



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

O lobo (o opressor) em pele de cordeiro entre nós (os desiguais e diferentes):

Os conflitos em Paulo Freire como contribuição aos processos educativos e produtivos

Carlos RS Machado¹

Tainara F Machado²

Resumo: A hipótese deste trabalho é que o tema dos conflitos não apenas está presente nas reflexões de Paulo Freire, mas é a “outra face” do diálogo, embora aquele seja esquecido em muitas reflexões que se apoiam nesse autor. O conflito emerge quando os “debaixo” mobilizam-se contra situações de opressão, desigualdade e injustiça perpetradas pelos opressores; então, se é possível o diálogo entre os desiguais e os diferentes, contra os antagonismos o que há é o conflito.

Palavras Chaves: Paulo Freire, Diálogo e Conflito, Injustiças e Desigualdades.

El lobo (el opresor) en piel de cordero entre nosotros (los desiguales y diferentes): Los conflictos en Paulo Freire como contribución a los procesos educativos y productivos

Resumen: Este trabajo tiene como hipótesis de que los conflictos no apenas están presentes en las reflexiones de Paulo Freire, más es la otra cara del dialogo. Pero eso no es destacado por muchos autores que se apoyan el autor. El conflicto surge cuando los de “abajo” se movilizan en contra situaciones de opresión, desigualdad e injusticia por parte los opresores. Entonces, solo es posible el dialogo entre los iguales y diferentes pues con los opresores o que hay es conflicto.

Palabras Claves: Paulo Freire, Diálogo e Conflicto, Injusticias e Desigualdad.

Introdução

O tema dos conflitos (sociais, políticos e educacionais) está presente nas reflexões de Paulo Freire e, poderíamos dizer, é a “outra face” do diálogo a ele articulado, embora

¹ Pesquisador do CNPq (projeto Universal, 2014-2017), professor do Instituto de Educação e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, membro do Observatório dos Conflitos do extremo Sul do Brasil e este do Uruguai. E-mail: carlosmachado2004furg@gmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), sob orientação da Prof. Dra Maria Clara Fischer, bolsista CAPES (2015-2017); e, colaboradora do Observatório dos Conflitos do extremo Sul do Brasil e “este” do Uruguai e, do grupo de pesquisa Formação de adultos para e no trabalho associado: atividades de trabalho, profissão e biografias. E-mail: tainara.machado@ufrgs.br

aquele seja esquecido em muitas reflexões críticas que se apoiam nesse autor³. Desde a Pedagogia do Oprimido (1960), passando pelos anos 1970, com Educação e Mudança e Conscientização (1979), até obras do início dos anos 1980 (Paulo Freire em FLEURI, 2008), a questão dos conflitos é recorrente e mantém uma relação umbilical com o tema do diálogo. Entretanto, percebemos uma ênfase dos freire(i)anos⁴ quase exclusivamente no diálogo, em particular entre aqueles que pesquisam educação ambiental. Isso se dá não apenas devido à sociedade historicamente opressora na qual vivemos desde 1500, tanto pela escravidão quanto pelos recorrentes golpes civis-militares (1889, 1930, 1945, 1964); mas também em função da ideia de verdade (seja religiosa-cristã, seja de um marxismo positivista), tão arraigada entre nós (inclusive entre os acadêmicos), influenciando até mesmo as políticas alternativas e induzindo-nos a pensamentos do único, de verdades (característico do pensar da direita e da hegemonia).

Na perspectiva dominante, das classes e de seus ventríloquos e prepostos, o conflito (manifestações, greves, passeatas, ocupações, rebeldia, etc.) é uma ruptura da ordem, uma ameaça. O acontecimento⁵ conflitivo, portanto, é um momento de possibilidades diversas. Por isso, as classes dominantes e seus funcionários buscam eliminar a “(des)ordem” causada pelos conflitos, seja através do diálogo (ao buscarem o consenso), seja por meio da coerção (via ditadura, repressão, morte ou desmoralização de lideranças, etc.).

Para nós, o conflito emerge quando os oprimidos se mobilizam contra situações específicas ou contra a estrutura de opressão do sistema existente – como aponta Paulo Freire –, ou, ainda, quando gritam para afirmar a sua voz, sua situação de desigualdade ou a injustiça que estão a viver num determinado momento. Assim, nossa hipótese é a de que há elementos nas reflexões de Paulo Freire acerca da relação entre diálogo e conflito que

³ Este trabalho é uma introdução de outro mais amplo que será apresentado em dezembro no Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia em Montevideu/Uruguai. (www.alas2017.com) por parte de um dos autores. O mesmo realiza um estudo crítico do “uso” de Paulo Freire em pesquisas no programa de pós-graduação em educação ambiental publicados nas revistas Ambiente e Educação e Revista do Mestrado em Educação Ambiental do respectivo programa.

⁴ Como nos disse o prof. Dr. Vilmar (PPGEA/FURG), a existência deste diálogo conflitivo, entre os diferentes e desiguais, também está presente entre os que se guiam pela obra de Freire, entre ser (e) ou (i), ou seja, ser freireano ou freiriano.

⁵ O acontecimento, para Alan Badiou (2013), é “algo que hace aparecer cierta posibilidad que era invisible o incluso impensable. Un acontecimiento no es por si mismo creación de una realidad; es creación de una posibilidad, abre una posibilidad”, “cria una possibilidade” (p.21-22). Lefebvre (1967), em seu estudo sobre a Comuna de Paris, em particular seu “esbozo de una teoría del acontecimiento”, diz ser mais do que as condições e características históricas, econômicas, sociológicas e ideológicas, pois “no se explica ni por otro acontecimiento anterior ni por una solo causa o antecedente” (p.698); é um processo de “unicidad y originalidad”, “indica um posible” (p.698), “libera el camino a una espontaneidad fundamental” (idem, 699), um “momento” que diríamos pode ir para lá, para além do determinado/condicionado, ou para ser aplastado, derrotado pela ordem e seus defensores.

podem nos ajudar neste debate; mas, para tanto, seria preciso resgatar a ênfase de Freire: se, por um lado, o diálogo existe e é possível entre os desiguais e os diferentes; por outro, com os antagônicos (os opressores e dominantes) o que existe é conflito!

Diversos momentos e situações motivaram a produção desta reflexão, incluindo as próprias atividades dos autores, que estão constantemente se aperfeiçoando. Um dos espaços de construção foi a FURG, da Universidade Federal do Rio Grande, em especial no âmbito da educação ambiental, onde, em decorrência do debate com freireanos que ali vivem e produzem suas utopias e ações educativas, surgiu o incômodo com pesquisas e manifestações que dão ênfase somente ao diálogo, diálogo, diálogo...apenas! Já na FAGED/UFRGS, a outra autora aproximou-se de Freire e de sua obra desde a finalização da graduação e aprofundou esse contato na pós-graduação no PPGEDU/UFRGS, onde freireanos também buscam colocar em prática suas utopias e ações.

As atividades acadêmicas de ambos levaram à ideia de unirem-se para auxiliarem-se na reflexão sobre Paulo Freire. Um dos autores, ao estudar os conflitos socioambientais no extremo sul do Brasil e “este” do Uruguai, avançou para a conclusão de ser o conflito um momento de ruptura da hegemonia (MACHADO; MORAES, 2016) e de ser o momento conflitivo um processo educativo, contendo os elementos dos processos educativos (MACHADO; VARELA, 2015)⁶. A outra autora, por sua vez, além de ser pedagoga, desenvolve estudos de mestrado sobre a formação/educação (compreendendo tanto o processo educativo quanto os processos criativos e autogestionados) em Empreendimentos Econômicos Solidários (EES’s) que fazem parte da Economia Popular Solidária (EPS) e da Economia Solidária (ECOSOL). Esses são processos educativos e de possibilidades de emancipação de trabalhadores (as), em espaços de produção de suas condições de vida/trabalho e, diríamos também, espaços de utopia. Podemos dizer, portanto, que, quando grupos sociais populares se organizam para criar e produzir de forma solidária e cooperativa, em alternativa (ou por falta de alternativa) ao modo de produzir tradicional (capitalista, buscando lucro, para o mercado, etc.), eles estariam produzindo uma ruptura. Entretanto, assim como os conflitos socioambientais estudados pelo primeiro autor, estes empreendimentos também tendem a ser subsumidos ou refreados em seus impulsos subversivos à “ordem realmente existente do capital”. Assim, os EES’s que ainda não foram subsumidos à lógica empresarial e que surgem em alternativa ao desemprego, à

⁶ Ambas são conclusões de uma pesquisa em finalização pelo autor financiada pelo CNPq (2015-2017, Universal), e também das pesquisas de seus orientandos/as no PPGEA (Brasil) e Uruguai (Udelar, Universidad de La República) relacionadas as atividades, temas e pesquisas do/no Observatório.

miséria, à exploração ou ao modo de produção e organização capitalista (autônomos/autogeridos ou induzido pelos gestores populares) seriam momentos de ruptura da hegemonia (ao surgirem e ao lutarem de forma permanente para assim se manterem).⁷

Dessa forma, a ruptura decorrente do conflito – seja nas questões socioambientais, seja nos processos contra-hegemônicos da economia popular solidária – é positiva, não negativa como o pensamento dominante apregoa; e mostraremos como Paulo Freire trata da questão. Na primeira parte deste trabalho, apresentaremos uma interpretação para sustentar as reflexões sobre a obra de Freire que chamamos de pressupostos do macro sobre o micro; na segunda parte, trataremos a sistematização do tema conflito em obras de Freire e sua relação com o diálogo; e, por fim, faremos as considerações finais.

1 – Os pressupostos da reflexão: uma interpretação do contexto macro sobre o micro

Na sociedade brasileira – seja nas relações entre as instituições, seja entre os atores ou agentes sociais, seja na educação – predominam relações de exploração, de dominação e de opressão, pois a *renda/riqueza* produzida decorrente da transformação da natureza pelo trabalho não é distribuída de forma equânime e justa entre aqueles – os trabalhadores - que a produziram, a geraram ou a retiraram/extraíram da natureza. Ao contrário, os principais beneficiários são aqueles – os empresários capitalistas - que a transformaram em mercadorias (valor de troca) para venderem e, assim, lucrarem com os produtos e com a exploração do trabalho e da natureza.

Tabela 1 – Porcentagem da renda apropriada por faixas da população – Brasil, Rio Grande do Sul e Rio Grande (1991, 2000 e 2010)

Referência/Ano	% da renda apropriada pelos 20% mais pobres			% da renda apropriada pelos 40% mais pobres			% da renda apropriada pelos 60% mais pobres			% da renda apropriada pelos 80% mais pobres			% da renda apropriada pelos 10% mais ricos			% da renda apropriada pelos 20% mais ricos		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010
Brasil	1,92	1,84	2,41	6,72	6,85	8,59	15,7	15,9	19,23	32,79	32,44	36,6	51,14	51,94	48,93	67,21	67,56	63,4
Rio Grande do Sul	2,63	2,78	3,57	8,65	9,19	11,22	18,95	19,6	22,96	37,16	37,47	41,28	46,5	46,63	43,9	62,84	62,53	58,72
Rio Grande	3,35	2,98	3,75	10,66	9,79	11,56	22,3	21,03	23,83	41,63	39,7	43,32	41,83	44,11	40,66	58,37	60,3	56,68

Fonte: Priscilla Borgonhoni Chagas (2014)⁸

⁷ Empreendimentos alternativos de produção ao sistema vigente emergiram, por exemplo, na Europa quando (<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10295/9566>, Lia tiriba; Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa, 2008), o capitalismo ia se constituindo.

⁸ Quadro retirado da tese de Priscilla Borgonhoni Chagas, **DESENVOLVIMENTO E DEPENDÊNCIA NO BRASIL: reflexos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) no município do Rio Grande**

Pela tabela 1, podemos perceber que os 10% mais ricos se apropriaram da maior parte da renda no país (40 a 52%), com poucas variações no estado do Rio Grande do Sul (RS) ou na cidade do Rio Grande no período de 1991 a 2010, por exemplo. No outro extremo, os 60% mais pobres apropriam-se de aproximadamente 20% da riqueza produzida neste mesmo período. Se considerarmos a propriedade das *terras* – desde os tempos da Colônia até os dias atuais –, veremos que a mesma continua desigualmente distribuída, e que, de forma excludente, pequenos grupos se apropriam delas e as usam em benefício próprio, deixando milhares de famílias sem ter onde plantar ou como produzir seus alimentos.

Tabela 2- Estrutura Fundiária do Brasil em 2012

Estrato de Área (ha)	Imóveis		Área		Área
	Número	%	Número	%	Média (ha)
Menos de 10	1.874.969	34,1	8.834.571,15	1,5	4,7
10 a 100	2.863.773	52,1	95.186.129,26	15,7	33,2
100 a 1000	678.462	12,3	181.757.801,33	30,0	267,9
1000 a 10000	79.228	1,4	194.821.102,90	32,2	2.459,00
10000 a 100000	1.878	0,0	43.467.154,54	7,2	23.145,40
Mais de 100000	225	0,0	81.320.986,88	13,4	361.426,60
TOTAL	5.498.535		605.387.746,06		110,1

Fonte: INCRA. Sistema Nacional de Cadastro Rural – SNCR⁹.

Nesse quadro, pode-se ver de forma clara que, quanto maior o tamanho da propriedade, menor é a quantidade de proprietários, o que evidencia a concentração de enormes propriedades em mãos de poucos. Por um lado, cerca de 2 mil proprietários rurais apropriaram-se da área correspondente a 20% do território brasileiro, e 80 mil propriedades ocupam mais da metade do território do país. Por outro lado, a maior parte (mais de 86% das unidades rurais) tem até 100 hectares, correspondendo a apenas 17% da área do país, com aproximadamente 4 milhões e meio de proprietários, exatamente os principais responsáveis pela produção alimentar da população brasileira.

(RS) Priscilla Borgonhoni Chagas, defendida na UFRGS (2014). A autora utilizou-se de informações e dados do Observatório dos Conflitos do extremo sul e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, além de entrevistar diferentes atores sociais na região.

⁹ Retirado do site: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/realidade/i-estrutura-fundi%C3%A1ria>, acesso em 17.04.2017.

As explicações para o aumento da produção decorreram da “produtividade” ou da “expansão da área” como no caso da cana de açúcar; e de que “as culturas para a exportação ocupam grandes áreas de extensão”. No entanto, aquelas culturas voltadas ao mercado interno, como arroz, feijão e mandioca que “é realizada basicamente em propriedades de até 300 hectares” (IBGE, 2009, In CAISAN, 2011, p.16) diminuiram neste período. E, ainda, se considerarmos que, até hoje “uma característica predominante da agricultura brasileira” é a “concentração da terra”, já que as propriedades de até “50 hectares correspondem a 82% do total dos estabelecimentos” ocupando “apenas 13% da área ocupada pela agricultura”; e por outro lado, as “propriedades acima de 500 hectares correspondem a 2% do total dos estabelecimentos”, mas ocupam “56% da área total” (IBGE, acesso jun. 2011, in. p.16, CAISAN, 2011), identificaríamos nos grupos e setores vinculados a grande propriedade e a produção para o mercado externo como os setores dominantes e hegemônicos no campo agrícola no Brasil. (MACHADO et al, 2014, p.22)¹⁰

Portanto, os grandes proprietários ligados ao agronegócio seriam os atores principais daquilo que Maristela Svampa¹¹ chamou de “tempos do consenso das Commodities” e visariam a abastecer o mercado externo, ou seja, focam apenas em *commodities*.

Contudo, tanto no que diz respeito à história pregressa da apropriação desigual e uso da riqueza, como podemos ver na tabela 1, quanto no que concerne à apropriação e uso das terras desde os tempos coloniais, o Estado e sua gestão tendem a beneficiar os mais ricos e poderosos, os grupos e setores com mais influência e informação, conforme teorizam os autores da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (ACSELRAD, et. All, 2009).

Assim, pode-se afirmar que, no capitalismo, o *Estado* tende a beneficiar os mais ricos e poderosos, tendo na própria Constituição e nas leis os instrumentos para manter e conservar as estruturas desiguais existentes.

“Lo político y lo estatal, ¿se bastan a sí mismos? ¿Detentan y contienen en sí la verdad de esta realidad, la historia? No. Esta tesis seguiría siendo hegeliana. La verdad de lo político (y consiguientemente de lo estatal) se halla en lo social. Las relaciones sociales permiten comprender y explicar las formas políticas. Se trata de relaciones vivas y activas entre los hombres (grupos y clases, individuos). Contrariamente a lo que creía Hegel, lo que denominaba "sociedad civil" tiene más realidad y más verdad que la sociedad política. Es cierto que estas relaciones sociales no

¹⁰ https://issuu.com/sagi_mds/docs/4_seguran_a_alimentar_e_nutricional, ver artigo: AGRICULTURA PERIURBANA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO COMBATE À FOME E À MISÉRIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG NOS MUNICÍPIOS DE RIO GRANDE E SÃO JOSÉ DO NORTE (RS), Carlos RS Machado, Maria de Fátima Santos da Silva, Fernanda Machado Johannsen, Vânia Maia R. Pascoal. Acesso 17.04.2017.

¹¹ <http://www.maristellasvampa.net/>, acesso 19 abril de 2017.

existen de manera substancial y absoluta. Pero no existen "en las nubes". Tienen una base material, las fuerzas productivas, es decir, los medios de trabajo y la organización de ese trabajo; pero los instrumentos y técnicas sólo se emplean y sólo son eficaces dentro del marco de una división social del trabajo: en relación directa con las relaciones sociales de producción y de propiedad, con los grupos o las clases presentes (y en conflicto). El conjunto de esas relaciones activas permite discernir la noción de praxis (práctica social) (LEFEBVRE, 1968)¹².

A base material, digamos assim, pode ser encontrada na tabela 1. Pode-se perceber que a desigualdade se ampliou na década de 1990, especialmente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando a parcela da renda em poder dos 20% mais pobres diminuiu, enquanto a riqueza de posse dos 20% mais ricos aumentou. Na década seguinte, de 2000 a 2010, grande parte sob o governo Luis Inácio Lula da Silva, houve pequena melhora aos mais pobres, sem descurar do aumento da riqueza dos mais ricos. A tabela 2, por sua vez, apresenta a concentração de terras nas mãos de poucos, realidade que o Estado, com suas leis e políticas, tem garantido desde a colônia, de forma a manter a estrutura fundiária desigual e injusta que os dados quantitativos estão a mostrar. Sendo assim, diríamos que as políticas públicas e as ações do governo tenderam, não sem tensões, a manter tal “materialidade” desigual e injusta; entretanto, acreditamos que elas poderiam direcionar-se noutro sentido, certamente com possibilidades limitadas caso não sejam incorporadas as massas populares (os mais pobres e os trabalhadores), os “debaixo” em luta e conflito com os opressores. Nesses espaços de poder e de gestão capitalista, os oprimidos e seus representantes podem tencionar para a produção de outra institucionalidade; para tanto, além de manter tensão permanente com as classes dominantes e seus prepostos, deveriam ter sua força na auto-organização popular - e não tê-las apenas como mera correia de transmissão e subserviência ao governo, ainda que o mesmo se afirme com base nessas classes e grupos sociais populares ou identifique neles seu ideal de gestão.¹³

Neste contexto socioeconômico e político das últimas décadas, em que subjazem tais políticas e ações do Estado e dos governos sobre a sociedade, é que afirmamos que se produziu, por parte das classes dominantes, com o Estado e por meio de suas políticas, uma sociedade injusta, desigual e opressora, que se *produz e se reproduz* (Lefebvre, 1974) em todos os espaços, e cuja sustentabilidade é a ordem do sistema capitalista no Brasil. Apesar

¹² A 1ª parte encontrada in: <http://www.mas.org.ar/formacion/cuaderno2/sociologia%20de%20marx.htm> (13 of 13) [22/06/2003 17:34:07], <acesso 11.05.2017>. Henri Lefebvre. A Sociologia de Marx.

¹³ Machado (2005) já havia estudado os limites e possibilidades disso nas gestões do PT na cidade de Porto Alegre por 16 anos.

dos pequenos avanços sociais, políticos e econômicos das últimas décadas, tal estrutura opressiva, configurada há muito tempo, mantém-se e tende a ampliar-se depois do golpe jurídico-político-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Contudo, ressaltamos que, em seu governo, bem como no de Lula, apesar de ambos se afirmarem de esquerda, não ocorreu uma revolução que mudasse as classes dominantes ou a estrutura socioeconômica e política injusta, e sim uma aliança com grupos e setores das classes dominantes. Neste sentido, tanto Frei Betto¹⁴ como Leonardo Boff¹⁵ já se manifestaram acerca dos limites da experiência que se desenvolveu nesses treze anos de gestão do Estado capitalista brasileiro. Foi ainda o “velho” capitalismo que se manteve, lucrou e se locupletou nesse período; e quando os gestores do Partido dos Trabalhadores (PT) não serviram mais, foram “apeados do poder”. Portanto, voltemo-nos aos aspectos positivos e negativos dessa experiência, desse processo que vivemos, para não cometermos os mesmos erros. Nesse ponto, as reflexões de Freire sobre os conflitos podem ajudar-nos. Vamos a elas!

2 – Paulo Freire: Dialogo e Conflitos

No início dos anos 1980, Paulo Freire, Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães (1995)¹⁶ publicaram um livro com o título “Pedagogia: diálogo e conflito”. Esse período foi o início do fim da ditadura civil-militar em vigor desde 1964, não apenas em função das eleições de 1982 e das mobilizações para as eleições diretas, mas também pela perda de apoio à ditadura pelos governos norte-americanos¹⁷, agora promotores da democracia e dos direitos humanos como aspectos de sua estratégia geopolítica neoliberal para a América Latina.

O livro teve como mote a intenção de arrecadar recursos para reconstruir o teatro da PUC-SP, destruído por um incêndio no ano de 1983. Em 2005, na apresentação da última edição, Moacir Gadotti informa que Paulo Freire já havia sido secretário de educação da cidade de São Paulo (1989-1991), que o neoliberalismo tinha avançado no mundo e em nosso país e que muitas andanças e obras tinham sido publicadas desde aqueles anos 1983-84, quando foi lançada sua primeira edição.

¹⁴ <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/11/19/frei-betto-pt-tem-que-descer-do-salto-e-calcas-sandalias-da-humildade.htm>, acesso 17.04.2017.

¹⁵ <https://leonardoboff.wordpress.com/2016/02/06/os-equivocos-do-pt-e-o-sonho-de-lula/>, acesso 17.04.2017.

¹⁶ A 4ª edição é de 1995, no entanto a obra é de 1984.

¹⁷ A retirada do apoio dos norte-americanos à ditadura (1964-1989) foi um dos aspectos de seu fim, mas, é claro, sem acabarem com todos os meios e recursos para serem usados quando fosse necessários novamente (ver Rui Mauro Marini, *A Luta pela democracia*, **Pensamento Crítico Latino-Americano**, v.1. Buenos Aires: CLACSO/EXPRESSÃO POPULAR, 2008).

O livro citado tornou-se a chave de nossas leituras dos demais textos, e sua sistematização contribuiu para as reflexões que apresentaremos. Dele, passamos (ou melhor, retornamos) a “Pedagogia do Oprimido”, a Educação e Mudança, a Conscientização e a entrevistas e comentários de Paulo Freire no início dos anos 1980, reunidos num grande livrinho publicado, em 1988, pelo companheiro Reinaldo Fleuri, de Florianópolis. Na parte seguinte, dividimos a sistematização realizada em subcapítulos que consideramos fundamentais à reflexão.

2.1 Diálogos entre os iguais e os diferentes e conflito com os antagonísticos

Na introdução da obra “Pedagogia: Diálogo e Conflito”, diz Gadotti (1979) que

buscávamos mostrar como o diálogo e o conflito se articulam como estratégia do oprimido. Sustentamos que o diálogo se dá entre os iguais e diferentes, nunca entre os antagonísticos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto. Entre esses há é o conflito, de natureza contrária ao existente entre iguais e diferentes.[...] Não pode estar superada uma pedagogia do oprimido, enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe (GADOTTI, 1986, prefácio de 1995).

Na apresentação de 1994, Gadotti e Freire dizem que o livro busca uma iniciação aos “estudos pedagógicos” de “forma dialógica-dialética, colocando em prática uma teoria do conhecimento que tem como dimensão principal a natureza dialógica da produção do saber” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p. 19). Por fim, os autores afirmam que dez anos antes dedicavam o livro a “todos os que nos perguntam”, e que então o faziam a “todos os que ao perguntar, buscam, com esperança, unir denúncia e anúncio na construção da educação do futuro” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p.20). O livro está organizado em cinco capítulos, dentre os quais daremos mais destaque ao último - “Educar: ler, escrever e contar + ouvir, falar e gritar...” –, visto que trata mais diretamente do tema em debate.

O referido capítulo tem início com uma referência ao 1º Seminário da Educação Brasileira, realizado em novembro de 1978, quando Paulo Freire estava no exílio e, portanto, impedido de participar. Na abertura do evento, Freire manda um recado via telefone aos participantes do curso de pedagogia: “quem é que forma o educador? Quem é educador de quem?”. No livro, as perguntas são retomadas, com destaque para o fato de que essa também foi uma reflexão de Marx: “é interessante, essa foi uma curiosidade fundamental em Marx também, não?” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p.21). Essa afirmação é corroborada em nota de rodapé, que remete à obra “Teses de Feuerbach”.

Gadotti complementa afirmando tratar-se da tese três, que ele próprio já havia usado no texto intitulado “pedagogia do conflito” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p.21). Diz a Tese que:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como praxes revolucionantes (MARX, 1845)¹⁸.

Essa tese, menos conhecida do que a 7ª (referente à interpretação abstrata e especulativa dos filósofos), nos parece mais adequada, pois relaciona-se aos processos educativos e vai além do determinismo econômico de leituras de certos marxistas positivistas ou stalinistas. Ademais, assemelha-se a uma outra contida no livro “Dezoito Brumário de Luis Bonaparte”, de Karl Marx, ao dizer que “os homens fazem a história sob determinadas condições”¹⁹.

No capítulo cinco, que é o mais relacionado ao tema de nosso trabalho, depois de Paulo Freire dizer que “o caso da Nicarágua foi um grito que talvez esteja acima do nosso”, referindo-se aos processos de luta popular que se desenvolviam naquele país contra a ditadura de Somoza – apoiada pelos Estados Unidos da América (EUA) –; Gadotti pergunta: “Uma educação revolucionária seria então aquela que ensinasse a gritar?” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p.93). Paulo Freire responde²⁰:

FREIRE – É uma educação que tem a ver com a palavra escrita e falada, que tem a ver com o ouvir e com o falar. Não há dúvida alguma de que também tem a ver com a luta. Há uma educação revolucionária antes e outra depois que a revolução se instala. Antes ela não pode ser feita pelo poder que silencia, mas somente dentro dos movimentos sociais populares, dentro dos sindicatos, dentro dos partidos populares não populistas. E através de educadores que façam a sua conversão, o seu suicídio de classe, os pedagogos trãnsfugas. Quando o grito se encarna no poder então a educação revolucionária toma outra dimensão, pois o que foi educação contestadora passa a ser agora educação sistematizada: trata-

¹⁸ Escrito por Marx na primavera de 1845. Publicado pela primeira vez por Engels, em 1888, como apêndice à edição em livro da sua obra Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica, Estugarda 1888, pp. 69-72. Publicado segundo a versão de Engels de 1888, em cotejo com a redação original de Marx. Traduzido do alemão. Fonte: The Marxists Internet Archive, in: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf>, acesso 17 abril de 2017.

¹⁹ <https://www.marxists.org/espanol/m-e/indice.htm>, acesso 19.04.2017.

²⁰ Decidimos colocar o extrato na íntegra para dar uma visão mais completa aos leitores.

se então de recriar, de ajudar na reinvenção da sociedade. Na fase anterior ela ajudava o grito para a derrubada de um poder hostil às massas, com elas no poder a educação passa a ser um instrumento extraordinário de ajuda para a construção da sociedade nova, para a criação do homem novo. E continua sendo uma Pedagogia do Conflito, no meu entender. Aliás nas minhas andanças, e isso deve ocorrer com você, há quem pergunte se você, com a Pedagogia do Conflito, não estaria manhosamente se opondo a mim com a Pedagogia do Oprimido, do diálogo. E sempre digo que em Moacir Gadotti não há manha nenhuma, porque mesmo que você se opusesse não ia ser manhoso, ia se opor e pronto, o que não é o caso. Acho inclusive muito legítimo que você tenha procurado superar ingenuidades minhas. Mas sempre digo que não há contradição nenhuma entre o diálogo que eu proponho e a Pedagogia do Conflito que Gadotti defende. No fundo a Pedagogia do Conflito é dialógica, assim como o diálogo se insere no conflito. Por que isso? Por que não é possível diálogo entre antagônicos. Entre estes, o que há é o conflito. Mas a Pedagogia do Conflito não pode prescindir do diálogo, do diálogo entre os iguais e os diferentes que participam da luta, ou do grito, para botar abaixo o poder que nega a palavra. Ora, qual é o espírito fundamental da Pedagogia do Conflito senão este! E este é o espírito da concepção que tenho de diálogo também. Na Pedagogia do Oprimido digo que o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. No máximo pode haver um pacto. Em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto o conflito se reacende. É isso que a dialética ensina. Não sei se você concorda com o que eu disse, mas é assim que vejo o esforço formidável da sua reflexão pedagógica e dialética. Não vejo nenhuma contradição entre o que venho dizendo e o que você diz.

GADOTTI – Concordo inteiramente com a sua análise. Só gostaria de acrescentar que a sua Pedagogia do Oprimido, publicada há catorze anos e já traduzida em dezessete línguas, vem exercendo, não só no Brasil mas em numerosos países, uma profunda influência na teoria e na prática educativa. Hoje, a partir dos caminhos que você abriu e está abrindo com estudo, pesquisa e ação pedagógica, consolidou-se uma concepção da educação, que tenho chamado de “concepção dialética” e que outros chamam de “concepção popular”, uma educação comprometida com a libertação, uma educação vinculada organicamente com uma classe, aquela na qual você está, ao lado de numerosos educadores: a classe trabalhadora.

SÉRGIO – Parece que terminamos o livro, não? Itanhaém (SP), 2 a 4 de junho de 1984 (gravação) São Paulo, 1 de junho de 1985 (fim da revisão) (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p.93-94).²¹

A questão central que destacamos para nossa reflexão, e por isso incluímos uma extensa citação, é a de que o diálogo se dá entre os iguais e os diferentes, não entre os antagônicos. Ressaltamos ainda que as reflexões de Gadotti sobre a pedagogia do conflito - que Paulo Freire diz não serem contraditórias ou antagônicas às suas, mas complementares,

²¹ Entre os autores/obras citadas: Marx (O Capital, Miséria da Filosofia, Ideologia Alemã, Obras escolhidas e a Sagrada Família e outros escritos), Rosa Luxemburgo, Gramsci, Althusser, Nicos Poulantzas, Michael Lowy do campo marxista; e ainda, destaco em memória o Benno Sander: Consenso e Conflito, 1984.

ou seja, corrigindo-as e ampliando-as –, em nossa visão, deixam ainda mais explícito o tema em debate. Vejamos o tema em outras obras.

2.2 – A Pedagogia do Oprimido x A Pedagogia do Opressor

Em “Pedagogia: diálogo e conflito”, de 1984, os autores afirmam que o livro dava continuidade, em parte, à obra “Pedagogia do Oprimido”, do final dos anos 1960 e início dos 1970. Dessa forma, é interessante voltarmos à obra mais antiga para buscar nela como aparece o tema dos conflitos e sua relação com o diálogo.

Iniciemos com os comentários, na apresentação, do professor Ernani Maria Fiori. Diz ele que:

a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes.[...] Os métodos de opressão não podem [...] servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a ‘educação como prática da liberdade’ postula, necessariamente, uma ‘pedagogia do oprimido’. [Uma] pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FIORI, 1970, p.9).

A pedagogia da classe oprimida deveria ser “uma pedagogia delas e com elas” (FIORI, 1970, p.9), não uma pedagogia para elas e muito menos sobre elas ou da adaptação delas, já que “a ‘hominização’ [e, poderíamos dizer, a humanização] não é adaptação” (FIORI, 1970, p. 14). Conforme aponta o professor, homens e as mulheres não se naturalizam, mas humanizam o mundo: “a ‘hominização’ não é só processo biológico, mas também história. [...] Ninguém se conscientiza separadamente dos demais” (FIORI, 1970, p. 14). Apesar disso, deve-se ressaltar que “cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas a convergência das intenções, que o significam, é a condição de possibilidade de divergências dos que nele se comunicam” (FIORI, 1970, p.15).

Assim, o próprio diálogo é relacional, “nele põem-se e opõem-se”, e opor-se implica conflito, divergência, controvérsia. Adquirir ou tomar consciência do mundo é objetivá-lo, e “objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo”, é, portanto, uma elaboração humana. Como aponta Fiori, “esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho” (FIORI, 1970, p.17). Podemos dizer, então, que a pedagogia do oprimido é “a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua

palavra” (FIORI, 1970, p.20).²²

No livro, Paulo Freire afirma que a “pedagogia do oprimido” é “aquela que tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele” (FREIRE, 1970, p.32), referindo-se ao oprimido, ao explorado, ao injustiçado. No início da ação pedagógica, contudo, o ato educativo ainda não é a superação das condições de opressão existentes, pois não é a “transformação da velha situação concreta opressora, que cede lugar a uma nova, de libertação”. Freire também destaca que o objetivo dos oprimidos é tornar-se “opressores dos outros”, visto que, no início, ainda predomina a “visão individualista”, introjetada neles pela opressão dos dominadores. Assim, esse seria o “dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem que enfrentar” (FREIRE, 1970, p.34). Para tanto, a “pedagogia dos oprimidos” teria dois momentos distintos:

o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1970, p.41).

Freire afirma, ainda, que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970, p.69). Destacamos também a continuação da citação, uma parte pouco lembrada e que esclarece essa mediação. Nesse sentido, “fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões” (FREIRE, 1970, p.74). Assim, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo²³, para *pronunciá-lo*, não esgotando, portanto, na relação eu-tu”, pois, há conflito “entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 1970, p.79, grifo nosso). Então, como seria uma pedagogia que pudesse ir além deste processo de ação inicial de luta contra a pedagogia dos opressores?

Paulo Freire responde-nos, na sequência, ao falar dos temas geradores e dos conteúdos programáticos: “o que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível individual, mas

²² O professor Fiori estava no Chile, no exílio, em 1967.

²³ Mundo que consideramos como a “materialidade” expressa ao início através da desigual apropriação e uso da riqueza, das terras e dos espaços de poder por parte dos opressores para manter as estruturas da opressão, inclusive com uma pedagogia.

também no nível da ação” (FREIRE, 1970, p.86)²⁴. Em seguida, diz que “não há realidade histórica (...) que não seja humana. Não há história *sem* homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx” (FREIRE, 1970, p.127, grifo nosso).²⁵

Relacionado – de forma mais explícita – ao tema central deste artigo, diz Paulo Freire que “a dominação, por sua mesma natureza, exige apenas um polo dominador e um polo dominado, que se contradizem mutuamente, a libertação revolucionária (...) busca a superação desta contradição” (FREIRE, 1970, p.130). Nesse sentido, seria “uma inconseqüência da elite dominadora se consentisse na organização das massas populares oprimidas”, pois, para a elite dominadora, “a sua unidade interna, que lhe reforça e organiza o poder, implica a divisão das massas populares”, enquanto para a liderança revolucionária, “a sua unidade só existe na unidade das massas entre si e com ela” (FREIRE, 1970, p.172).

Outro aspecto muito atual trazido por Freire é o de que, para superar a opressão, “o empenho para a união dos oprimidos não pode ser um trabalho de pura sloganização ideológica”; ao contrário, deve “proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta”, e, neste processo, reconheçam-se “como seres transformadores da realidade, (...) e transformadores por meio de seu trabalho criador” (FREIRE, 1970, p.173, grifo nosso). Por fim, ele acrescenta que “todo o nosso esforço neste ensaio foi falar desta coisa óbvia: assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação” (FREIRE, 1970, p.183). É nesta tarefa que estamos empenhados, e por isso convocamos todos os nossos leitores(as) a refletir acerca da conclusão de Freire.

2.3 - Conscientização da/na Educação e Mudança

No fim dos anos 1970, na obra “Conscientização – Teoria e Prática da Liberdade”, produzida como uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, dizia-se que ali se encontrava uma ideia muito apreciada no marxismo: “pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem” (FREIRE, 1979a, p.37). O livro relembra o já dito anteriormente sobre os dois momentos da pedagogia dos oprimidos e reforça que a conscientização não é

²⁴ Questão que nos apoiamos nas pesquisas do Observatório a partir dos problemas e conflitos sócio-ambientais que mapeamos na região do extremo sul do Brasil e “este” do Uruguai entre 2011-2015.

²⁵ Uma referência explícita, já nesta época (1970), da 3ª tese de Feuerbach de Karl Marx.

a revolução ou a libertação de fato, mas uma fase, o momento inicial de combate dos oprimidos.

Durante a fase inicial do combate, em lugar de lutar pela libertação, os oprimidos tendem a converter-se eles mesmos opressores ou sub-opressores. A própria estrutura de seu pensamento viu-se condicionada pelas contradições de sua situação existencial concreta que os manipulou. Seu ideal é serem homens, mas, para eles, serem homens é serem opressores. Este é seu modelo de humanidade (FREIRE, 1979a, p.57).

No momento seguinte, porém, “quando as fendas começarem a aparecer na estrutura, e quando as sociedades entrem em períodos de transição, imediatamente as massas que até este momento estavam submersas e silenciosas, começam a sair de seu estado” (FREIRE, 1979a, p.67). Só então poderemos junto e com elas caminhar na superação/transformação/revolução das condições objetivas e subjetivas da opressão, da dominação, da exploração e da subjugação dos humanos, da natureza e dos demais seres vivos em nome do lucro e da ganância de uns poucos.

A brecha, a fenda ou o momento de ruptura generalizada ocorre quando as “as contradições vão subir à superfície, provocando conflitos nos quais a consciência popular chega a ser cada vez mais exigente, causando nas elites inquietudes cada vez maiores” (FREIRE, 1979a, p.69); de forma que tais acontecimentos as fazem agir – seja na repressão, seja ao mobilizarem seus recursos e meios para o retorno da ordem anterior ao conflito. Vale ressaltar, no entanto, que, antes mesmo do momento de ruptura, as classes dominantes e seus funcionários agem na tentativa de impedir que se chegue a tal situação.

Diante de tais considerações, o diálogo não pode ser um “simples intercâmbio de ideias” entre opressores e oprimidos, entre dominantes e dominados; ao contrário, a “ação política ao lado dos oprimidos deve ser uma ação pedagógica no verdadeiro sentido da palavra e, portanto, uma ação com os oprimidos” (FREIRE, 1979a, p.85).

No prefácio da obra “Educação e Mudança”, de Paulo Freire, também de 1979, Moacir Gadotti argumenta de maneira semelhante:

“o diálogo que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito” (GADOTTI, 1979, p.13).

Neste mesmo livro, Freire retoma a questão de que “o homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do homem à

sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais...” (FREIRE, 1979b, p.31). Assim, a “mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia, a estabilidade encarna a tendência à cristalização da criação”, de tal maneira que não se pode “estudar a mudança sem estudar a estabilidade; estudar uma é estudar a outra” (FREIRE, 1979b, p.47); o que, por sua vez, implica estudar a estrutura social e a relação desta com aquela, a mudança e a estabilidade como produtos humanos:

todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais” (FREIRE, 1979b, p.57).

Isto porque a “estrutura social precisamente por ser social é humana” e, sendo humana, é produzida pelos humanos e por seu trabalho, logo, “cria sua estrutura, que se faz social e na qual se constitui o ‘eu social’” (FREIRE, 1979b, p.56). Por outro lado, isso também possibilita que se possa produzir outra estrutura, de libertação e emancipação, no lugar da de opressão, dominação e exploração, como é atualmente o capitalismo brasileiro.

Considerações finais: é no hoje que se produz o amanhã contra os opressores

O professor Reinaldo Matias Fleuri publicou, em 1988, o livro “Reinventar o presente...pois o amanhã se faz transformando o hoje. Conversas com Paulo Freire”. Composto por textos, entrevistas e reflexões de Paulo Freire, na época inéditos, o livro é pequeno em tamanho, mas grande em conteúdo. Ele nos ajudará nestes comentários finais.

No prefácio do livro, o professor João Batista de Albuquerque Figueiredo diz que:

São grandes marcos nesta estrada os diálogos acerca do autoritarismo, da imposta cultura do silêncio, do conflito como instância geradora de conscientização, da luta de classe como algo que permanece enquanto permanecer a opressão e as imposições autoritárias, em geral de não autores nem de autoridades (FIGUEIREDO, 2008, p.09).

Na introdução, Fleuri faz um resumo do conteúdo e das origens do livro²⁶ e destaca que “o silêncio – diz Paulo Freire – só se rompe falando. E se fala autenticamente agindo! O discurso não vem antes da prática. É preciso partir das necessidades mais urgentes do povo e, junto com ele, buscar caminhos para superar os problemas.” (FLEURI, 1988,

²⁶ Textos inéditos de Paulo Freire (cap.4, na época), e momentos da elaboração dialógica do autor, reproduzindo entrevistas (cap.3, jornalzinho GENs, Nov. 1981; Ciclo de Debates sobre Educação Popular, UNIMEP, em 1983, cap. 2 e sinopse e avaliação dos debates do ciclo no cap. 1).

p.12). Antecipando-se aos zapatistas do México, teria dito Paulo Freire: “Meu sonho não é a tomada do poder: é a reinvenção do poder”! (FREIRE in FLEURI, 1988, p.12). Além disso, no que concerne aos debates sobre *colonialidad*²⁷, no ciclo de educação popular da UNIMEP, Freire nos indica “perspectivas para transformar as estruturas mentais e políticas da modernidade e colonialidade ainda presentes em nosso modo de ser e conviver” (FLEURI, 1988, p.27).

Por outro lado, disse Paulo Freire, conforme Fleuri, que “a busca por transformar radicalmente a sociedade, a luta por criar e ampliar os espaços de liberdade exige coerência” e também que “a tolerância é necessária para quem luta pela transformação social. E a tolerância é a capacidade de conviver e discutir com os companheiros que têm opiniões diferentes, para poder lutar contra o antagonico” (Freire em FLEURI, 1988, p.29). Isto porque, “quando alguém explicita a dor dos outros, a dor dos miseráveis espoliados das favelas, os que querem ocultar este mundo de desgraça e de desprezo o chamam de ‘subversivo’” (Freire em FLEURI, 1988, p.50). Podemos perguntar, entretanto, de quem seria o discurso e o posicionamento contra os que se levantam ao lado e com os oprimidos e explorados, chamando-os subversivos, agitadores, baderneiros, grevistas, etc., senão das classes e dos grupos opressores e seus aliados (ou alienados)? Temos certeza de que eles – assim como seus discursos e manifestações - não são freireanos nem freirianos, e muito menos cúmplices de Paulo Freire e de sua utopia!

Consideramos importante destacar que, quando perguntado sobre como seria possível superar o fato de que a opressão político-econômica se reproduz, muitas vezes, na vida pessoal e familiar, Paulo Freire deu a seguinte resposta: “tenho a impressão de que a supressão das relações opressoras dentro da família só se dá na medida em que a sociedade toda se modificar radicalmente. Isto não significa que não se faça nada antes! [...] Quer dizer, eles precisam ser capacitados para o conflito” (FREIRE, 1988, p.52). E ele completa: “estou muito convencido que o conflito é formador; o conflito faz o parto da consciência. O conflito existe e há que se aprender nele” (FREIRE, 1988, p.53).

Para finalizar, a partir dos argumentos apresentados, diríamos que nossa hipótese se confirma, e ressaltamos os seguintes aspectos:

- há, em Paulo Freire, elementos e indicações da positividade dos conflitos na luta e para a luta contra os opressores e contra as estruturas sociais, econômicas, políticas

²⁷ Sobre o tema da *colonialidad*, ver Aníbal Quijano, in: <https://www.google.com.br/search?q=colonialidad+del+poder+eurocentrismo+y+am%C3%A9rica+latina&q=colonialidad+&aqs=chrome.2.69i57j0i5.10719j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>, acesso 11.05.2017.

e mentais da dominação e da exploração;

- há diálogo entre os iguais e os diferentes, mas não entre os antagônicos, com estes há, talvez, conversas ou pactos;
- os opressores querem manter a estrutura de opressão que lhes beneficia;
- Paulo Freire apresenta indicações de uma pedagogia dos conflitos que poderíamos usar na potencialização das lutas dos oprimidos.

Por fim, nossa reflexão apresenta indicações de como os conflitos se relacionam com o diálogo – e, mais do que isso, são a outra parte do diálogo – em Paulo Freire, proporcionando uma possibilidade de aprendermos e apreendermos nos conflitos e, diríamos nós, também de aprender e apreender com eles. Ressaltamos, contudo, que ambas as possibilidades deverão se desenvolver com os oprimidos, ou seja, nunca para eles ou sobre eles; ou seria a mesma estratégia de dominação dos opressores e não de libertação e/ou emancipação.

REFERÊNCIAS

- CHAGAS, P. B. **Desenvolvimento e dependência no Brasil: reflexos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) no município do Rio Grande (RS)**. Porto Alegre:UFRGS/Faculdade de Administração, Tese doutorado defendida em 2014.
- FIGUEIREDO, J. B. de A. F. *Prefácio*. In: FLEURI; R. M. **REINVENTAR O PRESENTE...pois o manha se faz transformado o hoje**. Conversar com Paulo Freire. Fortaleza: UFU, 2008.
- FIORI, E. M. *Prefácio*. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FLEURI; R. M. **Reinventar o presente...pois o manha se faz transformado o hoje**. Conversar com Paulo Freire. Fortaleza: UFU, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____, P. **Conscientização – Teoria e Prática da Liberdade, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva, São Paulo: Cortez e Moraes, 1979a.
- _____, P.; GADOTTI, M.; GUIMARAES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____, P. **Educação e mudança**. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- GADOTTI, M. In: FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (16ª edição 1990)
- LEFEBVRE, H. **A Re-Produção das relações de produção**. Porto: Scorpião, 1973. [1ª parte de La survie Du capitalisme].
- MACHADO, C. RS. **As vicissitudes da construção da qualidade do ensino na política pública de educação no município de Porto Alegre**, de 1989 a 1996. Porto Alegre:

UFRGS/FACED, 1999.

____, C. RS. **Estado, política e gestão na/da educação em Porto Alegre (1989-2004): avanços e limites na produção da democracia sem fim.** Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2005.

____, C. RS; SILVA, M. de F. S. da; JOHANNSEN, F. M.; PASCOAL, V. M. R. **Agricultura periurbana e extensão universitária: limites e possibilidades no combate à fome e à miséria: uma análise a partir da experiência da universidade federal do rio grande FURG nos municípios de rio grande e são josé do norte (RS).** 2014. In: <https://issuu.com/sagi_mds/docs/4_seguran_a_alimentar_e_nutriciona>, acesso em 17.04.2017.

____, C. RS; MORAES, B. **Os conflitos como momento de ruptura da hegemonia: Contribuições à sociologia e à educação ambiental a partir de Henri Lefebvre.** NORUS – v4, n.6,jul–dez2016,[p.115-136].In: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/issue/view/548/showToc>>, acesso 20.04.2017.

____; VARELA, Lylieth *El proceso educativo en y de los conflictos ambientales: el surgimientos de los actores socioambientales en Uruguay.* Trabajo presentado en Reunion de los Antropolos del Mercosur (RAM), noviembre de 2015, Montevideu/Uruguai.

RODRIGUES, E. da S. **O mito justificador da injustiça ambiental no extremo sul do brasil:** introdução ao estudo dos primeiros 100 anos da cidade do Rio Grande. Rio Grande. Rio Grande:PPGEA/FURG, 2017.

SANDER, Benno. **Consenso e Conflito.** São Paulo: Cortez, 1984.

TIRIBA, Lia. *Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa.* PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 69-94, jan./jun. 2008.In: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10295/9566>>, acesso 20.04.20

Submetido em: 20-05-2017.

Publicado em: 01-06-2017.