



## **EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A SUPERAÇÃO DOS FATALISMOS EM COMUNIDADES MARGINALIZADAS DO BRASIL**

*Pedro Paulo Machado Leocádio<sup>1</sup>*

*Fabiana Dantas Soares Alves da Mota<sup>2</sup>*

### **RESUMO**

Este artigo científico examina a persistente questão do condicionamento social nas comunidades periféricas do Brasil, pautando as dificuldades enfrentadas pela população mais carente e suas possíveis causas. Inspirado nas ideias de Paulo Freire, o estudo explorou como a educação libertadora pode desempenhar papel de grande valia na transformação do ambiente e na superação do pretenso fatalismo social. A partir de uma pesquisa bibliográfica, foram analisados os possíveis comportamentos que decorrem de um ilusório determinismo nas comunidades carentes, assim como a eficácia da educação libertadora e as abordagens educacionais necessárias para efetivar a transição entre a educação bancária e a dialógica.

**Palavras-chave:** Marginalização. Condicionamento Socioeconômico. Educação Crítica.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Advogado no escritório Braga Procópio Advogados.

<sup>2</sup> Professora Mestra do Magistério Superior (classe Adjunto) na Universidade Federal do Rio Grande. Doutoranda em Serviço Social (UFRN).

*“A favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos.”*

(Carolina Maria de Jesus)

## **1 INTRODUÇÃO**

Embora o condicionamento social das comunidades periféricas brasileiras se trate de temática relevante, por entender-se ainda irresoluto na história do país desde a segunda metade do século XX – sobretudo após o governo de Juscelino Kubitschek –, os recortes que abordam as dificuldades vivenciadas pela população mais carente do Brasil são pouco tratados.

À luz da pesquisa de autores que visaram explicar como a falta de concretização dos direitos sociais contemplados pelo ordenamento jurídico enseja a emergência de aparentes fatalismos, o presente trabalho, amparando-se nas obras de Paulo Freire, busca compreender como o acesso à educação libertadora preconizada por esse educador pode influir na transformação do meio, quebrando a perspectiva de fatalismos pela ação de conhecimento.

No tocante às ferramentas empregadas no trabalho para responder à referida indagação, tem-se em tela uma pesquisa de caráter bibliográfico, em razão da utilização de livros, trabalhos acadêmicos e artigos científicos acerca do tema proposto, com o uso do método hipotético-dedutivo.

Dessa maneira, em um primeiro momento, serão analisadas possíveis causas dos fatalismos que abatem as comunidades carentes (tópico 2). Em sequência, será pautada a possibilidade da educação libertadora, em substituição à educação bancária, figurar enquanto ferramenta para promoção de um princípio de mudança social (tópico 3); assim como, qual a conduta e planejamento os educadores preferencialmente devem sustentar de maneira a concretizar um efetivo processo de ensino-aprendizagem (tópico 4).

## **2 O DETERMINISMO SOCIAL QUE MERECE SER SUPERADO**

Governos de países emergentes que se preocupam com o futuro do Estado que administram vivem entre a difícil decisão de ora priorizar investimentos que viabilizem a

produção, ora priorizar a destinação de recursos para a concretização do acesso a direitos sociais como a educação, saúde, segurança e moradia digna.

Afirma-se que tal realidade se dá essencialmente em países emergentes, uma vez que, em países já desenvolvidos, os setores secundários e terciários da economia já são maduros, não necessitando do aporte de tantos subsídios na indústria e comércio quanto a economia de um país em desenvolvimento ainda carece. Isso se deve, sobretudo, porque a produção de um Estado emergente, ou subdesenvolvido, tanto ainda atende com *commodities* aos países ditos desenvolvidos, quanto tenta competir, em grande desvantagem, com o mercado externo a nível de produtos e serviços por ele também oferecido.

Assim sendo, a economia dos países em desenvolvimento necessita de atenção especial do governo do Estado, com a concessão de benefícios fiscais e imposição de barreiras ao mercado externo, por exemplo, de maneira que o setor produtivo interno possa florescer, retornando tributos à arrecadação, o que permitiria retroalimentar o sistema.

Ocorre que tal processo não pode se dar à revelia dos investimentos voltados à devida concretização dos direitos sociais. Tal proceder levaria ao colapso da sociedade e à perda do *status* de país emergente, dado que o que o torna um país em desenvolvimento, atraente a investimentos externos sérios, longevos, não é apenas a sua capacidade produtiva, mas também a melhoria das condições de seu povo, o que exalça o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Criado por Mahbubul Haq, em colaboração com Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, tal índice buscou se constituir enquanto alternativa ao indicador do Produto Interno Bruto, que observa unicamente o crescimento ou retração da economia nacional (PNUD, [s.d], p. de internet).

Enquanto uma média do desenvolvimento humano, o cálculo do IDH mensura a qualidade da saúde do país a partir da expectativa de vida de sua população; o acesso ao sistema educacional a partir da média de anos de educação de adultos e a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar; além de considerar a renda *per capita*, especificamente no tocante ao seu poder de compra (PNUD, [s.d], p. de internet).

Faz-se importante fomentar, portanto, ambos: o Produto Interno Bruto e o Índice de Desenvolvimento Humano, dado que, privilegiando apenas o primeiro em desfavor do segundo, as necessidades empresariais de aporte infraestrutural e de insumos seriam supridas, mas a maioria da população, menos abastada, ou completamente carente, seria desamparada, a

despeito do importante papel que desenvolvem na oferta de mão de obra e consumo dos produtos e serviços originários do setor produtivo.

Por sua vez, olvidar dos insumos e aportes essenciais à indústria e ao setor terciário geraria carência de recursos, haja vista que o setor produtivo não se expandiria, dentre um dos motivos ante à concorrência do mercado externo. Em consequência disso, os valores arrecadados remanesceriam os mesmos, ou diminuiriam, apesar da demanda de verbas para a concretização dos direitos sociais adotados pelo país.

Historicamente, sobretudo com o advento da política liberal, a cidade econômica brasileira tem sido favorecida pela receita pública em detrimento da cidade social (Santos, 1993), descuidando dos graves impactos que tal proceder acarreta. A expansão da indústria e do capitalismo monopolista se vincula ao considerável número de pessoas que partem da zona rural em direção à cidade, atraídos pela promessa de emprego, embora as ofertas de trabalho, na realidade, sejam de baixa remuneração, ou de difícil acesso para a mão de obra ainda não qualificada (Silva; Leocádio, 2022).

Ante ao desemprego ou baixos salários, cresce o trabalho informal, seja como a renda principal ou como seu complemento, informalidade que diminui a capacidade arrecadatória do Estado – prejudicando, por conseguinte, programas governamentais de redistribuição de renda –, além de afastar os trabalhadores da previdência social.

Em paralelo a esse contexto, observa-se que os poucos investimentos empreendidos no devido acesso a direitos sociais, como saúde, educação e cultura destinam-se a melhoramentos nas áreas centrais, habitadas pelos mais abastados, ante ao elevado valor dos imóveis próximos das principais zonas comerciais e polos culturais das cidades (Campos Filho, 1992).

A especulação imobiliária sobre tais regiões, em consonância com os altos valores dos imóveis, relega a população menos abastada às regiões periféricas – sem qualquer registro formal perante o município ou o registro de imóveis –, e por vezes para além das zonas urbanizáveis dada a expectativa de especulação nestas áreas (Campos Filho, 1992).

O processo de gentrificação e a necessidade de proximidade ao trabalho também leva a população carente a regiões que, embora centrais, são precárias, perigosas, desprovidas de qualquer infraestrutura ante as restrições da legislação urbanística do município, como encostas de morros, margens de rios, dentre outros, o que, em qualquer dos casos, inclusive quanto às zonas periféricas, dificulta o acesso à infraestrutura dado os altos custos de instalação de

serviços urbanos, além da precariedade da situação legal de tais imóveis (Silva; Leocádio, 2021; Maricato, 1995).

Próximos ou não dos centros urbanos, emergem, assim, “bolsões” de pobreza, com total ou parcial privação de acesso a saneamento básico, iluminação pública, segurança, transporte, saúde ou educação de qualidade, o que ordinariamente induz seus habitantes a posturas de resignação ou de tentativa de uma ilusória aproximação dos segmentos sociais privilegiados.

Como indicado por Freire (1994, p. 53) no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, é comum que parte das populações carentes ou cuja educação não foi libertária encontre nas dificuldades um verdadeiro determinismo, seja por alegada vontade de Deus, seja por suposta incompetência profissional, tornando tal realidade intransponível aos seus olhos, em face da qual não existe outro meio senão adaptar-se.

Tal situação, por lhes parecer insolucionável, ainda assim ocasiona, além da dor da necessidade material, a dor do sofrimento psicológico, permeada pela autossabotagem de pensar que nunca fora o suficiente – a “autodesvalia” (Freire, 1994, p. 28) –, ou que não se empenhara o suficiente para melhorar, ou por simplesmente não se contemplar qualquer saída às dificuldades enfrentadas, gerando uma situação de verdadeira desesperança que perpetua o estado de sofrimento material e psicológico.

Ao passo em que parte da população menos abastada se resigna às dificuldades, parcela considerável sente também irresistível atração pela forma de vida dos segmentos privilegiados (Freire, 1994, p. 28), trabalhando e despendendo exacerbadamente de maneira a tentar aproximar-se das condições em que tais grupos abastados vivem, sem reconhecer a real situação na qual se encontram ou solidarizar-se com os conterrâneos a quem o mercado fechou as portas.

Outros ainda que, ante ao meio hostil em que vivem e face à suposta possibilidade de rápida “ascensão” social, recaem na criminalidade. A falta de condições próprias de vida, a estigmatização que lhes afasta dos empregos formais, o desamparo ético e a exposição à violência reiterada, funda “verdadeira crença do “nada a perder”, que impulsiona jovens a cometerem pequenos delitos de início e, posteriormente, adentrarem no crime organizado, de maneira a suprirem condições supostamente melhores para si e para suas famílias” (Silva; Leocádio, 2022, p. 9).

Tem-se, assim, quadro de difícil resolução, uma vez que este se retroalimenta. A miséria generalizada favorece a perpetuação da violência quanto às gerações futuras, que já

crecem dela tendo ciência e participando da conformação social imposta pelo crime organizado, que tanto pune, quanto também é paternalista ao ponto de prover, na ausência do Estado, condições mínimas de “segurança”, saúde e alimentação, além de “trabalho” (Silva; Leocádio, 2022, p. 10; Madrid, 2004, p. 57).

Dessa maneira, a presença de tais grupos, embora instalada originariamente pelo uso da força e avessa ao monismo do ordenamento estatal, chega a ser até mesmo desejada por parte dos moradores de regiões marginalizadas, pela concessão de medicamentos e alimentos, pela construção de aparelhos sociais como quadras e praças, pela promoção de bailes e sobretudo pela sensação de segurança pública perante os arbítrios de facções rivais oriundas de outras comunidades, ou perante a violência policial (Silva; Leocádio, 2022, p. 9; Madrid, 2004, p. 57).

Desse modo, as condutas ilícitas que mantêm a ordem imposta e originam o capital empregado na comunidade, em “justiça social”, tornam-se naturais aos olhos de parte dos jovens, dado que praticá-las dá origem a excelente fonte de renda e é sinônimo de respeito em seu meio (Madrid, 2004, p. 59-60; Silva; Leocádio, 2022, p. 13).

Faz-se imperioso ressaltar que, de maneira alguma, busca-se defender que a pobreza é justificativa para a prática criminosa. Assim como afirmado por Freire, ações terroristas levam à insegurança dos seres humanos e à morte de inocentes, negando o que o autor chama de “ética universal do ser humano” (Freire, 2002, p. 9), pelo que não podem ser aceitas.

Resta claro, no entanto, que a carência na efetivação dos direitos sociais preconizados na Constituição Federal e o processo de gentrificação enseja a emergência de um determinismo social que retroalimenta as desigualdades que lhe deram causa.

Assim, retomando estudos anteriores, o presente trabalho busca a exposição de quadros que levem o leitor à reflexão de suas causas, bem como de suas possíveis soluções, em especial como superar a perspectiva fatalista de que a comunidade periférica ou se resignará às dificuldades, ou buscará trabalhar à exaustão no anseio de padrão de vida de difícil acesso, ou sucumbirá à criminalidade.

### **3 DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO DE TRANSFORMAÇÃO**

Embora não seja o fator que levará à completa modificação da sociedade – dado que os problemas que colocam as comunidades carentes no contexto em que estão são diversos como já pontuado anteriormente – o acesso à educação de qualidade, libertária, pode ser a alavanca das mudanças do meio em que incidente, um princípio, sobretudo porque “a educação modela as almas e recria os corações” (Freire, 1981, p. 18).

Sendo assim, prestando-se tanto a transmitir informações quanto possivelmente refletir, ou não, acerca da realidade em que imersos os sujeitos do processo de aprendizagem, a educação se apresenta, de forma intencionada ou não intencionada, enquanto uma forma de intervenção no mundo, uma vez que, para além do conhecimento dos conteúdos estudados, implica tanto o esforço da ideologia dominante em perpetuar os quadros vividos quanto a possibilidade de esforço para desmascará-la (Freire, 2002, p. 38), isto é, descortinar, pela reflexão conjunta, as duras realidades em que se encontram os estudantes e suas possíveis causas.

Enquanto imersas nos pretensos fatalismos expressos anteriormente, de que a situação em que se encontram é a vontade de Deus, intransponível, em plena autodesvalia, ou almejando luxos transitórios, alcançados pelo trabalho desmedido ou pela criminalidade, sem investigar as causas macro e microeconômicas que os põem nas situações de dificuldade e as possíveis alternativas, as massas desamparadas se alheiam do processo histórico, agindo dentro dos padrões de puro determinismo social.

Tanto mais os odiados do mundo observem e reflitam a realidade em que vivem e sobre a qual devem atuar, transformando-a pelo seu legítimo esforço e opção democrática, tanto mais se tornam sujeitos críticos da história do meio em que habitam (Freire, 1994, p. 22), percebendo de forma consciente as dificuldades a serem enfrentadas, seja no domínio econômico, social ou cultural, e podendo sobre elas atuar de modo a encerrar gradativamente a miserabilidade pela qual se encontram limitados (Freire, 1981, p. 24).

Nesse sentido, a educação se mostra como meio no qual os oprimidos pela desigualdade podem tomar consciência de que têm hospedado em si ideologias propagadas por grupos hegemônicos (Freire, 1994, p. 49), deixando de ser autônomos, de observar em si próprios o seu potencial para além das limitações a que foram condicionados.

Pela reflexão conjunta do meio em que se inserem, o alfabetizando e o pós-alfabetizando podem observar que historicamente lhes tem sido negada a oportunidade de ser um sujeito do processo histórico (Freire, 1994, p. 100). Muito em decorrência de suas condições

socioeconômicas, a tais comunidades são furtadas as oportunidades de pensar por si mesmos os problemas sociais e exercer suas qualidades transformadoras.

Com isso, pode-se afirmar que o futuro até a educação libertária não existe ante a desesperança de alteração do presente, corriqueiramente idêntico ao passado em termos da miséria vivenciada, a qual perdura há anos e assim se manteria, de geração a geração, até que o ciclo das pretensas fatalidades se rompa.

A conversão do senso comum – que quando descortinado se demonstra por vezes ingênuo e ainda inábil a explicar a realidade vivida – para a criticidade demanda tempo, especialmente na prática educativo-progressista, na qual o educador, vencendo as barreiras da distância interpessoal, deve incentivar o estudante a desenvolver sua curiosidade e reflexão ativa.

Assim, desenvolver sua curiosidade sobre o mundo, estimulá-lo a assumir-se enquanto um ser social, pensante, transformador, capaz de sentir por si só, condicionado pelas dificuldades, mas não determinado, consagrando a perspectiva de que o futuro é um problema a ser equacionado pela sua atuação e não um destino cujo trajeto não possa ser alterado (Freire, 2002, p. 15 e 18).

Nesse sentido, a educação, caso libertária, implica a dialetização entre a denúncia – consubstanciada na exposição e análise das situações desumanizantes – e o anúncio da possibilidade de superação a partir do amadurecimento mútuo do senso crítico e incentivo ao seu exercício corriqueiro, como um princípio para qualquer ação (Freire, 2002, p. 31).

O que ocorre na maioria das vezes na educação tradicional, no entanto, é um distanciamento entre o docente e o discente em um contexto em que este é depositário dos conhecimentos unilateralmente transferidos por aquele, ao que Freire (1994) cunhou de educação bancária, oposta à educação libertária.

Desse modo, a oposição suscitada se encontra na medida em que, na educação bancária, não se reconhece ao estudante o direito de refletir e participar ativamente do processo pedagógico, por vê-lo como um ser sem luz – *aluno* –, a quem o educador dará instruções, habilitando-o para o exercício da técnica.

Tal concepção se afasta, portanto, da dialogicidade essencial à efetiva aprendizagem e habilitação para a vida. Em verdade, o professor e o estudante devem aprender mutuamente no processo de ensino-aprendizagem pela análise do meio abordado, em compartilhamento das experiências práticas de cada um dos envolvidos.



Sem a conexão entre os sujeitos ativos desse processo, a educação tem parte do seu potencial desperdiçado, ou arrisca perder completamente o sentido, contribuindo assim para a evasão escolar, haja vista que o educando não mais vê perspectiva de futuro, de utilidade nos conteúdos trabalhados.

Como sabiamente indicado por Freire (1994), a educação não pode ser a do depósito de conteúdos, a mera transferência do educador para o educando, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo, dado que este não se constrói no silêncio e sim no pensamento crítico e na palavra escrita ou falada.

Dessa maneira, cercear as liberdades dos estudantes, imaginando-lhes seres por completo ignorantes, para além de se apresentar enquanto um ato de profunda arrogância é atitude que frustra o aprendizado, fazendo a escola ou a universidade serem vistas muito mais como uma obrigação imposta do que um ato enriquecedor em si.

Ademais, encarar a educação como simples depósito em seres desprovidos de luzes é igualmente uma agenda política, por meio da qual apenas seletos grupos têm o direito de pensar a realidade em que se encontram, enquanto o restante da população, se muito tiver acesso, contará apenas com o ensino estritamente tecnicista, alheio à problematização capaz de suscitar mudanças na realidade que vivenciam.

De certo, não é todo docente que, ao impor seu saber como único, prescindindo das reflexões de seus discentes, compreende que agir dessa maneira atende aos interesses de quem delineou as diretrizes da forma de ensino. Tais pessoas, Freire (1989) intitulou de “ingênuas”, que descreem da riqueza e da necessidade da participação conjunta no processo de ensino-aprendizagem, sem enxergar que assim também atendem a projetos mais obscuros e que calam a oportunidade de principiar transformações primordiais.

Aqueles que entendiam a importância de fazer calar o pensamento crítico como meio de preservação de seus privilégios, por sua vez, o autor os intitulou de “educadores astutamente ingênuos”. Esse caso em específico é particularmente perigoso, dada a sistematicidade e força para oposição de projetos libertários, no entanto, em qualquer das hipóteses, a educação como posta por Freire:

[...] não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a

de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (Freire, 1994, p. 45).

Logo, vê-se que o papel do educador não é o de impor ao povo a sua visão de mundo, mas de dialogar com os educandos acerca dos posicionamentos, do educador e do educando, permitindo que este manifeste igualmente a sua opinião, advinda muitas vezes da experiência que possui, a qual reflete a sua situação no mundo e cujo entendimento pelo docente faz-se imperativo para que a conexão entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem não pereça, pregando-se no deserto (Freire, 2002, p. 49) e matando-se os frutos de um princípio de ação.

Deve-se pontuar que, apesar da relevância do diálogo que leva à atitude reflexiva, o processo de ensino-aprendizagem não pode desprezar o conteúdo a ser trabalhado, o educador não deve deixar de informar, tomando as experiências do corpo discente como absolutas e igualando-se tecnicamente à ingenuidade por vezes perpetuada pelo senso-comum.

Se a sala de aula não deve transformar-se num “comício libertador” (Freire, 2002, p. 33), tampouco pode condenar a reflexão, privilegiando apenas a transferência de conteúdos pelo educador como se este fosse o messias dos educandos. A consciência não é puro reflexo da materialidade, estritamente determinada pelo meio, para ser ignorada, assim como não se pode olvidar a necessidade de sistematização do conhecimento ante as ignorâncias que remanescem em razão de condicionamentos advindos da cultura, da história, dos gêneros e das condições socioeconômicas (Freire, 2002, p. 38).

Consequentemente, há que se encontrar um meio termo, em que a problematização e a reflexão crítica pelos educandos e educador precedam a informação oferecida pelo professor acerca da matéria. Assim, sistematizam-se os conhecimentos, do estudante – saberes originalmente menos estruturados – e do professor, a partir do diálogo (Freire, 1981, p. 44).

Em melhores termos, o exercício da curiosidade promovida a partir do diálogo suscita, durante o processo de ensino-aprendizagem, a imaginação, as emoções, a conjectura, a comparação na busca da análise do objeto estudado. Satisfeita a curiosidade, a capacidade de inquietar-se, de refletir, remanesce (Freire, 2002, p. 34). Observa-se que o direito ao acesso à educação libertária principia a fonte de qualquer ação, o sentimento e o pensamento crítico, descortinando o véu dos condicionamentos da realidade em que o sujeito se encontra.

#### **4 A POSTURA DO EDUCADOR-LIBERTÁRIO**

Se ensinar não é transferir inteligência acerca do mundo ao educando, cabe ao educador instigá-lo, como sujeito cognoscente, a cindir o objeto de estudo, compreender acerca de assuntos nele contidos e pertinentes à sua realidade, observando as suas próprias experiências, para, então, expressar o seu entendimento (Freire, 2002, p. 45).

A educação será potencialmente transformadora e trará verdadeiros aprendizados quanto mais promover o desenvolvimento da necessidade humana de expressar-se (Freire, 1981, p. 20). O diálogo respeitador, acolhedor, consolida conhecimentos na medida em que alia a teoria à prática.

Nesse sentido, formar outras pessoas é muito mais que apenas apresentar ao estudante saberes técnicos. Segundo Freire (2002, p. 27), cada professor deixa sua marca no educando, por isso sua responsabilidade é sempre grande, pelo que se requer esforço para que tal presença seja positiva no processo de ensino e libertação da consciência que se aprimora, a despeito das precárias condições que por vezes abatem a rede de ensino, principalmente a pública.

É certo que os educadores não podem esperar que a disciplina que lecionam ou o conteúdo que fomentam seja capaz de, por si só, alterar por completo o espaço, o qual é condicionado por fatores que demandam esforço conjunto a outras áreas de atuação.

Contudo, deve-se ter em mente que a atividade político-pedagógica que o educador precisa desenvolver surte impacto no sentido de apresentar-se enquanto um princípio de ação, a reflexão crítica de que é possível melhorar, para posterior ação no mundo, pelo que o menor dos momentos da prática educativa importa (Freire, 2002, p. 43).

Desse modo, a consciência da responsabilidade, necessária ao educador de qualquer nível, seja fundamental, médio ou superior, caminha ao lado de virtudes que devem ser observadas diuturnamente, a começar pela humildade. Freire (2002, p. 12) rememora que foi aprendendo que posteriormente homens e mulheres observaram os benefícios de passar os aprendizados adiante, por meio do ensino, ao que foram estudadas diversas formas e métodos de assim fazê-lo.

Destarte, não se pode presumir que o ato de ensinar é superior ao de aprender e, por conseguinte, que o educador seria melhor que o “aluno”. Adotar tal linha de raciocínio impossibilitaria a fundamental conexão dialógica entre o docente e o discente. Assim, não há

como existir diálogo, aprendizado mútuo a partir do relato e reflexão sobre as experiências dos envolvidos quando um dos sujeitos ativos se nega a ouvir, principalmente o professor, que deveria estimular o debate.

Além disso, a humildade se incompatibiliza ainda com a autossuficiência (Freire, 2002, p. 46), com a perspectiva de que a ignorância reside apenas no outro, dado que tal forma de pensar verticaliza as relações e silencia ou mesmo menospreza a opinião do educando, afastando-o da oportunidade de desenvolvimento e tornando parcialmente infrutífero o tempo empreendido.

É necessário saber que o conhecimento produzido hoje amanhã já poderá ser ultrapassado (Freire, 2002, p. 14), sendo complementado ou provado errado, por vezes, pelas experiências das pessoas mais simples. Com isso, deixar de ouvir o próximo, entendendo o conhecimento próprio enquanto supremo, não aberto aos influxos de novas ideias, é arrogância que beira a estupidez, igualmente afastando o educando do processo de ensino-aprendizagem que poderia provocar um princípio de transformação social.

A inconclusão do ser é o que funda a educação, o autoaperfeiçoamento para a prática docente, o que inclui a oitiva de diferentes fontes de conhecimento, dentre elas as experiências vividas pelos educandos. Desse modo, permite-se aos docentes assim aprender, ao passo em que o compartilhamento de saberes em sala, também ensinar.

Nessa senda, para além da humildade, a coerência ética é atributo que também não pode ser esquecido, sob pena de descredibilizar a política de ensino empregada. Não se é possível abordar problemas sociais, instando à mudança a partir da defesa do humanismo, porém ainda agir de forma arrogante, sem reconhecer erros, sem respeitar terceiros ou silenciando o educando, ou mesmo descontando nele frustrações pessoais.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. [...] Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo (Freire, 2002, p. 16).

De igual modo que discriminar o estudante, seja por sua etnia, religião, classe ou gênero se opõe ao ideário da educação como prática libertadora, dado que reproduz os mesmos

padrões que contribuíram para pôr o educando e sua família em situação de miserabilidade, e, por isso, são óbices a serem transpostos durante o processo de educação.

Faz-se imperativo, assim, respeitar a autonomia do educando, a sua personalidade, como forma de salvaguardar o dever ético do educador e aproximar o estudante do processo de ensino-aprendizagem. Para que tal aproximação se dê, além do simples respeito, é fundamental que o docente busque conhecer a realidade em que os estudantes sob a sua orientação estão inseridos, indagando suas experiências pessoais até como forma de concretização da dialogicidade e reflexão do meio social.

Não se é possível admitir, por conseguinte, que o estudante seja subestimado ou seus saberes, por mais ingênuos que por vezes possam ser, sejam depreciados pelo educador (Freire, 2002, p. 26). Em um cenário como esse, inexistiria coerência com a prática libertadora, que estima a escuta ativa e respeitosa dos sujeitos envolvidos, de maneira a favorecer o diálogo e a reflexão conjunta a transformar a “consciência real” da realidade – ainda pouco sistematizada, advinda da experiência prática – em “consciência máxima possível” (Freire, 1994, p. 61).

Ademais, zombar das palavras do educando ou limitar ilegitimamente sua liberdade de opinião também seria violar a dignidade do estudante e confundir a autoridade do docente com autoritarismo. Durante o processo de ensino-aprendizagem, há que se reconhecer o verdadeiro direito à expressão dos sujeitos envolvidos, ao passo em que a licenciosidade quanto a condutas que prejudicam o interesse legítimo das demais partes, por outro lado, não deve ser acolhida (Freire, 2002, p. 25).

O exercício da autoridade pelo professor lhe permite, dentre outros, definir e orientar atividades, cobrar seu retorno, tomar decisões, avaliar, e mesmo nos casos em que o docente desconhece uma resposta para o problema, ainda assim sua autoridade não é perdida, uma vez que sua segurança na incolumidade parte do princípio de que todos os seres ainda dispõem de algo a aprender (Freire, 2002, p. 51).

A autoridade do educador lhe permite definir a forma de cumprimento do dever de exercer o trabalho docente com a rigorosidade metódica com que deve tratar os temas estudados (Freire, 2002, p. 13), sem desprezar, contudo, a humildade, a necessária compreensão dos sentimentos que permeiam o processo de aprendizagem (Freire, 2002, p. 19), ou a generosidade, traços de um caráter que reconhece as individualidades e que, ao se afastar da mesquinhez e do mandonismo, ganha em sabedoria, favorecendo relações futuras cada vez mais justas, empáticas, humildes e também generosas (Freire, 2002, p. 36).

Logo, é evidente o papel fundamental que desempenha o educador que pretende, por meio do seu ofício, levar os seus orientandos à reflexão hábil a principiar a ação no meio em que se encontram. Com isso, tem-se, claramente, a importância de investir em posturas ativas e respeitadoras, em sintonia ao futuro que se pretende construir.

#### 4.1 DA ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO-PROGRAMÁTICO E SEU ESTUDO

De pouco adiantaria, contudo, que o educador contasse com todas as virtudes sobreditas se não organizasse sua forma de ensino de maneira sistematizada, atendendo ao propósito libertador que se constitui como princípio de ação necessário à comunidade, a partir do desmascaramento das injustiças que oprimem a população marginalizada e lhe impõe pretensos fatalismos.

De maneira a atingir tal objetivo, sobreleva-se a elaboração de um conteúdo programático de eleição conjunta, que trabalhe sistematicamente os conteúdos necessários ao desenvolvimento científico do povo, atrelando-os a gatilhos que permitam a reflexão conjunta dos problemas sociais que abatem a comunidade. Seguindo tal linha de inteligência, seria possível suscitar no educando, além da capacidade de entender tais dificuldades, atuar também sobre elas, alterando uma realidade que antes parecia fatídica.

A investigação social para levantamento dos temas retromencionados, geradores do diálogo problematizador, precede a organização do conteúdo-programático a ser empreendido. Ao observar as formas de trabalho, a maneira de falar, a organização social seria possível identificar dimensões significativas da realidade dos educandos a serem abordadas na prática educativa (Freire, 1994, p. 60).

Conforme ainda sugere Freire (2002, p. 55-56), tais frações da realidade, considerando quem são e qual o nível de desenvolvimento dos estudantes, podem ser codificadas por meio de recursos pictóricos, textuais ou sonoros a serem reproduzidos em sala e assim permitindo que o educando, após descrevê-las, eventualmente com elas se identifique, dado que a tendência do ser humano é ultrapassar a situação codificada em direção ao mundo concreto.

Tal identificação oportuniza ao estudante observar o seu papel no meio social, como tem vivido, em um ponto de início para o processo educativo, que lhe desvelará como tais padrões têm se apresentado, e, na maior parte das vezes, repetido, contexto em que se deve ressaltar as possibilidades e a necessidade de mudança também pela atuação do estudante.

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para inserir na realidade que se vai desvelando (Freire, 1994, p. 58).

Esse proceder aproxima os educandos do processo de aprendizagem, haja vista que, ao se autoidentificar com a codificação ou ao menos sentir empatia pelos cenários apresentados, tendem a dialogar com o educador e entre si, em um processo de conhecimento que investiga as razões de ser das coisas e que assim encontra combustível para a transformação social pelo constante fomento da “curiosidade epistemológica”, cujas respostas orientam o quê e o como da ação transformadora (Freire, 2002).

Ademais, tal codificação, embora em primeiro momento elaborada pela equipe docente, deve ser aberta à expansão por parte dos educandos, que, ao responder às tarefas sugeridas pelo educador, podem submeter a nova codificação para o estudo por outro grupo. Nesse contexto, pelo diálogo e pelo estudo em grupo e individual, emergiria uma reflexão crítica que considera a teoria sistematizada em conjunto sob a orientação do docente; bem como a prática, em uma associação fundamental à prevenção de que a educação se torne bancária, ou puro ativismo (Freire, 2002, p. 12).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho buscou explicar como o acesso ao modelo de educação defendido por Paulo Freire pode influir na superação dos pretensos fatalismos que orientam a vida das comunidades marginalizadas do Brasil, os quais corriqueiramente tolhem suas oportunidades de crescimento e retroalimentam a miserabilidade de tais grupos sociais.

Foi observado que os condicionamentos socioeconômicos, tidos pela maioria da sociedade – inclusive pelos próprios moradores das comunidades – como fatores determinantes, ensejam ou uma postura de resignação a uma suposta vontade divina; ou uma tentativa de uma

ilusória aproximação dos segmentos sociais privilegiados, seja pelo trabalho desenvolvido de forma exauriente, seja por meio da criminalidade, esta última amplamente difundida ante a ausência do Estado na garantia dos direitos sociais constitucionalmente previstos.

Em contraponto à ótica determinista, também fomentada pela educação que faz do educando mero depositário dos saberes técnicos apresentados por outrem – e, assim, afasta-lhe da posição de sujeito histórico –, foi discorrido acerca da educação libertadora, cuja prática sistematizante, aliada ao estudo dos temas geradores de diálogo entre educador e educando, pode principiar a curiosidade epistemológica e o pensamento crítico hábil a orientar a forma como a ação transformadora poderá se dar nos meios retratados.

Nesse sentido, embora as formas de implantação de tais práticas não sejam objeto do presente trabalho, urge que a sociedade civil, em gesto de humanidade, demande de seus representantes políticos o aporte de recursos na infraestrutura também dos espaços marginalizados, com a devida garantia dos direitos sociais definidos constitucionalmente.

Ante a alegação de reserva do possível, que ao menos a educação das comunidades carentes receba o mínimo apoio do Estado, com a reforma e/ou construção de infraestrutura básica ao aprendizado, garantia de alimentação digna nas escolas, lazer para os educandos e a devida capacitação dos educadores, preferencialmente ao passo em que sejam mais bem remunerados.

Assim, a colocação de Carolina Maria de Jesus, em 1960, de que “A favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos.”, começará a deixar de ser atual, uma vez que a comunidade poderá começar a transformar-se, optar devidamente, reconhecendo-se enquanto um sujeito histórico igualmente importante no desenvolvimento nacional.

## **REFERÊNCIAS**

CAMPOS FILHO, Cândido Malta. **Cidades brasileiras: seu controle ou o caos, o que os cidadãos devem fazer para a humanização das cidades no Brasil.** São Paulo: Nobel, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.



FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

MADRID, Daniela Martins. **O crime organizado como precursor do estado paralelo e o seu confronto perante o estado democrático de direito**. 2004. 99f. Monografia (Especialização) - Curso de Direito, Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo, Presidente Prudente, 2004. Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/Direito/article/view/298/289>>. Acesso em: 12 out. 2023.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade desigualdade e violência**. São Paulo, 1995. Disponível em: <[http://www.labhab.fau.usp.br/wp-content/uploads/2018/01/maricato\\_metrperif.pdf](http://www.labhab.fau.usp.br/wp-content/uploads/2018/01/maricato_metrperif.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Notas sobre a história jurídico social de Pasárgada. *In*: SOUTO, Cláudio; FALCÃO, Joaquim (Org.). **Sociologia e Direito: textos básicos para a disciplina de sociologia jurídica**. São Paulo: Pioneira, 1999.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SILVA, Hermínia Boracini Bichinim Costa; LEOCÁDIO, Pedro Paulo Machado. Entre a urbanização e a periferização. **Revista FIDES**, Natal, v. 13, n. 1, p. 233-248, 2022.

PNUD. **Site do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil.** O que é IDH. Disponível em: <<https://www.undp.org/pt/brazil/o-que-%C3%A9-o-idh>>. Acesso em: 10 out. 2023.

## **LIBERATING EDUCATION AND OVERCOMING FATALISM IN MARGINALIZED COMMUNITIES IN BRAZIL**

### **ABSTRACT**

This scientific article examines the persistent issue of social conditioning in peripheral communities of Brazil, addressing the challenges faced by the most vulnerable population and its potential causes. Inspired by the ideas of Paulo Freire, the study explores how liberating education can play a significant role in transforming the environment and overcoming the alleged social fatalism. Through a bibliographic research, the study analyzes potential behaviors resulting from an illusory determinism in disadvantaged communities, as well as the effectiveness of liberating education and the necessary educational approaches to transition from banking to dialogical education.

**Keywords:** Marginalization. Socioeconomic Conditioning. Critical Education.