

DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS ÀS PEDAGOGIAS DO COMUM

FROM CRITICAL PEDAGOGIES TO PEDAGOGIES OF THE COMMONS

DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS A LAS PEDAGOGÍAS DE LO COMÚN

DES PÉDAGOGIES CRITIQUES AUX PÉDAGOGIES DES COMMUNS

Jean-François Dupeyron¹ 0000-0001-5870-3479

¹ Universidade de Bordeaux, Bordeaux, Gironda, França; jean-francois.dupeyron@u-bordeaux.fr

Resumo: Este artigo faz parte de uma reflexão sobre as teorias e as práticas dos bens comuns. Num primeiro momento, os comuns tomam como base os trabalhos de Christian Laval e Massimo De Angelis, tendo em vista a sintonia destes autores com reivindicações dos movimentos populares. É neste âmbito que o texto levanta a questão da natureza das pedagogias do comum: quais são seus principais vetores? O estudo desse problema permite contribuir para um uso atualizado das principais intuições de Paulo Freire, remetendo-as ao quadro geral das pedagogias críticas e, em seguida, confrontando-as com várias dimensões das pedagogias emancipatórias: pedagogias no modo menor (Tim Ingold), pedagogias de experiência e investigação (John Dewey) ou pedagogias de relacionamento situadas nos âmbitos dos estudos ecológicos, decoloniais e feministas. Isso permite esboçar um caminho que leva das pedagogias críticas a ‘práxis’ educacional específica para os comuns e às pedagogias emancipatórias em sintonia com novos temas, como a ecopedagogia, a decolonialidade e o feminismo.

Palavras-chave: pedagogias críticas; pedagogias do comum; Paulo Freire.

Abstract: This article is part of a reflection on the theories and practices of the commons. It begins by defining the commons with reference to the work of Christian Laval and Massimo De Angelis, and to the popular movements that have developed them. It is within this framework that the text then raises the question of the nature of pedagogies of the commons: what are their main vectors? The study of this problem makes it possible to contribute to an updated use of Paulo Freire's main intuitions, by placing them in the general framework of critical pedagogies, then by confronting them with various dimensions of emancipatory pedagogies: pedagogies in the minor mode (Tim Ingold), pedagogies of experience and enquiry (John Dewey) or pedagogies of relationship within the framework of ecological, decolonial and feminist studies. This makes it possible to sketch out a path leading from critical pedagogies to educational praxis specific to the commons and to emancipatory pedagogies in phase with new themes such as eco-pedagogy, decoloniality and feminism.

Keywords: critical pedagogies; pedagogies of the commons; Paulo Freire.

Resumen: Este artículo forma parte de una reflexión sobre las teorías y prácticas de los bienes comunes. Comienza definiendo los bienes comunes con referencia a los trabajos de Christian

Laval y Massimo De Angelis, y a los movimientos populares que los han desarrollado. En este marco, el texto plantea a continuación la cuestión de la naturaleza de las pedagogías del procomún: ¿cuáles son sus principales vectores? El estudio de esta problemática permite contribuir a una actualización de las principales intuiciones de Paulo Freire, situándolas en el marco general de las pedagogías críticas, y luego confrontándolas con diversas dimensiones de las pedagogías emancipadoras: pedagogías en modo menor (Tim Ingold), pedagogías de la experiencia y de la indagación (John Dewey) o pedagogías de la relación en el marco de los estudios ecológicos, decoloniales y feministas. Esto permite esbozar un camino que conduce de las pedagogías críticas a las praxis educativas específicas del procomún y a las pedagogías emancipadoras en fase con nuevos temas como la ecopedagogía, la decolonialidad y el feminismo.

Palabras clave: pedagogías críticas; pedagogías del procomún; Paulo Freire.

Résumé : Cet article s’inscrit dans la réflexion sur les théories et les pratiques des communs. Dans un premier temps, les communs sont définis en référence aux travaux de Christian Laval et de Massimo De Angelis, ainsi qu’aux mouvements populaires qui les déclinent. C’est dans ce cadre que le texte pose ensuite la question de la nature des pédagogies des communs : quelles en sont les grands vecteurs ? L’étude de ce problème permet de contribuer à une utilisation actualisée des principales intuitions de Paulo Freire, en les plaçant dans le cadre général des pédagogies critiques, puis en les confrontant à diverses dimensions des pédagogies émancipatrices : des pédagogies en mode mineur (Tim Ingold), des pédagogies de l’expérience et de l’enquête (John Dewey) ou des pédagogies de la relation dans le cadre des études écologistes, décoloniales et féministes. Cela permet d’esquisser un cheminement menant des pédagogies critiques aux *praxis* éducatives propres aux communs et à des pédagogies émancipatrices en phase avec de nouvelles thématiques telles que celles de l’éco-pédagogie, de la décolonialité et du féminisme.

Mots-clés : pédagogies critiques ; pédagogies des communs ; Paulo Freire.

Introdução

“A única luta profundamente útil a ser travada não é contra a autoridade, mas contra a submissão.”.

(Baker, 2006, p. 97)

Os desafios que a humanidade enfrenta atualmente são profundamente preocupantes. Para nos convenceremos disso, basta mencionar a urgência da crise climática, nos efeitos multiformes da extensão ilimitada da lógica de exploração do meio ambiente e de todos os seres vivos pelo capitalismo ou ainda na lógica combativa entre os vários etnonacionalismos e fundamentalismos espalhados nas sociedades. As respostas a esses desafios devem ser obviamente *políticas* — no sentido mais amplo do termo — e ter como objetivo provocar uma mudança radical nas sociedades humanas, para que estas últimas possam se emancipar das dominações e segregações que impedem a construção de um modo de vida consistentemente democrático.

É isso que as teorias e práticas dos *comuns* propõem e propuseram em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas, cujo espírito geral pode ser resumido da seguinte forma: “todas as formas de cooperação humana não hierárquicas são diferentes formas de comuns” (De Angelis, 2022, p. 195). O projeto dos comuns, portanto, implica romper tanto com os modelos neoliberais de competição e individualismo quanto com os modelos intervencionistas do socialismo de Estado e dos regimes autoritários ou teocráticos, de modo a permitir que as pessoas recuperem as suas vidas. Esse projeto constitui o pano de fundo do nosso pensamento.

Não é preciso dizer que o aspeto político dos comuns, que consiste na autogestão popular, na democracia participativa e nos procedimentos dialógicos; pressupõe uma educação e uma pedagogia capazes de trazer à tona e fortalecer o conhecimento, as habilidades interpessoais e o “know-how” necessários para essa forma de vida comum. À guisa de exemplo, *O Dictionnaire du post-développement* (Kothari *et al.* 2022), apesar da riqueza das suas propostas em favor dos *comuns ecológicos*, não inclui nem um verbete “educação”, nem um verbete “escola”, como se as transformações políticas, ecológicas, econômicas e sociais pudessem ser alcançadas sem a poderosa contribuição da dinâmica da educação popular.

O nosso objetivo aqui é contribuir para o debate sobre essas dinâmicas educacionais, perguntando como as pedagogias críticas podem ser limitadas quando colocadas sob a égide dos comuns. A criação de uma escola dos comuns democráticos, autogestoras e ecológicas constitui, de fato, “a revolução escolar que está por vir” (Laval; Vergne, 2021), o que nos convida a relacionar as pedagogias críticas, particularmente aquelas derivadas de Paulo Freire, às práticas dos bens comuns, de modo a esboçar um retrato de uma educação e uma pedagogia dos comuns.

Os comuns

De início, precisamos definir o modelo de comuns, o que propomos fazer ao distinguir as suas três principais dimensões. Em primeiro lugar, uma população e uma sociedade se organizam em torno dos bens comuns quando delimitam um mundo compartilhado composto de recursos que podem ser usados por todos (*Commonwealth*). Em segundo lugar, quando funcionam sem hierarquia e como uma sociedade de cooperadores com acesso igualitário aos recursos (*commoners*). E, em terceiro lugar, quando a população se autogerencia por meio de práticas cooperativas de ação e reflexão (*commoning*), que restabelecem o modelo geral das ‘práxis’ popular.

O primeiro eixo é aquele ao qual a questão dos comuns às vezes é reduzida. Ele pressupõe a existência de um conjunto comum de recursos naturais ou artificiais que são usados, ou mesmo mantidos em comum, porque são considerados essenciais para resolver os problemas da vida das pessoas. Os bens comuns se referem a um conjunto de coisas (bens comuns) e serviços (serviços comuns) que são protegidos da privatização e comercialização totais. Eles não podem ser objeto de uma reserva privada, nem o acesso a eles pode ser condicionado a um procedimento comercial ou à posse de um determinado *status* social. Assim, eles são definidos por uma forma de controle coletivo de recursos universalmente acessíveis. “A igualdade de acesso aos meios essenciais de (re)produção deve ser a base da vida nos comuns” (Federici, 2022, p. 139–140, tradução do autor).

Nesse sentido, poderíamos imaginar a multiplicação, na sociedade, do acoplamento entre a concessão a cada um de uma forma de garantia comunitária de acesso aos recursos e uma atividade dos comuns que corresponda a essa garantia, ou seja: uma segurança social de alimentação, trabalho, lazer, educação, etc., assim como pode existir uma segurança social de saúde. A escola do comum seria, então, a forma social que permite o acesso a uma educação comum entendida como um recurso compartilhado para o conhecimento emancipatório e para a realização individual e coletiva.

O segundo eixo consiste na existência concreta de uma comunidade de *cooperadores* que autogerenciam o mundo comum por meio de um conjunto de direitos e obrigações democraticamente compartilhados. Um *commoner*, em inglês, é, antes de tudo, um plebeu, um homem ou mulher comum, uma pessoa comum. É “qualquer um”, diferentemente dos indivíduos que se distinguem por pertencerem a um grupo social dominante ou separatista. Nesse sentido, os recursos comuns só podem ser usados numa organização social que esteja livre de segregação e discriminação social. Portanto, não se trata de propor uma comunidade separatista, um “entre-soi” “étnico” ou sociológico, ou uma retirada para uma comunidade histórica autoproclamada que inclua desigualdades. O princípio dos comuns deve subsumir as diferenças num único grupo social: a comunidade daqueles que necessariamente vivem *juntos* porque compartilham os mesmos recursos, com os direitos e as obrigações que os acompanham.

A palavra *comum*, portanto, designa o princípio político de uma coobrigação para aqueles que estão engajados numa atividade compartilhada, numa ação comum que produz immanentemente os seus próprios padrões morais e legais, sem que um poder transcendente ao corpo social tenha que governá-la. Nesse espírito, a comunidade política não pode se basear em discriminação de gênero, classe, opção espiritual ou origem, ou na posse de uma única

“identidade”. É um conjunto de relações sociais igualitárias, e não uma simples coleção de indivíduos que supostamente se assemelham uns aos outros para poderem se reunir.

O terceiro eixo define os comuns em termos dos princípios de autogestão, cooperação e uso compartilhado, que estão no centro da obrigação política. A instituição democrática dos comuns é sempre o efeito concreto das *práticas* de agrupamento. Desse ponto de vista, os comuns tomam forma quando “as pessoas comprometem-se com a mesma tarefa e, ao fazê-lo, produzem normas morais e legais que regulam a sua ação” (Dardot; Laval, 2014, p. 23). Como resultado, os comuns assumem a forma, acima de tudo, de práticas de *fazer coisas em conjunto*. Essas práticas pressupõem a invenção autônoma de regras de funcionamento e obrigações relativas à cooperação social, particularmente no que diz respeito à contribuição de cada um para a ação comum e aos termos de acesso aos recursos. A democracia, então, torna-se um *poder instituinte*, não apenas um poder instituído formalmente.

Aqui podemos ver a ligação consubstancial entre as práticas dos comuns e as várias formas de democracia direta ou participativa, ou até mesmo *communalisme*, distrital libertária, uma vez que a tomada de decisões coletivas pressupõe uma forma de diluição do poder na atividade dialógica universal, acompanhada por procedimentos políticos que os movimentos populares experimentam com frequência e que a alterglobalização contemporânea, a ecologia e as lutas indígenas estão constantemente revitalizando: acesso universal ao plenário e à tomada de decisões, transparência e controle comunitário do exercício de responsabilidades, delegação parcial e temporária de poder a funcionários de confiança com mandatos acordados e definidos, revogabilidade e rotação frequente de mandatos, proximidade imediata de mandantes e mandatados, “horizontalidade” do poder, possibilidade de debate universal de assuntos comuns e assim por diante. Numa palavra: os comuns implicam, dentro do possível, a autogestão popular.

Resta saber quais tipos de pedagogia podem corresponder a esse modelo de organização social, o que inevitavelmente nos leva a falar sobre pedagogias críticas.

As pedagogias críticas

Não é fácil, nem desejável, dar uma única definição de pedagogias críticas, ao terem muitas variações, dependendo das diferentes perspectivas e dos contextos políticos e sociais em constante mudança nos quais são praticadas. Atualmente, as abordagens decoloniais, feministas, anticapitalistas, ecopedagógicas e outras produzem, cada uma, sua própria versão

pedagógica e, muitas vezes, hibridizam várias influências, como foi o caso, por exemplo, do estudo das escolas em Chiapas¹, em que as referências à pedagogia dos oprimidos se misturam às contribuições da pedagogia cooperativa dos ativistas franceses Élise e Célestin Freinet, entre outros. Isso é o que o estudo de campo de Bruno Baronnet demonstrou:

[Os professores] experimentam apropriar técnicas didáticas conhecidas entre as pedagogias ativas, libertárias e de autogestão, como as inspiradas na obra de Célestin Freinet, que eles apreendem ao participar de oficinas de formação e de reflexões coletivas sobre a prática, mas também durante a interaprendizagem entre nativos (Baronnet, 2019, p. 110-111, tradução do autor).

É por isso que é importante evitar reduzir toda a gama de pedagogias críticas vivas aos esquemas propostos por Paulo Freire, embora ele obviamente continue a ser um autor indispensável nesse assunto. Em vez disso, propomos definir o perímetro das várias pedagogias críticas com base nos seguintes elementos comuns.

Definir pedagogias críticas

O primeiro elemento de uma pedagogia crítica é o desejo de não reduzir o conhecimento a um conhecimento de *objetos*, mas de torná-lo um elemento do *projeto* fundamental de melhorar a realidade (especialmente a realidade social). A realidade não é simplesmente o objeto de estudo desinteressado; ela é o material no qual se baseia o projeto de emancipação. O objetivo da pedagogia crítica, portanto, passa do *mundo do objeto* para o *mundo do projeto*. Por exemplo, não se trata mais de simplesmente estudar e explicar os problemas ecológicos, mas de aprender a resolvê-los cooperativamente para transformar a realidade e mudar o curso do Antropoceno. Consequentemente, para Paulo Freire, uma pedagogia crítica deve ter como objetivo principal a transformação da realidade, e é por isso que ela é fundamentalmente materialista: “... para o verdadeiro educador humanista ou revolucionário, o objeto da ação é a realidade, não os seres humanos” (Freire, 2021, p. 101, tradução do autor). Isso é principalmente o que a recepção francesa da pedagogia dos oprimidos manteve: “... a pedagogia não é uma técnica, mas uma *práxis*, uma atividade de transformação da realidade social que liga reflexão e ação” (Pereira, 2018a, introdução).

Assim, pode-se dizer que uma pedagogia é *crítica* quando não está organizada em torno do projeto de adaptar os indivíduos ao mundo como ele é, mas ao desenvolver com a vontade

¹ Chiapas é uma das trinta e duas regiões administrativas do México. É uma região rural pobre cuja população vem experimentando o autogoverno desde 1994 como parte do movimento zapatista.

de questionar a vida social de forma epistêmica e ativa, de modo a eliminá-la de toda a dominação. Ao mesmo tempo, a pedagogia é crítica quando não depende primordialmente do serviço ao indivíduo, ao “eu”, ao autoempresário neoliberal, mas se organiza em torno da atenção ao sujeito coletivo, cuja existência emancipada é necessária precisamente para poder auxiliar os indivíduos na sua jornada singular. É isso que se quer dizer com as fórmulas sintéticas propostas por Paulo Freire para definir a pedagogia dos oprimidos: “... os seres humanos libertam-se juntos” (Freire, 2021, p. 48, tradução do autor) e “... os seres humanos educam-se entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2021, p. 76, tradução do autor). Uma pedagogia é, portanto, crítica, ou seja, totalmente *política*, quando questiona a vida social de modo a desenvolver uma compreensão mais profunda dela.

Desse ponto de vista, a educação desse tipo é fundamentalmente *coletiva*. O objetivo não é preparar os indivíduos para aceitar o mundo existente, mas, ao contrário, intervir coletivamente na forma de vida social, o que pressupõe que um sujeito coletivo tome consciência de si no próprio movimento para melhorar essa forma de vida, expurgando-a das dominações. Assim, ao contrário das pedagogias voltadas para a conformidade social e para a avaliação dessa conformidade em uma base individual, uma pedagogia crítica toma grupos sociais e populações como o seu substrato.

A oposição entre o indivíduo e o coletivo é puramente formal. Ela não expressa uma realidade ontológica ou qualquer tipo de “verdade” antropológica, porque a separação entre o indivíduo e a sociedade é obviamente uma pura abstração. A rigor, nenhum indivíduo vive completamente sozinho e não pode ser considerado isolado, porque ele vive na e por meio da humanidade e usa as sociedades humanas, em maior ou menor grau, para sua própria existência. Casos extremos de isolamento total e de longo prazo (naufrágio, perambulação, abandono, condição voluntária como eremita ou andarilho, reclusão total, etc.) têm maior probabilidade de envolver desumanização por meio da perda do caráter social do indivíduo. Da mesma forma, ninguém aprende sozinho, e pode-se dizer que a ideia de autoeducação também é uma espécie de *oximoro*, ao reunir termos contraditórios.

As pedagogias críticas aceitam essa ideia e abandonam a fantasia idealista da mudança cultural que ocorre individualmente, como se a sociedade fosse um conjunto de mentes e espaços internos totalmente isolados. Em vez disso, elas estão trabalhando em prol de mudanças coletivas, discutidas e decididas em comum, e incorporadas em práticas cotidianas imediatas. Esses são os elementos que podem apoiar a evolução de cada indivíduo num espírito de solidariedade; de fato, é mais nessa direção que a mudança social pode ocorrer: ela não é decidida individualmente e depois seguida por efeitos coletivos desejados pela maioria

esmagadora (a história das lutas sociais mostra poucos exemplos desse padrão); pelo contrário, ela é produzida e desejada coletiva e concretamente, provocando a sua infusão nos membros da população. Uma revolução social, uma revolta plebeia ou um levante popular sempre surge quando um sujeito coletivo aparece e se expressa materialmente por meio de atos próprios. Elas não aparecem, como que por mágica, num agregado de iniciativas individuais que convergem repentinamente depois que cada uma delas seguiu o seu próprio caminho e tornou-se “autoconsciente”.

Dessa forma, a “conscientização” de que fala Freire não é uma ação voltada para o indivíduo, mas um trabalho *em grupo*, *pelo grupo* e *sobre* o grupo. É nesse sentido que as pedagogias críticas são voltadas principalmente para um sujeito coletivo e não para um aluno particular para o qual o professor é o preceptor. Aqui, é simplesmente a versão individualista e liberal da oposição sujeito/coletivo que está a ser desafiada porque, em última análise, o indivíduo precisa do coletivo para formar os seus julgamentos e conhecimentos.

As pedagogias críticas são, portanto, dedicadas ao exame da vida comuna e ao fortalecimento do sujeito coletivo. A reforma visada não é *principalmente* a do eu interior. Este último se beneficia da emancipação coletiva muito mais do que a cria. Isso é o que é afirmado com frequência pelas pedagogias antirracistas, como a de Grace Lee Boggs (2008) ou Bell Hooks (1994): o indivíduo não é primordialmente aquele por meio do qual a libertação coletiva pode se concretizar; ao contrário, ele é aquele que o trabalho do coletivo ajudará a emancipar. O indivíduo, isolado, atomizado, separado do sujeito coletivo, continua a ser o portador do opressor que o aprisiona num lar social e cultural, mesmo que exemplos idealizados de consciências resistentes e “líderes” de vanguarda possam nos levar a acreditar que um caminho individual é facilmente praticável. A pedagogia crítica é essencialmente uma ação coletiva popular, não uma soma de libertações individuais; é nessa condição que ela pode abrir caminho para uma revolução cultural, ou seja, para uma modificação das normas e representações sociais (por exemplo, por meio da erradicação gradual do comportamento sexista e/ou do comportamento baseado no racismo social e na divisão colonial do mundo).

É isso que leva Catherine Baker a dizer que “... a única luta realmente útil a ser travada não é contra a autoridade, mas contra a submissão” (Baker, 2006, p. 97, tradução do autor) e os seus substratos concretos: costumes cotidianos, léxicos de pronúncia do mundo social, distribuição de papéis e discursos, visibilidade e invisibilização de indivíduos, tratamento efetivo por meio da diferenciação social, internalização do *status* de dominado, estereótipos, gestos consensuais, etc. É nessa vida prática que a submissão coletiva à ordem dos dominantes deve ser rastreada, justificando a ação *erradicadora* das pedagogias críticas. Portanto,

diferentemente das pedagogias não críticas, que se preocupam acima de tudo com a entrada, a transmissão, a aquisição e a acumulação, as pedagogias críticas são, em primeiro lugar, erradicáveis: elas querem romper e remover as cadeias culturais, mesmo antes de reivindicar a construção de novos conhecimentos e elementos culturais.

“A vida cotidiana é o principal terreno de transformação social”, afirma Silvia Federici no contexto do feminismo materialista (Federici, 2022, p. 243, tradução do autor). Agora, ao tomar a vida cotidiana como objeto da sua *práxis*, uma pedagogia crítica não se contenta com o seu valor como crítica do mundo social; acima de tudo, ela muda profundamente o próprio significado da pedagogia. Ela não é mais uma ajuda para o estudo de um mundo e de um conhecimento apresentados como realidades estáticas, afastadas do fluxo histórico e das lutas que nele se expressam; ela torna-se uma ação de transformação de um mundo pensado desde o início como transformável, modificável, histórico.

Uma das lições das análises de Marx foi não se contentar com a mera descrição da realidade, mas transformá-la. Da mesma forma, para Paulo Freire, todo o discurso verdadeiro é *práxis*, o que significa que proferir um discurso verdadeiro equivale a transformar o mundo. Por meio da pedagogia crítica e da articulação das realidades do mundo, a sociedade e o conhecimento se tornam coisas em transformação, inscritas na história; e os alunos se tornam atores dessa transformação, capazes de se perceberem como seres históricos e como possíveis tomadores de decisão na história. Em termos concretos, o principal meio-didático da pedagogia crítica é a exposição do estado problemático do mundo, o que significa que ela propõe o aprendizado por meio da vida e para a vida. O seu substrato é, portanto, o estudo dos *modos de vida*, para compreender as marcas deixadas pelas lógicas capitalista, colonial, sexista, homofóbica, consumista, desenvolvimentista, etnonacionalista, fundamentalista, etc., e transformá-las por meio da emancipação coletiva.

Para ampliar Freire

À luz do exposto, fica claro que a grande maioria das pedagogias críticas, particularmente nas áreas de língua portuguesa, espanhola e inglesa, refere-se à *pedagogia dos oprimidos*, mesmo que algumas delas tenham destacado as suas limitações em termos de considerar situações de opressão ligadas ao patriarcado ou à racialização. Dois exemplos, entre muitos outros, do uso de Freire no pensamento antirracista e decolonial no mundo anglófono

são a “pedagogia engajada” de Bell Hooks nos Estados Unidos (Hooks, 2013) e o trabalho de Steve Biko sobre a “consciência negra” na África do Sul (Biko, 1990; 2014; Silveira, 2021).

Por outro lado, a situação tem sido mais delicada no mundo de língua francesa, onde o conhecimento de *La pédagogie des opprimés* permaneceu vago e quase lendário por várias décadas. Até então, o público só tinha acesso a uma única tradução, publicada em 1974, mas nunca republicada até 2021. Essa edição tornou-se praticamente impossível de ser encontrada. Da mesma forma, a versão francesa do livro baseado na tese de Freire (*L'éducation: Pratique de la liberté*), publicada há cerca de cinquenta anos, também estava esgotada. Felizmente, uma nova edição francesa de *La pédagogie des opprimés*, baseada numa nova tradução, está disponível ao público desde 2021 e deve ajudar a melhorar e ampliar a sua recepção.

Isso foi essencial porque, durante muito tempo, os trabalhos franceses em filosofia da educação e pedagogia geral minimizaram o papel de Freire e se basearam em autores europeus (Freinet, Montessori, Rousseau, Ferrière, etc.) e norte-americanos (Dewey) para renovar os esquemas educacionais e pedagógicos. Esse não é mais o caso hoje, pois testemunhamos um retorno às referências a Freire, particularmente por meio do trabalho de Irène Pereira (Pereira, 2018b). É frequentemente sob a categoria de *pedagogias emancipatórias* (Hedjerassi, 2020) que as contribuições da pedagogia dos oprimidos (às vezes grafada “pedagogia dos(as) oprimido(as)”, na escrita inclusiva são transferidas, disseminadas e misturadas com reflexões sobre pedagogias sociais, feministas, decoloniais, alterglobalistas, ecologistas, etc. Irène Pereira chega a falar em “reinventar Paulo Freire” em novos contextos (Pereira, 2019, p. 16) e, para isso, enfrentar a dificuldade de ter de adaptar a públicos de idades e origens variadas uma pedagogia concebida principalmente para alfabetizar a população adulta brasileira. Parece, entretanto, que as propostas de Freire são suficientemente flexíveis para permitir que os envolvidos resolvam o problema de adaptá-las a diferentes contextos.

Assim, propomos agora tentar conectar as pedagogias críticas de inspiração freireana ao projeto político-social dos comuns, de modo a realizar o esboço de uma pedagogia dos comuns, na estrutura do trabalho sobre a *escola dos comuns* (Dupeyron, 2024).

A pedagogia dos comuns

Sejamos realistas: a expressão “pedagogia dos comuns” refere-se a uma categoria que, por enquanto, quase não existe nos debates educacionais. Ela progride lentamente, paralelamente ao surgimento da categoria “os comuns” na arena política. No entanto, o fato de

um conceito não estar a ser usado de forma alguma significa que ele é uma espécie de significante vazio, desprovido de significado e de qualquer conexão com a realidade. Pelo contrário, existem elementos pedagógicos semelhantes aos elementos políticos dos comuns apresentados acima, e alguns deles já existem há muito tempo. Vamos propor quatro deles, inspirando-nos tanto em várias experiências das *práxis* pedagógicas populares (em especial nas pedagogias do movimento trabalhista francesa a partir do século XIX) quanto em trabalhos mais teóricos alinhados com a ideia de que a democracia é uma *forma de vida comum* à qual a pedagogia deve estar alinhada (John Dewey, por exemplo).

Pedagogias em modo menor

Seguindo o antropólogo Tim Ingold (Ingold, 2018), ele próprio inspirado por John Dewey (Dewey, 2011), distinguimos entre modos maior e menor na educação e na pedagogia. Ingold chama de *modo maior* de educação qualquer sistema educacional que visa instalar à força uma essência humana predeterminada e usa esse objetivo para determinar os seus métodos intervencionistas. Esse modo maior postula categorias hierárquicas de seres humanos que são mais ou menos “desenvolvidos” e estão conforme o modelo e, portanto, incentiva a implantação da educação alinhada a um esquema padronizado de produção humana (esse seria o “treinamento” ao qual John Dewey se opõe na pedagogia humanista), enquanto o ser humano se manifesta em experiências históricas diversificadas e na *práxis* inventiva.

Por outro lado, uma lógica antropológica e educacional em *modo menor* admite que o significado da vida humana e a lógica da organização social não podem ser reduzidos a um estado particular ou a um resultado predefinido. Em vez disso, eles residem no próprio fato de *ser capaz de se tornar*, de ser adaptável, autocriador, atento ao mundo e interativamente ligado a ele. Em outras palavras, a pedagogia não tem um fim inevitável, mas segue, nas palavras de Ingold, um “caminho relacional durável” (Ingold, 2018, p. 47) cujo resultado ninguém pode prever. Ela não pode pretender fazer nada além de cuidar desse caminho relacional e apoiar a sua dinâmica. Qualquer outra postura, em particular a ambição de se concentrar num resultado específico do processo, seria um desvio da vida humana e da auto-organização popular: a antropologia se tornaria etnocêntrica e moralista, e a pedagogia se degeneraria em “treinamento”, em *meso-educação* (uma educação mediana ou uma semiformação). Noam Chomsky também denunciou a má educação como uma *educação domesticadora* (Chomsky,

2010), e lembramo-nos da fórmula genérica de Freire: “... ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os seres humanos libertam-se juntos” (Freire, 2021, p. 48, tradução do autor). Em suma, não pode haver emancipação sem pedagogia em modo menor.

Dewey não diz outra coisa quando define a educação como a formação e a manutenção da capacidade de continuar a educar a si. Ela não é *primordialmente* a transmissão do resultado da experiência passada e externa, e o seu principal objetivo não é predeterminar a experiência futura; pelo contrário, é primordialmente preservar o *futuro da experiência*. Isso torna a educação um *problema real*, diferente daqueles falsos problemas que já contêm a sua própria solução, de modo que o resultado do processo educacional é a capacidade de continuar a nos educar. A pedagogia, portanto, incorpora a vida popular na sua dinâmica de auto-orientação, e não é um meio de produção ou treinamento. Portanto, assim que o modelo de comuns implica a autodefinição da população no curso da sua *práxis* dialógica e cooperativa, a pedagogia deve ser praticada num modo menor.

Neste sentido, Ingold e Dewey recusam a separação entre, por um lado, as atividades de organização social e de formação que seriam confiadas a tutores, do outro lado, das atividades espontâneas e desordenadas que seriam exercidas pelas populações e a pedagogia deveria domesticar ou erradicar. A noção de *experiência*, que Dewey distingue do simples facto de receber sensações, é erigida mesmo como denominador comum das atividades pedagógicas; como livre interação com as condições circundantes. Esta atividade é formadora por excelência e constitui o método pelo qual a inteligência e a personalidade humanas se constroem por interações sociais e ecológicas com o meio ambiente. A pedagogia em modo menor está então centrada na construção e no acompanhamento da experiência popular e, no centro dela, da *práxis* experiencial como vetor natural de adaptação e de desenvolvimento da vida comum.

Pedagogias não transmissíveis

Esta abordagem em modo menor, respeitadora da experiência das populações, não significa, no entanto, que a educação e a pedagogia possam desenvolver-se sem referências sociais nem ancoragens culturais. Uma pedagogia dos comuns não pretende recomeçar perpetuamente tudo a zero de, como se flutuasse sobre um vazio de significados preexistentes, como se se tratasse de reinventar a humanidade a cada geração, ou como se cada recém-chegado fosse o primeiro humano na Terra. A continuidade da vida, mais particularmente a da vida comum, implica que elementos culturais e éticos transitem de uma geração para outra e sejam

pouco ou muito conservados. A cultura dos comuns deve ser preservada para poder renascer em cada novo cooperante. Do mesmo modo, qualquer população que se encontre praticamente estabilizada num território e nele conheça uma vida comum necessita de um pacto cultural partilhado, ainda mais que seja ao nível dos usos principais da vida social, da prática de uma língua veicular e do conhecimento das grandes linhas do funcionamento social e do ambiente.

Por fim, as populações dominadas, talvez de modo ainda mais urgente do que as outras, agarram-se muitas vezes com energia e orgulho a um fundo cultural comum com vocação identitária, animado apesar de tudo de cruzamentos culturais e de fenômenos de criouliização. Por exemplo, a preservação das culturas indígenas, muitas vezes vítimas de injustiças culturais ou de epistemicidas, é um *leitmotiv* das investigações decoloniais e das etnopedagogias. Em suma, uma pedagogia em modo menor põe necessariamente em jogo conteúdos culturais precisos, os seus meios de comunicação.

Em contrapartida, o modo menor proíbe conceber estas formas culturais como produtos fixos e acabados que a educação deveria transmitir unilateral e incansavelmente às jovens gerações. Sobre este ponto, Paulo Freire denunciou uma “pedagogia bancária” como pedagogia não dialógica, reificando a cultura e transformando os alunos em meros recipientes dos conteúdos narrativos dos educadores. Tal concepção bancária não quer de modo algum libertar os oprimidos e permitir-lhes viver a sua autoconstrução. Quer simplesmente adaptá-los ao mundo dos seus opressores, da qual recebem ingênua e passivamente a transmissão no âmbito da interiorização do seu domínio. Pelo contrário, uma pedagogia de empoderamento dos oprimidos é uma pedagogia política da problematização do mundo por eles, e desenvolve-se de maneira crítica, dialógica e inventiva. Isto aplica-se a qualquer tipo de população e contexto histórico.

Analogamente, Ingold processou o modelo de transmissão, embora tão apreciado na forma escolar, em geral. Em primeiro lugar, enfatiza que aprender e memorizar são duas atividades distintas; além disso, a transmissão cultural não pode ser em si mesma sua pedagogia. Para “transmitir”, é preciso comunicar, relacionar, interagir e adaptar-se ao ambiente, atitudes que nada têm a ver com a pedagogia bancária ou transmissiva, pois implicam sempre uma apropriação e uma criação pelo indivíduo das suas próprias versões dos materiais propostos. Por último, a imagem de conteúdos culturais fixos, que seria necessário imprimir tal e qual no espírito dos indivíduos, é uma formalização abstrata obtida por uma modelização indiferente às variações, aos movimentos e aos efeitos de interação. Não se “copia/cola” uma cultura em membros de um grupo social como se pode fazer com arquivos de computador. A característica de uma cultura é não permanecer idêntica a si mesma, mas ser animada de processos históricos

de diferenciação e de criação, sobretudo no âmbito de uma comunidade dos comuns, por princípio inclusivo e aberta à diversidade.

Neste ponto, o caso da aprendizagem das línguas é eloquente. Uma língua não é um objeto abstrato e modelizado de forma definitiva, que deveria ser derramado no espírito das gerações mais jovens. É feita de usos especiais, empréstimos permanentes, crioulizações inventivas, dialetos e novas adaptações. Como diz Édouard Glissant, a crioulização forma a inevitável dimensão “imprevisível” do mundo cultural (Glissant, 1992, p. 21-22). A melhor maneira de fazer de qualquer língua uma "língua morta" é transformá-la abstratamente num produto escolástico e privilegiar uma versão estática, erigida no estatuto de "verdadeiro francês" ou de "verdadeiro português", por exemplo.

De fato, o conjunto aberto e móvel dos dialetos e dos usos que constituem a língua francesa fornece bem os principais materiais culturais da educação escolar francófona (é necessário, portanto, cultivar e perpetuar os seus empregos), mas o respeito escrupuloso apenas pela forma académica não é de modo algum um objetivo prioritário e universal. O objetivo, no âmbito dos comuns, continua a ser a vida comum, a comunicação e a ação coletiva. Fazer do domínio perfeito de uma língua académica fixa, o azimute da escolarização, é perder a educação dos comuns, é impor a todas e a todos aquilo que, na prática, diz respeito apenas a uma minoria. É agir como se as habilidades raras dos atletas de alto nível fossem o modelo universal da virtude da atividade física educacional, quando, para a educação dos comuns, é a prática universal, inclusiva e diferenciada da atividade física que é o verdadeiro desafio, do qual emergirá sem dúvida a prática excepcional e especializada dos "grandes desportistas".

Do mesmo modo, o essencial da aprendizagem da língua francesa não é o domínio de uma única e mesma forma canónica - tanto mais que há muitos franceses diferentes, no Québec (Canadá), na África Ocidental, nas regiões da França, nas Antilhas, de acordo com as classes sociais e as gerações etc. - mas a capacidade de se *comunicar* em francês e de lidar com formas diferentes. Um mesmo raciocínio pode, evidentemente, ser considerado para a língua portuguesa e para as suas formas dialetais.

Pedagogias de atenção e relacionamento

A recusa de reduzir a pedagogia à transmissão de conhecimentos e de modelos de comportamento leva a reposicioná-la em torno dos modelos da *atenção* e da *relação*, muito congruentes com a dimensão dialógica de toda a pedagogia emancipatória. Isso é congruente

com a ideia matricial dos comuns: viver em um mundo que organizamos cooperativamente e igualmente.

Uma pedagogia em modo menor configura-se, portanto, principalmente como uma cultura da atenção e da relação participativa com os outros e com os objetos do mundo. Trata-se de fortalecer; uma forma de agilidade existencial que só pode ocorrer efetivamente se o agente prestar atenção suficiente à realidade. Estar atento é tender para (*ad-tendere*, em latim), dirigir-se para, procurar, ligar-se a. Trata-se do modo menor da atividade, pelo qual o ator, em vez de se subtrair abstratamente do mundo para o dominar e dominar, *habita* inevitavelmente aquele no fluxo das suas experiências e através de uma série de relações que concretizam a sua presença no real. Ingold conclui que a atenção tem uma “prioridade ontológica como modo fundamental de existência no mundo” (Ingold, 2018, p. 39, tradução do autor), e que o espírito humano não pode nem deve desligar-se do mundo recusando a sua dimensão *ecológica*, ou seja, a sua participação interativa no seu ambiente.

Uma pedagogia dos comuns procede assim ao acompanhamento das jovens populações em atividades e conhecimentos relacionais; não visa prioritariamente o domínio do mundo por abstração, mas a relação com os seus objetos por experiência e arranjo cooperativo. Neste sentido, difunde-se como uma *mediação* multiforme. Não é o cultivo de essências pré-estabelecidas ou de modelos pré-concebidos, mas o apoio à instalação de relações, ou melhor, de inter-relações.

Portanto, a tarefa pedagógica essencial não é preparar a criança para a posse e o domínio da realidade, mas ajudar as populações juvenis a entrarem em relação com a realidade, a natureza, a cultura, a humanidade, elas mesmas, as outras. A dinâmica deste projeto de mediação poderia fazer toda a diferença entre um mundo dominado e danificado pelo capitalismo ou pelos etno-nacionalismos, e um mundo solidário, interconectado, respeitador de todos os termos postos em relação. Não se trata aqui apenas de modalidades pedagógicas (aprender juntos e pela experiência), mas, numa escala mais vasta, do "princípio dos princípios" pedagógicos e educativos: a mediação. A pedagogia em modo menor encontra assim o seu ritmo, os seus conteúdos, o seu estilo e as suas práticas num processo permanente de correspondência do assunto com o mundo e com os outros, numa abordagem criativa e coreográfica que escapa grandemente à mestria e à previsão.

A educação é, então, uma ética (um modo de viver em conjunto) cuja pedagogia concretiza a *praxis* (um ato distinto da produção normalizada). Propõe a cada um formar-se *com* as coisas e as pessoas e, para isso, aproximar-se delas, em vez de as afastar pela abstração escolástica e objetiva, e em vez de as estudar com o objetivo de agir sobre elas.

A importância desta mudança de paradigma não pode ser mais clara do que conectá-la às urgências antropocênicas: é preciso deixar de reduzir a educação/instrução ao conhecimento da "natureza", vagamente acompanhada de alguns gestos "eco-cidadãos" e ir em direção a uma educação cuja missão é colocar a criança em *uma relação pacífica de troca com o planeta*. Tal proposta já existe desde o surgimento na América do Sul nos anos 1980-1990 de uma corrente *eco-pedagógica* inspirada no trabalho de Paulo Freire (Gadotti, 2000) e nas abordagens do *buen vivir* (Acosta, 2022).

Do mesmo modo, a pedagogia dos comuns deve romper com as lógicas de dissociação das populações entre si, para cultivar o conjunto das relações relativas ao viver e agir juntos. A humanidade não é composta por "etnias" e civilizações fixas e sem ligação umas com as outras. É a história dos seus cruzamentos, dos seus encontros, dos seus pontos comuns e das suas trocas. Forma uma *rede das redes* conectadas pela história genética e cultural das migrações e das interações entre sociedades. Jean-Loup Amselle indica, portanto, que, para compreender a humanidade, é preciso ver a primazia das "ramificações" e das "lógicas mestiças" nas "cadeias de sociedade" e nas derivações culturais que formam a aventura do humano (Diagne; Amselle, 2018). A singularização cultural é antes o produto colonial artificial de uma vontade de de-historicização e de despolitização dos povos dominados, por vezes retomada por estes na sua busca de reconhecimento. Quando se parte das "cadeias de sociedades", compreende-se facilmente que nunca existiu uma identidade local autoproduzida. Há sobretudo e em toda a parte uma continuidade do humano, um comum da humanidade - e é também isto que justifica o primado das relações nos desafios educativos e pedagógicos dos comuns.

Por outras palavras, a experiência pedagógica deve ser mediadora e estar totalmente aberta à partilha de experiências. A atenção aos outros, a si mesmos, ao mundo, à natureza, é o coração da sua atividade, e é precisamente este centro de vida que a educação deve acompanhar e fortalecer. Daqui resulta que a educação e a pedagogia, enquanto profissões do ser humano, são antes de mais, ou mesmo exclusivamente, profissões da relação. Esta abordagem volta as costas às teses funcionalistas que fazem da educação uma ação unilateral sobre as gerações mais jovens, e da pedagogia um poder do professor sobre o ensinado.

Com efeito, na abordagem dos comuns, a pedagogia encarna-se sobretudo nos vínculos e nas relações de que acompanha a experiência. O professor já não é o agente de enchimento do funil didático, torna-se, pela sua experiência, um *diapasão* cujo papel essencial é permitir que todos *se ouçam* e falem justamente, referindo-se a conhecimentos autênticos e não a ideologias e representações erradas.

A fantasia do domínio e da objetivação dos alunos, análoga à fantasia capitalista de posse total do real, está sem dúvida na fonte de muitos sofrimentos educativos e de conflitos entre, por um lado a vontade do mestre de interromper o fluxo vital da experiência e submetê-la aos seus próprios pontos de vista, por outro lado as "contra-condutas" através das quais os alunos exprimem a sua resistência à instrumentalização e reivindicam implicitamente a libertação das mediações que lhes permitiriam finalmente serem atores da sua formação humana.

Hoje, mais do que nunca, se quisermos que as profissões de educador e professor escapem à mecanização necrófila e à objetivação de si mesmo e do outro, então é necessário cultivar e preservar a abordagem universal através de laços e transações, com tudo o que isso implica de modificação das posturas magistrais e de renúncia ao desejo impossível e nocivo de controlar os outros seres e o mundo. Neste sentido, a *inteligência das relações* é muito mais importante do que a *inteligência dos objetos*, que terá a liberdade de se desenvolver em estudos aprofundados para aqueles e aqueles que se especializarem sobre este ou aquele ponto. Ora, a pedagogia escolar, em geral, privilegia a inteligência dos objetos e tende a negligenciar a das relações. Em resumo, uma pedagogia dos comuns, a fim de lutar contra as dominações cruzadas e contra as lógicas de separação, deve ser o lugar onde se age e se vive em conjunto, e onde aprendemos que cuidar da qualidade das nossas relações é muito mais humanizador do que adorar a individualidade e o desempenho solitário.

Pedagogias do questionamento

Por fim, as pedagogias dos comuns, enquanto pedagogias críticas e materialistas, são fundamentalmente pedagogias de *questionamento popular* e não atividades de instrução do povo pelos seus tutores.

Trata-se de partir do real, da necessidade concreta de compreender o mundo habitado pelas populações de *commoners* e de agir nele a fim de viver bem, o que leva a destacar o experimentável, o pragmático, o vivido, sem negligenciar o imaginário, o questionamento gratuito, o desejo de descoberta e fuga. De facto, a complementaridade destas duas dimensões (o próximo e o distante) sempre foi afirmada nas experiências históricas de pedagogias populares pouco ou muito comuns. Estas experiências pensaram a substância da educação segundo uma lógica e uma progressão de grande evidência: partir daquilo que vivem e experimentam as populações, para depois se elevarem a novos saberes e *know-how*. Este é o

caminho mais útil para as populações, uma vez que a educação, em vez de arrastá-las à força e muito cedo para objetos estranhos e distantes, começa por tentar responder às questões concretas que se colocam e aos problemas que devem resolver. É preciso ver também uma promessa de interesse acrescido por parte dos alunos, pois a educação ajuda-os diretamente a viver e a compreender o seu mundo. As pedagogias operárias francesas, por exemplo, recomendavam partir do trabalho para permitir aos operários aprenderem « a ciência que a sua profissão aplica, e a sociedade onde a sua profissão joga » (Thierry, 1913, p. 276).

Uma das principais referências das pedagogias do questionamento e emancipatória é John Dewey, o que pode ser uma surpresa, já que muitas vezes ele foi classificado como um pensador "liberal". Ora, a ligação que Dewey tece entre a questão da educação e o desenvolvimento de uma democracia autogestionária interessou há muito o movimento operário, socialista e libertário na França, que acabamos de evocar em termos de *pedagogia do trabalho*. Uma das primeiras recensões francesas do trabalho de Dewey (Dubois, 1914) foi publicada em 1914 em *La Vie Ouvrière*, revista da Confederação General do Trabalho (CGT), cuja doutrina era, então, o sindicalismo revolucionário de tendência libertária. Do mesmo modo, Célestin Freinet, que era adepto a uma escola « proletária », fez referência a Dewey em alguns dos seus trabalhos (Freinet, 1923).

Ora, segundo Dewey, a democracia não é o horizonte distante e idealista da educação, é antes a condição pragmática e material da experiência educativa (o que se educa). Podemos mesmo falar de uma correspondência e de uma interatividade entre a pedagogia e a democracia: a experiência e o questionamento são os autênticos métodos democráticos, e reciprocamente a democracia é essa forma de vida baseada no respeito pelo primado da experiência popular.

Em contrapartida, a transmissão magistral e autoritária é um método antidemocrático, tal como a recusa da democracia impõe o desrespeito da experiência popular e da investigação do público sobre os seus problemas. Dewey enfatiza que a democracia se baseia na capacidade da experiência humana cooperativa de gerar seus objetivos e métodos para enriquecer sua própria experiência. A pedagogia dos comuns, através do questionamento social sobre os problemas do público, deve, portanto, proceder a uma *politização* da experiência comum, a fim de que esta seja conforme aos seus princípios. O questionamento social incide, assim, sobre as próprias relações sociais, com vista a modificá-las para as tornar conformes à atividade e à vida democrática.

Portanto, “a política é a dimensão de questionamento do social” (Dewey, 2010, p. 64), concepção que tinha tudo para seduzir o sindicalismo revolucionário francês. Por outro lado, as

pedagogias não emancipadoras são pedagogias autoritárias e transmissivas, que entravam a *praxis* das populações.

Todas as outras formas de fé moral e social se baseiam na ideia de que a experiência deve, em algum momento, estar sujeita a uma forma de controle externo, a alguma "autoridade" que deveria existir fora dos processos da experiência. A democracia é a convicção de que o processo da experiência importa mais do que este ou aquele resultado particular [...]. Uma vez que o processo da experiência pode ser educativo, a fé na democracia é inseparável da fé na experiência e na educação (Dewey, 1995, p. 47, tradução do autor)

A pedagogia do questionamento está, pois, em conformidade com o carácter político da educação dos comuns como contributo essencial para o desenvolvimento de uma sociedade sem dominações nem discriminações. A pedagogia é, então, uma reflexão e uma ação (uma *praxis*) dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo, o que supõe a formação de novos laços sociais, que não sejam mais laços de dominação ou de confronto. Neste sentido, o pedagogo é um militante da igualdade e da solidariedade, o que traz uma eminente dimensão crítica à sua profissão. Deve animar práticas dialógicas que alimentam a formação de consciências críticas e se torna um “intelectual transformador” (Giroux, 1988).

Freire, os movimentos feministas, as correntes decoloniais, as pedagogias operárias e indígenas, não dizem outra coisa: a educação não é a conservação chamada “apolítica”, mas a sua transformação política através da compreensão coletiva da injustiça. Como dizia também o militante operário Fernand Pelloutier, criador na França das Bolsas de Trabalho e principal animador do seu projeto pedagógico. O que falta ao oprimido “... é a ciência da sua infelicidade; é conhecer as causas da sua escravidão; é poder discernir contra o que devem ser dirigidos os seus golpes” (Pelloutier, 1898, p. 209, tradução do autor). Algumas décadas mais tarde, o conceito de *conscientização* na pedagogia dos oprimidos, retomou esta ideia principal: a pedagogia popular deve permitir a tomada de consciência coletiva das estruturas da opressão, senão ela permanece um simples apêndice dela. O questionamento do público sobre os seus problemas deve ter também esta vocação ascendente: partir da experiência e voltar à compreensão dos fatores estruturais dos danos infligidos às sociedades e às populações. É assim que o indivíduo pode libertar-se do domínio que tem em si mesmo.

Não se trata, portanto, de fazer do estudo abstrato as trágicas questões da escravidão, dos feminicídios, da homofobia, da exploração, dos integristas, dos assassínios racistas, das esperanças de vida socialmente determinadas, etc., os únicos motivos de uma pedagogia intersectorial dos comuns. De forma mais pragmática, o primeiro racismo, o primeiro sexismo, o primeiro desprezo social de que há que purgar o mundo comum não são tão espetaculares como as manifestações mais trágicas da sua existência. São *estruturais, sistémicos e culturais*

e, no limite, uma parte das discriminações não depende prioritariamente das opiniões dos atores. Elas derivam sobretudo de um mecanismo social que produz de maneira desigual destinos sociais e lugares hierárquicos.

Portanto, pode haver racismo sem racismo, relações sociais sexistas sem intervenção direta de convicções sexistas e, mais amplamente, desigualdades sociológicas sem *credo* ideológico favorável às desigualdades. Aqueles que beneficiam de privilégios, aliás, muitas vezes nem sequer estão cientes disso e acham que o estado das coisas ao seu redor não coloca problemas éticos. Partindo dos exemplos mais horríveis, por vezes situados noutras sociedades, aquilo que as populações conhecem diretamente, não estaremos sistematicamente a ignorar este material concreto e encarnado? Assim, em vez de visar simplesmente a denúncia idealista das situações aparentemente mais "anormais" e excepcionais, relacionadas aos princípios dos direitos humanos, a pedagogia materialista do questionamento permite concentrar-se na normalidade e no próximo *quotidiano* das desigualdades, de modo a voltar depois a generalidades e horizontes mais longínquos.

Conclusão

Para ser plenamente emancipadora, a pedagogia não pode ser reduzida a uma lista de métodos e técnicas. É antes uma *praxis* popular, materializando pragmaticamente uma forma de vida sem dominação, nem discriminação. É por isso que as pedagogias dos comuns são uma possível saída das pedagogias críticas das quais Paulo Freire é o representante emblemático. Já existem convergências entre a pedagogia dos oprimidos e as pedagogias antirracistas, decoloniais, operárias, camponesas, indígenas, ecológicas, etc. Crescerão à medida das lutas sociais por uma sociedade de comuns sociais, democráticos e ecológicos; foi para esta ambição que o nosso modesto artigo pretendeu contribuir.

Referências

- ACOSTA, Alberto. **Le buen vivir**: pour imaginer d'autres mondes. Paris: Utopia, 2022.
- BAKER, Catherine. **Insoumission à l'école obligatoire**. Magnat-l'Etrange: Tahin party, 2006.
- BARONNET, Bruno. L'expérience d'éducation zapatiste au Chiapas: entre pratiques politiques et imaginaires autochtones à l'école. In: Dans I. PEREIRA (ed.), **Anthologie internationale de pédagogie critique**. Vulaines-sur-Seine: Éditions du Croquant, 2019, p. 95-118.
- BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.
- BIKO, Steve. **Conscience Noire**: Écrits d'Afrique du Sud, 1969-1977. Paris: Éditions Amsterdam, 2014

- CHOMSKY, Noam. **Pour une éducation humaniste**. [2003]. Paris: Éditions de L'Herne, 2010.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Commun. Essai sur la révolution au XXI^e siècle**. Paris: La Découverte, 2014.
- DE ANGELIS, Massimo. Commun. *In*: Dans KOTHARI, Ashish & *alii*. **Plurivers**. Un dictionnaire du post-développement. Marseille : Wildproject. 2022, p. 195-198.
- DEWEY, John. La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend. **Horizons Philosophiques**, n.5, v.2, p. 41–48. 1995.
- DEWEY, John. **Le public et ses problèmes**. [1915]. Paris: Gallimard, 2010.
- DEWEY, John. **Expérience et éducation**. Paris: Gallimard, 2011.
- DIAGNE, Souleymane Bachir ; AMSELLE, Jean-Loup. **En quête d'Afrique(s): universalisme et pensée décoloniale**. Paris: Albin Michel, 2018.
- DUBOIS, Maurice. L'école et l'enfant, par J. Dewey. **La Vie Ouvrière**, n. 104, p. 116-117, 20 janvier 1914.
- DUPEYRON, Jean-François. **L'école des communs**. Bordeaux: Le Bord de l'Eau, 2024.
- FEDERICI, Silvia. **Réenchâter le monde. Le féminisme et la politique des communs**. [2019]. Genève: Entremonde, 2022.
- FREINET, Célestin. La morale laïque. **Clarté**, n.35, 5 mai 1923, p. 262-263.
- FREIRE, Paulo. **La pédagogie des opprimés**. [1968]. Marseille: Agone, 2021.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2000.
- GIROUX, Henry. **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning**. Barnby, MA : Bergin & Garvey Press, 1988.
- GLISSANT, Édouard. L'imaginaire des langues. Entretien avec Édouard Glissant. **Études françaises**, n. 28, v. 2-3, p. 11-22, 1992.
- HEDJERASSI, Nassira (ed.). **Les pédagogies émancipatrices. Actualités et enjeux**. Vulaines : Le Croquant, 2020.
- HOOKS, bell. **Teaching to transgress**. New York: Routledge, 1994.
- HOOKS, bell. La pédagogie engagée. **Tracés**, n. 25, 2013, p. 179-190.
- INGOLD, Tim. **L'anthropologie comme éducation**. Rennes: Presses universitaires, 2018.
- KOTHARI, Ashish; SALLEH, Ariel; ESCOBAR, Arturo; DEMARIA, Federico; ACOSTA, Alberto (ed.). **Plurivers**. Un dictionnaire du post-développement. [2019]. Marseille: Wildproject, 2022.
- LAVAL, Christian ; VERGNE. **Éducation démocratique**. La révolution scolaire à venir. Paris: La Découverte, 2021.
- LEE BOGGS, Grace. **Revolution and Evolution in the Twentieth Century**. [1974]. New-York: NYU Press, 2008.
- PELLOUTIER, Fernand. Le musée du Travail. **L'Ouvrier des deux mondes**, n. 14, p. 209-212, 1^{er} avril 1898.
- PEREIRA, Irène. **Philosophie critique en éducation**. Limoges: Lambert-Lucas, 2018a.
- PEREIRA, Irène. **Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s**. Paris: Libertalia, 2018b.

PEREIRA, Irène (ed.). **Anthologie internationale de pédagogie critique**. Vulaines: Le Croquant, 2019.

SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. A presença de Paulo Freire na filosofia da práxis de Steve Biko. **Pro-Posições**, n. 32, p. 1-22, 2021. DOI:10.1590/1980-6248-2021-0102.

THIERRY, Albert. L'éducation générale supérieure. **La Vie Ouvrière**, n. 95, p. 274-292, 5 septembre 1913.

Sobre o autor

Jean-François Dupeyron é Doutor em Filosofia pela Université de Bordeaux e Professor Emérito de Filosofia da Educação. Ele é membro do Centro de pesquisas *Sciences Philosophie Humanités* (SPH). Suas principais áreas de pesquisa são educação, escolas, pedagogia e a ética da emancipação.

Contribuição de autoria: autor.

Como referenciar

DUPEYRON, Jean-François. Das pedagogias críticas às pedagogias do comum. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, e18811, 2026. DOI: 10.22481/praxisedu.v22i53.18811