



## editorial

### carpeta

Tres raons per llegir a Freire, més enllà de la més òbvia

*Licínio C. Lima, Universitat del Minyo • 5*

Fragments d'un diàleg imaginat amb Freire. Si avui aixequés el cap...

*Anna Gómez Mundó, Universitat de Vic • 17*

Reinventar Freire. D'ahir a avui

*Xavier Besalú, Universitat de Girona • 29*

Lloc i llocs de Paulo Freire en l'actualitat. Renovar l'esperança amb sabers, justícia social i ciutadania

*Eunicie Macedo • 42*

### contínua

Conversant amb la dra. Mary Jane Curry, professora titular

*Entrevistador: Fernando Marhuenda, UVEG • 55*

### persones, territoris i experiències

Teatre-imatge i la "lectura del món": experiències d'aprenentatge crític en un context de crisi i austeritat

*Inês Barbosa • 71*

Ressonar. Desenvolupament de competències a través de l'art en el context carcerari

*Mafalda Guedes • 82*

Aprendre, un procés de lluita i de transformació d'un mateix i del món que ens envolta

*Isaac Padrós (estudiant del CFA Girona) i Miquel Blanch (mestre del CFA Girona) • 96*

La pedagogia de Paulo Freire: apunts sobre l'experiència en educació bàsica de Persones Adultes.

*Angel Marzo Guarinos • 109*

### investigació

De la Task Force al Manifesto

*Rosa M. Falgàs Casanovas • 119*

Presentació i debat sobre el manifest per a l'educació de persones adultes en el segle XXI • 122

### arxiu

#### dialogica

... estem sent (Discurso de Paulo Freire en la Universitat Complutense de Madrid)

*Paulo Freire • 127*

#### fotografies

*Paulo i Nita Freire • 135*

#### llibres

No som aquí per rendir-nos: cal llegir-lo!

*Sebas Parra • 137*

Educació permanent. experiències emancipadores i pràctiques educatives de llibertat

*Dolors Monferrer Ferrando • 141*

## Sumari

### Com participar

## Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitzi el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

# Lloc i llocs de Paulo Freire en l'actualitat. Renovar l'esperança amb sabers, justícia social i ciutadania

Eunice Macedo<sup>1</sup>

Traducció: Loris Viviani, Iolanda Corella i Marta Malet



## 1. Introducció

Al llarg de les últimes dècades, diversos treballs han reafirmat l'actualitat del pensament filosòfic-polític-educatiu de Paulo Freire (Calado, 2001; Gadotti, 2001; Lima, 2005; Shor, Saul, & Saul, 2016; Souza, 2002; Torres, 1997) al voltant d'un ampli conjunt d'arguments molt pertinents. Aquest article enfoca tres arguments al voltant de la relació pedagògica, aquella en la qual, com a docents, podem intervenir, *més enllà i malgrat* les moltes limitacions que empenen a “creuar els braços de forma fatalista front a la misèria, buidant, d'aquesta forma, (la nostra) responsabilitat en un discurs cínic i ‘tebi’, que parla de la impossibilitat de canviar ja que la realitat és així” (Freire, 2001:84). Quelcom que, com alerta Freire, no podem fer.

En un creuament entre educació, política i ciutadania, emergeixen del treball de Freire aquests arguments: el centre en l'ideal de la justícia social és la ciutadania; la possibilitat de renovar l'esperança *amb* una educació alliberadora i la llibertat com a matriu d'una pràctica educativa i l'existència de sabers necessaris a la pràctica educativa-crítica progressista (*ibídem*). Per a aconseguir-ho, es comença amb el traçat d'un panorama de la qüestió educativa, en els nostres temps, tot llançant una mirada a l'abandonament escolar precoç (ESL) com un dels indicadors que permet la monitorització de l'Estratègia Europea 2020, en un període en el qual la garantia anomenada qualitat de l'educació es convertí de vital importància per a la governació educativa, tant en l'àmbit global com nacional, en un enquadrament d'uropeïtzació i pressió per l'harmonització (Kauko & Varjo, 2008).

En aquest context de fort escrutini sobre las escoles (Nóvoa & DeJong-Lambert, 2003) i sobre el treball dels docents i joves (Cortese et al., 2011), l'experiència de l'escolarització no ha sigut compensatòria per a molts joves que “opten” per abandonar l'escola, açò és, que són empentats per eixir-se'n per un conjunt de circumstàncies. Lluny de ser un acte de rebel·lia d'uns joves definits com pertorbats i pertorbadors, l'eixida de l'escola pot ser vista com un acte de ciutadania, de recerca d'alliberament o de fuga de situacions d'opressió més o menys continuades, que condueixen a processos de defecció escolar i posterior abandonament, amb conseqüències, moltes vegades, irremeiables i amb un impacte social i individual preocupant.

## 2. Una mirada a l'actualitat educativa

El nombre de joves que abandonen l'educació i la formació a Europa arriba a centenar de milers (OECD, 2014), i, els que abandonen estaran subjectes, més que ningú altre, a una forta incertesa social i tin-

<sup>1</sup> Docent a la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Porto (FPCEUP). Investigadora del CIIE - Centre de Recerca i Intervenció Educatives del FPCEUP. Vice-president de la direcció de l'Institut Paulo Freire de Portugal.

dran majors dificultats per trobar lloc en l'economia del coneixement (Fernández-Macías et al., 2013). En aquest quadre de preocupacions, la qüestió de l'abandonament de l'educació i de la formació es considerada com un dels majors desafiaments per a les societats europees (EP, 2000; COM, 2010; Dale, 2010). Mentrestant, en 2012, Portugal i Espanya tenien els índexs més elevats de ESL<sup>2</sup>, 20,8% i 24,9%, respectivament, mentre la mitjana de la Unió Europea (UE) era de 12,7%. Entre 2012 i 2015, Portugal va tindre la millora més significativa en aquest índex, amb una reducció d'aproximadament el 7%, i arribant així al 13,7%. Espanya va reduir aquest índex al 20%, al mateix temps que la mitjana de la UE baixà a l'11% (Eurostat, t2020\_40). El significat polític d'aquestes dades estadístiques ha de veure's també qüestionat en una *escala múltiple*, en l'àmbit Europeu, nacional i local, tot incloent les construccions polítiques sobre educació i la mirada d'actors tradicionalment més allunyats de l'educació i dels seus propòsits (Macedo, Araújo, Magalhães, & Rocha, 2015).

En la UE es pot observar un creixement econòmic continu, amb més i millors llocs de treball, major cohesió social, equitat i ciutadania activa per a respondre a una economia basada en el coneixement (EP, European Parliament, 2000). El recurs a la qualificació, a través de l'educació i de la formació, per a equiparar els i les joves amb els instruments que els permeten participar en una societat i una economia de coneixement altament competitiva, considera que la falta d'aquests suposa un major risc de marginalització, pobresa i exclusió econòmica i social, i fica en tela de judici tant els desitjos de la UE, traçats per l'Estratègia de Lisboa, com els objectius de l'Estratègia Europea 2020 (COM, 2010b), que amplia els objectius de l'anterior.

Traçats aquests objectius i les orientacions de la política educativa inherents a aquests, correspon als estats membres i als seus actors trobar formes de donar resposta als requisits de la UE, mitjançant la producció política, un procés que no està exempt de tensions. Són diverses les dinàmiques– i la combinació d'aquestes – associades a l'educació i al problema de l'abandonament escolar precoç. Amb diferents entorns nacionals i regionals, aquestes inclouen des del nivell socioeconòmic, al gènere, a l'ètnia i/o al *capital cultural* de les famílies, i també les característiques del sistema educatiu (Vallejo & Dooly, 2013), els desajusts de l'escola per minimitzar o eliminar les condicions de desavantatge (van Alphen, 2012), la falta d'anàlisi de les veus de xiquets, xiquetes i joves en la producció de les polítiques educatives i en relació a les errades dels sistemes de relació comunicacional a l'interior de les escoles (Downes, 2013), o a les combinacions de factors a nivell macro, meso i individual (Macedo et al., 2015).

S'accentuen en l'educació els contorns d'allò que Lima (1997, 2005) designava ja com “paradigma de l'educació comptable”, que inclou privatització, desregulació, mercat educacional, polítiques d'escola lliure, avaluació institucional, control de qualitat i “mesura de l'eficàcia i la eficiència de les organitzacions educatives”; valo-

<sup>2</sup> ESL – abandonament escolar precoç –es refereix als joves entre els 18 i els 24 anys que abandonen l'educació i la formació sense concloure el 12è any d'escolarització o equivalent (International Standard Classification of Education- ISCED 3).

ritzant-se “sobretot les dimensions mesurables, comparatives i avaluadores de l’educació” (Lima, 1997:43), com a mitjà de control “polític i administratiu, científic i pedagògic” i desvaloritzant “els processos i els resultats més difícils de comptabilitzar”, el que “afavoreix la normalització (en perjudici de la diversitat)” (*ibídem*: 53). A contracorrent d’aquest paradigma accentuat pels requisits de l’educació en la UE, ¿quina inspiració podem trobar en Freire per a la intervenció en el camp educatiu?

### **3. Un ideari de justícia social i ciutadania**

*Qüestions com la pobresa, la presó, l’exili durant la dictadura i la marginalització, de que fou objecte freqüentment, no són alienes a la història de vida d’aquest pedagog que presenta, malgrat tot i més enllà de tot, una postura optimista, encara que lúcida i conscient de totes les constriccions socials i econòmiques existents, arrelada en una fe acèrrima en el poder emancipador de l’ésser humà (Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda, & Vaz Pinto, 2013: 19).*

El pensament filosòfic-polític-educacional de Paulo Freire continua responent a las necessitats de l’educació, en un temps en el qual s’accentuen els desequilibris en les relacions de poder entre estats i regions, amb l’augment de les tensions i de les desigualtats socials, i en el qual l’escolarització – tot i l’esforç de massificació i, en molts casos, de la prolongació de l’escolaritat obligatòria – no ha trobat encara camins de *democratització de la democràcia* (Lima, 2005), com a instrument de trencament d’aquestes desigualtats. En aquest context social i educacional que pot albirar-se com a amenaçador en tant que qüestiona el present i el futur d’amplis conjunts de joves, el recurs a Freire permet hui per hui renovar,

*l’esperança de molts educadors en la tasca de constructors de sentit en una època de poques alternatives pedagògiques (...) Paulo Freire no fou un dels majors educadors del segle XX per les paraules que va escriure sinó, sobretot, per la convicció que despertà en les persones que era possible, urgent i necessari canviar el món (Gadotti, 2013:17).*

Tota l’obra i la pràctica politicopedagògica de Freire és travessada per un ideal de justícia social, identificable en el supòsit que la construcció d’una societat justa implica l’existència de ciutadanes i ciutadans conscients, lliures i participatius (Streck, 2001). A la vegada, això implica el desenvolupament d’un pensament crític sobre la realitat, en el seu interior i en el seu temps, i la conquesta de la paraula per a la seua transformació, com a “éssers transformadors”, tal com Freire afirmà al llarg de la seua obra, un paper que correspondrà també a l’educació. És a aquest marc que Freire feia referència, per exemple, en *Educació en la Ciutat*, amb el fet que és la inter-

venció present que construeix el futur, un futur que no està preestablert ni una repetició del present:

*una de les coses maques que un jove, una jove [...] qualsevol de nosaltres té com a tasca històrica, és assumir el seu temps, integrar-se, inserir-se, en el seu temps. [...] la millor manera que té eixe algú d'assumir el seu temps, i assumir també amb lucidesa, és entendre la història com a possibilitat. L'home i la dona fan la història a partir d'una circumstància concreta donada, d'una estructura que ja existeix [...]. En el moment en què entenc la història com a possibilitat, també entenc la seua impossibilitat. [...] el futur existeix en la mesura en que jo o nosaltres canviem el present. I és canviant el present que la gent fabrica el futur; per això, aleshores, la història és possibilitat i no determinació (Freire, 1991:89-90).*

Aquesta assertió de Freire té conseqüències diverses, obrint espai a la transformació del *present*: i) a la cruïlla de les conceptualitzacions més abstractes, anomenades universals, de ciutadania, per considerar que aquesta es produeix en la interfície de la reconfiguració social, política, econòmica i cultural; ii) a la reconfiguració i fragmentació del “subjecte” de la ciutadania, desafiat ara per una xarxa, ara conflictiva ara complementària, de lògiques estratègiques més orientades a la competitivitat, o més solidàries en el compromís amb el món social (Macedo, 2017); iii) la reconceptualització de la participació, hui associada a les tecnologies, amb els processos simultanis de re-socialització (amb l'obertura a l'aldea global) i de de-socialització (tancats sobre el context local), amb formes de disseminació cultural àmplia, per exemple de l'ideari de competitivitat en l'educació al qual ens hem referit anteriorment, i d'exclusió dels *arxipèlags de cultures distintes*, que no troben espai per expressar la seua veu; iv) la re-configuració de l'opressió i del concepte d'“oprimit”, entenent-lo hui més enllà de la relació binària opressor-oprimit, l'opressió posseeix múltiples cares, s'exerceix en diversos nivell i resulta d'interseccions molt particulars (Young,1990). En aquest marc de reconfiguració social, de la ciutadania, de la participació i de l'opressió, ¿quines són les aportacions de Freire a l'educació?

La construcció de la justícia social *com a* exercici de la ciutadania suposa hui, aleshores, considerar i trobar solucions en els contextos diferencials en els quals es produeix ciutadania, valoritzar les diversitats socials i culturals dels ciutadans i ciutadanes, així com els nous espais i formes de participació *amb* veu, i enfrontar la multiplicitat de contextos i institucions que es creuen en la producció de situacions d'opressió, en el sentit de crear espais per a *la inclusió, la participació i la realització de si*. La construcció *en el present* de la justícia social a través de la ciutadania anticipa l'horitzó d'un futur més just i més humà, en la perspectiva de Freire de la *història com a possibilitat*.

#### **4. Renovar l'esperança amb una educació alliberadora i la llibertat com a matriu de la pràctica educativa**

*és perquè Freire va forçar els límits i va utilitzar el llenguatge de la possibilitat que es va convertir en un autor crucial per a aquells educadors que, en la seua quotidianitat, es veuen freqüentment confrontats, i a la vegada paralitzats, per eixos límits i que, per tant, necessiten estímuls, suports a un compromís, a una rebel·lia que els ajude a “ser més” en la seua professió (Cortêsão,2013:14).*

Front al *desencantament* de l'educació, per a molts docents i discents, que s'empelta i resulta de la vigència creixent del *paradigma de l'educació comptable* (Lima,1997), la *proposta de Freire pot tindre implicacions significatives en la transformació de l'educació, per la introducció d'una visió esperançadora, d'humanització i d'amor, i per l'enfortiment de docents i discents en l'interior i a través del treball educatiu.* En les seues paraules,

*Hi ha una relació entre l'alegria necessària a l'activitat educativa i l'esperança. L'esperança que el professor i els alumnes junts puguem aprendre, ensenyar inquietar-nos, produir i, junts igualment, resistir els obstacles a la nostra alegria. [...] Seria una contradicció si, inacabats i conscients de ser-ho, primer, el ser humà no s'inscrivira o no es trobara predisposat a participar en un moviment constant de recerca i, segon, es buscara sense esperança (Freire, 2001:80).*

En un context de recerca d'harmonització per part de la UE, de dificultats a les quals escoles, docents i joves s'enfronten en la quotidianitat, i de verificació de la inadequació dels serveis educatius oferts a amplis grups que acaben per abandonar l'escola, com s'ha subratllat anteriorment, la introducció d'una perspectiva de justícia social i de ciutadania en el camp educatiu implica la implementació d'un currículum que comence en la comunitat local, atribueix sentits més amplis, a més de transformar la pràctica pedagògica en un exercici polític de ciutadania per part de docents i discents, i retorna als primers la possibilitat d'actuar de forma relativament autònoma a les aules. Com declara Torres (1997), de forma esperançadora,

*Des de la perspectiva d'una política cultural, promoure l'autonomia dels professors i col·locar el control del currículum en les seues mans a la fi provocarà una re-formulació en les pròpies organitzacions i administracions escolars. [...] En el context dels debats sobre la capacitat de l'escola de formar persones competitives en l'àmbit internacional vis-a- vis amb la igualtat d'oportunitats per a formar-se, o amb les propostes que destaquen l'adaptació de les escoles a les necessitats de les indústries i del mercat, l'agenda d'una pedagogia allibe-*

*radadora s'aparta de qualsevol ethos escolar basat en les premisses d'una cultura corporativista i en el discurs tècnic del gerencialisme (Torres,1997:13).*

Ara, el recurs a una pedagogia alliberadora, que tinga una visió de la llibertat com a matriu de la pràctica educativa i que, per això, implique la participació lliure i crítica dels educands i les educandes tal com va ser proposat per Freire, podria constituir, encara hui, un instrument per a les escoles i el sistema escolar, com un tot. Permetria afrontar els desafiaments inherents a la generalització de la informació en la societat (i l'economia) del coneixement i de les múltiples transformacions socials que esdevenen de forma accelerada en els nostres dies, tot incloent la gestió de l'èmfasi en la competitivitat i del reforç dels nous mecanismes de l'exclusió educativa i social, com ja s'ha dit anteriorment. El concepte d'aprenentatge adquireix nous contorns i l'escola necessita passar a exercir una funció més formativa i menys informativa, més com a gestora d'un coneixement social que com a instructora (Gadotti,2013). Front a aquests requisits, el pensament de Freire torna a adquirir actualitat per posar l'accent en les qüestions metodològiques, en l'ensenyament i en l'aprenentatge, així com en el diàleg.

En l'obra *L'educació com a pràctica de la llibertat*, escrita en un període de forta transició de la societat brasilera en busca de la democratització, i adequant-se a les preocupacions del temps present en què la transició assumeix contorns diversos, en un temps/espai de globalitzacions i d'afirmacions d'*arxipèlags culturals diversos* en busca de reconeixements, Freire argumentava ja a favor d'una educació que busqués autenticitats, proposant condicions i mètodes que produïren inclusió a través del diàleg; tal como també subratllà hooks (1999), inspirant-se en Freire, és el restabliment de la relació humana en el procés educatiu la que està ací qüestionada, una inversió que permeta a docents i educands la construcció d'una consciència crítica, capaç de la transformació del món en el qual viuen. Així es refereix al

*passatge absolutament indispensable a la humanització [...] no podria ser produïda ni per la carnada, ni per la por, ni per la força. Sinó per una educació que, pel fet de ser educació, hauria de ser valenta, i proposar al poble la reflexió sobre si mateix, sobre el seu temps, sobre les seues responsabilitats, sobre el seu paper en el nou clima cultural de l'època de transició. Una educació que li propiciés una reflexió sobre el seu propi poder de reflexionar i que tinguera la seua raó de ser eina [...] en el desenvolupament d'eixe poder, en l'explicitació de les seues potencialitats, de què resultaria la seua capacitat de ser una opció (Freire,1967/s.d.:59).*

A més, en una reflexió sobre el que *hauria de ser i era* l'educació en aquells temps (i que, perillosament, sembla dirigida a l'educació del 'nostre' temps), Freire accentuava:



*L'educació és un acte d'amor, per això, un acte de coratge. No pot témer el debat. L'anàlisi de la realitat. No pot escapar de la discussió creadora, sota la pena de tornar-se una farsa. ¿Com podem aprendre a discutir i a debatre amb una educació que imposa? Dictem idees. No intercanviem idees. Fem discursos a les aules. No debatem o discutim temes. Treballem sobre l'educand. No treballem amb ell. Li imposem una ordre a la qual no s'adhereix però s'acomoda. No li facilitem mitjans per a un pensar autèntic, perquè rep fórmules que li donem i simplement les guarda. No s'incorpora, perquè la incorporació és el resultat de la recerca d'alguna cosa que exigeix, de qui ho intenta, l'esforç de la recreació i de la recerca. Exigeix reinvençió (ibídem:96-97).*

## **5. Sabers necessaris a la pràctica educativa-crítica progressista**

*Les forces dominants estimulen i materialitzen avanços tècnics compresos i realitzats, en la mesura del possible, de forma neutra. [...] Al reconèixer que, precisament perquè ens tornàrem éssers capaços d'observar, de comparar, d'avaluar, d'escollir, de decidir, d'intervenir, de trencar, d'optar, ens férem éssers ètics, i es va obrir per a nosaltres la probabilitat de transgredir (Freire, 2001:112-113).*

Com una forma encara més subtil d'afrontar les tensions i els conflictes amb els quals es confronta l'educació en el nostre temps, en *Pedagogia de l'Autonomia*, Freire (2001) emfasitza allò que designa “sabers necessaris a la pràctica educativocrítica o progressista” (*ibídem*:24) i que han d'estar presents des de la formació inicial dels docents, al voltant de tres premisses que segueixen sent actuals: i) la indissociabilitat entre docents i discents, ii) l'ensenyament com a procés creatiu de construcció de coneixement; i iii) l'ensenyament com especificitat humana.

Freire situa les persones que aprenen i els docents i les docents com a subjectes de la producció de saber, accentuant el paper d'aquests últims en la creació de possibilitats per a la seua producció. Per una banda, es desvia de la concepció de l'ensenyament com a transmissió de coneixements, pràctica que encara hui preval en molts contextos i que apaivaga l'exercici de la ciutadania educativa (Macedo, 20017) i, per altra, afirma el doble paper de docents i de discents, “qui ensenya aprén en ensenyar i qui aprén ensenya en aprendre” (*ibídem*). Pel que fa a la primera premissa, és en la indissociabilitat d'aquesta relació que la pràctica d'*ensenyar -aprendre* adquireix autenticitat com a “experiència total, directiva, política, ideològica, gnoseològica, pedagògica, estètica i ètica” (*ibídem*:26). Per a la realització d'aquesta premissa, Freire estableix un conjunt de sabers, dels quals destaque: **rigor metodològic**, que permeta als educands i educandes una aproximació a l'objecte de coneixement; **recerca** do-

cent sobre l'objecte de coneixement i el seu subjecte (el o la docent), que estimula la *curiositat gnoseològica*; **respecte pels sabers de les persones educandes**, que permet valoritzar-les i discutir-les, passant des de l'abstracció disciplinar a la comprensió de les realitats concretes. Interroga,

*Per què no discutir amb els alumnes la realitat concreta a la qual s'ha d'associar la disciplina el contingut de la qual s'ensenya, la realitat agressiva on la violència és constant[...]? Per què no establir una necessària 'intimitat' entre els sabers curriculars fonamentals per als alumnes i l'experiència social que ells tenen com a individus? Per què no discutir les implicacions polítiques i ideològiques d'aquesta indiferència [...]? L'ètica de classe embotida en aquesta indiferència? (Freire, 2001: 33-34).*

*Criticitat, formació ètica i l'estètica, concretització de les paraules en l'exemple, el risc, l'acceptació d'allò nou i el rebuig a qualsevol forma de discriminació, la reflexió crítica sobre la pràctica i el reconeixement i l'assumpció de la diversitat cultural complementen el ventall de sabers inherents a la indissociabilitat entre docència i discència.*

Per què l'ensenyança es constituïska com a procés creatiu de construcció de coneixements, la segona premissa, Freire defineix sabers com ara la consciència d'allò inacabat, el reconeixement que som éssers condicionats, el sentit comú, la preocupació per la realitat, l'alegria i l'esperança, la convicció que el canvi és possible i la curiositat. Per a l'autor, saber que “ensenyar no és transferir és fonamentalment pensar bé” (*ibídem*: 54). Destaque, per als propòsits d'aquest article, el *respecte a l'autonomia del ser de l'educand*. En relació a aquesta condició fonamental, Freire alerta,

*El respecte a l'autonomia i a la dignitat de cadascú és un imperatiu ètic i no un favor que podem concedir, o no, uns als altres. [...] El professor que falta el respecte a la curiositat de l'educand, o al seu gust estètic, a la seua inquietud, al seu llenguatge [...]; que ironitza l'alumne, que el minimitza, que li ordena 'que es fique en el seu lloc' a cada xicoteta senyal de rebel·lia legítima, tant com el professor que s'eximeix del compliment del seu deure de ficar límits a la llibertat de l'alumne, que se sostreu al seu deure d'ensenyar, d'estar present en forma respectuosa a l'experiència formadora de l'educand, transgredeix als principis fonamentalment ètics de la nostra existència. [...] Qualsevol discriminació és immoral i lluitar contra aquesta és un deure per més que es reconega la força dels condicionaments que s'han d'afrontar (*ibídem*: 66-67).*

És també a l'interior d'un marc ètic, i en relació directa amb la condició anterior, que Freire estableix com a condició la *humilitat, la tolerància i la lluita pels drets*

*dels educadors i educadores.* Una condició qüestionada en l'actualitat per la creixent burocratització del treball docent (Stoleroff & Pereira, 2009) entre d'altres aspectes citats anteriorment. Si la humilitat i la tolerància docent són vistes com necessàries pel respecte a la persona de l'educand (curiositat, timidesa, diferència), la lluita pels drets és vista com necessària per la dignitat de la professió docent i de l'educació pública, d'una forma que podríem apropiari-nos en l'actualitat,

*És com a professionals idonis– en la competència que s'organitza políticament i que tal vegada siga la major força dels educadors – que ells i elles han de veure's a si mateix. És en aquest sentit que les organitzacions de classe haurien de prioritzar la tasca de la formació permanent [...] com a tasca altament política i repensar l'eficàcia de les vagues. La qüestió que es planteja, òbviament, no és detindre la lluita sinó, més aviat, tot reconeixent que la lluita és una categoria històrica, reinventar la forma també històrica de lluitar (Freire, 2001:75-76).*

La tercera premissa, *l'ensenyament com a especificitat humana* basada en els principis de llibertat i autoritat, apareix suportada per un conjunt de sabers també articulats, des de la *seguretat, la competència professional i la generositat, la llibertat i l'autoritat, la presa conscient de decisions, el compromís, la disponibilitat per al diàleg, el saber escoltar, i l'estimar als educands.* Per als propòsits d'aquest article, sense menysprear els altres sabers que accentuen i reclamen el caràcter humà de la relació pedagògica, enfoque com a sabers profundament articulats, la comprensió del fet que **l'educació és una forma d'intervenció en el món**, i que **té un caràcter ideològic**. Com a saber del que no es pot dubtar, l'educació no és neutra. Reprodueix o emmascara la ideologia dominant, de forma dialèctica i contradictòria, i sobrepassa tant la visió mecanicista *de la història* com el *subjectivisme idealista*. Així, permetent accentuar la politicitat i el caràcter ideològic de l'acte educatiu, Freire afirma,

*No puc tornar-me connivent d'una ordre perversa, fent-la irresponsable per la seua maldat, en atribuir a 'forces cegues' i imponderables els danys que causa als éssers humans. La fam, front a l'abundància, i l'atur en el món són immoralitats i no fatalitats com prediquen les forces reaccionaries amb aire de qui sofreix perquè no hi ha res que es pugui fer. El que vull repetir, amb força, és que res justifica la minimització dels éssers humans, en el cas de majories compostes de minories que encara no s'han adonat que juntes podrien ser la majoria. [...] No junte la meua veu als qui, en parlar de pau, demanen als oprimits, als espentolats del món, la seua resignació. La meua veu té altra semàntica, té altra música. Parle de resistència, d'indignació, de 'justa ira' dels traïts i dels enganyats. Del seu dret a rebel·lar-se contra les*

*transgressions ètiques de les quals són víctimes cada vegada més sofertes*  
(Freire, 2001:113-114).

Quines millors paraules que aquestes per descriure l'impacte potencial de la perspectiva freireana en l'educació, en el treball docent i en les vides i les experiències dels joves i les joves en els contextos educatius?

## 6. Per concloure

Actualment, entre alguns grups, s'ha passat del discurs de la *crisi del sistema*, de la *crisi dels valors*, de la *crisi de l'escola*, de la *Crisi*, a una comprensió de la instal·lació d'una nova forma de vida inherent a transformacions profundes en l'economia i en les relacions polítiques i socials, que reclama una estructuració epistemològica 'nova'. És en aquest temps d'agudització de les asimetries a l'interior de la UE, entre Estats, entre regions, entre grups i entre individus, que es fa crucial implementar alternatives educatives basades en els drets humans d'educands i educandes i docents, en la recerca de la realització de la ciutadania educativa.

Freire revela una comprensió profunda dels problemes de la desigualtat i del sofriment humà, presentant una visió tan crítica com profundament optimista. Tot tenint un lloc crucial en la història de l'educació, les seues propostes de canvi de la filosofia, dels objectius i de les pràctiques educatives, es fonamenten en una visió esperançadora del món, en la capacitat transformadora de la humanitat i en el paper fonamental de l'educació en aquest procés. Constitueix, per tant, una aportació fructífera per a afrontar els desafiaments pedagògics, socials, polítics i culturals dels nostres dies.

En la seua proposta filosòfica-política-educativa de desemascarament d'allò real i de recerca permanent de la realització del dret a *ser més*, es troba inspiració per a: i) reprendre l'esperança en l'educació i en una visió de la història com a possibilitat de transformació de la vida de les persones; referint-se en particular als nous oprimits, expressió que, com s'ha subratllat, inclou una gran diversitat de situacions de pressió; ii) invertir en un compromís gnoseològic coherent, basat en la *criticitat*, en la *concientització* i en l'*ètica universal del ésser humà*, i iii) (i com a resultat dels dos anteriors) intervenir en la realitat, tot incidint en la transformació local, i mantenint el contacte amb els mecanismes i els instruments de transformació de les diverses localitzacions estructurals del poder, a un nivell més global, al voltant de l'equitat, de l'autonomia i de la realització d'una ciutadania amb veu i participació.

## Referències bibliogràfiques

CALADO, Alder (2001). Paulo Freire: Sua visão de mundo, de homem e de sociedade. In Maria Nayde Lima e Argentina Rosas (Orgs.), *Paulo Freire quando as idéias e os afetos se cruzam* (pp. 35-70). Recife: Editora Universitária.

- COM (2010a). *Communication from the Commission. EUROPE 2020. A Strategy For Smart, Sustainable And Inclusive Growth Europe 2020*. Retirado de [http://ec.europa.eu/archives/commission\\_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303\\_1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_en.pdf)
- COM (2010b). *Overview of Europe 2020 Targets*. Retirado de [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_en.pdf)
- CORTESÃO, Luiza (2013). Porquê Freire? In E. Macedo, L. Vasconcelos, M. Evans, M. Lacerda e M. Vaz Pinto. *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação* (pp 13-15). Brasília: IberLivro.
- CORTESÃO, Luiza, MACEDO, Eunice, NUNES, Rosa, MADEIRA, Rosa e CÉSAR, Filipa (2011). *Discutindo autonomia com professores: A indisciplina como contra-argumento*. Porto: Livpsic.
- DALE, Roger (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers. NESSE Report* (Brussels, European Commission).
- DE WITTE, Kristof, & ROGGE, Nicky (2013). Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education*, 48, 131-149.
- DOWNES, Paul (2013). Developing a framework and agenda for students' voices in the school system across Europe: From diametric to concentric relational spaces for early school leaving prevention. *European Journal of Education*, 48, 346-362.
- EUROPEAN PARLIAMENT (2000). *Lisbon European Council 23 - 24 March 2000. Presidency Conclusions*. Retirado de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- EUROSTAT (2016). [t2020\_40] *Early leavers from education and training by sex*. Retirado de [http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=t2020\\_40](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=t2020_40)
- FERNÁNDEZ-MACÍAS, Enrique, ANTÓN, José-Ignacio, BRAÑA, Francisco-Javier e MUÑOZ DE BUSTILLO, Rafael (2013). Early school-leaving in Spain: Evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*, 48, 150-164.
- FREIRE, Paulo (s.d.). *Educação como prática de liberdade* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Publicação original 1967)
- FREIRE, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Ed. Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (2001). Cruzando fronteiras, teoria, método e experiências freireanas. In António Teodoro (Org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- GADOTTI, Moacir (2013). Porque devemos continuar a estudar Freire?. In E. Macedo, L. Vasconcelos, M. Evans, M. Lacerda e M. Vaz Pinto. *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação* (pp 16-18). Brasília: IberLivro.

- HOOKS, bell (1999). Eros, erotismo e processo pedagógico. In Guacira Lopes Louro (Org.) *O corpo educado* (pp. 115-123). Belo Horizonte: Autêntica.
- KAUKO, Jaako e VARJO, Jane (2008). Age of indicators: Education indicators in the finnish education policy agenda. *European Educational Research Journal*, 7(2), 219-231. doi:10.2304/eerj.2008.7.2.219
- LIMA, Licínio (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59 Retirado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/no4/no4a05.pdf>
- LIMA, Licínio (2005). Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- MACEDO, Eunice (2017). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Que lugares de cidadania?*. Porto: Afrontamento (no prelo).
- MACEDO, Eunice, ARAÚJO, Helena C., MAGALHÃES, António M., e ROCHA, Cristina (2015). La construcción del abandono prematuro de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(3), 28-42.
- MACEDO, Eunice, VASCONCELOS, Lurdes, EVANS, Manuela, LACERDA, Manuela e VAZ PINTO, Margarida (2013). Porquê, ainda, continuar a estudar Freire?. In E. Macedo, L. Vasconcelos, M. Evans, M. Lacerda e M. Vaz Pinto, *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação* (pp 18-24). Brasília: IberLivro.
- NÓVOA, António e DEJONG-LAMBERT, William (2003). Educating Europe: An analysis of EU educational policies. In David Phillips e Hubert Ertl (Eds.), *Implementing European Union education & training policy: A comparative study of issues in four member states* (pp. 41-72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- OECD (2014). *OECD Indicators*. Retirado de <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2014.pdf>
- SHOR, Ira, SAUL, Ana Maria e SAUL, Alexandre (2016). “O poder que ainda não está no poder”: Paulo Freire, pedagogia crítica e a guerra na educação pública – uma entrevista com Ira Shor. *Educar em Revista*, 61, 293-308. doi: 10.1590/0104-4060.46863
- SOUZA, João Francisco (2002). *Atualidade de Paulo Freire: Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo: Cortez Editora.
- STOLEROFF, Allan e PEREIRA, Irina (2009). A reforma da carreira docente e a conflitualidade profissional: Análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais. In Pedro Abrantes (Coord.), *Actas do Encontro SocEd2009. Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (pp. 164-187). Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

- STRECK, Danilo R. (2001). *Pedagogia no encontro de tempos. Ensaaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Editora Vozes.
- TORRES, Carlos Alberto (1997). *Pedagogia da luta: Da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas, SP: Papirus.
- VALLEJO, Claudia e DOOLY, Melinda (2013). Early school leavers and social disadvantage in Spain: from books to bricks and vice-versa. *European Journal of Education*, 48, 390-404.
- VAN ALPHEN, Stan (2012). The benefit of educational inclusiveness for early school leavers in the European labour market. *European Journal of Education*, 47, 596-612.
- YOUNG, Iris Marion (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.