



## A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire

Thiago Ingrassia Pereira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo revisita o tema do “saber de experiência feito” a partir do debate teórico entre ciência e senso comum. Assume o pressuposto de que o conhecimento científico é tributário do saber popular e que, por isso, na formação escolar construímos superações, não rupturas com esse saber originário de nossa experiência social. A perspectiva freireana é posta em diálogo com uma sociologia da vida cotidiana, nos termos de Martins. Os argumentos apresentados estão situados em uma investigação sociológica e pedagógica “artesanal”, na qual o cotidiano é tomado como referência para o entendimento dos processos educativos que (per)passam os espaços formais de ensino. Assim, valorizar e “partir” do conhecimento da experiência não significa “ficar” nele, uma vez que dicotomizar teoria e prática apenas reforça estereótipos e preconceitos.

**Palavras-chave:** “Saber de experiência feito”. Ciência. Paulo Freire.

## Life teaches: the "experience knowledge made" in Paulo Freire

**Abstract:** This article reviews the theme of "experience knowledge made" through the theoretical discussion between science and common sense. It assumes that scientific knowledge is related to popular knowledge. Therefore, in school formation we produce overshoot, but not rupture with this knowledge that comes from our social experience. Freire's perspective is put in dialogue with a sociology of daily life, in the Martins terms. The arguments presented are situated in a "handcrafted" sociological and pedagogical research, in which everyday life is taken as a reference to understand the educational processes that pass (through) the formal educational spaces. Thus, the valorizing and the start from the experience knowledge do not mean "staying" in them, but to dichotomize theory and practice just intensifies stereotypes and prejudices.

**Key words:** “Experience knowledge made”. Science. Paulo Freire.

## Primeiras palavras

Este ensaio é um convite à reflexão sobre a produção do conhecimento e a docência em qualquer nível de ensino. Como aprendemos o que ensinamos? Quais os conhecimentos que temos que ter para ensinar alguém? Quais nossos critérios de validação

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela UFRGS. Professor da área de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim. Tutor do Grupo PET/Conexões de Saberes Práxis-Licenciaturas (Bolsa FNDE). E-mail: [thiago.ingrassia@uffs.edu.br](mailto:thiago.ingrassia@uffs.edu.br)

dos conhecimentos dos(as) nossas(as) estudantes? Em outras palavras: como vivemos a tensão entre a produção criativa de novos conhecimentos e a reprodução de conteúdos considerados legítimos em nossa área de formação? São questões que nos desafiam em nosso cotidiano de trabalhadores e trabalhadoras da educação e, nesse sentido, o debate entre senso comum e ciência atualiza antigos impasses sobre o *lugar* da ciência na formação humana.

Assim, chega-se ao “saber de experiência feito” proposto por Freire em um momento de inspiração Camonianiana. Em entrevista a Neidson Rodrigues que foi publicada na obra póstuma *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Freire argumenta:

uma coisa continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. [...] E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois (FREIRE, 2001, p. 232).

Camões é o poeta português autor de uma obra épica sobre o processo de expansão marítima portuguesa nos primórdios da modernidade europeia. Em *Os Lusíadas*<sup>2</sup>, no Canto IV, estrofes 94-95, encontramos o personagem *Velho do Restelo* em uma postura que ia de encontro ao ufanismo das grandes navegações. Dirigindo-se hipoteticamente a Vasco da Gama, o personagem, que tinha apenas o conhecimento de suas vivências em detrimento da base técnica e das concepções políticas mais “ilustradas” da época, provoca os navegadores:

Mas um velho d'aspeito venerando,  
Que ficava nas praias, entre a gente,  
Postos em nós os olhos, meneando  
Três vezes a cabeça, descontente,  
A voz pesada um pouco alevantando,  
Que nós no mar ouvimos claramente,  
C'um saber só de experiências feito,  
Tais palavras tirou do experto peito:  
— Ó glória de mandar! Ó vã cobiça  
Desta vaidade, a quem chamamos Fama!  
Ó fraudulento gosto, que se atiça  
C'uma aura popular, que honra se chama!  
Que castigo tamanho e que justiça  
Fazes no peito vão que muito te ama!

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://oslusíadas.org/iv/94.html>>. Acesso em: 04 mar 2017.

Que mortes, que perigos, que tormentas,  
Que crueldades neles experimentas!

Partindo da concepção freireana de “saber de experiência feito” estabelecemos diálogo com pressupostos de uma *sociologia da vida cotidiana*, por meio da obra do sociólogo José de Souza Martins. O debate teórico realizado sustenta uma proposta pedagógica que advoga a superação, não a ruptura com o saber do senso comum na pesquisa e docência em educação, potencializando uma educação para a autoria.

### **“O saber de experiência feito” e a legitimidade do saber popular em Freire**

Como apresentado, Freire parte de Camões para construir sua noção de senso comum. A inspiração poética fornece a base para as construções epistemológicas e pedagógicas do autor a partir de Karel Kosic. Coerente com sua opção política, Freire sustenta a valorização desse saber imediato, que brota das vivências cotidianas. Esse é um tema recorrente da obra freireana e foi muito bem conceituado em verbete específico do *Dicionário Paulo Freire* por Freitas (2008). Neste verbete, a autora trabalha basicamente com a trilogia das *Pedagogias (Oprimido, Esperança e Autonomia)* e os livros *Política e educação* e *Professora sim, tia não*.

A valorização do senso comum não promove sua idealização, mas sua legitimidade em termos epistemológicos. Por legitimidade entendo um conjunto de crenças, normas e valores socialmente construídos que atribuem sentido a determinado fenômeno (WEFFORT, 1998). A concepção acadêmica tradicional mostra-se refratária ao saber popular, considerando-o impreciso, desprovido de sistematicidade e, assim, sem validade. Ao provocar o debate sobre a legitimidade do saber popular, promovo uma discussão que aponta para a valorização da palavra do povo, daqueles e daquelas que sofrem um conjunto de opressões que culmina no calar-se (ser calado) diante do mundo.

Aprendemos que não é no silêncio que mulheres e homens se formam como sujeitos políticos, mas é no momento em que dizem a sua palavra. Por isso, ao escrever o prefácio do livro *Pedagogia do oprimido* o professor Ernani Maria Fiori o intitula “Aprender a dizer a sua palavra”, sinalizando para a concepção antropológica de Freire que sustenta a sua concepção pedagógica. Diante disso, a educação é conscientização, superando e não rompendo com a experiência imediata. E a superação do conhecimento imediato é um movimento intelectual de tomada de “distância” da realidade vivida. Dessa forma,

tudo foi resumido por uma mulher simples do povo, num círculo de cultura, diante de uma situação representada em quadro: “gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo”. A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem [e a mulher] de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes (FIORI, 2005, p. 13).

Partindo dessas considerações, chegamos à argumentação freireana em *Pedagogia da esperança*, tendo em vista seu *reencontro com a Pedagogia do oprimido* no contexto dos anos 1990. Nesta obra, Freire reafirma seu respeito aos saberes populares e que eles constituem a base fértil para a construção do conhecimento científico. Para ele,

possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o “senso comum”, desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo. Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a) (FREIRE, 2008, p. 58-59).

Dessa forma, Freire nos convida a valorizar essa “leitura de mundo” com a qual os(as) educandos(as) chegam à escola. Em *Pedagogia da autonomia*, no capítulo primeiro, encontramos que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e “exige criticidade”, permitindo que o autor nos indague: “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2005b, p. 30).

Mais uma vez, fica evidente a tese de que *partir* não é *ficar* no pensamento originário de nossas experiências, pois é fundamental a devida apropriação do pensamento sistemático por parte dos(as) educandos(as). Em alguns momentos, percebe-se que críticas são feitas a Freire de que ele seria um defensor ingênuo do senso comum. Diante disso, temos sua posição:

mas deixem que eu termine meu pensamento antes que digam: “Está vendo? O Paulo Freire quer que os operários meninos continuem a vida toda dizendo ‘a gente fomos’”. Eu nunca disse nem escrevi isso. O que disse é que, em primeiro lugar, preciso revelar concretamente, testemunhalmente, que respeito o “a gente chegamos”. Em segundo lugar, preciso revelar que “a gente chegamos” é tão bonito quanto “a gente chegou”. Não o é possivelmente para meus ouvidos, mais o é para os ouvidos do povo. [...] Em terceiro lugar, eu preciso, agora, sugerir ao menino operário que lute para aprender [...] a sintaxe dominante, para melhor brigar contra o dominante. [...] Proponho que o ensino da sintaxe

dominante parta do reconhecimento da validade da sintaxe popular (FREIRE, 2001, p. 235-236).

Esse é um ponto importante da proposta freireana: assume a concretude da luta política, rompendo com posturas metafísicas ou abstratas, ou seja, na luta contra a opressão devemos apre(e)nder as “armas” do(a) opressor(a). Nesse sentido, valorizar e partir do “saber de experiência feito” não significa idealizá-lo e, sobretudo, ficar nele. Por isso, a proposta político-pedagógica de Freire não aceita o *basismo* no momento mesmo que nega igualmente o *academicismo*. Sugere, assim, o trabalho em nível da *práxis* (teoria e prática em relação dialética), não criando falsas dicotomias que apenas reproduzem preconceitos arraigados.

Se educar é conscientizar, em Freire encontramos a busca pela transitividade da consciência dos sujeitos, ao ponto que *pensar certo* seja um processo de criticidade que garanta a autonomia das pessoas. Por isso, a curiosidade que nos move em direção ao saber precisa orientar-se em sentido epistemológico, não espontâneo. Ao emergirmos da cotidianidade, via formação em nível da *práxis*, fomentamos movimentos de apreensão mais sistemática do mundo que nos cerca, compreendendo mais claramente aquilo que somente vivíamos.

Assim, na perspectiva freireana o “saber de experiência feito” assume uma condição epistemológica fundante, tendo em vista que “tal expressão demonstra sua valorização e compreensão da riqueza que o mesmo encerra, ao expressar as interações sociais imediatas, e, portanto, estar impregnado do conhecimento gerado pela experiência vivida” (FREITAS, 2004, p. 61). A valorização do saber da experiência precede a sua superação em termos mais sistemáticos e, portanto, científicos.

Contudo, a concepção de ciência adotada por Freire não o situa em uma linha positivista, na qual a separação entre sujeito e objeto é um pressuposto da *objetividade* e *neutralidade*. Freire problematiza os fundamentos da ciência moderna e constrói uma pedagogia de síntese a partir de bases epistemológicas e filosóficas diversas, como a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético. Assim, não dicotomiza razão e emoção na defesa de que todos e todas são sujeitos cognoscentes, dotados de capacidade reflexiva que é, muitas vezes, obstaculizada pela estrutura social desigual.

Entendemos que Freire se situa como parte do grupo de intelectuais que no final do século XX advogaram a “pós-modernidade”. Todavia, reconhecemos que o movimento “pós-moderno” é fluído e abarca diversas tendências interpretativas. O próprio Freire se

denominou “pós-moderno progressista” (FREIRE, 2005b). Nesse sentido, estabelecemos relação entre Freire e Boaventura de Sousa Santos no debate sobre a produção de conhecimento a partir de posturas críticas em relação à ciência moderna em suas bases originais. Assumindo a perspectiva de Bachelard, o campo científico se constrói a partir da ruptura com o senso comum (também conhecido como “conhecimento imediato da experiência”, “conhecimento vulgar”, “sociologia espontânea”, ou, simplesmente, “opinião”). Então, as condições políticas do final do século XX permitem a construção de uma “ruptura com a ruptura”. Nas palavras de Boaventura, “é nesses termos que se concebe o reencontro da ciência com o senso comum. Essa concepção pode formular-se do seguinte modo: *uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica*” (SANTOS, 2003, p. 36).

O “novo senso comum” proposto por Boaventura “pós-segunda ruptura epistemológica” vai ao encontro da proposta freireana de produção do conhecimento (FREITAS, 2004). Por sua vez, a construção da escola/universidade popular iria ao encontro dessa orientação epistemológica, se apresentando como um “inédito-viável” neste início de século XXI (BENINCÁ; PEREIRA, 2016).

A valorização do estatuto epistemológico do senso comum não permite a sua idealização. A crítica ao basismo e ao ativismo já pode ser encontrada em Freire (2005a) na *Pedagogia do oprimido* quando reflete sobre a dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade. Igualmente, na tradição do campo progressista da educação encontramos o alerta de que o autêntico projeto de transformação social da educação popular não deve transformar o povo, antigo “vilão”, em novo “herói” (ARROYO, 2003).

Dessa forma, Freire nos oferta fecundo referencial para o ensino e a pesquisa nas ciências humanas e, particularmente, na educação. Nessa perspectiva, a dimensão epistemológica é tributária da assunção política e ontológica, se desdobrando em aspectos metodológicos. Práticas de pesquisa participante e pesquisa-ação assumem lugar importante na produção acadêmica na segunda metade do século XX, junto com novas possibilidades de construção do conhecimento científico em todas as áreas do conhecimento.

Uma das recentes expressões de ressignificação do trabalho científico é a proposta de uma *sociologia da vida cotidiana*, sistematizada pelo sociólogo José de Souza Martins a partir de releituras de Florestan Fernandes, Wright Mills e, sobretudo, Henri Lefebvre. Nessa abordagem, a vida cotidiana e o senso comum assumem relevância na análise

sociológica, indo ao encontro da perspectiva freireana de valorização dos saberes da experiência.

### **O cotidiano e seus saberes como elemento da análise sociológica**

As mudanças sociais impactam nas possibilidades de construção do conhecimento da sociologia. As transformações na base tecnológica e dos costumes são marcas da passagem do século XX ao XXI, estimulando novos arranjos teóricos e metodológicos nas ciências humanas. Nascida no contexto de grandes mudanças sociais no século XIX, a sociologia é o lugar analítico por excelência da modernidade, período que marca impressionantes avanços científicos em meio a persistentes quadros de manutenção de miséria humana.

Entre continuidades e mudanças, a sociedade exige atenção, análise e compreensão. As teorias clássicas provenientes do estágio inaugural da sociologia ainda se constituem em parâmetros para as pesquisas desenvolvidas, demonstrando o potencial reflexivo dos “clássicos”. Contudo, o percurso de mais de um século de pensamento sociológico permite releituras e desafia os(as) sociólogos(as) a reinventar estratégias metodológicas de compreensão das estruturas sociais.

Uma dessas estratégias teórico-metodológicas de análise social é a recuperação do sujeito em seu mundo cotidiano, ou seja, num período de transformações epistemológicas e de disputas acadêmicas sobre o próprio significado da ciência na contemporaneidade, surge uma proposta de *sociologia da vida cotidiana*. Um cotidiano que deixa o lugar de refúgio do senso comum e das microrrelações sociais dispersas para assumir centralidade na análise sociológica.

Esta “sociologia sensível” encontra em José de Souza Martins um teórico importante. Professor aposentado da Universidade de São Paulo (USP), se constrói como cientista social com grande influência de Florestan Fernandes (MARTINS, 2013). Estudioso da obra de Lefebvre, assume a dialética como pressuposto metodológico, pensando a sociedade por meio da diacronia de seus processos de continuidade e mudança.

Por isso, o cotidiano para Martins não é desprovido de historicidade, condenando as pessoas a um eterno presente. A aposta de sua sociologia do cotidiano é compreender as relações entre a biografia dos sujeitos e a história como processo, indo ao encontro do conceito de “imaginação sociológica” de Wright Mills. Nessa perspectiva, cabe ao(à) sociólogo(a) prestar atenção no difuso, no aparentemente ilógico, na vida de todos os dias em suas relações mais elementares, pois, é nelas que se encontra o resultado da ação das

estruturas sociais nos indivíduos.

Ao recuperar o cotidiano em cenário de “modernidade anômala”, Martins sugere que o senso comum tenha um tratamento analítico diferente do lugar original que lhe é reservado na teoria social. Dessa forma, o autor busca chamar a atenção aos processos sociais que fogem da análise macrosociológica, dotando os saberes populares de estatuto epistemológico fundamental à construção do conhecimento sociológico. Estamos diante de um contexto no qual

as grandes certezas terminaram. É que com elas entraram em crise as grandes estruturas da riqueza e do poder (e também os grandes esquemas teóricos). Daí decorrem os desafios deste nosso tempo. Os desafios da vida e os desafios da ciência, da renovação do pensamento sociológico. [...] É que no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais. [...] Nesse âmbito é que se propõe a questão do conhecimento de senso comum na vida cotidiana. Questão porque, na perspectiva erudita, o senso comum é desqualificado porque banal, destituído de verdade, fonte de equívocos e distorções (MARTINS, 2008a, p. 52).

Nesse sentido, a sociologia procuraria considerar esses saberes populares, tomando-os como ponto de partida às investigações acerca das relações entre indivíduos e sociedade. Neste ponto reside uma primeira aproximação entre Freire e Martins: *partir* dos saberes da experiência cotidiana não significa *ficar* neles. Ambos os autores reconhecem que o conhecimento do senso comum não é algo desprezível por ser comum, mas é exatamente por essa qualidade que interessa ao(à) analista. Desse ponto de vista, “o senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas, porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social” (idem, p. 54).

Um desdobramento analítico desse pressuposto da *sociologia da vida cotidiana* pode ser encontrado na valorização de aspectos prosaicos do cotidiano, como a mentira e os sonhos. Martins (2014) chega a realizar um estudo sobre a mentira no cotidiano, destacando aspectos de interesse sociológico na crítica em relação a modos dominantes de ser em determinada construção social. Resgatando Florestan Fernandes, considera os sonhos manifestações da consciência deste “homem [mulher] comum”, permitindo que o sonho seja objeto de interpretação sociológica (MARTINS, 2008a), a exemplo de Freire quando o considera um dos “motores da história” junto à luta de classes (FREIRE, 2008).

Assim, ao valorizar aspectos subjetivos da vida cotidiana e os saberes populares socialmente compartilhados, Martins se aproxima de Freire e ratifica que o conhecimento científico em sua produção e ensino deve *superar* e não *romper* com o senso comum. O

rompimento com o senso comum historicamente o condenou a ser apenas uma opinião ingênua sobre o mundo em detrimento do pensamento científico, esse sim dotado de racionalidade. Como o senso comum é a expressão do conhecimento popular, esse conhecimento foi classificado como vulgar, corriqueiro e em oposição à ciência.

Retomando Boaventura de Sousa Santos, essa primeira ruptura epistemológica sustenta a construção da ciência. Ora, se o conhecimento popular é antagônico ao conhecimento legítimo da ciência, aqueles(as) que o compartilham não participam com autoridade dos discursos instituintes da “verdade”, do conhecimento “seguro” e, por consequência, não encontram acolhida nas instâncias legítimas de produção e difusão da ciência, como é a universidade. Por isso, essa concepção “[...] condena irremediavelmente o homem [e a mulher] comum ao silêncio e à condição de vítima das circunstâncias da história” (MARTINS, 2008a, p. 53).

Conforme já destacado, o silêncio é a ausência do “dizer a sua palavra” e, sabemos, na concepção antropológica de Freire o processo de humanização (e de desumanização) passa pela capacidade de dizer a palavra, de pronunciar o mundo, de realizar a sua leitura que se aprofunda com o aprendizado da leitura da palavra. A proposta de uma *sociologia da vida cotidiana* nega a negação da palavra ao sujeito do povo, reconhecendo que o silêncio do povo empobrece a análise sociológica.

Dessa forma, se em Freire encontramos a valorização das manhas<sup>3</sup> do povo na medida em que revelam as relações de poder instituídas na sociedade, em Martins temos uma produção de conhecimento sociológico que assume como objeto de pesquisa representações sociais que conformam “mistérios” explicativos da condição do “eu dividido” entre operários(as). É por meio da “aparição do demônio” para operárias em uma fábrica na região do ABC nos anos 1950 que Martins realiza exame sociológico que revela os condicionantes presentes na linha de produção fabril (MARTINS, 2008b).

O próprio Martins trabalhou em fábricas e isso permite outra associação com Freire: mais do que produzirem obra acadêmica *sobre* alguns temas, os autores *partem* de suas trajetórias de vida e ressignificam lugares a partir de memórias baseadas em experiências concretas. É o que encontramos em Martins quando trata do subúrbio operário e em Freire quando reflete sobre a situação do povo nordestino. Contudo, a extensão de suas obras não permite apenas um panorama pessoal e subjetivo, mas, considerando suas

---

<sup>3</sup> Na nota 29 de *Pedagogia da esperança*, Nita Freire explica o que significa a “manha” na concepção freireana. Em síntese, é entendida como um ato de resistência cultural e política dos(as) oprimidos(as) em relação a situações de opressão.

experiências, avançam na construção de análises rigorosas e de referência para a sociologia e a educação.

Ao valorizarem o senso comum, o “saber de experiência feito”, os autores não o idealizam, mas, de certa forma, valorizam a sua própria trajetória em suas pesquisas. A construção de memoriais não apenas revela a capacidade de autorreflexão, mas aproxima-se de um exercício de “imaginação sociológica”. Isso é perceptível no livro de memórias de Martins chamado *A sociologia como aventura* (2013), assim como no livro mais autobiográfico de Freire *Cartas a Cristina* (1994).

A construção autobiográfica como ponto de partida dos empreendimentos científicos dialoga com o debate atual sobre a autoria, principalmente na esfera acadêmica. Nesse sentido, a problematização entre o senso comum e a ciência adquire novos contornos neste processo permanente de reinvenção da perspectiva freireana.

### **A autoria como um ato político**

Se em Paulo Freire a educação é essencialmente política, um desdobramento possível é atribuímos à autoria igualmente um caráter político. Aqui, o político é tratado para além de sua esfera institucional, constituindo relações de poder nos mais diversos âmbitos da vida social.

Dessa forma, ao assumir o pressuposto de legitimidade dos saberes populares, considero que a autoria deve ser uma construção pessoal em meio a coletivos de referência. Certamente, a educação formal cumpre papel importante na construção da autoria, pois potencialmente fornece situações de aprendizagem que associam leitura e escrita. Considero que há diferentes dimensões da autoria, sendo que a autoria acadêmica ou científica se constitui em estágio avançado de escolarização e, portanto, sugere processo formativo voltado à ampliação do repertório cultural dos sujeitos (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2016).

Contudo, para esta “ampliação cultural” é preciso observar o contexto concreto e simbólico dos sujeitos institucionalizados como estudantes. Em contexto de desigualdade social como o que vivemos no Brasil, os(as) estudantes de classe popular, trabalhadores(as) e membros de grupos étnicos oprimidos estão absorvidos pelo trabalho para suprir as necessidades básicas da vida. Assim, são “trabalhadores(as) que estudam” (BRANDÃO, 2006) e enfrentam o desafio cotidiano de conciliar trabalho e estudo. Nessa linha, uma pesquisa realizada com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade federal atesta que

esta falta de tempo extraclasse para realizar a leitura dos textos surge, nesta pesquisa, como a principal causa para a não-leitura. Ela foi apontada por quase metade dos estudantes pesquisados, o que mostra que trabalhar e estudar vem se apresentando como um grande obstáculo para estes alunos de classes populares, os quais agora estão ingressando em cursos de graduação noturnos (BITTENCOURT; SCHWARTZ, 2014, p. 40).

Nesse sentido, as assimetrias sociais não podem ser desconsideradas no percurso escolar, mesmo nos níveis superiores de formação. Os expressivos processos de evasão em universidades públicas atestam os enormes desafios de permanência dos(as) estudantes, mesmo não pagando diretamente mensalidades nas instituições (ZAGO; PAIXÃO, PEREIRA, 2016). Há motivos de ordem pessoal e institucional para a desistência do curso de graduação que vão desde a impossibilidade de conciliar o tempo exigido pelo trabalho com o tempo exigido pelos estudos, passando por questões curriculares (como a exigência de leitura e escrita na linguagem acadêmica) até questões políticas (preconceitos por parte de colegas e professores(as)).

A formação acadêmica constitui-se pela apropriação de um quadro de referência em termos de linguagem e, uma vez que a entrada na universidade não é garantia de uma apropriação automática, caberia às próprias instituições criarem momentos de aprendizado deste léxico. O que se verifica entre aqueles e aquelas que conseguem um prolongamento da sua vida escolar é um sentimento de despertencimento, típico de sujeitos que, mesmo dentro, se sentem fora. Tal sentimento é proveniente de uma linguagem e rituais que não se inscrevem em suas experiências imediatas, além da falta de valorização de seus saberes provenientes da experiência cotidiana.

Neste momento, é importante termos clareza dos dois momentos que o debate proposto sugere: a valorização do senso comum (“saber de experiência feito”), dos saberes populares é parte tanto de processos de construção do conhecimento (quando o cotidiano e os saberes comum são objetivos de pesquisa – como na proposta de uma sociologia do cotidiano) como de processos formativos, nos quais se reconhecem os condicionantes da construção da autoria dos sujeitos.

Por isso, ao retomarmos Freire em sua concepção fundante da politicidade da educação, situamos o conhecimento na correlação de forças presente na sociedade, ao qual as instituições de ensino não estão imunes. Pelo contrário, é uma luta permanente o reconhecimento de outros saberes, de outras cosmologias em um ambiente de diversidade dentro das universidades. Os códigos científicos exigem um cenário formativo que é

incompatível com a realidade de opressão material e simbólica de expressivos segmentos sociais. Mesmo assim, devido às políticas de acesso implementadas no início do século XXI no Brasil, setores desses segmentos populares chegam à universidade, demandando não somente o acesso, mas a permanência na instituição.

Ao lado da política de assistência estudantil o enfrentamento da discussão epistemológica em nossas universidades apresenta-se como questão premente. Como tratar a questão do conhecimento em sua produção, difusão e ensino é uma pergunta central que se coloca na agenda de educadores(as) comprometidos(as) com a democratização do acesso e da permanência às instituições acadêmicas. Valorizar para superar o conhecimento imediato do cotidiano é uma aposta para a construção da autoria dos segmentos populares.

Porém, reforço o argumento de que a valorização dos saberes populares e a compreensão dos condicionantes sociais no processo de formação científica dos(as) estudantes dos segmentos populares devem estar situados em uma perspectiva emancipatória, não assistencialista. Em outras palavras: é preciso não naturalizar a condição inicial dos(as) estudantes de origem popular, mas criarmos as condições para que, em processo contínuo, possam ampliar seu repertório cultural.

Compartilhamos com Freire (2005a) que posturas basistas são deletérias à autenticidade da formação crítica e para a autonomia dos sujeitos. Construir uma postura formativa pautada na “pedagogia situada” (FREIRE; SHOR, 2003) é reconhecer os sujeitos cognoscentes em sua historicidade, avançando sobre compreensões idealizadas e românticas em relação aos(às) oprimidos(as). Nesse sentido, posturas assistencialistas e de compaixão vão de encontro ao projeto educacional libertador, ponto central na *práxis* da educação popular.

### **Palavras finais**

Este artigo teve como objetivo discutir as relações entre os saberes populares e acadêmicos, entendidos como constituintes de bases epistemológicas que expressam posições políticas. Ao aproximar as concepções de Paulo Freire e José de Souza Martins sobre o tema do senso comum ou o “saber de experiência feito”, estabelece-se um diálogo transversal com Boaventura de Sousa Santos sobre esse tema que marca o início do século XXI. Qual o conhecimento é válido? O que ensinar? Como pesquisar? O que é ser um autor(a)? De diferentes formas, estas questões permanecem em aberto e desafiam professores(as) das mais diferentes áreas.

A reflexão realizada aponta para um pressuposto de ordem política e pedagógica: no processo de pesquisa e no ensino devemos *partir* (jamais *ficar*) do conhecimento imediato (senso comum), buscando sua *superação*, não sua *ruptura*. Assim, o “saber de experiência feito” assume condição de conhecimento legítimo e revelador de panoramas sociais que se desenvolvem por meio da relação entre indivíduos e estruturas sociais.

Dessa forma, ao considerar a validade do senso comum na construção do conhecimento científico e na aprendizagem de qualquer conteúdo por parte dos(as) estudantes, corremos o risco de aderirmos a posturas “basistas” que são deletérias à autonomia dos(as) educandos(as) e à sistematização rigorosa dos conhecimentos. Nesse sentido, valorizar o senso comum passa pelo seu tratamento crítico, no qual opiniões e preconceitos necessitam de adequada problematização.

Com Freire e Martins aprendemos que o conhecimento científico não está acima dos sujeitos que possibilitam a matéria-prima à reflexão do(a) analista. Assim, valoriza-se o cotidiano, as tramas do dia a dia, os sonhos, as mentiras, as esperanças. Somos convidados(as) a reconhecer o poder explicativo da sociedade que reside no conhecimento compartilhado e, por isso, comum.

Por fim, a discussão teórica realizada entre autores(as) não deve tomar em absoluto uma ideia de “parentesco intelectual” como se compartilhassem orientações políticas e epistemológicas do mesmo campo. O que este ensaio permite é considerarmos concepções dos campos pedagógico e sociológico em conexões possíveis em relação ao conhecimento, sua produção e ensino, bem como a autoria.

Além disso, o debate teórico empreendido sugere que os saberes populares não devem ser objetos tratados fora da importância que possuem, uma vez que são saberes legítimos exatamente pelas suas características essenciais em termos de construção e circulação cotidiana. Freire segue atual neste processo de reconhecimento político e epistemológico da palavra do povo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 31-80.

BENINCÁ, Dirceu; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Universidade popular e a construção do inédito-viável: o caso da UFFS. In: DEL VECHIO, Angelo; SANTOS, Eduardo (Orgs.). **Educação superior no Brasil: modelos e missões institucionais.** São Paulo: BT Acadêmica, 2016, p. 121-145.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; SCHWARTZ, Suzana. Leitura no ensino superior noturno: estudantes do curso de pedagogia entram no debate sobre a produtividade do trabalho com textos na universidade. In: PEREIRA, Thiago Ingrassia (Org.). **Universidade pública em tempos de expansão**: entre o vivido e o pensado. Erechim: Evangraf, 2014, p. 33-47.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação Popular**. São Paulo. Brasiliense, 2006.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten. Desafios à educação para a autoria na esfera acadêmica. **Ilha do Desterro**, vol. 69, n. 3, p. 63-76, set./dez. 2016.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a, p. 7-22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Saber de experiência feito. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Atêntica, 2008, p. 374-376.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. E. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **A sociologia como aventura**: memórias. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A aparição do demônio na fábrica**: origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Ed. 34, 2008b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

WEFFORT, Francisco Correia. Dilemas da legitimidade política. **Lua Nova**, vol. 4, n. 3, p. 7-30, jul./set. 1988.

ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p.145-169, jan./abr. 2016.

*Submetido em: 20-05-2017.*

*Publicado em: 01-06-2017.*