

Uma problematização sobre o conceito de exclusão-inclusão social na obra de Paulo Freire

SOCIAL EXCLUSION AND INCLUSION: OPPRESSION AND LIBERATION IN PAULO FREIRE

André Luis Castro de Freitas
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
dmtalcf@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-4566-3655>

Luciane Albernaz de Araújo Freitas
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL
lucianel1968@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9014-0071>

RESUMO

Paulo Freire propõe um olhar tanto quanto para as práticas pedagógicas inseridas nos processos sociais como para os próprios processos sociais, tal que se constituam relações pedagógicas em prol da construção de novos saberes e práticas. Nesse contexto, ganha centralidade a vocação do “ser mais”, na qual os sujeitos imersos em sua situação de opressão compreendam seu papel e venham a problematizar a respeito de novas maneiras de viver a sua existência e ao refletirem sobre essas novas formas busquem transformar o meio em que vivem. Fundamentado no pensamento educacional de Paulo Freire, tem-se como intenção, a partir de um estudo descritivo crítico, elencar pressupostos que demonstrem a relevância dos conceitos de opressão e libertação em relação às categorias exclusão e inclusão. Na primeira parte do texto, argumenta-se que os seres humanos ditos excluídos ou marginalizados, são aqueles oprimidos cuja realidade é viver a violência criada por uma estrutura desumanizante. Reflete-se que mesmo ditos marginalizados esses sujeitos fazem parte do próprio sistema de desumanização e não estão fora desse. Na segunda parte, com o foco voltado para a educação, percebe-se não a necessidade de incluir esses sujeitos no modelo de sociedade existente, mas que se faz urgente transformar radicalmente essa mesma estrutura de tal forma que reconhecer esse pertencimento promova aos educandos/oprimidos o exercício de perceberem as suas responsabilidades de ação em prol da humanização no contexto vivido. Sustentado nessas ideias, problematiza-se que os conceitos de opressão e libertação se fazem adequados a discussão em questão, em detrimento do binômio exclusão-inclusão.

Palavras-chave: Educação. Transformação social. Libertação. Pensamento freiriano.

ABSTRACT

Paulo Freire proposes a reflection as much as for the pedagogical practices inserted in the social processes as for the own social processes, such that pedagogical relations are constituted in favor of the construction of new knowledge and practices. In this context, the vocation of being more becomes central, in which the subjects immersed in their situation of oppression understand their role and come to question about new ways of living their existence and reflecting on these new ways of living try transform the environment in which they live. Based on the educational thinking of Paulo Freire, it is intended as a critical descriptive study to define assumptions that demonstrate the relevance of the concepts of oppression and liberation in relation to exclusion and inclusion categories. In the first part of the text, it is reflected that the so-called excluded, marginalized human beings are those oppressed whose reality is to live the violence created by a dehumanizing structure. It is understood that even these marginalized subjects are part of the dehumanization system itself and are not outside it. In the second part, with the focus on education, it is understood not the need to include these subjects in the existing model of society, but that it is urgent to radically transform the same structure in such a way that recognizing that belonging promote the students/oppressed the exercise of realizing their responsibilities of action in favor of humanization in the lived context. Based on these ideas, it is argued that the concepts of oppression and liberation become adequate to the discussion in question, to the detriment of the exclusion-inclusion binomial.

Keywords: Education. Social transformation. Liberation. Freire's thought.

Introdução

A partir da realidade sociocultural, em um contexto que carece da superação do modelo civilizatório vigente, o qual traz em seu cerne a precariedade das condições de vida de grande parte dos seres humanos¹ em favor de uma minoria que acumula riquezas, é que se aproxima, em defesa dos oprimidos, a obra de Paulo Freire. Por meio dessa superação, como transformação social, ganha centralidade o conceito de libertação, conceito imbricado à libertação do mundo que compõe relações a partir das condições de lugar e tempo em que se encontram os seres humanos.

¹ Acompanhando as ideias freirianas, ao longo do texto será utilizado o termo ser humano como forma de abranger as questões de gênero. O termo homem foi utilizado por Freire no sentido genérico, com o significado de homem e mulher, mas, a partir da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, o autor fez a alusão, específica, ao gênero feminino. “Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (FREIRE, 2002, p. 68).

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004), tendo a educação como uma das principais esteiras da libertação, a partir de um contexto de educação popular de adultos, propõe um olhar tanto para as práticas pedagógicas inseridas nos processos sociais quanto para os próprios processos sociais, de modo que se constituam mediações pedagógicas na construção de novos saberes e práticas.

Nessas condições, o autor promove a discussão pela busca, entre os seres humanos, da transcendência, isto é, a vocação do “ser mais”, na qual propõe uma educação em que os sujeitos imersos em sua situação de opressão possam compreender seu papel e venham a problematizar a respeito de novas maneiras de viver as suas existências, de forma que, ao refletirem sobre essas novas formas, busquem transformar o meio em que vivem.

Na tentativa de compreender tal papel, o educando necessita ter como ponto de partida a sua prática social, a qual deve estar relacionada ao saber do educador. Essa, a – ação – representa um dos eixos em torno do qual o processo educativo irá constituir-se e, pelas elaborações teóricas, a – reflexão –, é possível apreender e analisar os saberes vivenciados pelos seres humanos inseridos no processo educativo.

No movimento de ação-reflexão, a análise crítica é exercitada partindo da prática social que está inserida nas situações concretas pela codificação. O diálogo, nessa perspectiva, constitui o repensar da prática anterior, pelo processo de descodificação², o qual instaura uma nova prática, mantendo a unidade entre o contexto concreto e o teórico.

Por outro lado, compreende-se que a construção dessa unidade entre contexto concreto e teórico é uma atividade que não ocorre de maneira espontânea. Como refletem Freire (1980, 2004) e Streck (2009), o oprimido é aquele ser humano condicionado, destituído da condição de “ser mais”, de tal maneira que a sua vocação e capacidade de pronunciar o mundo como sujeito encontra-se limitada. Como ser histórico, é aquele sujeito cujos níveis de profundidade da subjetividade requerem, para a apreensão da realidade, uma “arqueologia da consciência” (STRECK, 2009, p. 543).

No contexto freiriano, esse ser, mesmo que esperançoso em um novo futuro, está imerso nos conflitos e nas contradições de sua realidade, de maneira que a libertação dessas condições sociais só seja possível na medida em que houver um exercício da assunção crítica

² Ao longo do texto se manterá a fidelidade à obra freiriana em relação ao termo descodificação. Mesmo que muitos autores utilizem decodificação de maneira semelhante, optou-se por manter o termo conforme escritos do autor encontrados em obras como: *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do oprimido*, *Extensão ou comunicação?* e *Educação e mudança*.

dessas contradições por meio da práxis, a qual integra a ação-reflexão, movimentos complementares e em tensão.

Assim, a educação, como instrumento de libertação, ganha centralidade no momento em que promove a possibilidade ao oprimido de olhar seu próprio contexto e, a partir dessa realidade, pronunciar seus saberes. A pronúncia desses saberes relacionada à construção do conhecimento científico torna possível o desvelar da mesma realidade.

Faz-se importante notar que a percepção da realidade pelo oprimido está submetida a um processo ideológico, processo vinculado à reprodução da ideologia dominante para a preservação do poder da elite. Nessa esteira, a educação assume sua parte no momento em que os saberes trabalhados nas atividades pedagógicas, fundamentados em uma consciência crítica, reforcem a tensão contra essa ideologia, justamente, pelo ato de promoverem ações de modificação nas condições de vida.

A prática pedagógica defendida por Paulo Freire, tendo na libertação seu objetivo, deve constituir-se como agente de empoderamento do ser humano na conquista de uma realidade em que o oprimido passe a ser sujeito de sua história. Já, no prefácio da obra *Pedagogia do oprimido*, Fiori argumenta que o oprimido não é algo a ser resgatado, mas aquele que, responsavelmente, se autotransforma e, assim, modifica o mundo.

A partir de um estudo descritivo crítico, resultante de uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica, fundamentado nos pressupostos freirianos, em que a educação deve constituir-se como ferramenta em prol da transformação social, visando à libertação dos seres humanos, o texto proposto possui, por intencionalidade, problematizar os conceitos de exclusão – inclusão e opressão – libertação, levando em consideração as condições existenciais dos seres humanos. O texto está articulado da seguinte forma: *Exclusão e inclusão social* – faz-se uma retomada dos conceitos freirianos, de forma que, pelo caminho de uma educação fundamentada em uma consciência crítica e imbricada à luta de classes, Freire promove a discussão sobre a possibilidade, aos oprimidos, da assunção social; *Opressão e libertação* – constituindo a discussão – compreende-se que, nos fundamentos freirianos, ganha centralidade a libertação dos seres humanos, a partir de suas vivências em um contexto de violência e opressão. Nesse sentido, a questão posta pelo autor não é a inclusão desses seres no contexto vivido, mas a transformação dessa realidade social. Após, seguem as considerações finais, nas quais se apresentam as contribuições do estudo.

Exclusão e inclusão social

Ao dedicar a obra *Pedagogia do oprimido* aos “[...] esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2004, p. 23), o autor demonstra sua preocupação com as situações concretas vividas por esses seres humanos, vislumbrando, ainda, um caminho de possibilidades de luta contra as condições existenciais, na busca por reconstruir um mundo justo e humano.

Na obra *Pedagogia da autonomia*, o autor argumenta que o seu ponto de vista é o “[...] dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos” (FREIRE, 2003, p. 14, grifo do autor), fundamentado em uma ética universal do ser humano, na luta contra as injustiças, de modo que, como sujeitos históricos, esses se tornem transformadores da realidade.

Inserido no contexto de alfabetização de adultos, em *Política e educação*, Freire (2015) remete ao conceito de cidadão como aquele sujeito “[...] no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 2015, p. 53).

A partir das três obras, fundamenta-se que o autor propõe uma educação capaz de viabilizar o ato de aprender a partir de uma direção dita inclusiva, no intuito de que se garantam a participação e a aprendizagem dos educandos. Freire (2003, 2004, 2015), de mesma maneira, reconhece na alfabetização possibilidades, ou não, de assunção a essa cidadania. Por essa razão, faz-se necessário pensar nos obstáculos com os quais os seres humanos se defrontam na prática. Prática essa, social e histórica, e mesmo que apresente uma dimensão individual está relacionada à realidade vivida pelos seres humanos em coletividade.

No entanto, é fundamental que se compreendam os limites dessa prática, o que demanda a “[...] clareza política dos educadores com relação ao seu projeto” (FREIRE, 2015, p. 54). Assumir a politicidade da educação é compreender a escola como não neutra, refletindo que essa mesma educação está relacionada à luta de classes. O processo educativo não neutro, a serviço da libertação dos seres humanos, constitui-se a partir da compreensão crítica da realidade em um dado momento histórico. A questão fundamental referida por Freire (1983, p. 27, grifo do autor), na obra *Importância do ato de ler*, organiza-se em torno de “[...] a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, fazemos a educação e

de *a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, desenvolvemos a atividade política*".

É embasado nessas condições que Freire (1983) remete à questão do poder³, argumentando que a educação forma relações dinâmicas, contraditórias, e não mecânicas, com um sistema maior. A educação, como parte desse sistema maior, está para além de, simplesmente, reproduzir a ideologia dominante, uma vez que as contradições que caracterizam a sociedade contemporânea tomam conta das instituições nas quais a educação sistemática está acontecendo e acabam por alterar o papel reprodutor da ideologia dominante. Assim, a percepção da inviabilidade de uma educação neutra ocorre na medida em que se compreende a relação dialética na qual, de um lado, reproduz-se a ideologia dominante e, do outro, nega-se essa mesma, pelo confronto entre a primeira e a realidade vivida pelos educadores e educandos.

Ainda, em se tratando da não neutralidade da educação, outro aspecto que merece atenção na obra freiriana diz respeito à condição do educador que, ao negar a neutralidade no processo educativo, pode vir a tornar-se um sujeito manipulador. Tal situação remete a evitar tanto a prática manipuladora como a espontânea, pois a "[...] manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável" (FREIRE, 1983, p. 29). Partindo desses pressupostos, Freire remete à necessidade de que os educadores venham a aclarar a sua opção, a qual é política, devendo manter coerência na prática. A coerência entre a opção política e a prática é uma exigência pessoal, de tal sorte que "[...] não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso" (FREIRE, 1983, p. 29).

Percebe-se que o problema surge no momento em que os educadores, os quais proclamam uma opção democrática, acabam por desenvolver uma prática não coerente com o discurso, daí que esse discurso seja um palavreado composto de vocábulos inflamados e contraditos, acabando por manter uma prática autoritária. De outra maneira, a prática

³ Com o intuito de exemplificar a questão do poder, a partir da relação entre a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político, Freire (1983) utiliza o exemplo da classe burguesa, quando afirma que não foi a própria educação burguesa "[...] que criou ou enformou a burguesia, mas a burguesia que, chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a sua educação. Os burgueses, antes da tomada do poder, simplesmente, não poderiam esperar da aristocracia no poder que pusesse em prática a educação que lhes interessava" (FREIRE, 1983, p. 27). Por outro lado, a educação burguesa começou a se constituir, historicamente, antes mesmo da tomada do poder pela burguesia. "Sua sistematização e generalização é que só foram viáveis com a burguesia como classe dominante e não mais contestatória" (FREIRE, 1983, p. 28).

democrática significa reconhecer o direito ao outro de dizer a sua palavra e, quando a prática se torna autoritária, mesmo com um discurso democrático, esse direito é negado.

Uma prática democrática faz-se onde o direito de falar corresponde ao dever de escutar, e como escutar implica falar, o dever de escutar corresponde ao direito, igualmente, de falar a quem se escuta. Dessa maneira, o escutar é falar com os seres humanos envolvidos na relação, enquanto que o simplesmente falar seria uma forma de não ouvi-los.

Quando a opção do educador é libertadora, o processo educativo torna-se um ato de dizer a palavra, expondo-se a palavra aos outros sujeitos. Já quem fala e jamais ouve, segundo Freire, imobiliza o conhecimento e o transfere aos educandos. Nesses movimentos de ouvir e falar, é importante estar atento aos níveis de compreensão dos educandos em relação à realidade. “Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade” (FREIRE, 1983, p. 31).

Contrário à imposição, Freire (2015) compreende que a leitura atenta e crítica da realidade, a qual envolve o conflito de classes é que, gradativamente, irá indicar as formas de resistência⁴ possíveis, uma vez que a intervenção pela prática educativa é histórica, cultural e política, tornando-se válida a partir das experiências, as quais surgem com o conhecimento rigoroso da realidade. O conhecimento da realidade passa, ainda, pelo entendimento da dimensão concreta do medo vivido pelos oprimidos. Medo esse que está por trás das formas de resistência. Por isso, é papel de um educador progressista propor ações que não ultrapassem demasiado essas mesmas resistências, justamente, para não intensificar o medo.

Essa situação remete à necessidade de intensificar a leitura de mundo de forma séria e rigorosa, de maneira que a competência científica esteja a serviço das classes populares. “Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo” (FREIRE, 2015, p. 59).

Na proposta freiriana, a conquista da liberdade pelas classes oprimidas, populares, implica o processo de transformação da estrutura opressora, de forma que não é possível

⁴ Na obra *Política e educação*, Freire (2015) afirma sobre a necessidade de compreensão a respeito das formas de resistência utilizadas pela classe oprimida, já que essas envolvem os limites que as classes populares criam em relação a sua sobrevivência diante do poder dominante. Dentre alguns exemplos de resistência das classes populares, citam-se: “[...] suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade” (FREIRE, 2015, p. 57).

pensar um processo dito de inclusão dissociado de uma transformação da ordem social. Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) argumenta que o processo de transformação da estrutura social passa pelo exercício da humanização dos sujeitos envolvidos. Por esse caminho, está o movimento de luta dos oprimidos, luta como ação de humanização, inserida em um contexto histórico, no qual esses seres humanos buscam resgatar a sua humanidade roubada. Dessa maneira, essa luta

[...] somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 2004, p. 30).

Inserido nesse contexto, o educador progressista é aquele sujeito que busca restabelecer a responsabilidade ao oprimido, à classe popular, responsabilidade como dado existencial, incorporada aos seres humanos vivencialmente. Na proposta freiriana, o restabelecimento da responsabilidade, como forma de humanização, será constituído por meio de uma educação que promova aos sujeitos refletirem sobre si mesmos. Educação que tenha, na sua instrumentalidade, o pensamento do ser humano sobre o poder de refletir sobre si próprio, avaliando suas potencialidades e, como fim, a promoção da capacidade de opção desse sujeito. É, por esses movimentos, que toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta dos seres humanos começa a ser questionada, potencializando a expressão da busca pelo “ser mais”, a qual permitirá a ação de ir além daquilo que já foi conquistado.

Por meio desses movimentos, os sujeitos percebem-se condicionados e não determinados. Freire assume sua opção pelo termo condicionado, por crer que ao sujeito imerso em uma situação de opressão lhe será exigida a ação, desde que possuidor da capacidade de reflexão e tomada de consciência. A proposta freiriana não está alinhada a um ser determinado, porque, como tal, esse não vislumbra alternativas de transformação social. A esse respeito, Costa (2016, p. 100) argumenta que o ser humano como ser de relações “[...] apreende as contradições do mundo natural e social, incorporando suas reverberações na individualidade e na formação da subjetividade, humanizando o mundo e a si mesmo”. Dessa maneira, a educação, no contexto freiriano, é fundamentada no processo de humanização, de modo que os seres se recriem e se transformem nas relações e, ainda, a

potência da humanização esteja, justamente, na capacidade de esses sujeitos perceberem-se e recriarem-se como seres que conscientemente se transformam e modificam o mundo.

Como forma de sistematizar a discussão, acredita-se oportuno refletir que, para Freire (2004), os seres humanos, ditos excluídos ou marginalizados socialmente, são aqueles oprimidos, cuja realidade é viver a violência criada por uma estrutura desumanizante, produzida pelas elites. A partir dessa constatação, cabe refletir que, mesmo ditos marginalizados, esses sujeitos, “seres para o outro”, fazem parte do próprio sistema de desumanização e, dessa maneira, não estão, como possa parecer, fora do sistema.

Com isso, a proposta freiriana não se constitui em incluir esses sujeitos no modelo de sociedade existente, isto é, no modelo civilizatório capitalista, mas em transformar radicalmente essa mesma estrutura de tal forma que reconhecer esse pertencimento promova aos oprimidos, inicialmente, o exercício de perceberem a sua responsabilidade de ação em prol da humanização no contexto vivido, possibilitando fazerem-se “seres para si”, ao contrário de “seres para o outro”.

Consequentemente, o conceito de inclusão não pode ser visto como a integração ou a incorporação dos sujeitos ao que Freire (2004) denominou de uma sociedade sadia⁵, mas, pelo caminho da educação, existe a possibilidade de constituir-se a luta contra a domesticação, de tal forma que os sujeitos compreendam que são vítimas de uma violência no próprio sistema em que vivem. Tomada essa compreensão, esses sujeitos tornam-se capazes de criar ações diante da realidade, no intuito de humanizá-la e torná-la mais justa e digna.

Diante dessas argumentações, comunga-se com as ideias de Ghiggi e Oliveira (2007) no momento em que os autores, tomando como base a argumentação sócio-histórica, afirmam que os termos exclusão - inclusão foram criados para a manutenção da lógica do modelo capitalista, no intuito de encobrir impactos desumanizadores das relações sociais que se estabelecem sob esse modo de produção. Ainda, para os mesmos autores, os conceitos de opressão e libertação passam a compor “[...] vigorosa referência para pôr sob crítica os conceitos exclusão e inclusão e produzir referências de mudança, tanto para a educação como para a sociedade” (GHIGGI; OLIVEIRA, 2007, p. 23).

⁵ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) faz uma crítica à sociedade sadia, falsamente organizada e justa, como aquela criada pela elite dominadora, da qual os oprimidos teriam partido ou à qual teriam renunciado, de tal maneira que não seriam dignos de viver nesse contexto. “Os oprimidos, como casos individuais, são a patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos” (FREIRE, 2004, p. 60).

Opressão e libertação – constituindo a discussão

Conforme Oliveira (2010), o conceito de exclusão social, o qual, na década de 1980, passa a fazer parte de forma efetiva dos debates no Brasil, não é acolhido por Paulo Freire para a discussão de alternativas que objetivem a transformação social.

Talvez, em um movimento de análise apressado, possa parecer um tanto estranho a não vinculação de Freire às discussões referentes ao binômio: exclusão - inclusão, porém nas obras: *Pedagogia do oprimido* e *Conscientização: teoria e prática da libertação* é que, o autor explicita seu pensamento a esse respeito, ao abordar os conceitos de marginalidade. A esse respeito, Freire (1980, p. 61, grifo do autor) afirma que “[...] os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para o outro’”. A solução proposta pelo autor não está na ação de integrar ou incorporar os sujeitos à estrutura que os oprime, mas em transformá-la, radicalmente, para que possam se constituir “seres para si”.

Assim, contrapondo-se à ideia de que o oprimido é um ser humano que vive à margem da sociedade, Freire (1980, p. 75) diz que ele, o oprimido, é “[...] apenas um representante dos extratos dominados da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que, no interior da estrutura, tratam-no como uma coisa”. Dentro dessa concepção de marginalizados, os “seres para o outro” passam a ser percebidos como a patologia de uma sociedade perfeita, a qual deve “[...] ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos” (FREIRE, 1980, p.60).

Tal perversidade reside no fato de que o modelo civilizatório em questão traz em seu cerne a lógica da exclusão, pois, para que possam manter seu fim último, que é a acumulação de capital por parte daquela minoria que detém os meios de produção torna-se necessária a expropriação da classe que vive do trabalho.

Dentro dessa lógica, estratégias são necessárias, como é o caso do conceito do “exército industrial de reserva”, assim denominado por Karl Marx, na obra *O capital*. Marx (2012) compreende que uma população trabalhadora excedente, produto necessário da acumulação, torna-se alavanca da acumulação capitalista, condição de existência do próprio modo de produção. Nessas condições, essa população constitui-se em um “exército

industrial de reserva” disponível, o qual pertence ao próprio capital de maneira como se fosse criado e mantido por ele. Essa população

[...] proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população (MARX, 2012, p. 733).

Percebe-se, dessa maneira, que esses seres humanos possuem um papel na sociedade, mesmo que, por vezes, sejam tratados, de forma simplória, como excluídos ou marginalizados.

Sustentado nessas ideias, percebe-se que os conceitos de opressão e libertação se fazem adequados à discussão em questão, em vez do binômio exclusão - inclusão, pois, conforme já anunciado, a ação de incluir os ditos marginalizados, na verdade não excluídos, refere-se àqueles que vivem a violência da estrutura social desumanizante e, de tal forma, seria uma ação inóqua.

Por outro lado, a ação de transformação social, visando à libertação dos seres humanos, os quais vivem em opressão, é pressuposto fundante na obra de Paulo Freire. Reafirma-se que, nessa concepção, o conceito de libertação assume centralidade, e o autor a define como a “[...] práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2004, p. 67), de modo que o caminho para a libertação passe pela humanização como processo, ou seja, pela busca, incessante, dos sujeitos pelo “ser mais”.

Essa busca constitui-se como uma ação a qual acontece à medida que os seres humanos se reconhecem como seres inacabados inseridos em uma realidade histórica, da mesma maneira, inconclusa. Para Freire (2004), é na consciência da inconclusão que se encontram as raízes da educação, remetendo a pensar a educação como um “que fazer” permanente. “Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 2004, p. 73).

Pensando dessa forma, em um “que fazer” permanente, cabe ao próprio sujeito determinar seu ponto de partida, seus objetivos. Freire (2004) faz analogia ao termo “projetos” de seres, como aqueles sujeitos históricos que caminham e olham para frente, de maneira que o olhar para trás permita construir melhor o futuro. Do mesmo modo, adverte que, como não há seres humanos sem mundo, sem um contexto vivido, esse “que fazer” permanente deixa de ser um movimento particular, e o ponto de partida passa a ser o aqui e agora, que constituem as situações em que esses sujeitos estão imersos, a realidade.

Passados cinquenta anos de sua edição no Chile, a obra *Pedagogia do Oprimido* mostra que a libertação dos oprimidos e a busca do “ser mais”, ainda, são processos urgentes em nossa sociedade. Sociedade essa a qual atravessa um contexto sociopolítico diferenciado daquela época, mas carente, de maneira semelhante, das transformações em prol da humanização.

Partindo dos pressupostos aqui explicitados e refletindo que a obra freiriana significa um marco conceitual capaz de sustentar a formação dos seres humanos, formação essa imbricada à transformação social, torna-se premente constituir discussões frente ao modelo educacional contemporâneo. Parte-se do princípio de que na escola, tanto os educadores como os educandos estão tomados por fragmentos impostos pelo modelo de produção capitalista em sua roupagem neoliberal. Tal situação remete ao imperativo questionamento: ante a diferença com a qual cada educando vai para a sala de aula, como atuar a favor da transformação do complexo momento cultural exposto, quando pares conceituais como universal e fragmento são, de forma maniqueísta, postos em oposição?

A proposta freiriana está embasada na essência humana que se constitui a partir da existência dos próprios sujeitos. Seres humanos cujas existências estão comprometidas com o mesmo modelo social, apesar de se criarem nesses sujeitos, preliminarmente, objetivos de consumo diferenciados.

A direção tomada é na reflexão de que esses sujeitos possuem objetivos semelhantes, visto que os bens de consumo podem ser desejados de forma diferente de sujeito para sujeito, mas a ação do consumo como processo inserido no modelo vigente constitui-se do mesmo modo.

A primeira situação a ser desvelada é compreender como esses educandos percebem-se inseridos na ordem social, pois o uso exacerbado de dispositivos e outros meios tecnológicos, de forma alguma, os levaria a pensar sobre o conceito de sujeitos ditos excluídos, como é o caso do conceito, anteriormente, discutido. Mesmo porque, no modelo de produção vigente, esses sujeitos desempenham cada um o seu papel, muito bem definido.

Como educandos, empoderados das facilidades tecnológicas, esses sujeitos acreditam lidar com a informação disponível de maneira contextualizada em comparação à própria construção do conhecimento exercida no espaço-tempo da sala de aula. Nagumo e Teles (2016) e Vermelho *et al.* (2014) corroboram com a afirmativa, refletindo que os dispositivos tecnológicos não são utilizados somente para distração, mas como auxílio à elaboração de atividades exigidas pelos educadores, de forma que faz necessária a criação

de estratégias comunicacionais as quais favoreçam as relações entre os sujeitos, nas atividades do espaço-tempo escolar.

De modo algum, tem-se por objetivo condenar ou desconsiderar o uso desses dispositivos, mas desvelar o significado que ocupam esses meios tecnológicos em relação ao papel exercido pelos educandos. Mesmo, porque os dispositivos, também, facilitam reconhecer ou compreender melhor a realidade dos sujeitos.

Acredita-se que tal situação, como o uso exagerado desses dispositivos, encobre o exercício do papel dos educandos em relação ao contexto social no qual estão inseridos. Em face do apelo mercadológico, os educandos estão cada vez mais inseridos nas redes sociais de um mundo globalizado, com estímulos e necessidades infinitas a serem saciadas.

Nessa esteira, reflete-se que o papel do educador é restabelecer a responsabilidade aos educandos, responsabilidade existencial, no intuito de humanizar as relações entre esses sujeitos, a fim de que possam refletir sobre suas condições vivenciais. O objetivo aqui não se constitui em integrar esses sujeitos à estrutura opressora, determinada pelo modelo de produção vigente, mas que esses sujeitos se reconheçam na responsabilidade de ação e reflexão em prol da humanização da realidade, para que, de tal maneira, transformem essa estrutura.

O conceito de libertação assume centralidade pelos caminhos da ação e reflexão dos educandos sobre o mundo em que vivem. Movimentos que se constituem na práxis, pois é na ação que se manifesta a realidade dos sujeitos e é na reflexão que se constituem as elaborações teóricas sobre essa mesma realidade. Sendo assim, é possível refletir: há um deslocamento dos educandos para outros contextos de vida, via as facilidades e aplicativos de comunicação. Esse deslocamento gera um distanciamento da própria realidade, acabando por afastar os educandos de sua própria cultura, de seu contexto vivido.

Cabe ao educador, para lograr êxito nos movimentos de ação-reflexão, proporcionar condições de diálogo com esses educandos. As relações dialógicas freirianas promovem o encontro dos seres humanos, de modo que educador e educandos pronunciem o mundo, com o intuito de (re) criarem a própria história, exercendo, dessa maneira, a reflexão sobre a realidade. Dessa forma, deixam de entendê-la como abstrata e estática, passando a compreendê-la como uma realidade concreta e processual da qual todos fazem parte e nela podem intervir. É nesse momento que os educandos terão espaço de pronunciarem o mundo, mesmo que, inicialmente, a pronúncia aconteça em relação a um mundo globalizado, fragmentado, em que várias culturas se façam presentes.

Nessas condições, uma segunda questão se faz urgente: ante a diferença com a qual cada educando pronuncia o seu contexto vivido, como atuar a favor da transformação dessa realidade, em um meio no qual os sujeitos apresentam diferentes noções de pertencimento?

Novamente, o caminho passa pela compreensão do “ser mais”, na medida em que o educador, o qual pelo diálogo, promove a pronúncia do mundo, estará da mesma forma, possibilitando aos educandos se reconhecerem em diferentes contextos promovidos pelo mundo globalizado. Tal ação, radicalmente, mostrará a esses a ideia de incompletude, principalmente, no que se refere à noção de seres inacabados em uma dada realidade histórica.

A consciência dessa inconclusão, como “que fazer” permanente, aproxima os educandos do contexto vivido, evidenciando as mazelas de sua realidade, sobretudo, quando em comparado com outros contextos já percebidos por eles. Essa aproximação ao contexto, associada à reflexão sobre si e sobre o estar no mundo, irá, gradativamente, criar condições de compromisso desses sujeitos com a sociedade, uma vez que é pela experiência nas relações entre os seres humanos e a realidade que se desenvolve a ação-reflexão.

Ainda, nessas condições, a obra freiriana adverte que, não raro, as condições objetivas dificultam o pleno exercício da maneira humana de viver. Para Freire (2001), o comprometer-se, próprio da existência humana, se constituirá pelo engajamento com a realidade, e, ao experienciá-la, os seres humanos, decididos e conscientes, não serão neutros.

Retomando a discussão ao dia a dia de educadores e educandos, reflete-se que essa prática deve ser permeada por ações que visem a “[...] ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. Fazê-lo sentir que é capaz de superar a via predominantemente reflexa” (FREIRE, 2001, p. 68). É nesse movimento que o educando começa a substituir a captação mágica da realidade por uma captação cada vez mais crítica, assumindo, a partir de então, formas de ação, também críticas, inserindo-se no processo histórico.

A consciência mágica, intransitiva⁶, típica das sociedades fechadas, caracteriza-se pela falta de compromisso entre o ser humano e a sua existência, restringindo-se a um plano de vida vegetativo. À medida que esse ser humano amplia o seu poder de captação e de resposta aos questionamentos da realidade, suas relações dialógicas com o mundo e com os outros passam a se ressignificar, alongando-se para além da esfera biológica. Dessa maneira, a inserção no processo histórico o faz renunciar à condição de objeto, dito marginalizado, proposto pelo modelo de produção, até que passa a compreender a sua vocação de sujeito, assumindo suas responsabilidades diante do contexto vivido.

A consciência crítica, transitiva, em seu estado inicial, é ingênua, por contemplar explicações fabulosas, fragilidade na argumentação, bem como a prática da polêmica em detrimento do diálogo. É pela prática da polêmica que a consciência ingênua poderá levar à consciência fanatizada, quando o diálogo é assumido de forma deturpada e distorcida, remetendo a um sectarismo irracional. Já, a partir da consciência ingênua, por meio de uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, dar-se-á o primeiro passo para a transitividade crítica, implicando um retorno à matriz democrática.

Faz-se importante compreender que, em Paulo Freire, essa não é uma passagem automática, mas efeito de um trabalho educativo crítico, no qual se adverte sobre os perigos da massificação, assim como se desvelam os imperativos existenciais do tempo histórico. Fundamentado nessa discussão, Freire assume uma educação comprometida com o pensar crítico, uma educação capaz de refletir e desafiar as diferentes formas de captar a realidade, da intransitividade à transitividade-crítica, assumindo como essência a formação de seres humanos envolvidos em seu tempo histórico e, ao mesmo tempo, possibilitando que esses sujeitos assumam a radicalidade em favor da transformação social.

Aqui se estaria diante do terceiro questionamento: para quem ainda crê e aponta para a transformação da sociedade, qual poder tem, então, a sala de aula? Freire (2014) afirma que a educação sozinha nada pode, mas sem ela não é possível pensar em transformação social. Nessa problematização, existe um caminho, próximo ao “inédito viável” freiriano, no qual o espaço-tempo da sala de aula e sua ontológica opção dialógica

⁶ Na obra *Educação como páctica da liberdade*, Freire (1969) reflete que o conceito de consciência intransitiva não corresponde a um fechamento do ser humano dentro dele mesmo, pois, para o autor, o ser humano, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. A consciência intransitiva é a limitação de sua esfera de apreensão. “É a sua impermeabilidade a desafios fora da órbita vegetativa. [...] Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela não-captação da causalidade autêntica” (FREIRE, 1969, p. 60).

devem dar conta do acolhimento a todos na condição de sujeitos do processo de aprendizagem e da história, bem como da cultura desses seres humanos envolvidos.

Daí que, situando a práxis educativa por argumentos freirianos, faz-se a opção por outro agir na ação educativa. Distanciando-se das práticas bancárias, educador e educandos não se expressam por dicotomias instituídas na opressão de quem manda e na submissão de quem obedece, mas pelo exercício do inacabamento freiriano, quando se propõem voz e vez aos sujeitos envolvidos. Acredita-se que, para o educador, esses momentos se tornem ricos na relação educativa, possibilitando conhecer os educandos envolvidos e suas percepções de mundo. Sempre que os educandos percebem-se ouvidos e, conseqüentemente, inseridos na relação dialógica, exercitam os primeiros passos, como experiências democráticas, em direção à tomada da consciência crítica, transitiva. Esses movimentos abrem as portas ao relato de diferentes visões de mundo, aportando os fragmentos referentes às culturas variadas às quais os educandos estão vinculados, ou seja, conectados. Promove-se, nesse sentido, a partilha, a qual exercita a reflexão.

Reafirmando a proposta de libertação dos educandos pela práxis, a qual implica a ação-reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo, é possível aproximar em Freire (2002), a partir da diversidade cultural disponibilizada pela tecnologia, o tema da unidade na diversidade como princípio fundamental para uma prática transformadora. Para o autor, a ausência da unidade na diversidade mostra-se como uma das práticas ideológicas eficazes empregadas pelas elites dominadoras para manter a dominação.

Já, encontrar essa unidade, para as minorias, é o caminho para se reconhecerem como maiorias, trabalhando as semelhanças entre si e não só as diferenças, como fenômeno o qual implica a convivência e a tolerância em um mesmo processo de diferentes culturas. Para Freire (2002, p. 154, grifo do autor), o

[...] caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e, assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até mesmo constituir-se uma democracia substantiva, radical.

No intuito de sistematizar as ideias aqui apresentadas, compreende-se que a consciência dos educandos imersa no mundo imposto pelo sistema produtivo vigente e, ainda, o pressuposto de que o opressor encontra-se hospedado nos oprimidos, revelado pelos valores e ideologia desses sujeitos, irão produzir, mesmo diante do medo, o desejo de liberdade, o qual conduz às primeiras reflexões em prol da transformação social.

Nessa linha de pensamento, acredita-se que o mesmo argumento utilizado no início da discussão, ou seja, que os educandos, empoderados das facilidades tecnológicas, são aqueles sujeitos que acreditam lidar com a informação disponível de maneira contextualizada em comparação à própria construção do conhecimento exercida no espaço-tempo da sala de aula, remeta a pensar que, em relação à época de Freire, e, ainda, instaurada a tensão dialética presente na própria vida desses sujeitos, o processo de conscientização teria aqui um facilitador. Processo esse o qual tensiona o modo de pensar dos educandos, sem previsibilidade, de maneira que coloque em comparação o contexto desses sujeitos quanto a outras realidades às quais se conectam. Daí que, define-se o foco para o educador: a ação de aproximar os educandos para as responsabilidades a serem assumidas em que pese o contexto vivido desses sujeitos, de forma que se constitua a aderência desses à realidade.

No momento em que os educandos passam a apreender a realidade, percebendo suas contradições, por meio da práxis, a qual integra ação e reflexão, bem como movimentos complementares e em tensão, vai-se constituindo a assunção crítica dos sujeitos. Nessas condições, a relação pedagógica realiza-se inserida na práxis, fundamentada na humanização, objetivando a libertação dos sujeitos, de modo que, no pensamento freiriano, o “[...] ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é ‘lugar’ e o ‘propósito’ desta pedagogia” (DUSSEL, 2000, p. 443, grifo do autor).

A educação proposta por Paulo Freire, comprometida com o pensar crítico, de forma que o educando seja capaz de refletir e desafiar as diferentes maneiras de captar a realidade, assume como essência a formação de seres humanos envolvidos em seu tempo histórico. Acredita-se, assim, que a partir das razões já descritas, a utilização do par conceitual opressão - libertação é adequado ao pensamento freiriano, no lugar do binômio exclusão - inclusão.

Para Ghiggi e Oliveira (2007), é possível verificar, na sociedade contemporânea, maneiras diferentes de opressões, sujeitamentos e estigmatizações as quais passaram a ser denominadas como formas de exclusão. Mesmo que algumas dessas não despertassem atenção em momentos passados, tal situação não caracteriza, agora, alteração no sistema produtivo capitalista, uma vez que seu cerne é marcado “[...] pela exploração e degradação no âmbito das relações econômico-produtivas, pela dominação e opressão no âmbito das

relações político-sociais e pela indiferenciação e alienação no âmbito das relações simbólico-culturais” (GHIGGI; OLIVEIRA, 2007, p. 28).

Nessa perspectiva, para os autores, o modelo exclusão - inclusão é típico de uma perspectiva a qual busca corrigir as disfunções sociais, no intuito de reorganizar laços sociais rompidos, supondo, ainda, a estrutura social estática, ou seja, não modificável. Por outro lado, os pressupostos freirianos, embasados em Marx, apontam para a transformação social, ou seja, para a modificação do modelo de sociedade construído no tempo.

Considerações Finais

Não se pretende propor conclusões, mas refletir e elaborar aproximações por meio da proposta de Paulo Freire quanto à construção de uma educação a favor dos direitos humanos, pela transformação social e pela libertação da classe oprimida. Nesse sentido, o autor propõe uma educação capaz de viabilizar o ato de aprender a partir de uma direção dita inclusiva, no intuito de que se tenha como premissa a participação e a aprendizagem dos educandos.

Inserido no contexto de alfabetização de adultos, o mesmo autor reconhece as possibilidades, ou não, de assunção dos educandos à cidadania. Para tanto, faz-se necessário problematizar os diferentes obstáculos com os quais os seres humanos se defrontam na prática social, histórica, pois a educação, como parte de um sistema maior, está para além de reproduzir a ideologia dominante, uma vez que as contradições que caracterizam a sociedade tomam conta das instituições nas quais a educação sistemática está acontecendo e acabam por alterar o papel reprodutor da ideologia dominante.

Nessas condições, a prática educativa democrática ocorre de forma que o direito de falar corresponda ao dever de escutar e, como escutar implica falar, o dever de escutar corresponde ao direito, igualmente, de falar a quem se escuta, de maneira que o escutar é falar com os seres humanos envolvidos na relação, constituindo um processo educativo em que o ato de dizer a palavra ganha centralidade. Esse ato remete à necessidade, por parte do educador, de intensificar a leitura de mundo de forma séria e rigorosa, de modo que a competência científica esteja a serviço das classes populares, pois a conquista da liberdade pelas classes oprimidas implica o processo de transformação da estrutura opressora, já que

não é possível pensar um processo dito de inclusão dissociado de uma transformação da ordem social.

Partindo da discussão do binômio exclusão - inclusão, imerso nos pressupostos freirianos, compreende-se que os seres humanos ditos excluídos ou socialmente marginalizados são aqueles oprimidos, visto que a realidade desses é viver a violência produzida por uma estrutura desumanizante, criada pela elite dominadora. A partir dessa afirmação, percebe-se que, mesmo ditos marginalizados, esses sujeitos, denominados por Freire (2004) como “seres para o outro”, fazem parte do próprio sistema de desumanização, ou seja, do modelo de produção capitalista e, dessa maneira, não estão fora do sistema, como possa, inicialmente, parecer.

Compreende-se, como contribuição, que a proposta freiriana não se constitui em propor a inclusão dos sujeitos no modelo civilizatório vigente, mas em transformar, radicalmente, essa realidade de tal forma que os oprimidos reconheçam o pertencimento e o seu papel nesse contexto, percebendo, ainda, a sua responsabilidade de ação em prol da humanização, para que seja possível se tornarem “seres para si”, ao contrário de “seres para o outro”.

Nessa esteira, partiu-se do princípio de que na escola, tanto os educadores quanto os educandos estão tomados por fragmentos impostos pelo modelo civilizatório, em sua roupagem neoliberal. Por essa razão, faz-se urgente desvelar como esses educandos se percebem inseridos na ordem social, uma vez que o uso exacerbado de dispositivos e de outros meios tecnológicos, de forma alguma, os levaria a pensar sobre o conceito de sujeitos ditos excluídos, mesmo porque, no modelo de produção vigente, esses sujeitos desempenham cada um o seu papel. Não se teve por objetivo dicotomizar o uso desses dispositivos, mas problematizar o significado que ocupam esses meios em relação ao papel exercido pelos educandos, pois se reconhece que os dispositivos facilitam compreender a realidade dos sujeitos.

Tomou-se, como premissa, que o uso desses dispositivos acaba por encobrir o exercício do papel dos educandos em relação ao contexto social no qual estão inseridos, já que o apelo mercadológico acentua a inserção dos educandos nas redes sociais de um mundo globalizado, com estímulos e necessidades infinitas. É nesse contexto que o educador deve estar atento a restabelecer a responsabilidade aos educandos, responsabilidade existencial, com o propósito de humanizar as relações entre esses sujeitos, a fim de que possam refletir sobre suas próprias condições vivenciais. Assim, o objetivo não

está em integrar os sujeitos à estrutura opressora determinada pelo modelo civilizatório, mas em constituir os processos de responsabilização e humanização, de tal maneira, que os educandos se reconheçam no compromisso de ação e reflexão em prol da libertação no contexto vivido.

Conforme já abordado, o caminho para esse reconhecimento passa pela compreensão do “ser mais”, na medida em que o educador, pelas relações dialógicas, passa a promover a pronúncia do mundo, possibilitando aos educandos se reconhecerem em diferentes contextos proporcionados pelo mundo globalizado, sendo que tal ação desvelará a esses sujeitos a ideia de incompletude, principalmente, no que se refere à noção de seres inacabados em uma dada realidade histórica.

A consciência da inconclusão, como “que fazer” permanente, irá aproximar os educandos ao contexto vivido, explicitando as mazelas de sua realidade, de forma que essa aproximação ao contexto, associada à reflexão sobre si e sobre o estar no mundo, irá criar condições de compromisso desses sujeitos com a sociedade.

No momento em que os educandos passam a apreender a realidade, percebendo suas contradições, por meio da práxis, movimentos complementares e em tensão irão se constituir, promovendo a assunção crítica dos sujeitos. Nessas condições, a relação pedagógica realiza-se inserida na práxis, fundamentada na humanização, objetivando a libertação dos sujeitos, de modo que, o ato pedagógico crítico passe a exercer-se no próprio sujeito e na sua práxis de transformação.

A partir dessas considerações, compreende-se que a educação proposta por Paulo Freire, assumindo como essência a formação de seres humanos envolvidos em seu tempo histórico, é aquela comprometida com o pensar crítico, de maneira que o educando se torne capaz de refletir e desafiar as diferentes formas de desvelar a realidade. Acredita-se, diante do aqui discutido, que a utilização do par conceitual opressão - libertação é adequado ao pensamento freiriano, no lugar do binômio exclusão - inclusão.

Referências

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pro-posições*. Campinas, v. 27, n. 1 (79), p.93-110, jan./abr., 2016.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Educação e mudança*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Política e educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Formação humana e exclusão social: repensando possibilidades, revigorando limites. *Educação*. São Leopoldo, v. 11, n. 1, p.22-29, jan./abr., 2007.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1. v. 2. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lúcio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. v. 97, n. 246, p.456-471, maio/ago., 2016.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Exclusão social. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 168-169.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 30, n. 107, p.539-560, maio/ago., 2009.

VERMELHO, Sônia Cristina; VELHO, Ana Paula Machado; BONKOVOSKI, Amanda; PIROLA, Alisson. Refletindo sobre as redes sociais digitais. *Educação & sociedade*. v. 35, n. 126, p. 179-196, jan./mar., 2014.

Submetido em 07-02-2017

Aprovado em 28-11-2018

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)