

Direitos Humanos e Cidadania em Paulo Freire

Agostinho da Silva Rosas¹

Resumo

*Inserido no debate em educação de jovens e adultos (EJA), este artigo expressa a intenção de diálogo com aqueles(as) que se disponibilizam pensar educação, direitos humanos e cidadania a partir de Paulo Freire. Parte do pressuposto de que educação seja um dos instrumentos mediadores à atitude de respeito e valorização dos direitos humanos e da cidadania. Com o objetivo de contextualizar a reflexão, tomou-se o Relatório da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (1997) na medida em que registra denúncias elaboradas às políticas públicas e instituições privadas na América Latina e Região do Caribe que têm contribuído para o aumento de indivíduos fora do contexto educacional regular e que buscam na educação com jovens e adultos meios favoráveis a mobilização social. Entende-se, ainda, que seja este fórum um lugar de proposições que reconhece a obra de Paulo Freire como referência à educação com adultos. Neste sentido, discute a relação direitos humanos, cidadania e educação de adultos fundamentado nas conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, conseqüência e temporalidade identificadas na obra de Paulo Freire quando delimita homem como ser de relações e não apenas da esfera dos contatos. Por fim, considera a perspectiva de educação libertadora, proposta por Paulo Freire como argumento ético de respeito aos direitos humanos e valorização da ação cidadã. Neste sentido, as conotações de **pluralidade** – expressa pelo respeito à diversidade de histórias e culturas humana -, de **transcendência** – que delimita a condição de incompletude de homens e mulheres em relações e que, por isto mesmo, se assumem em superação -, de **criticidade** – cuja consciência transita na busca da autonomia pessoal condicionada pelas ações que exprimem atenção e zelo em ‘ser mais’ coletivamente -, **conseqüência** – testemunho rigoroso de dignidade - e **temporalidade** – onde homens e mulheres certificam sua condição humana no tempo e espaço pela sua condição de trabalho, de produção -, vão expressar argumentos que reafirmam a esperança nos homens e mulheres de agirem orientados(as) à superação de atitudes contrárias à dignidade humana, à ética, com o respeito e valorização dos direitos humanos e cidadania.*

Palavras-chave: EJA; direitos humanos; cidadania.

Introdução

Numa dimensão macro, planetária, terrena o mundo assiste a passagem do séc. XX ao XXI. Um século de grandes transformações política, econômica, social, cultural... Um período fortemente marcado por catástrofes e superações. Neste cenário de travessia, o ser humano vem estabelecendo relações influenciadas pelas referências da história recente, pelas formas de colonização, de guerras, de ocupação ambiental, de exploração do trabalho humano, desigualdades, mas também, pelos avanços das ciências, pelas novas tecnologias e meios de comunicação.

¹Coordenador do Núcleo de Pesquisa Prof. Paulo Rosas da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO.

Eric Hobsbawm (2003), escrevendo sobre os extremos que contextualizaram as relações entre os povos durante o séc. XX, nos advertia que as guerras em dimensões mundial ou territorial, de fundo político, econômico ou religioso, assim como globalização e o avanço do processo de expansão dos meios de comunicação e tecnologias, vão impor à sociedade contemporânea mudanças, novas e profundas. Semelhantemente, Gadotti (2000, 3) fazendo articulação entre educação e história da civilização humana, apóia-se nas palavras de H. G. Wells ao afirmar “que a História da Humanidade é cada vez mais a disputa de uma corrida entre a educação e a catástrofe”. Aponta o séc. XX, tal qual Hobsbawm, como tempo marcado pelos grandes conflitos de interesses político-econômicos e religiosos.

Na atualidade, os problemas deste passado recente apresentam-se como problemas do cotidiano. As sociedades, em dimensão planetária, submetidas ao declínio do socialismo e fortalecimento do capitalismo, observam o erguer da globalização redirecionando a maneira de ser e estar dos povos. A violência, a exploração do trabalho infantil, sexual, a discriminação racial, religiosa, cultural, política, assim como desemprego, fome, miséria extrapolaram as fronteiras dos países menos favorecidos economicamente e se estendem, mesmo que lentamente, na direção das nações mais ricas, globalizam-se neste início de séc. XXI. Juntamente com estes problemas vão emergir iniciativas de superação na direção de utopias orientadas pelo desejo de transformação social. É neste sentido que Paulo Freire (1967) vai reivindicar educação como instrumento de superação revolucionária. Uma educação que, como nos propõe Paulo Freire, em seu sentido mais amplo, deve constituir-se como um dos meios favoráveis à possibilidade de transformação deste cenário social.

É neste contexto que o presente artigo assume como seu objetivo refletir a relação educação de jovens e adultos sob a perspectiva paulofreireana em direitos humanos e cidadania. Para tanto,

Para tanto, sem perder a referência que nos une e que nos mobiliza na direção de uma educação emergente que valoriza o respeito aos direitos humanos e cidadania, a opção pelo diálogo mediado pelas idéias paulofreireana nos coloca em questão os parâmetros que já foram discutidos na V CONFINTEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos), realizada em Hamburgo (1997) e referenciada nas edições dos Encontros Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) no Brasil.

A V CONFINTEA vai constituir-se como marco histórico às reflexões acerca das políticas públicas em educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe. Desde sua reunião preparatória em Brasília/BR (janeiro de 1997), quando fora denunciado o descaso com a educação de adultos frente às demandas da educação básica, anunciava a necessidade

de ampliar o cenário da educação de adultos envolvendo jovens que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados durante a idade escolar formal. Assim, ao invés de chamar-se Educação de Adultos, como o era nas edições anteriores, assume-se a denominação Educação de Jovens e Adultos (EDJA)². Lugar em que se possam criar novas “oportunidades sociais para o conjunto das gerações excluídas do sistema educativo regular” (apud UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 2000, 13). Neste sentido, a Declaração de Hamburgo expressa a localização da educação com jovens e adultos “como parte importante de uma educação ao longo de toda a vida, como direito humano básico e como uma das chaves do séc. XXI” (Ib.Id.), formalizando a legitimidade da cidadania para todos e todas.

Contudo, desde os anos 60, na América Latina e Caribe, quando se associava alfabetização ao princípio de desenvolvimento social, “pensava-se que a alfabetização resultaria no enriquecimento cultural das pessoas, um maior acesso a ampla e maior participação nos processos democráticos e, por sua vez, no desenvolvimento econômico, na prosperidade e na estabilidade sócio-político” (Kalman apud UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 2000, 74). No entanto, os movimentos políticos de controle militar nestes países, cuja característica autoritária contribuiu com o isolamento e fragmentação da maioria da população, terminou por evidenciar uma outra história. A alfabetização não estava determinando a condição social de desenvolvimento dos países latino-americanos e da região do Caribe. Diferente do que se pensava, à alfabetização era atribuído o papel expresso pelo rigor da ‘ordem unida’ definida pela marcha militar de controle e vigilância político-social.

Com os anos setenta, a educação popular na América Latina e Região do Caribe, associada ao contexto da educação de adultos, vai ser influenciada por um discurso político de resistência e favorecimento de práticas democráticas. Neste sentido, Gadotti e Torres (1994, 8) vão afirmar que a “educação popular surge como alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares”. Educação popular, assim vislumbrada, repudiando todas as ideologias conservadoras e tradicionais de educação, contrária aos regimes autoritários e ditatoriais impostos à educação, apresentava-se como perspectiva crítica e transformadora à superação dos desafios sociais que marcaram época nas políticas públicas da América Latina e Região do Caribe entre os anos 70 e 80.

² Na apresentação do relatório da V CONFINTEA (UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 2000, 13), referente à Reunião Preparatória, encontra-se escrito: “allí se confirmó que la categoría ‘educación de adultos’ ya no da cuenta de su referente y que ‘educación de jóvenes y adultos’ (EDJA) es una denominación más precisa para designar un tipo de educación donde los jóvenes son la mayoría y un lugar desde donde se pueden generar nuevas oportunidades sociales para el conjunto de las generaciones excluidas del sistema educativo regular”.

Os problemas sociais, político-econômicos associados à educação popular, numa dimensão dialética envolvendo paradigmas de práticas educativas autoritárias em contraponto aos de uma educação libertadora, apontados neste período como instrumento de resistência e transformação social, adotaram pressupostos teóricos direcionados à democratização, opondo-se aos regimes de ditaduras militar e ao predomínio e consolidação de políticas econômicas neoliberais. Exalta-se, aqui, a importância que os agrupamentos políticos exerceram como expressão de oposição aos regimes militares de ditadura, surgindo “atores e movimentos sociais que proporcionam novas formas de fazer política e de questionar as estruturas de poder da sociedade” (apud Gadotti e Torres, 1994, 320). Neste contexto, as idéias de Paulo Freire, no Brasil, difundindo os princípios da educação libertadora, espalham-se pelos continentes, superando as fronteiras da América Latina e Região do Caribe. De modo geral a Educação Libertadora vai ser assumida como marco na trajetória da educação de adultos, como expressão de educação popular.

Paulo Freire, assim, vai ser apontado como um dos responsáveis pela criação dos princípios que fundamentam a educação popular brasileira.

Paulo Freire, influenciando o ontem, reacendendo esperanças no devir humano

No entanto, suas experiências que antecederam seu envolvimento no MCP, quando atuou na Divisão de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, Paulo Freire já atribuía um sentido semântico e político à alfabetização com adultos, antes mesmo de ver surgir, na Europa dos anos 80, a expressão letramento. Para Freire, o processo de alfabetização com adultos deveria ser e estar radicalmente integrado pela dimensão política, como condição de libertação humana. Sua proposta de alfabetização, transcendendo a perspectiva de domínio da palavra oral e escrita, assumia-se como práxis pedagógica inscrita por uma filosofia educacional centrada na dimensão humana. Inseria-se num contexto de história e cultura. Antes mesmo de aprender os símbolos que identificam a palavra escrita, aprende o homem, a mulher a reconhecer-se como sujeito que produz cultura, que faz cultura ao mesmo tempo em que vive e é influenciado(a) pela cultura. Responde aos desafios como sujeito-histórico, que se percebe na e com a história e cultura.

Muito provavelmente, nesta perspectiva política atribuída à educação, as idéias de Paulo Freire ganham popularidade. Anuncia os elementos fundamentais que delimitam condição humana à prática educativa libertadora, delimitada pela expressão popular. Assim, já

em *Educação e Atualidade Brasileira*³, afirmava que “a possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser -, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer” (Freire, 2001, 10). Sendo autênticos os homens e as mulheres aprendem a se apropriar da realidade percebida, a posicionar-se nela, com ela, decidindo sob o contexto a eles, a elas, reconhecidamente histórico e cultural.

Com o Golpe Militar de 1964, o Brasil passa a ser governado por uma outra dimensão humana. Uma que diferente de popular se torna dominante e autoritária. Os anos que se seguem nas décadas de 70 e meados dos 80 vão reativar as marcas da colonização, impondo a educação e ao povo brasileiro uma política contrária às práticas de liberdade democrática.

Com a reabertura aos direitos civis⁴, políticos⁵ e sociais⁶ (Marshall em *Cidadania, classe social e status*, 1967, apud Carvalho, 2004, 9) o povo brasileiro, com o fim da ditadura militar, instalada sob a condição de anistia, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, toma vulto e, conseqüentemente, reacende o debate acerca de uma nova cidadania. Uma cidadania centrada nos direitos humanos. As idéias paulofreireanas em educação, pouco-pouco, vão sendo retomadas neste fim do séc. XX e início do XXI.

EJA, direitos humanos e cidadania com Paulo Freire

Carlos Zarco, relator da temática *Educacion, cidadania, derechos humanos y participacion de las personas jovens e adultas*, durante a V CONFINTEA, adverte sobre a importância de reverter os efeitos provocados pela colonização no continente Latino-Americano e Região do Caribe, de maneira a confrontar educação de jovens e adultos aos desafios do presente:

continuar com a democratização de nossos países; lutar frontalmente contra a

³ *Educação e Atualidade Brasileira* foi título criado por Paulo Freire a sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na escola de Belas Artes de Pernambuco. Sua publicação em escala maior só veio ser ocorrer após sua morte, através da parceria entre o Instituto Paulo Freire e a Cortez editora, em 2001.

⁴ “São os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com a lei, de não ser condenado sem processo legal regular” (Carvalho, 2004, 9).

⁵ Que “se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado a parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar e ser votado” (Ob.cit., 9).

⁶ Que “garantem a participação na riqueza da sociedade. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. (...) Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos...justiça social” (Ob.cit., 10).

pobreza e a desigualdade social; superar as lógicas de violência privada e de delinquência organizada; seguir aprofundando a promoção dos direitos humanos; fazer avançar os processos de reconciliação nacional e de justiça contra os crimes massivos que têm sacudido nossos países; consolidar a integração econômica regional; vinculação, como região, com a economia capitalista mundial com suas atuais tendências de luta entre blocos e predomínio dos capitais transnacionais e financeiros; crescente comércio e consumo de drogas na América Latina e Caribe; conservação do meio ambiente (Zarco citando Willy J. Stevens apud UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 2000, 145-6).

Por conseguinte, na medida em que se propõe articular educação aos desafios político-sociais e econômicos provenientes dos acontecimentos que marcaram o fim do séc. XX, há de se verter à educação parâmetros que se estabeleçam como constitutivos de uma formação cidadã. A educação de jovens e adultos orientada pelos princípios paulofreireano, por uma práxis libertadora, indica o homem como sujeito protagonista de sua história na educação, na sociedade, na vida política, tomando decisões comprometidas com o social. Uma educação cidadã articulada ao contexto da educação com jovens e adultos, assim identificada, afirma-se pela autonomia, pela compreensão autêntica e crítica acerca dos direitos humanos, influenciando os quefazeres das práticas educativas em sintonia com os princípios que fundamentam a educação como expressão de libertação. Uma educação revolucionária, radicalmente orientada pela ética, pela valorização das ‘vocações ontológicas humanas’ de humanização, de ser amorosamente crítico, esperançoso, coletivo.

. Aspectos como metodologia, estratégias, delimitação de conteúdos, propósitos, avaliação deverão estar diretamente orientados por estes mesmos parâmetros de cidadania.

Paulo Freire (apud Gadotti e Torres, 1994, 209), refletindo *alfabetização e cidadania*, ao identificar cidadão como “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”, diferencia de cidadania relacionando-a com “a condição de cidadão, (...), com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. Relaciona cidadania aos limites das relações que homens e mulheres constroem entre si e com o mundo. Limites estes que não devem ser submetidos à dimensão do voluntarismo ou do espontaneísmo. No primeiro caso, reduziria cidadania à “compreensão ingênua de que a prática e sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem” (Ib.Id.); no segundo, sendo os limites aplicados à cidadania sob a condição da prática espontânea “o intelectual não intervém, não direciona, cruza os braços. A ação se entrega quase a si mesma, é sempre alvoroço, algazarra. Neste sentido, voluntarismo e espontaneísmo se constituem como obstáculos à prática educativa progressista” (Ib.Id.).

Cidadania, quando associada à educação com jovens e adultos, em que tome como referência filosófica os princípios de uma educação libertadora/problematizadora⁷, diferente de interagir com atitudes de incentivo ao voluntarismo e espontaneísmo, vai ser orientada pelas conotações “de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade” (Freire, 1967, 39) opondo-se às práticas educativas que delimitam alfabetização como domínio da leitura e escrita. Superando esta composição atribuída à alfabetização, entenda-se que se estendem, os homens e as mulheres, num mundo de cultura e história. Com estas conotações condicionam-se os homens, as mulheres a agirem mediados por uma dimensão de superação de seu estado físico, presencial. Ultrapassando a esfera de contatos, que lhes garante a presença no mundo, os homens e as mulheres se relacionam, constroem relações entre si, no e com o mundo. Conseqüentemente, a compreensão de cidadania indicada na prática educativa deve ser condição humana de transgressão às práticas pedagógicas que teimam em formalizar suas ações na esfera dos contatos.

Cidadania, direitos humanos, sob a intervenção da conotação **pluralidade**, registra a condição de relação que exige respeito à diversidade humana. Trata-se do reconhecimento e valorização da multiculturalidade como fundamento essencial às relações entre homens, mulheres e mundo. As práticas educativas com jovens e adultos, antes mesmo de formalizar o domínio da palavra escrita, atendendo ao princípio de **pluralidade**, de conotação multicultural, convergem no sentido de firmar significados que sejam autênticos entre os sujeitos protagonistas no ambiente de aprendizagens. “Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistências das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade” (Freire apud Gadotti e Torres, 1994, 210); daí a necessidade de interagir com a realidade percebida dos jovens e adultos; de interagir com a clareza de que na diversidade de histórias e culturas, homens e mulheres se relacionam mediados pelo mundo.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire nos lembra sobre a relevância de pensar e agir mediados pela dialética, pelas vocações ontológicas de amorosidade, de humanização, de ser mais coletivamente. Refere-se ao diálogo como meio indispensável aos homens e mulheres que buscam, em sua radicalidade autêntica, a condição de sua existência; de sua incompletude humana. **Pluralidade**, neste contexto, como condição humana, inscreve-se pelo reconhecimento das dimensões história e cultura, e de diversidades que se cruzam quando

⁷ Expressão utilizada por Paulo Freire quando se refere à educação que se opõe aos modelos opressores de educação. Para isto ver *Educação e atualidade brasileira* (2001); *Educação como prática da liberdade* (1967); *Pedagogia do oprimido* (1987).

homens, mulheres e mundo estabelecem suas relações. Assim é que “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens⁸ como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 1987, 30).

Educação cidadã, constituída dos direitos humanos, da valorização à vida, do respeito aos jovens e adultos desfavorecidos, oprimidos de seus direitos, dimensionada pela prática educativa libertadora, popular, precisa conotar à **pluralidade** humana essencialidade que insere-se como práxis revolucionária, como atitude de transformação social.

Carlos Brandão, discutindo educação popular em saúde sob a intervenção da práxis libertadora, vai ressaltar cultura e ação revolucionária como elementos que não se dissociam quando se intenciona valorizar a dimensão humana como princípio orientador da ação educativa. Escreve Brandão:

Por meio de processos intencionais e ordenados de uma educação libertadora (de pessoas e de culturas), de uma alfabetização conscientizadora, de uma “arte popular” (não da do “próprio povo” mas uma arte crítica a ele dirigida) seria possível criar com o povo, por uma “pedagogia do oprimido”, uma nova cultura. Uma cultura enfim verdadeiramente popular, crítica, “desalienada”... “revolucionária” (Brandão, 2001, 128).

Como revolucionários educador-educando, educando-educador revelam em suas ações, que são ações mediadas pelas ‘situações-limites’⁹ e ‘inéditos viáveis’¹⁰ de cada um e uma dos sujeitos, compromisso e responsabilidade social. A educação de jovens e adultos, articulada pela compreensão da situação de incompletude humana, vai estabelecer dimensões políticas de intervenção cidadã. Orienta-se pela conotação de **transcendência**, reconhecendo o(a) jovem e adulto(a) com suas formas de resistências, limites, medos, auto-estima; ao mesmo tempo em que estabelece conexão com o direito de ser e estar de cada um, uma em dialética libertadora. Na condição de revolucionário, criam e recriam mediados pela intercomunicação que são competentes de construir os(as) envolvidos(as) - educador-educando, educando-educador. **Transcendência**, assim, ganha conotação de princípio, fundamento que explica a prática educativa cidadã, constituída dos direitos humanos.

A educação com jovens e adultos, emergindo pela práxis que valoriza a **pluralidade** de culturas, a **transcendência** humana, não pode ser uma educação para jovens e adultos. Não

⁸ Entenda-se a expressão ‘homens’ com sua abrangência de gênero, etnia, religiões, culturas.

⁹ Paulo Freire (1987, 90), apóia-se na obra de Álvaro Vieira Pinto, *Consciência e Realidade Nacional*, de 1960, quando se refere às ‘situações-limites’ como possibilidades, desafios a serem superados. “Para Vieira Pinto, as ‘situações limites’ não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (Vieira Pinto apud Freire, 1987, 90).

¹⁰ Registra o conjunto das habilidades e características de cada um, uma ao apropriar-se do real como realidade percebida e durante a prática quando confrontam as ‘situações-limites’.

há transcendência fora do sujeito, é antes uma condição de que quem pensa e age, de estar dentro. Implica em dimensão política. Autenticidade. Conscientização crítica. Não há, igualmente, **transcendência** nas relações dicotômicas regidas pelo isolamento de uns ou umas, sob a pretensão de superpor-se ao outro(a).

Intercomunicando-se, homens, mulheres, mediados pelo mundo investem suas ações em busca de ‘ser mais’ coletivamente, comprometido com o social. Uma educação com jovens e adultos, sob esta perspectiva filosófica, emerge pela atitude crítica que valoriza o humano em sua existência; que valoriza os direitos civis, sociais e políticos referenciados pela crença na vocação ontológica de humanização, de amorosidade, de respeito à história e cultura de cada um, uma e todos.

Criticidade, terceira conotação mencionada por Freire (1967), se expressa através da prática educativa progressista, cuja ação pedagógica demanda incentivo à atitude de curiosidade, e que impulsiona os homens, as mulheres a transpor a esfera da ingenuidade, superando-a pela curiosidade crítica. Neste sentido Freire (2000, 35-36) escreve: “precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

A curiosidade que nos fala Paulo Freire é a mesma que instiga o criar/recriar, pela força do trabalho, pela construção criticamente refletida sobre o mundo, as coisas, as idéias, mediada pela história e cultura. Com isto, curiosidade crítica identificada nas experiências educativas desenvolvidas nos ‘círculos de cultura’¹¹ com alfabetização de adultos¹² (de jovens e adultos), insere-se contextualmente numa perspectiva libertadora, humanista que denota a ‘integração’ condição fundamental na construção das relações que homens, mulheres, mediados pelo mundo, elaboram.

Neste sentido, **conseqüência** é conotação que atribui sentido aos significados das relações construídas pelos homens, mulheres no e com o mundo. Integrando-se às relações que elaboram homens, mulheres transitam pela consciência ingênua à crítica estabelecendo suas raízes. A educação com jovens e adultos apropriada pela V CONFINTEA compromete-se com a transformação social definida pela ética e respeito ao mundo e aos homens e mulheres.

¹¹ Registro extraído de Carlos Lyra (1996).

¹² O emprego da expressão ‘educação de adultos’ é aqui utilizado para marcar a época quando Freire se referia à educação libertadora, uma prática educativa desenvolvida com adultos. Por outro lado, ‘educação de jovens e adultos’ é nomenclatura assumida desde a Reunião Preparatória para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.

A prática educativa, aqui constituída pela práxis libertadora, pela conotação de **conseqüência** “tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar” (Freire, 2000, 36). Cada um e uma, motivado pela dinamicidade com que as relações são construídas, investe radicalmente apropriando-se de realidades revestidas de desafios. As ‘situações limites’, provenientes destes desafios, se transformam em problemas que instigam os sujeitos ao exercício constante da argumentação, da comunicação dialógica.

Em diálogo, superando a dimensão vertical - própria da condição de quem informa alguma coisa a alguém, de quem estabelece relações de poder de, sobre ou para o outro -, os educadores-educandos/educandos-educadores se reconhecem, um no outro e com o mundo, estabelecendo comunicações horizontais¹³, um com o outro, mediados pelo mundo. Diferenciando um eu de um não eu, como se refere Freire (1987), a prática educativa com jovens e adultos anuncia como **conseqüência** “a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação” (Ob.Cit., 79), exige amorosidade, quefazer orientados à busca comum de ser mais.

Diferente de uma educação conservadora, ‘bancária’, Paulo Freire vai identificar-se com uma educação de adultos anunciada pela valorização do homem e da mulher como sujeitos radicais em seu tempo. Para Freire (1967), a **temporalidade** é conotação que diferencia o ser humano dos demais animais. Enquanto os outros animais vivem em um tempo unidimensional, o momento presente, os humanos revisitam o passado, decidem no presente e descobrem o futuro. Têm consciência histórica e cultural. Fazem história e cultura ao mesmo tempo em que existem historicamente e culturalmente. “O homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (Ob.Cit., 41). Por conseguinte, os homens e as mulheres exercendo sua capacidade natural de discernir, de amar, de conviver, de criar/recriar, aprendem a decidir no e com o mundo. Aprendem a diferenciar sua condição natural da cultural.

Percebendo-se em sua multidimensionalidade temporal, os homens e as mulheres se apropriam da realidade discernindo sobre ela, com ela. Transcendem a esfera dos contatos, do voluntarismo, do espontaneísmo, superando o estado de passividade que os tornariam

¹³ Abordando a dialogicidade como essência da educação, Paulo Freire afirma: “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é conseqüência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e chei de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos” (Freire, 1987, 81).

sectários(as), oprimidos(as). Ultrapassando a unidimensionalidade temporal do presente, vão emergir com relações de valorização da cidadania que reconhecem, sua. Apropriam-se do que lhes é natural, assim como se percebem produzindo cultura.

O respeito aos direitos humanos e valorização da cidadania, neste contexto, são atitudes que exigem de todos e todas comportamento ético e reconhecimento de sua humanidade como práxis libertadora. Exigem de todos e todas ação crítica.

Considerações finais

Educação, assim identificada, interage com os princípios de humanização, de valorização das competências humanas em defesa dos direitos humanos e atitude cidadã. Aos educadores-educandos/educandos-educadores cabe ter “em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (Freire, 2001b).

A diversidade contextual em que se dão as relações humanas e a educação com jovens e adultos, tal como sugere a V CONFINTEA, nos colocam diante da necessidade de superação das políticas públicas e privadas que insistem em transgredir os direitos humanos e cidadania.

Portanto, na busca pela transcendência dos efeitos nefastos que a história recente proporcionou a humanidade, educação é anunciada por Paulo Freire como um dos meios essenciais à transformação social rumo à democratização dos direitos humanos e cidadania. A educação com jovens e adultos submetida aos propósitos deliberados na V CONFINTEA, vão intensificar as denúncias que marcaram época e estendem-se pelo séc. XXI. Vão também, expressar o desejo de implantar práticas educativas que, centrando seu olhar no respeito ético à vida humana, identifique ações contundentes à superação das desigualdades e injustiças sociais.

Doravante, pensar a educação com jovens e adultos a partir de Paulo Freire é tarefa que exige reflexão crítica e compromisso político-social em defesa da cidadania, da diversidade cultural, do reconhecimento de que as relações construídas pelos sujeitos são horizontais. Neste sentido, a educação com jovens e adultos insere-se num contexto de comunicação dialógica, amorosamente ética. Neste sentido, as conotações de **pluralidade**, **transcendência**, **criticidade**, **conseqüência** e **temporalidade** vão expressar argumentação que reafirmam a esperança nos homens e mulheres em criarem ações contundentes na direção da superação de atitudes contrárias à dignidade humana, sua ética e compromisso político-

social, econômico, educacional com o respeito e valorização dos direitos humanos e cidadania.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2001). *A educação popular na área da Saúde*. Revista virtual Debates; pp. 127-131: <http://www.interface.org.br/revista8/debates2.pdf>. Consultado em 08 de maio de 2006.
- CARVALHO, José Murilo de (2004). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 5ª edição; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____ (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (2001). *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo/SP: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire.
- _____ (2000). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Coleção Leitura; São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (2000). *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo em Perspectiva, 14(2); pp. 3-11: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Consultado em 05 de maio de 2006.
- GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto (1994). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. (Orgs) São Paulo:Cortez: Editora da Universidade de São Paulo.
- HOBBSAWM, Eric (1995). *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução de Marcos Santamaría; revisão técnica de Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras.
- MORIN, Edgar (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. De Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3ª ed.; São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- LYRA, Carlos (1996). *As Quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez.
- UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA (2000). *La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y el Caribe, Prioridades de acción em el siglo XXI*. Santiago de Chile; UNESCO.