosos e outros – são elevados à categoria de consumidores e, por isso, se tornam cidadãos dignos que merecem um lugar social ou a “reabilitação” ao cenário cultural. Por meio de campanhas publicitárias, este “outro” é vendido, especialmente na época natalina. A compra de mercadorias que trazem estampados esses grupos identitários se transformou, segundo Costa (2007, p. 8), num ato político e numa forma de alívio para a consciência no que se refere às relações estabelecidas com eles, supondo, também, a utilização do discurso da responsabilidade social e a defesa das políticas de inclusão. “O outro necessitado de atenção, em viabilizar sua marginalidade para que se invista na melhoria de sua condição e na conquista da igualdade a que tem direito.” (COSTA, 2007, p. 8). Nesse sentido, a prática da cidadania se mostra como uma ação de reconhecimento de igualdade na produção desse outro.

A questão apresentada por Costa (2007) mostra-se pertinente dentro da discussão sobre a dimensão ética da cidadania, assunto que vai além de aspectos básicos da prática da cidadania em sua interface social. A seguir, seguem três pequenos relatos de escritores de jornal acerca da cidadania vivida no cotidiano. Primeiro, o relato de Ventura (2001) sobre a fala indignada de uma mulher com o condutor de um veículo, que se deu no seguinte contexto: O motorista do carro era um homem que, ao parar em local proibido para a filha locar um vídeo, quase atropela essa mulher. Depois de ser ofendida verbalmente pelo homem, essa mulher ainda presencia outros inconvenientes e chega à seguinte conclusão:

os direitos dos cidadãos se esbarram na arrogância e na falta de

educação de pessoas para as quais as leis não existem para serem respeitadas, que a solidariedade não pode existir numa cidade permissiva [...] que o medo da violência do outro pode levar-nos à omissão e ao conformismo (VENTURA, *apud* MOZART, 2001 p. 9).

Essa fala revela a tensão entre direitos individuais e coletivos na vida comum em sociedade e o quanto esses direitos carecem de discussão devido ao seu aspecto subjetivo. O segundo relato é a descrição de Gilberto Dimenstein (2001) a respeito da dura realidade social no Brasil, demonstrado um paralelo entre as conquistas do tenista Gustavo Kuerten (Guga) e as de um jovem que fez refém uma mulher num ônibus e acaba morto.

Dois jovens, quase a mesma idade, poucos meses de diferença, comoveram o Brasil. Um deles é branco, 23 anos, ganhou fama com uma raquete de tênis na mão. Outro, negro, 22 anos, ganhou fama com um revólver na mão. Gustavo Kuerten, o Guga, cercado de fãs, se deixa fotografar na Torre Eiffel, com o troféu que levou no torneio de Roland Garros, que projetou-o para o primeiro lugar do ranking mundial e o deixou U\$ 600 mil mais rico. Naquele mesmo dia, Sandro do Nascimento, cercado de policiais, depois de um atabalhado seqüestro, era jogado num camburão, onde morreu sufocado, ele queria R\$ 1 mil [...] Nessa quadra chamada Brasil, Guga e Sandro estavam divididos exatamente pelas linhas que incluem e excluem, que dão ou tiram chances, que fazem prosperar ou regredir (DIMENSTEIN, *apud* MOZART, 2001 p. 12).

O autor deixa algumas perguntas para uma reflexão sobre o que uma realidade social poderia produzir: O que gerou ambos? As oportunidades, a união da técnica, talento e perseverança, ou a falta de técnica, despreparo e omissão? Receber apoio, estímulo e orientação? Ao vencedor e ao perdedor só restaria uma coisa: receber ou não ajuda de alguém.

O terceiro relato se refere às inquietantes e instigantes palavras de João Ubaldo Ribeiro (2001), colunista do jornal *O Globo*. De forma objetiva, ele afirma: a história do Brasil é responsabilidade nossa; “tudo o que está aí em última análise, é obra nossa e problema nosso, da sujeira nas ruas à violência”. Esse uso da primeira pessoa do plural aparece constantemente na fala de Freire, se contrapondo à postura dos brasileiros, criticada por João Ubaldo Ribeiro, de falar na terceira pessoa do singular e do plural, como se não fizessem parte da cultura e da sociedade brasileira. “Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado

em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição” (FREIRE, 1967, p. 116). Freire, ao se incluir usando “nossa” em sua fala demonstra a consciência de ser igual a todo e qualquer brasileiro e também da necessidade do constante diálogo na construção da vida em sociedade.

Esses três relatos ilustram a conturbada relação entre o outro e a realidade, a questão das diferenças e oportunidades sociais, o que chama a atenção para o campo múltiplo, plural e interno da cultura: o que é justo? Onde começa e onde termina o direito e as responsabilidades dos cidadãos? Parece que opiniões e questões fechadas não são bem-vindas. A vida social abarca múltiplos olhares, não se pode fechar a questão e olhar apenas por um ângulo.

As discussões apresentadas contribuem para uma reflexão crítica em torno do tema da cidadania e da diversidade cultural. O povo brasileiro ainda trabalha na construção da sua própria cidadania, tanto na luta pelos direitos conquistados como na prática deles. Sejam direitos civis, sociais ou políticos, a vida social brasileira está em crescimento e toda discussão, polêmica ou não, é bem-vinda, como forma de por fim à cultura do silêncio e de que tudo estará bem no futuro, quando os outros fizerem a sua parte, sem, contudo, assumirmos nossa responsabilidade no presente quanto à construção da história da cidadania brasileira.

Como síntese dessa discussão sobre cidadania e diversidade cultural, destaca-se o estudo de Lopes (2003), que, além das contribuições teóricas, vivenciou, em Moçambique, o período de transição, de luta por liberdade, acontecidas durante a passagem do colonialismo para o pós-colonialismo, fato histórico que aponta que a construção da cidadania foi (e é) necessária em diferentes lugares ao redor do mundo. Diante das múltiplas faces da cidadania, o estudo de Lopes (2003), ao tratar da cultura de Moçambique e das relações interculturais, traz uma importante contribuição, apresentando formas de vida social que revelam, de forma genérica, as faces da cultura. Ao afirmar que toda sociedade é plural, ele apresenta os múltiplos fatores - sejam de ordem geral, física, afetiva e/ou ideológica, por medo ou por sentir-se ameaçado pelo “outro” - podem contribuir com processos de guetificação. Numa fuga do diferente, do multicultural, cada grupo se fecha em si mesmo,

evitando o contato e criando mundos próprios, sem relação com os diferentes. O autor sintetiza bem essa relação com a diferença e com os diferentes num mundo multicultural nas seguintes palavras: “*Quer aceitemos ou rejeitemos a diferença [...] ela está presente em todas as sociedades, empobrecendo-as e contaminando-as ou enriquecendo-as e renovando-as [...]*” (LOPES, 2003 p. 132). Em linhas gerais, há uma relação entre a cidadania e a diversidade cultural, que esbarra nos direitos de liberdade e igualdade individuais e coletivos. A diversidade cultural está presente no complexo universo da cidadania, uma vez que esta última lida com indivíduos, com o povo e com a postura de uma nação frente aos desafios da vida comum, além de tratar e oportunizar melhores condições de vida coletiva, de forma igual para cidadãos diferentes.

### **4.3 Cidadania e Educação na História**

A partir da obra organizada por Pinsky (2003), pode-se inferir que a concepção moderna de cidadania foi construída historicamente, mas não de forma linear. Porém, por uma questão de organização, pode-se afirmar que o alicerce dessa concepção fundamenta-se na experiência greco-romana e no cristianismo dos primeiros séculos. Depois, desenvolveu-se em meio às revoluções burguesas e, hoje, pela luta das minorias excluídas. Isso denota que a cidadania está em constante mudança e num processo de intensas lutas, crítica, discussões sobre a vida, a sobrevivência, o pertencimento social e a vida em comum na sociedade.

Assim, a história da cidadania antiga só pode ser compreendida como o longo processo histórico, cujo desenlace se dá no império Romano, quando diferentes concepções, obrigações e direitos dos cidadãos no meio da comunidade se entrecrocaram. “A participação no poder, a igualdade jurídica, a igualdade econômica foram os termos a que se puseram tais conflitos”. (PINSKY, 2003, p. 45). Nesse aspecto, as bases da cidadania moderna estão nas experiências do indivíduo, do cidadão e do povo vividas em suas relações sociais e políticas na Grécia e em Roma. As cidades-estado greco-romanas eram sinônimo de democracia direta, cada cidadão era um voto. Mas é importante destacar que, desde aquele momento, o embate entre a inclusão e a exclusão já estava presente, pois o escravo de guerra, as crianças, as mulheres e os homens pobres não tinham o

mesmo tratamento e acesso aos bens sociais como o cidadão - homem, pertencente a uma determinada classe social e possuidor de riquezas. As comunidades cristãs dos primeiros séculos eram um exemplo da luta dos não cidadãos dentro do império romano. O cristianismo dos primeiros séculos era igualitário e avesso à hierarquia, tinha caráter cidadão. Mas a cidadania moderna, propriamente dita, é fruto das revoluções burguesas (Inglesa e Francesa).

Como a cidadania é um conceito histórico, seu significado varia no tempo e no espaço (PINSKY, 2003); é muito diferente ser cidadão na Inglaterra, nos Estados Unidos da América do Norte e no Brasil. Ao pensar apenas nos últimos trezentos anos, especialmente a partir da emergência dos Estados Nacionais, vê-se que o conceito e a prática de cidadania alteram-se - o acesso dos cidadãos à educação, saúde, renda mínima é vivenciado de forma estanque em cada Estado-Nação.

A partir dessas questões históricas, pode-se inferir que a cidadania tem um duplo vínculo: inclusão e exclusão. Por um lado, traz, em si, o sentimento comunitário, com processos de inclusão de determinada população e um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos. Por outro lado, também significa a exclusão do outro. “A essência da cidadania reside ou se coloca no caráter público, impessoal, nesse meio neutro” (PINSKY, 2003, p. 46), no qual se confrontam os interesses de ordem social da comunidade e as aspirações individuais. Entretanto, Pinsky (2005) acredita que a cidadania envolve um quadro de direitos, deveres e atitudes relativos ao cidadão, que é o indivíduo que, em troca de pagamento e de sua participação ativa ou passiva na administração comum, estabeleceu um contrato com os seus iguais para a utilização de bens e serviços sociais. De forma operacional, a cidadania pode ser qualquer atividade cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva.

#### 4.3.1 Educação para a Cidadania

A concepção moderna de cidadania se instaurou a partir de processos de lutas que culminaram na Independência dos Estados Unidos e na Revolução Francesa, quando todas as lutas, no mundo ocidental, visavam ampliar a concepção e a prática de cidadania, exigindo que ela fosse concedida às mulheres, às crianças e às

minorias nacionais, étnicas, sexuais e outras. Nessa lógica, a cidadania é a “expressão concreta do exercício da democracia” (PINSKY, 2003, p. 10).

Das três revoluções burguesas, este estudo destaca a Revolução Francesa, cujo slogan foi "liberdade, igualdade e fraternidade". O pensamento produzido a partir dessa Revolução influenciou as concepções de educação e de cidadania, em especial o do aristocrata francês Montesquieu, que sugeria uma educação adequada a cada sistema de governo. Além disso, os estudos históricos para a compreensão da educação para cidadania remontam a ele, especialmente, no livro quarto (*As leis da educação devem ser relativas aos princípios do governo*) de *O Espírito das Leis*, onde aborda a educação dentro do regime político da monarquia, do despotismo e da república. Para Montesquieu, num regime político, a educação não ocupa um lugar de neutralidade, pois contribui para o funcionamento de tal regime. Todo regime político tem uma relação entre dominantes e dominados e é a educação que determina e justifica o princípio dessa dominação. A virtude (política e não moral) é o princípio da república. Isso nos remete à advertência de que “é no governo republicano que se faz necessário todo o poder da educação” (MONTESQUIEU, 2005, p.46), pois a virtude republicana consiste numa renúncia a si mesmo, o que é sempre penoso. A virtude é, na verdade, o amor pelas leis e pela pátria, mas esse amor tem uma preferência contínua pelo interesse público em detrimento do interesse de cada cidadão. Vale ressaltar que esse cidadão era homem, branco, adulto, cristão, burguês e livre.

Os aspectos apresentados são centrais para situar historicamente a concepção de cidadania, o que demonstra, mais uma vez, a busca do homem por direitos iguais, por justiça social e por uma vida possível em comunidade. A busca pela cidadania não foi linear e nem perene, mas se deu por meio de lutas, conquistas e confrontos de grupos por direito, práticas iguais e liberdade.

#### 4.3.2 Os Elementos da Cidadania e a Relação com a Educação

Marshall, professor de sociologia da Universidade de Londres, em uma de suas conferências, proferida em 1949, apontava os três elementos que compõem a cidadania: uma parte civil, relacionada aos direitos necessários à liberdade

individual; uma parte política, que diz respeito ao direito de participar no exercício do poder político; e uma parte social, que se remetia a um mínimo de “bem estar econômico e segurança, ao direito de participar por completo da herança social, e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (MARSHALL, 1967, p. 9), formados, respectivamente, nos séculos XVIII, XIX e XX. A princípio, os direitos civis, políticos e sociais estavam fundidos num só plano, pois as instituições estavam amalgamadas entre si. Depois, houve um divórcio entre os elementos da cidadania e, por isso, Marshall, atribui a séculos diferentes o período formativo de cada um deles. No entanto, essa divisão é definida mais pela história do que pela lógica, o que torna a distinção de Marshall didática; sua análise da cidadania foi do ponto de vista histórico. É importante observar o sentido da palavra “status” na obra de Marshall (1967). Para ele, o status marca a desigualdade social e de classe e o exemplo clássico dessa marca é a sociedade feudal, onde a cidadania era local. Mas a cidadania cuja história o autor tenta reconstruir é, por definição, nacional.

Para este estudo, é importante investigar as partes que constituem a cidadania, ou seja, a política, a civil e a social. Quanto à parte política, Marshall remete ao que os romanos circunscreveram: “o direito de votar e ser votado” e o direito de participar no exercício do poder político - como membro ou como eleitor dos organismos investidos de autoridade política, como, por exemplo, o parlamento e os conselhos do governo local. A respeito da história dos direitos políticos, o período formativo apontado pelo autor abrange o século XIX. Quando esse direito começou a ser “implementado” na Inglaterra, ele não enriqueceu os direitos ou criou novas legislações, mas foi uma espécie de doação de direitos velhos a novas camadas da população ou outras classes sociais. Isso quer dizer, que, no século XVIII, os direitos políticos eram deficientes na distribuição, mas não no conteúdo. Em 1832, menos de 1/5 da população masculina votava; o direito ao voto era um monopólio, o que significa que o direito político era privilégio da classe econômica que detinha as riquezas do país. Com a democracia política, surgiram algumas necessidades, como um eleitorado educado, além de técnicos e trabalhadores qualificados para atuação e intensificação da produção científica. “O dever do auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros”

(MARSHALL, 1967, p. 19).

Quanto à parte civil, Marshall (1967) afirma que ela se remete à liberdade e à igualdade individual; as instituições que legitimam o elemento civil da cidadania são os tribunais de justiça. O direito civil básico é o direito de trabalhar e, na Inglaterra, o sujeito escolhia a sua ocupação e o lugar onde queria exercê-la, submetendo-se apenas a um treinamento técnico preliminar. Esse direito tinha sido negado pela lei e pelo costume, constituindo-se como um grande obstáculo à mudança. O autor ainda destaca três pontos que caracterizaram a legalidade e a visão cultural do exercício do trabalho: a lei Elizabeth Stutes of Artificers, que destinava certas ocupações a determinadas classes sociais; os regulamentos locais, que reservavam os empregos da cidade para os habitantes da cidade; o uso do aprendizado como um instrumento de exclusão, ao invés de recrutamento. A história do direito civil está ligada ao homem adulto, membro de uma comunidade e sua situação de trabalho. Para o direito civil, o avanço do trabalho servil para o trabalho livre foi uma conquista. “Quando a liberdade se tornou universal, a cidadania se transformou de uma instituição local numa nacional” (MARSHALL, 1967, p. 14).

Marshall (1967), situando os direitos sociais, afirma que eles ocupam o papel principal quando se pensa na estrutura da desigualdade social, sendo que as instituições mais ligadas a eles são o sistema educacional e os serviços sociais. Historicamente, os direitos sociais do indivíduo eram originários do status, que determinava como o indivíduo usufruía dos direitos civis e políticos. No contexto europeu, esses direitos estavam ligados ao desenvolvimento da educação primária pública, cujo auge foi no século XIX e começo do século XX, fato decisivo para o restabelecimento dos direitos sociais. Marshall (1967) se limita a analisar o impacto da cidadania sobre a desigualdade social. Suas considerações são pertinentes, uma vez que, para ele, a cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Diante disso, a cidadania foi se desenvolvendo e se constituindo, na Inglaterra do século XVIII, sob um ideal, uma imagem que determinava, de acordo com a classe social, quem podia ou não ser cidadão, o que trouxe a ideia de desigualdade; cidadania e classe social estavam baseadas num sistema de valores, num conjunto de ideais e crenças. Em termos históricos, o crescimento da cidadania coincide com o desenvolvimento do capitalismo, um

sistema de desigualdades e não de igualdades. Por um período, a cidadania, como instituição, e o capitalismo foram aliados, mas, no século XX, assumiram posições antagônicas. De acordo com Marshall (1967), a cidadania, ao se desenvolver, interferiu fortemente sobre as desigualdades sociais, impondo modificações no sistema capitalista.

O estudo de Marshall (1967) ateu-se ao contexto inglês, no qual, segundo sua análise, a cidadania desenvolveu-se com muita lentidão, levando um século para cada direito ser conquistado ou para que os períodos formativos dos três elementos da cidadania se consolidassem. No século XVIII, vieram os direitos civis; no século XIX, os políticos; por fim, no século XX, os direitos sociais. Com base nos direitos civis, os ingleses reivindicaram o direito ao voto e à participação no governo, o que permitiu aos operários serem incluídos nas decisões políticas e criarem o partido trabalhista, que introduziu os direitos sociais.

Dentre os pontos marcantes da visão de Marshall sobre cidadania, destaca-se a história dos direitos civis, políticos e sociais negados na Inglaterra, destacando esse contraponto: a negação da participação tanto em termos legais como no cotidiano da cultura local. A seu ver, a cidadania foi se desenvolvendo, o povo e as instituições foram participando do processo (ora de forma conjunta, ora de forma separada) e ela levou muitos anos para se consolidar.

#### **4.3.2.1 Cidadania no Brasil**

Segundo Carvalho (2008), a construção da cidadania, no Brasil, não seguiu a lógica inglesa, pois o direito social precedeu os demais e isso afetou a natureza da cidadania brasileira. Dois aspectos influenciam a sua construção: a educação e, em segundo plano, a relação das pessoas com o Estado e com a Nação, “a lealdade a um Estado e a identificação com uma nação” (CARVALHO, 2008, p. 12). Nesse caso, pode-se inferir que existe um agravante nessa história: na crise do Estado-Nação, há uma redução do poder dos estados, mudanças nas identidades nacionais e a redução de poder do Estado afeta diretamente os direitos políticos e sociais.

Carvalho (2008), por meio de um rastreamento histórico, trata com pertinência os

problemas que retardaram a vivência da cidadania pelo povo brasileiro. A seu ver, a palavra cidadania só assumiu uma importância após o fim da ditadura militar, em 1985. Pessoas que atuavam em diferentes áreas na sociedade se apropriaram da palavra cidadania, com um entendimento ingênuo de que apenas a restituição do direito ao garantiria a liberdade, a participação, a segurança, o desenvolvimento, o emprego e a justiça social. Após 15 a 20 anos, esses aspectos desenvolveram-se, mas alguns problemas centrais continuaram, como, por exemplo, o analfabetismo e a má qualidade da educação. Diante desses fatos o autor se propôs a refletir sobre o problema da cidadania, seu significado, sua evolução histórica e suas perspectivas, afirmando é costume dividi-la em direitos civil, político e social. Ao tratar da construção da cidadania do ponto de vista histórico, o autor destaca a educação popular, enfatizando:

Ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez a educação popular foi introduzida [...] A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2008, p. 11).

Pode-se ressaltar, aqui, o papel da educação; mais do que um dos direitos sociais, como saúde, trabalho e aposentadoria, ela é uma condição para o exercício da cidadania. Convém ressaltar que as concepções de cidadania são diversas, mas este estudo se reportará à cidadania ligada à democracia. Dentro do contexto da democracia, tanto Pinsky (2003) quanto Carvalho (2008) concordam que a cidadania tem sido construída com muito esforço e de forma lenta.

#### **4.4 A Relação Entre Democracia Moderna, Estado Moderno e Cidadania**

Uma breve reflexão sobre a democracia moderna e Estado moderno se faz necessária, uma vez que a questão da democracia é muito recorrente nas obras escritas de Paulo Freire. Como este estudo se propõe a investigar a concepção de cidadania em Paulo Freire, destaca-se a importância de uma leitura sobre democracia. O objetivo é entender a qual democracia Paulo Freire se reporta e como ela se correlaciona com suas concepções sobre cidadania. Além disso, é

importante perceber as críticas do educador ao neoliberalismo<sup>9</sup> e compreender a constituição do Estado Moderno e as imbricadas relações entre a democracia, indivíduo e Estado num contexto moderno.

Segundo Bobbio (1988), a democracia remonta ao povo grego, cuja vida em sociedade se dava na cidade, em torno dos ideais de cidadania representados pelos heróis gregos no exercício de virtudes que eram para eles mesmos, mas também para o benefício de toda a *polis*. A partir dessa afirmação, pode-se supor que a democracia está ligada à forma como o povo se organiza para viver a vida comum. Não se pode perder de vista que a concepção de democracia se constituiu e foi marcada pela cultura dos que por ela lutaram e a construíram. Neste estudo, será apresentada a concepção de democracia e a sua relação com o Estado moderno, a partir de três autores: Bobbio (1988), Bornheim (2003) e Pochmann (2004), que trazem suas pesquisas históricas.

É importante salientar que, além de seus desdobramentos (direta, indireta e social), a concepção de democracia também está ligada aos conceitos ou concepções de indivíduo, povo, nação e estado. Cada uma dessas concepções é tangenciada nos textos dos autores selecionados. Tais concepções foram selecionadas com o objetivo de uma análise comparativa entre elas, ora para tratar da relação que existe entre o liberalismo e a democracia, ora para caracterizar o estado moderno ou para tratar dos direitos sociais no Brasil, em sua trajetória inacabada.

#### 4.4.1 Democracia e Liberalismo

Bobbio (1988) trata do tema liberalismo e democracia a partir do contexto europeu (França e Itália) e da experiência dos federalistas nos Estados Unidos da América, tomando como ponto de partida a relação entre liberalismo e democracia, expressa

---

<sup>9</sup> As críticas de Paulo Freire ao neoliberalismo no seu discurso diz respeito a negação do sonho, da utopia. Segundo o autor ele se aproxima da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num movimento de procura, por isso insiste que formar é muito mais do que treinar o educando, o autor continua argumentando *“porque não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica a permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí o tom de raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo”*. (FREIRE, 1996, p. 14)

nas palavras liberdade e igualdade. O liberalismo, como teoria do estado, é moderno e caracteriza-se por um governo de poucos ou de um. Os conceitos de liberdade e de liberalismo político e econômico são essenciais nessa forma de governo. Logo, o Estado liberal é fundado na afirmação dos direitos naturais e invioláveis do indivíduo, caracterizado como aquele que “extrai o singular do corpo orgânico da sociedade e faz viver por longa parte da sua vida fora do ventre materno, vida num mundo desconhecido, cheia de perigos da luta pela sobrevivência” (BOBBIO, 1988, p. 47). Deve-se ressaltar que essa concepção de indivíduo e sua relação com a sociedade se relaciona com os ideais do liberalismo e, por conseguinte, distingue-se da democracia.

A democracia Moderna também nasceu junto com o Estado liberal, fundamentada sobre o princípio do indivíduo, mas, a partir da igualdade de direitos, contempla o indivíduo em sociedade como aquele que se une aos outros homens, seus semelhantes, com o objetivo de recompor a sociedade “não como um todo orgânico, mas como uma associação de indivíduos” (BOBBIO, 1988, p. 47). É necessário destacar que, a democracia enquanto forma de governo é antiga, na Grécia era definida como o governo de muitos, mas a própria palavra remete a governo do povo, sendo que o significado de “povo” remete ao conjunto de cidadãos que, reunidos, têm o direito de tomar decisões coletivas. Porém, esse modo de exercer o direito de tomar decisões coletivas nasce junto com o Estado moderno (BOBBIO, 1988, p, 32).

Dentro de um ponto de vista histórico, Bobbio (1988) destaca que a democracia apresentou-se por um caráter direto e representado. Enquanto Rousseau defendia uma democracia direta, na qual a soberania não poderia ser representada, os federalistas defendiam uma democracia representativa, por acreditarem que essa era a única maneira de governar democraticamente. Um exemplo claro disso é a Constituição da América do Norte de 1776, que afirmava “todo poder repousa no povo” (BOBBIO, 1988, p. 33). Bobbio deixa claro que a democracia moderna é representativa, mas que há soberania popular; a representatividade deveria contemplar os interesses da nação e não de um grupo que elegeu um ou outro representante.

O outro princípio fundante da democracia é a existência da igualdade, perante a lei, como, por exemplo, no texto das constituições francesa, belga, italiana, americana, assim como na declaração dos direitos humanos e cidadãos, de 1789. Nesses documentos, são explicitados os direitos fundamentais estendidos a todos os cidadãos, o que pressupõe uma igualdade jurídica; se remetem a direitos constitucionais. Segundo Bobbio (1988), a democracia, em sua face jurídico-institucional, pode ser considerada um prosseguimento do liberalismo moderno, pois há uma igualdade na liberdade, como a igualdade perante a lei expressa na participação das decisões políticas coletivas (por exemplo, o voto). O desenvolvimento de uma democracia nesses parâmetros se tornou o principal instrumento para a defesa dos direitos da liberdade. Assim, o ponto de partida tanto do liberalismo quanto da democracia, ao tentar atender os direitos da pessoa, foi o indivíduo.

#### 4.4.2 A Constituição do Estado Moderno

Outro autor que ajuda a analisar a concepção de democracia e sua relação com o Estado moderno é Bornheim (2003), que traça a trajetória do Estado desde as monarquias, as democracias, até aos estados totalitários, qualificados como volta ao absolutismo. O conceito de individualismo está presente em todo o seu pensamento, entrelaçado aos conceitos de povo, nação e Estado. Para ele, o conceito de Estado está atrelado à constituição da cidadania, a qual traz como pressuposto o individualismo, um conceito, um pressuposto moderno decorrente da luta pela autonomia. Nessa perspectiva, o indivíduo passa a ocupar um lugar central; o homem na modernidade passa a ver-se como realidade essencialmente autônoma. Bornheim (2003), baseando-se em Marx, parte do princípio que o trabalho inventado pelo próprio homem é uma forma de ordenação da sua existência. Nesse contexto, surge a propriedade privada e o moderno capitalismo, como possibilidade de acumular riqueza. O homem projeta, cria objetos, inventa meios para explorar os resultados da sua produção e a ciência aparece como uma poderosa arma ou meio para o homem alcançar seus objetivos.

O autor faz várias alusões à Idade Média, especialmente ao conceito de livre-arbítrio, para contrapor à conquista da liberdade e ao surgimento do estado moderno

e da cidadania. Aponta algumas revoluções ou cenários que se desdobrariam da ideia de estado moderno, como, por exemplo, o domínio da natureza pelo homem, o racionalismo e as revoluções científica, artística, filosófica, política, industrial e tecnológica. Na sua concepção, nenhuma delas ainda está concluída, mas afirma que o individualismo é o ponto de partida para as modernas revoluções. O ponto crucial de sua análise repousa sobre o seguinte paradoxo: “a soberania do indivíduo começa a tropeçar de imediato com as suas próprias fronteiras” (p. 210). O indivíduo tem que se haver constantemente com as noções de soberania, autonomia e a vida em sociedade; a superação dessa crise foi posta sobre o contrato social e a natureza do estado. Bornheim (2003) se atém à concepção de Estado para Hegel e para Marx.

Ao discutir a concepção de Estado, o autor aponta que, para Hegel, o que importa é a síntese do conceito de estado e o que esta representa; nela estão contidos dois conceitos basilares, o da individualidade e o da universalidade. Hegel foi o primeiro a analisar a evolução moderna do indivíduo, que mostra a importância do indivíduo para a constituição do Estado, a partir das vontades singulares. Para ele, essa ligação entre o individual e o universal é um caráter limitador, ou seja, a ligação entre a subjetividade que representa o indivíduo e a objetividade como busca do universal concreto, que foi perdida e necessita ser conquistada. A objetividade de Hegel se desdobra em três níveis: o povo, o aglomerado de pessoas, a multidão da qual nasce a família; a nação, que surge da concretização dos universais do povo; o Estado, que é constituído historicamente, sendo uma síntese de toda a evolução histórica. Em suma, o Estado é o “Espírito de um povo, a consciência que o povo tem de sua constituição política”. O indivíduo só tem objetividade e eticidade enquanto membro do Estado (BORNHEIM, 2003, p. 220).

Bornheim (2003) analisa que Marx criticou a forma filosófica idealista como Hegel entendeu a sociedade da época e foi atrás dos fatos que se desenrolam nos processos históricos, adotando conceitos de povo, nação e estado diferentes dos de Hegel. Marx queria saber o que constitui o povo, suas relações, seus costumes e o que condicionava a “consciência dos indivíduos”. Com a sua tese sobre o modo de produção capitalista, as relações de classe, dominadores e dominados, a família e a sociedade burguesa aparecem como uma força e se constituem em Estado. Para

Marx, o Estado estava numa situação de crise e ele passou a associá-lo à violência, entendida no seu sentido público, que perderia seu caráter político. Todos os objetivos e interesses do Estado visariam a manter os interesses dos particulares. Com o transcorrer da história do Estado até chegar ao Estado Moderno, a violência assumida pelo Estado se desdobra em “violência concentrada e organizada pela sociedade” (BORNHEIM, 2003, p. 224).

Bornheim (2003), depois de apresentar as concepções de Estado contidas em Hegel e Marx, aponta o fator histórico da volta do caráter absolutista do Estado no decorrer do século XX, o que não foi previsto por Marx, o que torna necessário repensar, entre outros, os conceitos de Estado, nação e capitalismo de Estado. O autor fez uma análise da natureza do Estado Moderno a partir de uma visão filosófica em Hegel e Marx, que abrange um período histórico preciso que, sem dúvida, contribui e circunda a construção da democracia moderna. O próximo autor é Pochmann (2004), que trata da realidade brasileira na relação entre o Estado e o Estado de bem estar social, demonstrando, historicamente, como a democracia tem sido apropriada pelos brasileiros e como nos temos constituído como cidadãos de uma nação.

#### 4.4.3 O Estado do Bem-Estar Social

Pochmann (2004) afirma que o Estado do Bem-Estar Social se desenvolveu de forma mais plena nos países centrais do capitalismo mundial. Logo, o Brasil, por pertencer aos países de economia periférica, teve sua evolução de proteção social comprometida. O objetivo do autor é observar as condicionalidades históricas que favoreceram os países de economia central e atravancaram o Estado do Bem-Estar Social no Brasil.

O Estado do Bem-Estar Social ganhou força logo após a 2ª Guerra Mundial, se consolidando como uma forma de enfrentar os problemas de desemprego, pobreza e desigualdades. Houve duas faces desse sistema de proteção social, uma europeia e a outra americana. Para atenuar a superprodução do capitalismo, a experiência europeia empenhou-se em políticas redistributivas, como justiça tributária e transferências sociais. Já a experiência americana buscou uma atenuação pelas

vias do investimento na educação, na regulação do patrimônio e no fluxo de renda. Segundo Pochmann (2004), as experiências europeia e americana indicam que o Estado de Bem-Estar Social nasceu como uma forma de contraposição ao o liberalismo clássico, preconizado por Adam Smith. Assim, o Estado adotou políticas social-democráticas, com o objetivo de distribuir renda (reforma tributária) e não apenas de disponibilizar serviços sociais (educação, saúde). É claro que isso não aconteceu de forma contínua, mas com muitas rupturas, descontinuidades e transformações históricas.

Os condicionantes históricos estruturais da proteção social, segundo Pochmann (2004), foram três: a lógica industrial moderna, a democracia de massa e a sociedade salarial. O primeiro diz respeito às condições de trabalho que se formaram no interior das fábricas, com a ausência de direitos trabalhistas, a necessidade de organizar o quadro funcional para atender à produção, as relações com os consumidores e a carga tributária que precisava ser revista. O segundo, o crescente interesse comum de ordem política entre a classe operária e a classe média, expresso na conquista do voto universal, que culminou na representatividade da classe trabalhadora nos poderes Executivo e Legislativo, a qual trouxe “reformas civilizatórias do capitalismo, como a tributária, a social e a trabalhista” (p. 5). O terceiro condicionante estrutural do Estado de Bem-Estar Social foi a sociedade salarial, ou seja, a conformação de sociedades salariais nos países centrais, com a busca por homogeneidade, estabilidade no emprego e garantia de salário.

A partir desse pano de fundo das experiências europeia e americana e das condicionalidades históricas do Estado de Bem-Estar Social, Pochmann (2004) aponta a experiência de proteção social no Brasil, onde o desafio foi a superação de dois modelos de exclusão social, a saber: as influências de um passado colonial e escravista sobre a construção dos direitos sociais e da própria democracia e a desestruturação do mercado de trabalho, apoiada por políticas neoliberais.

Os três autores citados tratam das concepções de democracia, Estado e indivíduo com enfoques diferentes. Bobbio (1988) analisa a democracia fazendo um contraponto com o liberalismo. Para isso, mostra dois conceitos fundamentais: liberdade (no sentido econômico) e igualdade de direitos sociais e afirma que

existem pelo menos dois elementos comuns à democracia e ao liberalismo, ou seja, o Estado e o indivíduo. A democracia moderna e o liberalismo nasceram fundados sobre o princípio do indivíduo, mas esse indivíduo, ou luta pela sua sobrevivência, alheio à sociedade a qual pertence ou se une a outros semelhantes com o objetivo de recompor a sociedade. Nesse sentido, a democracia moderna é uma forma de governo que parte do povo, um caminho para exercer o direito de tomar decisões coletivas.

Bornheim (2003) também trata da democracia, mas como um dos elementos que contribuem para a constituição histórica do Estado. O ponto comum entre a sua abordagem e a de Bobbio (1988) sobre a democracia e o Estado Moderno é o caráter central que o indivíduo ocupa. Por uma vertente mais filosófica que histórica, apresentada por Bobbio (1988), Bornheim (2003) faz uma análise da concepção de Estado em Hegel e Marx, evidenciando o indivíduo e as suas relações de trabalho, o exercício da sua autonomia, sua noção de soberania e de vida em sociedade no capitalismo nascente.

Pochmann (2004), com foco no Estado de Bem-Estar Social, trata a democracia de um ponto de vista contemporâneo, ou seja, como a sociedade, o povo, o indivíduo e o Estado se comportaram frente ao desdobramento do capitalismo - e, isso, na realidade brasileira -, utilizando elementos históricos, filosóficos e estatísticos. Além disso, o que diferencia Pochmann (2004) dos outros dois autores são suas observações sobre o exercício da democracia a partir de dados estatísticos, comparações da realidade brasileira com a europeia e a americana e num contexto específico de Estado de Bem-Estar Social. Em termos gerais, a contribuição de Bobbio (1988) está na visão ampla e generalizadora do nascimento da democracia, que serve de base para se entender seus desdobramentos. Já os elementos apresentados por Bornheim (2003) ajudam a entender como o Estado Moderno se constituiu e a pesquisa de Pochmann (2004) parte da experiência da democracia e do Estado de Bem-Estar Social na Europa e nos EUA para fazer uma comparação com a situação brasileira e discutir como os brasileiros estão se apropriando da democracia. Em suma, os elementos e pontos de vistas históricos e filosóficos desses três autores contribuíram para ampliar e discutir as questões do indivíduo, do Estado e da democracia.

## 5 CIDADANIA(S)

Retomando as palavras de Beisiegel (1992) sobre a imagem de educador de Paulo Freire, apresentada na justificativa deste estudo, a intenção deste trabalho foi apresentar elementos contidos nas obras, *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido* que não reduzissem o autor apenas ao debate da Educação de Jovens e Adultos. A ideia foi apontar o quanto o seu pensamento é complexo e se liga a áreas mais amplas do saber científico, neste caso com o tema Educação para a Cidadania. Nesse sentido, a contribuição de Paulo Freire para a discussão dessa temática se apresenta por meio da sua concepção de conscientização.

A revisão da literatura sobre a relação educação e cidadania permitiu compreender que alguns autores utilizados nesta dissertação, como Pinsky (2003) e Carvalho (2008), investigaram os aspectos históricos da cidadania. Entretanto, a pesquisa demonstra também que outros estudos correlacionaram a cidadania com os aspectos filosóficos da exclusão e da inclusão, fazendo um paralelo com os fins da educação, apontada como formadora da cidadania, como foi o caso dos estudos de Ferreira (1993) e Ribeiro (2002). Para além disso, o que esta dissertação procurou demonstrar foi a importância do pensamento de Paulo Freire sobre a conscientização possibilitada pela educação.

De forma geral, este estudo procurou apontar que a educação ocupa um lugar de destaque quando se trata de formar seres humanos para uma cidadania. No transcorrer dele, foi possível identificar diferentes tipos de cidadania. Diante da discussão da correlação entre educação e cidadania, foi possível compreender que determinada concepção de educação influencia a formação de determinada concepção de cidadania. Portanto, o foco deste estudo voltou-se para a concepção de cidadania produzida por Paulo Freire, um pensador da educação, ainda que a discussão sobre cidadania seja objeto de estudo de autores de diferentes áreas de conhecimento, como, por exemplo, Valle (2000)

O estudo de Valle (2000) aborda, de forma resumida, os aspectos centrais desta dissertação, uma vez que a autora contextualiza historicamente o termo cidadania, correlacionando-o com a educação e o pertencimento social. Quanto à definição do

termo, ela salienta a existência de uma confusão entre cidadania e nacionalismo, que “levou ao paroxismo a idéia de unidade nacional baseada em critérios como língua e raça, convertendo-a em uma uniformização toda artificial e excludente, a partir da qual a participação do cidadão só poderia ser pensada em termos extremamente restritos” (VALLE, 2000, p. 9). Em contrapartida, a cidadania é um status propiciado a um indivíduo que se correlaciona com o cidadão e, por conseguinte, com a concepção de homem. Com respeito à constituição histórica do termo, Valle (2000) destaca que a cidadania grega acontecia na polis democrática, na vida pública, na inserção política, em tarefas administrativas ou religiosas e a educação, nesse contexto, era uma exigência primordial da vida política. Contudo, a cidadania grega era restrita, não incluía os escravos.

Sobre essa trajetória histórica, a autora destaca ainda que, na Modernidade, em face da soberania do Estado, a cidadania passa a ser concebida como uma relação entre o Estado e o cidadão, habitante de um território, de um estado. “Essa relação define os direitos e os deveres que devem ser reciprocamente respeitados” (VALLE, 2000, p. 17). Desses dois exemplos históricos, tiram-se dois tipos de cidadania: uma cidadania grega, entendida como universal e uma cidadania restrita, concedida a partir do status concedido a um indivíduo. Assim, Valle (2000) entende que existem várias cidadanias ou vários graus de pertencimento e que há, desde o início da modernidade, uma cidadania contraditória, uma aspiração pela emancipação, pela expansão de direitos, uma busca pela liberdade coletiva. Sobre essa contradição e aspirações, Valle (2000), citando Hanna Arendt, define um aspecto importante do cidadão inserido nessas aspirações: “Ser cidadão é abdicar da força em nome do diálogo” (ARENDRT *apud* VALLE, 2000, p. 31). Mais adiante, retomaremos a discussão sobre a importância do diálogo e de relações sociais democráticas, questões que Paulo tratou nas duas obras citadas.

Este estudo investigou também os vários percursos e definições de cidadania, dos quais foram elencadas, para investigação, as concepções de homem e de sociedade, como possíveis instrumentos para definição do termo. O estudo também mostrou, no discurso de Paulo Freire, uma contextualização da sociedade brasileira e da educação, dos sujeitos que a elas pertencem, ou seja, o homem comum, o educador e o educando e, fundamentalmente, a questão da conscientização. Esses

elementos - sociedade, educação, homem, a relação educador-educando, educando-educador e o processo de conscientização - determinam as condições históricas de produção de cidadania. Sem incorrer em anacronismos, tais elementos são atemporais.

De uma maneira geral, a definição de cidadania está ligada às concepções de participação, homem (no sentido de ser humano), educação, sociedade, formas de governo e cultura. A cidadania diz respeito às relações culturais construídas pelos membros de uma comunidade, porém as relações de poder podem incluir ou excluir os sujeitos, permitindo ou não sua participação e seu pertencimento digno a uma comunidade social. Dos instrumentos identificados, dois parecem mais importantes para tal inclusão ou exclusão: a educação - mais precisamente o acesso ao conhecimento - e o fator econômico.

A bibliográfica e a revisão de literatura dos autores escolhidos para fazerem parte deste estudo também apontam como característica da cidadania uma busca - por vezes, uma luta - dos indivíduos por pertencimento, participação, liberdade e igualdade. Em Paulo Freire, a cidadania assume todas essas características, mas vai além das questões de ordem social, civil e política. A concepção de Paulo Freire assume conotações mais intrínsecas do sujeito que luta por pertencimento. Os aspectos que envolvem a cidadania se relacionam com a formação e a atuação da consciência, cujos reflexos são visíveis no comportamento humano. Nisso está a importância do pensamento freiriano sobre os tipos consciência e sua relação com os tipos de sociedade e de educação (ou propostas pedagógicas).

As concepções de Paulo Freire sobre os temas sociedade, democracia, liberdade, participação, consciência, homem, diálogo, trabalho, educação e outros correlacionados com a cidadania ampliam a discussão da temática. Apesar dos autores demonstrarem suas concepções sobre os mesmos temas, o pensamento do autor em questão leva a discussão para outros campos. Por isso, este estudo entendeu que a cidadania para Paulo Freire não se limita à discussão dos aspectos civis, políticos e sociais, uma vez que ele a conscientização pela educação crítica como um fator determinante para que o sujeito participe das construções sociais de seu tempo. Isso implica, também, na participação e na própria construção da

cidadania, visto que ela é um processo histórico constituído a partir da luta. Tal afirmação se deve ao fato do autor discutir o processo de conscientização como algo não fixo, com tempo preciso, mas como algo que deve ser vivenciado por qualquer sujeito, inserido em qualquer cultura, que busca uma cidadania de cunho democrático.

Pode-se ilustrar a afirmação acima a partir do discurso feito por Paulo Freire ao se referir às relações homem-mundo, aos “temas geradores” e ao conteúdo programático da educação dialógica. O autor deixa explícita a sua intencionalidade, ao afirmar que

o que se pretende investigar, realmente, não são os homens como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido a realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos a sua visão de mundo (FREIRE, 1987, p. 88).

O pensamento de Paulo Freire também tem importância porque ele dá voz às classes populares. Todo seu discurso não objetiva promover posições sociais estáticas; ele se mostra consciente das tensões existentes nas relações sociais, em especial na relação opressor e oprimido, a qual se apresenta como uma problemática da libertação, uma busca da liberdade pela educação, com foco nos excluídos. As tensões denotam uma luta, um debate necessário para haver mudanças. Foi possível fazer essa afirmação a partir dos termos antagônicos, dialéticos presentes no seu discurso: humanização *versus* desumanização, a relação opressor e oprimido, o alfabetizado e o analfabeto, o ser mais e o ser menos, a integração e o ajustamento, o trabalho livre e o trabalho escravo, a alienação e a desalienação, a conscientização e a massificação, a sociedade democrática e a sociedade antidemocrática, a educação bancária e a educação dialógica, a liberdade e a opressão, o homem sujeito e o homem objeto.

A presença de tais termos no discurso do educador demonstra uma tensão, não para as coisas ficarem como estão, estáticas, polarizadas, mas para serem mudadas, por isso a ênfase do autor no diálogo, na palavra, pois ele acredita que assim podem ocorrer mudanças. Um exemplo de mudança pelo diálogo está nas suas palavras: “superar a contradição entre o educador e os educandos [...] não lhe

seria possível fazê-lo fora do diálogo“ (FREIRE, 1987, p. 68). Outro exemplo seria a relação do homem com o mundo, “os homens por que são consciência de si, e, assim, consciência do mundo, por que são um corpo consciente, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”. O homem, segundo o autor, quando se encontra numa situação limite necessita enfrentá-la, pela sua capacidade criadora e transformadora da realidade, pela ação e reflexão, ou seja, pela práxis.

Devido a essas relações dialéticas do homem no mundo, este estudo entendeu a importância do excluído dos diversos processos como a inserção política e social do sujeito alfabetizado. Nesse sentido, Arroyo (2007) traz, no ensaio *Educação e Exclusão da Cidadania*, uma importante reflexão sobre a educação para a cidadania para as classes populares que se relaciona com este estudo:

[..]. ao povinho, ao homem comum, aos assalariados, de ontem e de hoje, o que deve ser ensinado não é o uso esclarecido da liberdade dos direitos, mas a prática das obrigações, dos deveres, para o respeito a ordem. O que deles se espera não é que participem como sujeitos, agentes dessa ordem, mas que respeitem, que controlem os instintos. Se no pensamento político clássico só os proprietários podiam ser cidadãos, na dimensão pedagógica desse pensamento, somente os bons podem ser cidadãos. O povo deve ser educado para obrigação moral. Não as elites, nem as camadas médias, que já nascem na ordem, que internalizam essa ordem na família e nas relações sociais – a educação vem do berço. Quando se relaciona a necessidade da educação para a cidadania, o discurso de conservadores, liberais ou progressistas exclui sempre as elites e as camadas médias. Esse discurso tem um endereço certo: As camadas populares, os trabalhadores, o operariado, os cidadão de segunda ordem (ARROYO, 2007, p. 58).

A discussão de Arroyo (2007) sobre educação e exclusão da cidadania se remete às questões já discutidas. Suas palavras desvelam o caráter histórico da construção da cidadania; há condições históricas para que ela exista. O discurso de Paulo Freire se insere justamente na discussão sobre a cidadania desses cidadãos considerados de segunda ordem, do homem comum, assalariado. O autor ainda trata das relações sociais de classe, apontando duas possibilidades: o oprimido pode agredir os próprios companheiros e o oprimido, em sua alienação, busca imitar o opressor. Ele denuncia:

Há em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma

irresistível atração pelo opressor, pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isso se verifica, sobretudo, nos oprimidos de classe média, cujo anseio é serem iguais ao homem ilustre da chamada classe superior (FREIRE, 1987, p. 49).

Nesses comportamentos de agressão ou de imitação do oprimido se coloca a discussão da cidadania, posta, nesse contexto, do ponto de vista da relação opressor e oprimido. O autor trata da questão da cidadania de segunda classe do ponto de vista do oprimido, sem excluir as responsabilidades da elite e da classe média. Quando trata da situação concreta de opressão e dos oprimidos, ele trata da “dualidade existencial dos oprimidos que hospedando o opressor, cuja sobra eles introjetam” (p. 48); são, ao mesmo tempo, um e o outro. A questão do oprimido e da opressão está, nesse sentido, para além das questões de classe. A questão não é o direito de ser cidadão, não se remete à nacionalidade, mas volta-se para outro âmbito, o da existência do ser humano junto com outros iguais no mesmo planeta, o quanto tal relação é tênue e necessita ser problematizada. Assim, afirma que existe, sim, classe oprimida e classe opressora; a primeira introjeta a segunda e pode, também ela, libertar a outra.

Com relação ao assunto colocado por Arroyo (2007) sobre a educação das massas, com os seus devidos aspectos históricos, Paulo Freire afirma que “em todas as épocas os dominadores foram sempre assim - jamais permitiu às massas que pensassem certo” (FREIRE, 1987, p. 128). Para problematizar essa questão, o autor cita uma assertiva de Niebhur:

Um tal Mr. Giddy [...] fez objeções ao Parlamento britânico de 1807, que se podiam ter apresentado em qualquer outro país: Por especial que pudesse ser em teoria o projeto de dar educação às classes trabalhadoras dos pobres, seria prejudicial para a sua moral e sua felicidade; ensinaria a desprezar sua missão na vida, em lugar de fazer dele bons servos para a agricultura e outros empregos; em lugar de ensinar-lhes subordinação os faria rebeldes e refratários [...]” (NIEBHUR *apud* FREIRE, 1987, p. 128).

Paulo Freire afirma que existem “Mr. Giddy” em todas as épocas, como classe opressora, ainda que não digam tão diretamente como ele o fez, mas que são contra a educação popular e que as massas pensam. Retomando o contexto britânico ao

qual “Mr. Giddy” faz referência, Marshall (1969) investigou as questões históricas e de classe em que se constitui a cidadania, salientando, em especial, o problema do acesso das massas populares aos direitos políticos. Ao tratar da natureza da cidadania, ele afirma que ela possui uma natureza diferente do parentesco ou de uma descendência comum. A cidadania exige

um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização, que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum. Seu desenvolvimento é estimulado tanto pela luta para adquirir tais direitos quanto pelo gozo dos mesmos, uma vez adquiridos (MARSHALL, 1967, p. 28).

Segundo Marshall (1969), todo esse processo de crescente consciência nacional não exerceu nenhuma influência material na estrutura de classes e na desigualdade social, porque, na Inglaterra, até o final do século XIX, a massa da classe operária não exercia nenhum poder político efetivo. Nesse aspecto, em concordância com Cury (2007), ele considera a cidadania um status social concedido ou doado a um indivíduo, não só na modernidade, mas desde os ideais gregos, que foi mudando de acordo com as sociedades e os sujeitos.

No entanto, Paulo Freire trata com muita propriedade a importância da participação social na realidade histórica, assim como o fato de o ser humano não receber prescrições, como de uma bula de remédio, sobre o que fazer ou como se comportar em sociedade, não participando ativamente da construção conjunta da vida social coletiva. No seu modo de entender, uma das formas de privar a participação seria o “roubo da palavra”, a privação do diálogo, a violência do silêncio. Defende que, sem o diálogo, os homens não podem ser, não historicizam, não se enraízam, vivem e admiram a cultura dos outros, num processo de alienação e alheios da devida conscientização.

Foi pensando nessa direção que o estudo de Ferreira (1993) apontou a educação proposta por Paulo Freire como uma ação para a liberdade, entendendo que, na construção do pensamento do autor, estão presentes as suas concepções sobre o homem, a sociedade, a participação, a liberdade e outras. Baseado no estudo de Ferreira (1993), pode-se afirmar que as concepções sobre o homem e sua vida em

sociedade determinaram os tipos de cidadania que se constituíram ao longo da história da humanidade. Outra contribuição da autora para esta dissertação foi a demonstração de que uma filosofia sobre a cidadania está presente no pensamento de Hobbes, Locke e Rousseau e que tal filosofia tem uma força histórica que perpassa os tempos e as construções sociais. Isso ajudou a traçar uma estratégia para investigar o que seria a concepção de cidadania para Paulo Freire, uma vez que ela relacionou a ideia de educação com as concepções de Hobbes, Locke e Rousseau sobre cidadão e cidadania.

Como bem afirmou Chelius (2009), a cidadania tem a força da trajetória histórica como forma de pertencimento dos sujeitos a uma comunidade. Os sujeitos querem ser aceitos como membros integrais de uma sociedade, querem seus direitos garantidos. Paulo Freire, em *Educação como Prática da Liberdade*, contextualiza a situação da sociedade na qual o homem brasileiro estava inserido, denominada de situação de opressão em *Pedagogia do Oprimido*. A sociedade que Paulo Freire apresenta necessita ser questionada, mudada, reformulada e ele não nega a força histórica que tal situação imprime na consciência do ser humano. Por isso a necessidade da busca por libertação coletiva. Essa afirmação se baseia nas afirmações de Freire (1967) sobre as transições enfrentadas pela sociedade brasileira, frente às quais seria necessário “que as mudanças mais importantes se fizessem por meio da libertação coletiva” (p. 97). Nesse aspecto, o autor se preocupava com uma educação conscientizadora e para a democracia, que proporcionasse o enraizamento do homem, que o levasse à problematização sobre os perigos do seu tempo,

[...] para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise de seus “achados”. À uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com os métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 99).

Nas afirmações de Paulo Freire há um convite à luta coletiva e à participação, a qual se faz por meio do diálogo e cujo meio proporcionador seria a educação. A discussão, mais uma vez, está sobre os aspectos da opressão *versus* a busca pela

libertação, problemática que traz consigo os aspectos históricos vivenciados pelo povo brasileiro, em face da sua colonização. Paulo Freire (1967), devido à importação da experiência democrática pelo povo brasileiro e com a constatação da ausência da experiência de autogoverno, salienta:

Superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem vivia vencido, esmagado e “mudo”, uma forma política e social cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade política e social (FREIRE, 1967, p. 87).

Nesse sentido, é importante retomar a discussão que ele faz sobre o processo de colonização brasileiro, o qual caracterizou como uma empreitada comercial, que ocorreu de cima para baixo, ou seja, a partir das questões que eram importantes para o colonizador e não para o povo colonizado, num processo que se pautou na falta de diálogo, de participação e de integração do povo brasileiro. A volta a esse assunto tem como finalidade apontar como isso refletiu na constituição histórica da cidadania brasileira. De forma geral, as questões apresentadas por Paulo Freire dialogam com o que Carvalho (2008) apresenta sobre qual cidadania prevalecia ou se constituía na colonização do Brasil, afirmando que o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora.

[...] (1500-1822) os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, lingüística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultura e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira (CARVALHO, 2008, p. 18).

Em concordância com Paulo Freire, Carvalho (2008) afirma que o país nasceu da conquista de povos seminômades e tal conquista teve conotação comercial. Por ser de base comercial, a colonização, com sua larga produção, exigia grandes capitais e muita mão-de-obra, o que instaurou uma desigualdade entre os senhores de engenho e os demais habitantes do país, além de legitimar a escravidão. Na concepção de Carvalho (2008), um traço que marcou durante séculos a economia e a sociedade brasileira foi “o latifúndio monocultor e exportador de base escravista”. Paulo Freire também trata desse assunto - as imensas quantidades de terra doadas a uma única pessoa - do ponto de vista das questões filosóficas que estavam

impregnando o povo brasileiro, criando uma consciência ingênua sobre a própria realidade histórica, sem participação política. Entretanto, Carvalho (2008) destaca que o fator mais negativo para a cidadania foi a escravidão, salientando que a estrutura da sociedade colonial era escravista de alto a baixo. Tal ambiente de escravidão e grandes propriedades não favorecia a constituição de cidadãos.

Os escravos não eram cidadãos, não tinham direitos civis básicos à integridade física (podiam ser espancados), à liberdade e, em casos extremos, à própria vida, já que a lei os considerava propriedade do senhor, equiparando-os a animais. Entre escravos e senhores, existia uma população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação. Ela dependia dos grandes proprietários para morar, trabalhar e defender-se contra o arbítrio do governo e de outros proprietários. Os que fugiam para o interior do país viviam isolados de toda convivência social, transformando-se, eventualmente, eles próprios em grandes proprietários (CARVALHO, 2008, p. 21).

Nas palavras de Carvalho (2008) estão presentes pelo menos dois elementos centrais, um seria o trabalho escravo e o outro a existência de um grupo da população sem acesso à educação primária. Sobre esses dois aspectos, Paulo Freire afirma que “com o trabalho escravo, não teria sido possível um tipo de relações humanas que pudesse criar disposições mentais capazes de levar o homem a formas de solidariedade que não fossem exclusivamente privadas. Nunca, porém, as de solidariedade política” (FREIRE, 1967, p. 81). Nesse aspecto, é importante a conclusão de Carvalho (2008), que salienta o descaso pela educação por parte da administração portuguesa como um aspecto que “dificultava o desenvolvimento de uma consciência de direitos” (p. 22). O pensamento desse autor está em consonância com o pensamento de Paulo Freire quando ele apresenta a conscientização como fundamental para a vivência da cidadania. A alfabetização, nesse contexto, está entrelaçada ao conceito de conscientização, permitindo ao sujeito exercer sua cidadania de forma coletiva.

Álvaro Vieira Pinto (2005), também pensando sobre o problema da alfabetização, salienta que a questão não está no ensinar a ler e a escrever, mas em reconhecer o analfabeto como um ser humano, com uma realidade humana e sociológica. Para tanto, ele define que um analfabeto, “não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por condições concretas de existência não necessita ler” (p. 92). Denuncia, ainda,

que o analfabeto não é um acidente de percurso, mas é produzido e se encontra nessas condições devido à “sua condição de vida, fundamentalmente de trabalho” (p. 92). Explicita sua concepção sobre a relação do conhecimento com a leitura e a escrita da seguinte forma:

A leitura e a escrita são primordialmente dois dos recursos a que o indivíduo recorre para a execução de um trabalho que não pode ser feito sem esse conhecimento. Por conseguinte, o conhecimento da leitura e da escrita é uma característica do trabalho. Sua valoração só pode ser feita tomando em consideração o nível de trabalho que cada indivíduo executa na sociedade. Pode-se dizer que é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele conhecimento das letras, ou seja de tal espécie que o dispense de conhecê-lo. Como, porém, o trabalho, por sintetizar o conjunto de relações sociais às quais o homem está sujeito, toca a essência do homem, a definição do analfabeto tem que ser estabelecida em termos de necessidade ou não de saber ler, e de nenhum modo pelo fato exterior do simples conhecimento (PINTO, 2005, p. 93).

As convicções de Pinto (2005) casam com o pensamento de Paulo Freire desde o começo de seu trabalho como educador no Movimento de Cultura Popular, no qual objetivou integrar o homem e a mulher nordestinos, uma vez que, na sua concepção, produzir analfabetos e analfabetas é arrancar-lhes a voz de participação, de integração, de enraizamento social. Nesse sentido este estudo entende que produzir analfabetos seria uma negação da cidadania democrática, a qual pressupõe voz a sujeitos que dialogam com seus iguais. Paulo Freire aponta, conforme já explicitado nesta dissertação, que o antidiálogo foi entranhado na formação histórico-cultural brasileira, o que aponta aspectos que se prendem à construção histórica da cidadania brasileira.

Diante disso, foi relevante verificar para este estudo entender que existem diferentes formas de cidadania, a qual pode ser sinônimo de participação social, inserção política, podendo também ser denominada como cidadania nacional, cidadania democrática, cidadania cultural, denominações que dizem respeito ao caráter que ela assume. A cidadania que está presente no pensamento de Paulo Freire possui características mais democráticas e culturais. Tal afirmação se baseia na defesa que ele faz do diálogo, da conscientização, da liberdade, da participação, da construção da história social de forma coletiva, todos elementos para uma cidadania conquistada.

É importante como Paulo Freire não exclui a existência de uma cidadania oposta às cidadanias democrática e cultural. Uma cidadania com características de uma sociedade fechada, com ausência de diálogo, doada a poucos. Nessa situação social, há uma contraposição de valores e de situações, na qual, de um lado, está o opressor e, do outro, o oprimido. Por essas contradições sobre diferentes cidadanias surge, na concepção de Paulo Freire, outra possibilidade: a cidadania conquistada. Para romper com os dois extremos, opressor e oprimido e oprimido e opressor, Paulo Freire propõe o diálogo, via educação, já que ela possibilitaria a construção de conhecimentos e saberes que formam ou reformam as relações sociais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de investigar as possíveis contribuições de Paulo Freire sobre a temática Educação e Cidadania, buscou-se compreender a concepção de cidadania desse autor nas obras *Educação Como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*. O resultado da pesquisa empreendida se apresenta nesta dissertação, que procurou discutir a questão. Nesse sentido, a introdução procurou demonstrar, de uma maneira sintética, o lugar da educação como objeto de estudo de diferentes áreas de conhecimento. Desse entendimento sobre a educação como objeto de estudo, compreendeu-se a existência das diversas concepções de educação. Em meio à diversidade de conceitos e entendendo a educação como um campo amplo de pesquisa, este estudo se ancorou ou teve como ponto de partida a concepção de educação de Paulo Freire, especialmente quando ele a reconhece como um ato político e um ato do conhecimento, baseado na sua concepção humanista de educação. Tal concepção é fundamentada pelos princípios da valorização da cultura do outro, do ouvir o outro, da certeza da incompletude do ser humano, da conscientização, da democracia e do diálogo.

Tal afirmação está presente em um trabalho organizado por Barreto (2009) sobre Paulo Freire, no qual ele apontou os elementos que compõem a sua concepção humanista de educação. Dentre eles, esta dissertação explorou os aspectos da cultura, da conscientização, da democracia e do diálogo, por entender que esses aspectos se correlacionam com a temática Educação e Cidadania.

Para tanto, como forma de desenvolvimento do estudo, uma trajetória foi traçada para investigar o que seria cidadania para Paulo Freire, nas duas obras selecionadas. Três aspectos direcionaram tal trajetória: um interesse, uma escolha metodológica e a busca para encontrar uma possível resposta à pergunta “qual a concepção de Paulo Freire sobre cidadania?”. O interesse por estudar o pensamento de tal autor se baseou nos estudos de Gadotti (2005) e Beisiegel (1992), autores que apontam a ausência de um estudo sistemático sobre a obra e o pensamento de Paulo Freire nos cursos de graduação em pedagogia. Com relação à escolha do caminho a ser seguido, considerou-se a pesquisa teórica - a qual se fundamentou em Demo (2000) - a opção metodológica mais apropriada, uma vez

que o objetivo era buscar uma definição da concepção de cidadania.

No que diz respeito à busca pela resposta da pergunta-problema que norteava este estudo, o caminho percorrido foi o seguinte: elaborou-se dois quadros de referência, um sobre os autores que estão presentes no discurso dos livros e outro sobre as concepções de liberdade, educação, homem, sociedade brasileira, democracia, participação, consciência, cultura, práxis. A construção desses dois quadros foi a forma escolhida para investigar o que seria cidadania em Paulo Freire. A partir da análise dos dados extraídos dos dois quadros de referência, foi possível interpretar que, de acordo com Paulo Freire, não havia apenas um tipo de cidadania, mas pelo menos duas formas que ela poderia assumir. Uma, ligada à situação do oprimido e, outra, à ação do opressor. A partir da análise do pensamento do autor, surge uma terceira forma de cidadania, constituída por meio da conscientização do homem brasileiro, mediada por uma educação dialógica.

Nesse sentido, o tipo de cidadania advindo da educação dialógica seria uma cidadania com características democráticas e culturais. Paulo Freire, ao ir além dos aspectos comuns da cidadania, como liberdade, participação, direitos e deveres, mostra um pensamento diferente, complexo, identifica a educação como formadora da consciência dos homens, o que mudaria o comportamento humano frente à realidade. As concepções do autor podem ser pensadas para todo ser humano, em qualquer lugar do mundo, pois, a partir de uma análise mais aprofundada do lugar da conscientização nas relações sociais, o seu pensamento propõe o diálogo, necessário em qualquer situação histórico-cultural.

Depois dessa breve descrição sobre a apresentação do problema de pesquisa, do objeto de estudo e do caminho metodológico traçado, passa-se a destacar os aspectos centrais da dissertação resultantes do processo investigativo. Primeiro, procurou-se contextualizar o pensamento de Paulo Freire sobre cidadania e educação. Diante desse objetivo, apresentou-se uma análise do discurso de Paulo Freire nas obras *Educação Como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*. Para essa análise, já existia uma premissa sobre a importância da concepção de cunho humanista do autor com relação à educação. No entanto, a proposta mais ampla era a de demonstrar as suas concepções sobre assuntos correlacionados

com a cidadania. Sendo assim, o objetivo era definir a cidadania de acordo com o pensamento de Paulo Freire, correlacionando-a às suas concepções sobre outros temas.

As reflexões procuraram mostrar que a contribuição de Paulo Freire sobre a relação entre educação e cidadania seriam as suas concepções de sociedade e educação, uma educação dialógica, diferente ou oposta a uma educação bancária. A educação dialógica contribuiria para formar uma sociedade aberta e crítica, ou seja, com características democráticas, construída a partir da realidade histórico-cultural brasileira. Assim, educar para a cidadania, segundo Paulo Freire, seria a busca da conscientização do homem brasileiro, oprimido, econômica e ideologicamente, pela sociedade na qual está inserido, considerando que a conscientização seria possível por meio de uma educação dialógica, humana e libertadora.

Outro eixo norteador deste estudo foi buscar os conceitos de cidadania sistematizados em diversos autores e suas características. O objetivo era investigar a trajetória da cidadania, como esse conceito se constituiu historicamente. Dentro da visão de cidadania sistematizada por diversos autores fez-se um recorte com esses mesmos autores, apontando a relação entre cidadania e educação. Para fazer essa investigação, foram escolhidos três momentos históricos: o mundo greco-romano, as revoluções burguesas e a sociedade brasileira. Diante dessa escolha, optou-se por autores que tratassem da conceituação de cidadania e da relação dela com a educação. Em diversos momentos, procurou-se interligar a discussão com o pensamento de Paulo Freire. Diante das articulações conceituais, apontou-se a necessidade de elaborar reflexões, com o objetivo de entrelaçar as questões apontadas no discurso de Paulo Freire com os autores escolhidos para a discussão da temática.

Como resultado do aprofundamento nas reflexões de Paulo Freire, abordou-se a noção do termo cidadania, tanto no singular quanto no plural, ou seja, nas suas múltiplas formas, uma vez que, como visto, o conceito de cidadania, para Paulo Freire, emerge da valorização e da compreensão do ser humano como participante da construção histórica dos valores e direitos civis, sociais e políticos. Pelo fato de o autor ampliar a discussão da relação entre cidadania e educação, pode-se afirmar

que as contribuições de Paulo Freire advêm das suas vivências com o povo, em especial os excluídos do processo da constituição da cidadania. Por essas razões, a sua contribuição vai além das concepções de cidadania constituídas historicamente. Mais do que formar o cidadão, Paulo Freire convida a pensar no caráter coletivo da cidadania, ou seja, na formação de cidadãos pela educação crítica, os quais sejam iguais e participantes ativos da construção possível da vida em sociedade.

Ao final destas considerações, escolheu-se refletir e ampliar a discussão, incluindo um parágrafo que aponta uma dimensão mais ampla da cidadania. Assim, o que se segue resume as conclusões a respeito das múltiplas concepções de cidadania: As discussões ora apresentadas colocam a importância crítica em torno do tema educação e cidadania. A partir desta investigação, pode-se ressaltar que o povo brasileiro ainda trabalha na construção da sua própria cidadania, tanto na luta pelos direitos conquistados como na prática deles, sejam direitos civis, sociais ou políticos. Ou seja, a vida social brasileira está em crescimento e toda discussão, polêmica ou não, necessita ser bem-vinda, com o objetivo de por fim à cultura do silêncio e de que tudo estará bem no futuro, quando os outros fizerem a sua parte, sem, contudo, assumirmos responsabilidades no presente quanto à construção da história da cidadania brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Educação e Exclusão da Cidadania. *In*: BUFFA, Ester. **Educação e Cidadania**. 13. ed. São Paulo, Cortez , 2007 (p.31-79).
- BARRETO, Vera. **Coleção Paulo Freire**. DVD. Belo Horizonte: CEDIC, 2009. 192 minutos.
- BARROS, Gilda Naécia Maciel de. A Educação na Antiguidade: Areté e Cultura Grega. *In*: **Coleção Memória da Pedagogia**, n. 1, Rio de Janeiro: Ediouro, 2005 (p. 97).
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BORNHEIM, Gerd. Natureza do Estado Moderno. *In*: Novais, Adauto (org.). **A Crise do Estado nação**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 6. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- BRENNAND, Francisco de Paula Coimbra de Almeida. Oficina Brennand. Disponível em: <<http://www.brennand.com.br/index.php>> Acesso em: 2 de Abril de 2011.
- CARVALHO, José Murilo de. **A Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 236p.
- CHELIUS, Letícia Calderòn. Os Limites da Cidadania Clássica: as coordenadas do debate contemporâneo. *In*: NEVES, Paulo C. S. **Educação, Cidadania, Questões Contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009 (p.37-59).
- COSTA, Marisa Vorraber. Consumir o 'outro' como prática da cidadania. **Jornal "A Página da Educação"**, número 163, Janeiro 2007, p.7.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Cidadania e Direitos Humanos. *In*: **Educação, Cidade e Cidadania: leituras de experiências socioeducativas**. Belo Horizonte: PUC Minas/ Autêntica, 2007.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000. 125 p.
- DELORS, Jacques et al. **Educação, um Tesouro a Descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. Brasília-DF: Editora Cortez , 2006.
- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro:

Nova Fronteira, 1993. 263p.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: uma história de vida. São Paulo: Villa das Letras, 2006. 284 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146p.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967 (32ª impressão).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 184p.

GADOTTI, Moacir. O Plantador do Futuro. *In: Coleção Memória da Pedagogia*, n. 4. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005 (p. 6 -15).

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, José de Souza Miguel. Do Pós-nacional ao Intercultural. *In: Cultura Acústica e Letramento em Moçambique*: em busca de fundamentos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2003 (p.101-156).

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de [1689-1755]. **O Espírito das Leis**. Apres. Renato Janine Ribeiro. Trad. Cristina Muracho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MOZART, Fernando (coord.). **Os Outros**. Rio de Janeiro: Fundação Odebrecht, 2001. 16p. (Coletânea de textos de Zuenir Ventura, Gilberto Dimenstein, João Ubaldo Ribeiro, Cacá Diegues, José Castello, Bruno Silveira).

PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da Cidadania**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2003. 159 p.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Contexto, 1998. 135 p.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 118 p.

POCHMANN, Márcio. Proteção Social na Periferia do Capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, 18, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Educação para Cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128. Jul/Dez. 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins

Fontes, 2004.

SANCHES TEIXEIRA, Maria Cecília. *Discurso Pedagógico, Mito e Ideologia*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. 96 p.

VALLE, Lílian do. Cidadania e Escola Pública. *In: O Mesmo e o Outro da Cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (p. 13-32).