

PIOTR STAŃCZYK

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański
e-mail: pedps@ug.edu.pl

Pedagogika radykalna Paulo Freire wobec różnic społecznych: rzecz o edukacji ludowej

Głównym celem artykułu jest rekonstrukcja koncepcji edukacji ludowej Paulo Freire, rozwijana przez badaczy i pedagogów związanych z Instytutem Paulo Freire w Sao Paulo. Problematiczna jest jednak kwestia różnic między warunkami w Brazylii a w Polsce. Obydwa kraje były zaangażowane w proces demokratyzacji, jednak z perspektywy gospodarczej Brazylii należy do krajów rozwijających się, podczas gdy Polska – do rozwiniętych. Co więcej, nierówności społeczne w Polsce wzrosły w trakcie ponownego wprowadzania kapitalizmu, równoległe z demokratyzacją życia, a z kolei Brazylii zmniejszyła skale nierówności społecznych w ostatnim piętnastoleciu. Właśnie to jest powodem rekonstruowania pojęcia edukacji ludowej wraz z jej staroświecką wiarą w ideę postępu, obecna w paradygmacie edukacji politycznej Freire – wiara w emancypację, która zniknęła w postpolitycznej Europie.

Słowa kluczowe: *edukacja popularna, emancypacja, nierówności społeczne, edukacja polityczna*

Dorobek brazylijskiego edukatora i teoretyka edukacji P. Freire jest coraz lepiej znany polskiemu czytelnikowi, choćby za sprawą zarówno opracowań na jego temat, jak i upowszechnionej znajomości języka angielskiego oraz rosnącej dostępności angielskich tłumaczeń prac P. Freire (m.in.: Kostyła 2011; Kopciwicz 2011). Całkowicie natomiast niewystarczająca wydaje się znajomość dorobku osób, które inspirowały się jego spuścizną intelektualną, a które pracują, bądź współpracują z działającym w skali międzynarodowej Instytutem Paulo Freire (IPF). Tekst ten jest rezultatem większego projektu, noszącego roboczy tytuł *Filozofia wychowania Paulo Freire – studia z teo-*

retyczności praktyki i praktyczności teorii i w prezentowanej części polega na rekonstrukcji dorobku wydawniczego *Editora e Livraria Instituto Paulo Freire* z okresu 2008–2013 (łącznie 30 monografii i prac zbiorowych). Ze względu na przyjęty cel badań, którym jest rekonstrukcja relacji między teorią a praktyką w filozofii wychowania P. Freire, zdecydowałem się, aby w pierwszej kolejności zrekonstruować znaczenia nadawane edukacji ludowej (port. *educação popular*), gdyż jest ona nie tyle pojęciem kluczowym dla filozofii wychowania P. Freire, ile właściwie jest pojęciem oznaczającym Freirowskie przedsięwzięcia edukacyjne. Co więcej, i co ważniejsze z punktu widzenia obranego kierunku moich dociekań, w wypadku pojęcia edukacji ludowej mamy do czynienia – jak określają to badacze i edukatorzy skupieni wokół Instytutu Paulo Freire – z dialektycznym napięciem między teorią i praktyką (Brandão, Leal, Correa Borges 2009, s. 102; Romão, Gadotti 2012, s. 31–32, 43; Pacheco Júnior, Torres 2009, s. 35).

Niemniej w warunkach polskich mamy pewien zasadniczy problem z edukacją ludową, a właściwie z „ludowością” edukacji ludowej. Jak zauważył T. Szkudlarek przy okazji analizowania teorii populizmu E. Laclau:

„Lud” w książce Laclau, jako podmiot polityczny, to w pierwotnym sensie plebs (wydziedziczona, zmarginalizowana część społeczeństwa) uznający siebie za populus („lud”, w sensie szerokim, całość społeczeństwa, „populację”), a przynajmniej za adekwatnie tę całość reprezentujący. Jest więc Lacanowskim „obiektem częściowym”, fragmentem i zarazem nosicielem marzenia o Pełni, o „całkowicie pojedykanym społeczeństwie”, Narodzie, Wspólnocie i tak dalej. Odkrywanie czy wynajdywanie na użytek przekładu na język polski innej nazwy na oznaczenie owego „populusa” nie ma większego sensu – posługujemy się więc etykietą „ludu”. Etykietą użytą w ludowej demokracji PRL, w ludowej sztuce Cepelii, w ludowych korzeniach socjalizmu i w ludowej muzyce Programu Pierwszego Polskiego Radia (Szkudlarek 2009, s. XV).

Przy tym to, co ludowe, czy popularne (że nawiążę do portugalskiej etymologii edukacji ludowej) w perspektywie dominującej racjonalności uznane jest za niższe, gorsze czy bezwartościowe, jak przedstawia konserwatywne analizy ruchów społecznych E. Laclau, dodając, iż dokonują się one w poetyce „uwłączania masom” (Laclau 2009, s. 9–59). I tu zatoczyć możemy koło, przechodząc od dwuznacznego pojęcia ludu w koncepcji E. Laclau do pojęcia ludu zawartego w koncepcji edukacji ludowej, będącej *idée fixe* freirystów. Bez żadnej przesady można powiedzieć, iż są to te same koncepcje ludu. Ludu z jednej strony dookreślonego przez swoją niską pozycję społeczną, pozycję z pogranicza inkluzji i ekskluzji, a do tego ludu, który dążąc do uznania – w Heglowskim rozumieniu – staje się podmiotem politycznym napędzanym swoją partykularną koncepcją utopii skończonego, pełnego społeczeństwa. Trzeba to podkreślić, że koncepcja edukacji ludowej z metapoziomu Laclauowskiej ontologii bytu społecznego, to koncepcja populistyczna, ale trzeba w tym miejscu dodać, iż nie

ma to i mieć nie może pejoratywnego znaczenia w perspektywie innej niż hegemonia warstw uprzywilejowanych.

W tym momencie dotarliśmy również do uzasadnienia kwestii zupełnie podstawowej – nie deprecjonując pedagogiki porównawczej jako subdyscypliny pedagogicznej, zawsze może pojawić się pytanie o sens takiej czy innej rekonstrukcji, czy to systemu kształcenia, czy też założeń ideowych pewnych praktycznych rozwiązań w takiej, czy innej części świata. Konkretyzując tę kwestię, należy zupełnie serio postawić pytanie o to, jaki jest sens rekonstrukcji filozofii wychowania P. Freire i freirystów oraz sens przyjrzenia się praktycznym rozwiązaniom edukacyjnym przez nich stosowanym? Inaczej stawiając pytanie – cóż ma Brazylia i brazylijski system edukacji ze swoimi problemami do Polski i naszych systemowych problemów? Półserio odpowiedzieć można, że nic. Z jednej strony mamy do czynienia z krajem rozwijającym się i systemem edukacji, którego największym problemem jest ciągle wysoki poziom analfabetyzmu, a z drugiej z krajem rozwiniętym, przeżywającym edukacyjny *boom*, którego system szkolny skutecznie zapobiega analfabetyzmowi¹. Przyjmując pozycję prymitywnego europocentryzmu, można powiedzieć, iż bezsens przyjrzenia się filozofii wychowania P. Freire i freirystów polega na tym, że w przypadku Brazylii i jej problemów mamy do czynienia z problemami – także edukacyjnymi – państwa „zacofanego”. Tutaj jednak, już zupełnie serio można powiedzieć, iż najbardziej kluczową różnicą między filozofiami wychowania, a także filozofiami politycznymi, w Polsce i Brazylii jest – jakkolwiek paradoksalnie by to zabrzmiało – „zacofane” myślenie o postępie, a właściwie „zacofana”, jak na warunki europejskie, brazylijska wiara w postęp. To, o czym chcę napisać, najlepiej wyraża diagnoza autorstwa D.R. Strecka, który odnosząc się w szerszym sensie do przemian po redemokratyzacji Brazylii (przełom 1979/1980), a przede wszystkim odnosząc się do zmian po uzyskaniu władzy w 2002 roku przez *Partido dos Trabalhadores* (Partię Robotniczą), z którą osobiście związany był P. Freire, pisze o „demokratycznej rekonkwiescencji”, która polega na oporze wobec „fatalizmu rynkowego” przy zastosowaniu instrumentów politycznych prowadzących do interwencji w hegemoniczny porządek ekonomiczny za sprawą „polityk publicznych” (Streck 2009, s. 68–69). „Zacofana” wiara w interwencję polityczną przynosi jednak znaczące rezultaty, gdyż po wielu latach stagnacji rozwarstwienie społeczne w Brazylii zaczęło się zmniejszać, a wskaźnik Giniego dla Brazylii w pierwszej dekadzie rządów *Partido dos Trabalhadores* z 0,60 zmniejszył się do 0,54 (IndexMundi 2013). To ciągle bardzo dużo, praktycznie dwukrotnie więcej aniżeli w słynących z bardziej sprawiedliwej dystrybucji dóbr krajów

¹ M. Gadotti nawiązując do badań PNAD (brazylijski GUS), z których wynika, że liczba dorosłych analfabetów rośnie, co – biorąc pod uwagę wymianę pokoleń – stawia pod znakiem zapytania efektywność systemu edukacji publicznej w Brazylii. Spis powszechny, o którym mowa, ujawnia w Brazylii 14 247 000 analfabetów rzeczywistych (nie wliczając funkcjonalnych). M. Gadotti z gorzką ironią zauważa, że w warunkach demograficznych Brazylii i przy niewydolności systemu edukacji powszechnej nie można po prostu czekać aż analfabeci umrą, by poprawić statystyki, o których mowa (Gadotti 2009, s. 5–6).

skandynawskich, ale to co pragnę tu podkreślić, to fakt, że w Europie mamy do czynienia z postpolityczną niewiarą w interwencje państw na rzecz wyrównywania szans życiowych, co skutkuje zatrzymaniem procesów egalitaryzacyjnych. W przypadku Polski dodatkowo mieliśmy do czynienia z odtworzeniem nierówności społecznych wraz z zaprowadzeniem kapitalistycznej formacji społeczno-politycznej, co przełożyło się na skokowy wzrost wskaźnika Giniego, a później jego stagnację. Najbardziej palącym problemem kapitalizmu w Polsce jest bieda i jest ona – trawstując J. Habermasa – zbyt „wysoką ceną”, jaką płacimy za „pożegnanie z nowoczesnością” (Habermas 2000, s. 378). Mówiąc zupełnie poważnie, bieda w Polsce jest nie tylko tematem aktualnym, ale biorąc pod uwagę procesy prekaryzacji pracy (Standing 2012) oraz to, że Polska jest niechlubnym liderem w „umowach śmieciowych” na rynku pracy (Eurostat 2013), polska bieda jest tematem z przyszłością.

W tym miejscu jawi się pytanie o związki między biedą a edukacją w Polsce. Diagnoza, jaką można wysnuć choćby z ilościowych analiz R. Dolaty (2008) czy jakościowych M. Boryczko (2012), ukazują szkołę w Polsce jako – trawstując Goethego – część tej siły, która wiecznie pragnąc dobra, ciągle czyni zło. Moim zdaniem, reżim myślenia o edukacji w ogóle, jako o edukacji ludowej może stanowić alternatywę dla tego, w jaki sposób wygląda edukacja dziś.

Edukacja ludowa, ruchy społeczne i hegemonia

Edukacja ludowa w postaci, która upowszechniła się w dekadzie lat 60. w Brazylii, także za sprawą akcji alfabetyzacyjnej P. Freire, miała nieuchronnie oświeceniowo-modernistyczno-pozytywistyczny charakter, włączając w to także problemy związane z podziałami klasowymi, dla których nadrzędną kwestią jest pytanie o to, kto ma oświecać kogo i w jakiej sprawie? Problem ten jest istotny nie tylko z teoretycznego punktu widzenia, gdyż zawsze możemy zadać pytanie o prawomocność uprawnień „oświeconych” do oświecania ciemnych mas. Problem ten ma swoją praktyczną stronę w postaci nieskuteczności działań zmierzających do alfabetyzacji dorosłych sprzed akcji P. Freire. Samo zaś zaistnienie akcji alfabetyzacyjnej, do której walczy przyczynił się P. Freire – zdaniem C.R. Brandão i R. Assumpção – był *de facto* formą krytyki ówczesnego systemu edukacji, a szczególnie systemu kształcenia dorosłych (Brandão, Assumpção 2009, s. 28–29).

C.A. Torres i L. Jones zwracają uwagę na społeczne uwarunkowania edukacji ludowej – w rozumieniu istnienia pewnych określonych społecznie koniecznych warunków możliwości powstania edukacji ludowej. Piszą oni, że edukacja ludowa powstaje w kontekście *politycznych i społecznych analiz warunków życia biednych i ich najbardziej widocznych problemów (niedożywienia, bezrobocia, chorób)* (Torres, Jones

2009, s. 40). Edukacja ludowa, wyrosła w takich warunkach i z powodu patologicznej dystrybucji dóbr, prowadzącej do zaistnienia problemów najbardziej podstawowych dla ludzkiej egzystencji, ma mieć na celu *uświadomienie tychże warunków zarówno na indywidualnym, jak i zbiorowym poziomie świadomości* (tamże, s. 40).

Badacze skupieni wokół IPF za edukację ludową uznają wszelkie działania edukacyjne (pojmowane także jako forma dystrybucji dobra, jakim jest wiedza), które skierowane są do grup defaworyzowanych, mających poślednie miejsce w procesie dystrybucji dóbr. W ich perspektywie za edukację ludową uchodzą również praktyki edukacyjne pełniące funkcje kompensacyjne wobec systemu edukacji, nawet sprzed pojawienia się idei edukacji ludowej. C.R. Brandão i R. Assumpção za socjologiem brazylijskim F. de Azevedo podkreślają, że już edukacja religijna prowadzona przez zakon jezuitów pośród Indian, Czarnych, Metysów i wykluczonych z systemu edukacji białych była „embrionem edukacji ludowej” (Brandão, Assumpção 2009, s. 13). Jednakże wspomnieni autorzy mają silnie ambiwalentny, by nie powiedzieć krytyczny stosunek do działań jezuitów, które z jednej strony są w jakimś sensie inkluzyjne, bo dokonują się ponad podziałami rasowymi, ale z drugiej strony są postrzegane jako narzędzie „reedukacji” religijnej rodziców tychże dzieci, co w kontekście procesów kolonizacyjnych oznacza działania kulturowe wymierzone przeciwko kulturom defaworyzowanym (tamże, s. 13). Mówiąc wprost, pomimo że w okresie kolonialnym (do uzyskania przez Brazylię niepodległości w 1822) działania oświatowe kierowane do osób wykluczonych z systemu edukacji miały charakter religijny, to edukacja ludowa stanowiła jeszcze jedno narzędzie kolonizacji (tamże, s. 13).

Wraz z procesem industrializacji rozwijają się przedsięwzięcia *stricte* powiązane z edukacją zawodową, która zintegrowana była z procesami produkcji, lecz ta forma edukacji nie implikowała konieczności alfabetyzacji i co ważniejsze, w perspektywie krytyki kapitalizmu również może być postrzegana jako narzędzie kolonizacji (tamże, s. 13–14). Po zniesieniu niewolnictwa (1888) i proklamowaniu republiki, później określanej jako „Stara Republika” (port. *Republica Velha*), i faktycznym uniezależnieniu się politycznym od Portugalii, w dyskursie publicznym w Brazylii zaczyna dominować liberalna optyka widzenia edukacji powszechnej, co u podłoża ma postępujące żywiołowo procesy industrializacji, migracji i urbanizacji (tamże, s. 16). Splot działań grup defaworyzowanych z rosnącym zapotrzebowaniem grup dominujących na piśmienną siłę roboczą daje rezultaty w ustanowieniu powszechnego systemu edukacji².

Tutaj wraca problem – kto oświeca kogo? C.R. Brandão i R. Assumpção akcentują kulturotwórczą rolę grup społecznych, które w owym czasie w perspektywie dominującej racjonalności takiej roli *ex definitione* były pozbawione. W pierwszej kolejności chodzi o ruchy ludowe małopolskich i bezrolnych chłopów oraz robotników rolnych,

² W okresie „Starej Republiki” sieć szkolna liczy 11 tys. placówek, zapisanych jest 600 tys., a uczęszcza 400 tys. dzieci (tamże, s. 17).

które – używając terminologii E. Laclau – uzyskują tożsamość jako podmiot polityczny i artykułują żądania powszechnej, świeckiej, obowiązkowej, bezpłatnej edukacji publicznej (tamże, s. 18–19). Drugą wielką grupą społeczną walczącą o powszechny dostęp do edukacji byli robotnicy z robotniczymi ruchami komunistycznymi i anarchistycznymi na czele (tamże, s. 20–21). W przypadku tych wielkich grup społecznych doszło do swoistego sojuszu robotniczo-chłopskiego, który wywalczył prawa do edukacji, doszło do odwrócenia tradycyjnie pojmowanego przez konserwatystów procesu „oświecania” – to ówczesne elity mogą uchodzić za nieoświecone, czy wręcz ciemne i zacofane. Stanowi to zresztą ciekawą inwersję środka retorycznego, którą dziś stosuje również M. Gadotti, określając warstwy uprzywilejowane jako ciemne i zacofane, wpuszczając tym samym nieco świeżego powietrza do dyskursu publicznego zdominowanego przez neoliberalną racjonalność i neoliberalną wizję świata (Gadotti 2009, s. 15–16).

Choć nie można uznać tego za wystarczające rozwiązanie problemu „kto oświeca kogo?”, to C.A. Torres z L. Jones są zdania, że edukacja ludowa, której aktywną siłą są przedstawiciele grup defaworyzowanych, odgrywa obecnie kluczową rolę w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Zatem należałoby patrzeć na proces „oświecania” w ramach edukacji ludowej raczej jako na działania polityczne w sferze publicznej, a nie tylko jako na tradycyjnie pojmowane nauczanie. Taka perspektywa każe myśleć o edukacji ludowej w kategoriach ruchu społecznego. Posługując się terminologią E. Laclau, edukację ludową należałoby wiązać z pojęciem populizmu.

Wydaje się, że kluczowym aspektem edukacji ludowej jest jej kontrhegemoniczność. Punktem zwrotnym, na który zwracają uwagę C.R. Brandão i R. Assumpção, jest działalność anarchistycznych i komunistycznych związków zawodowych, które wprawdzie domagały się również powszechnej edukacji publicznej, ale które postrzegały szkołę jako instytucję „na usługach kapitalistycznego państwa”, która *reprodukuje hegemoniczny porządek kapitalizmu* (Brandão, Assumpção 2009, s. 20–21). Mówiąc wprost, edukacja ludowa w koncepcji osób skupionych wokół idei Freireowskich w swej definicji zawiera realizację potencjału oporowego mającego swe społeczne źródła w położeniu warstw defaworyzowanych.

Jak określa to D.R. Streck, analizując wchodzące na arenę dyskursu publicznego ruchy społeczne, dążenie i osiągnięcie zmiany społecznej jest samo w sobie przedsięwzięciem edukacyjnym, powodującym, że to samo społeczeństwo staje się „salą lekcyjną” i miejscem alfabetyzacji politycznej warstw ludowych (Streck 2009, s. 65). Nawiązując wprost do dorobku P. Freire autor ten podejmuje próbę określenia cech ruchu społecznego w powiązaniu z pojęciem edukacji ludowej, wyliczając: (1) sprzeciw będący motorem zmiany społecznej; (2) lokalność pojmowaną jako umiejscowienie, zakorzenienie w określonym kontekście społecznym problemów codziennego życia; (3) uniwersalizm pojmowany jako dążenie do humanizacji; (4) konstruowanie i konstytuowanie się podmiotowości przez zabieranie głosu (tamże, s. 67–68).

W myśleniu osób skupionych wokół IPL silnie pracuje Gramscjańska koncepcja hegemonii, co w prosty sposób przekłada się na nadrzędne zadanie edukacji ludowej. Jest nim *tworzenie hegemonii na rzecz emancypacyjnego charakteru edukacji* (Teodoro 2009, s. 16), czyli jest to przedsięwzięcie „kontrhegemoniczne” (Brandão, Assumpção 2009, s. 47). Ciekawym rozwiązaniem teoretycznym jest łączenie teorii hegemonii Gramsciego z ideą praw człowieka, jak robią to choćby F.R. de Oliveira Pini i A.L. Adriano, które związują prawa człowieka ze „strategią walki klasowej”, co „etycznie zobowiązuje” do budowy „nowego bloku historycznego”, a pedagogicznie oznacza oddanie się *antykapitalistycznemu humanizmowi i wartościom emancypacyjnym* (Oliveira Pini, Adriano 2011, s. 16). Wspomniane autorki trafnie – jak sądzę – postrzegają działalność P. Freire z pierwszej połowy lat 60., wyrażającą się żądaniem edukacji publicznej i ludowej jednocześnie – edukacji bezpłatnej, obowiązkowej i świeckiej, dostępnej także dla dorosłych (tamże, s. 19). Tym samym Freireowskie przedsięwzięcie wpisuje się w proces kumulowania żądań warstw ludowych, który swój finał ma w uprzywilejowaniu powszechnej alfabetyzacji. W takiej perspektywie to, co można postrzegać w neutralnych kategoriach jako zdobycze cywilizacyjne, z perspektywy prezentowanej filozofii wychowania będzie rezultatem walki klas (tamże, s. 19). Z drugiej jednak strony nie wszystkie konflikty społeczne powiązane są wprost z walką klas, choć wszystkie istotne konflikty społeczne wiążą się z prawami człowieka (tamże, s. 20). Przy tym konieczność dochodzenia praw przez grupy defaworyzowane dowodzi deficytu tych praw, a najprościej rzecz ujmując, dowodzi istnienia zjawisk dyskryminacji i wykluczenia (tamże, s. 20).

W myśleniu freireistów wyraźnie zaznacza się dyskurs praw człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem prawa do edukacji (Gadotti 2009; Oliveira Pini, Moraes 2011). Tak jak zostało to już powiedziane, prawo do edukacji jest rezultatem mobilizacji społecznej wokół żądania warstw ludowych, a zatem jest rezultatem walki klas. Szczególną odmianą realizacji prawa do edukacji jako jednego z praw człowieka jest – jak określa to P.R. Padilha – „pedagogia praw ludzkich” (Padilha 2011, s. 7–13).

Edukacja ludowa w neoliberalizmie: późny kapitalizm i prawa człowieka

Globalizacja dokonywana podług neoliberalnego wzorca systemu społeczno-ekonomicznego, zdaniem badaczy i edukatorów skupionych wokół idei Freireowskich, nie tylko kładzie się cieniem na przedsięwzięcia z zakresu edukacji ludowej, ale i w ogóle ma znaczący negatywny wpływ na to, w jaki sposób funkcjonuje system edukacji publicznej w Brazylii. C.A. Torres i L. Jones wyliczają zjawiska, które powodują erozję systemu edukacji powszechnej. Jest to przede wszystkim liberali-

zacja rynków z elementami prywatyzacji sektora oświaty, a także poddanie edukacji publicznej rygorowi policzalności (ang. *accountability*), co redukuje problemy edukacji do kwestii zadłużenia (Torres, Jones 2009, s. 42–43). Ostatecznym rezultatem jest wyobcowanie się systemu edukacji publicznej za sprawą depolityzacji kontroli nad nim, co oznacza, że warstwy ludowe są pozbawione możliwości dokonania interwencji politycznej w to, co dzieje się w obrębie systemu edukacji publicznej (tamże, s. 43).

Problem kontroli politycznej jest jednak dalece bardziej skomplikowany, niż przedstawiają to C.A. Torres z L. Jones. Powiedziałbym, że mamy tu raczej do czynienia z wyczerpaniem się potencjału polityczno-emancypacyjnego związanego z żądaniem powszechnego prawa do edukacji, które to żądanie etykietowane było za pomocą pojęcia alfabetyzacji. Z drugiej strony nie oznacza to wyczerpania się paradygmatu Freirewskiego, ale na pewno oznacza konieczność jego przekształcenia, z czego zdaje sobie sprawę przynajmniej część badaczy związanych z IPF. Oznaką tego jest stwierdzenie M. Gadottiego (2009, s. 12), iż *prawo do edukacji nie ogranicza się do dostępu*, odnoszące się do wysokiego poziomu analfabetyzmu wśród dorosłych Brazylijczyków. Jest to problemu powiązany ze społeczną dystrybucją wiedzy, która może potencjalnie zostać zapewniona przez powszechny system oświaty publicznej. Redemokratyzacja Brazylii po okresie rządów wojska jest też momentem wyczerpania się paradygmatu Freirewskiego z jego podstawowym założeniem i żądaniem powszechnej alfabetyzacji. Zdaniem A. Teodoro, to właśnie przełom lat 70. i 80. jest końcem myślenia o edukacji w kategoriach demokratyzacji dostępu (Teodoro 2009, s. 14). Mówiąc wprost, wraz z realizacją postulatu powszechnego systemu edukacji publicznej nie zniknął analfabetyzm rzeczywisty i funkcjonalny, ale – co ważniejsze z punktu ogólnych celów edukacji ludowej – nie dokonał się także proces emancypacji warstw ludowych.

A. Teodoro i M. Gadotti stawiają podobne diagnozy dla takiego przebiegu zmian w edukacji. Pierwszy z nich wyczerpanie się paradygmatu Freirewskiego widzi w triumfie neoliberalizmu, który doprowadził do przekształcenia myślenia o edukacji nie jako o praktyce demokratycznej i obywatelskiej, ale jako o zindywidualizowanej konsumpcji (Teodoro 2009, s. 14). Ten drugi zaś powołuje się na L. Limeę, cytując jego analizy na temat ideologizacji koncepcji uczenia się całożyciowego:

(...) podporządkowanie globalnym imperatywom modernizacji i produktywności, adaptacji i zatrudnialności sprawia, że edukacja ludowa jest obłąkana. Albo celem jest pewien typ funkcjonalności (ekonomicznej – przyp. P.S.) i podporządkowanie zatrudnialności, które ewoluuje ku ustawicznemu kształceniu zawodowemu pożądanemu przez ekonomię i przedsiębiorstwa, albo kładzie się nacisk na tradycję zmiany społecznej i konstruowania świadomości, wyrażających się w ruchach ludowych i tym samym odnawia się idee edukacji politycznej i krytycznej alfabetyzacji (Gadotti 2009, s. 12).

Mówiąc wprost, dostęp do edukacji, choć jest koniecznym, to na pewno nie wystarczającym warunkiem emancypacji. Co więcej, i co ważniejsze, powszechna edukacja pełni funkcje ideologiczne, pacyfikując konflikty społeczne, a tym samym uniemożliwiając emancypacyjne dążenia warstw ludowych. Jest to moment, który powoduje, że paradygmat Freireowski znajduje się w poważnym kryzysie. D.R. Streck podkreśla, że w okresie sprzed wyegzekwowania powszechnego prawa do edukacji utrzymanie porządku społecznego dokonywało się dzięki analfabetyzmowi, a żądanie powszechnej alfabetyzacji traktowane było w dyskursie dominującym jako lewicowa fanaberia, tymczasem teraz porządek społeczny – ciągle implikujący nierówności – gwarantowany jest właśnie dzięki dostępowi do edukacji (Streck 2009, s. 64).

Jeżeli przyjmiemy dychotomiczny podział na edukację emancypacyjną i nie-emancypacyjną, to wraz z nim – zgodnie z założeniami paradygmatu Freireowskiego – musimy przyjąć konsekwentnie podział na edukację będącą realizacją prawa człowieka do edukacji i paradoksalną edukację, która jest pogwałceniem prawa człowieka do edukacji. Przypomnę tutaj jednak pojęcie „pedagogii praw ludzkich”, która swą wartość ma w rozwijaniu świadomości praw człowieka. W takim razie edukacja, która narusza prawo człowieka do edukacji, jest edukacją w nieświadomości praw człowieka. Muszę tutaj podkreślić, iż nieważne jest, czy mamy do czynienia z edukacją dorosłych, czy z powszechną edukacją publiczną dzieci i młodzieży. Freireyści oba te przedsięwzięcia traktują jako projekty pedagogiczno-polityczne.

Warto w tym miejscu przywołać wyniki badań A. de Souza Carii, który dostrzegł, iż brazylijscy nauczyciele szkół powszechnych dość powierzchownie realizują Freireowski paradygmat edukacji, deklarując wprawdzie, że w ich szkołach przywiązuje się wagę do „krytycznego myślenia”, „wychowania obywatelskiego” czy „wychowania dla pokoju” (Caria 2011, s. 47–52). Z drugiej jednak strony badane przez A. de Souzê Carię szkoły i pracujący w nich nauczyciele charakteryzują się brakiem kultury demokratycznej podejmowania decyzji uwzględniających potrzeby rodziców i uczniów (tamże, s. 52–59). Dlaczego jest tak, że brazylijskie szkoły powszechne jedynie powierzchownie przywiązane są do paradygmatu Freireowskiego, a w praktykach edukacyjnych faktycznie go negują? P. Freire jest J. Deweyem brazylijskiej oświaty w tym sensie, że jego filozofia wychowania miała i ma przełożenie na decyzje dotyczące kształtu systemu edukacyjnego. Pomimo jednak, iż decydenci deklaratywnie akceptują idee P. Freire, z ich realizacją jest znacznie gorzej. Dodać należy, iż podobnie jak w Stanach Zjednoczonych, w których kolejne reformy edukacyjne mają w swych teoretycznych założeniach filozofię wychowania J. Deweya, a w praktyce gwałcą zasady edukacji demokratycznej, tak i tutaj, na przeszkodzie w realizacji demokratycznej edukacji stoi panujący porządek społeczno-ekonomiczny (Bowles, Gintis 1976, 2002).

Edukacja „dla” ludu *versus* edukacja „z” ludem

Pomimo trudności paradygmatycznych edukacja ludowa ma swoje pozytywne pojęcie i ma też swoje praktyczne aplikacje. Niemniej rozwiązanie problemów z poziomu metateoretycznego oznacza jednoczesny powrót na stanowiska modernistyczno-oświeceniowe z charakterystycznymi dla nich binarnymi opozycjami, typologiami czy niezmaconą wiarą w postęp i naprawę świata. Tak jak pisałem wcześniej, filozofia wychowania P. Freire jest projektem z gruntu oświeceniowym i sam P. Freire skłonny jest do używania – także z powodów, jak sądzę, dydaktyczno-moralizatorskich – binaryzmów czy uproszczonych opozycji, jak ma to miejsce choćby w przypadku zderzenia pojęć „kompromisu” i „kompromitacji” (Stańczyk 2013, s. 307–346).

Podobnie w odniesieniu do pojęcia edukacji ludowej pośród zwolenników paradygmatu P. Freire funkcjonuje binarna opozycja, którą wyraża stwierdzenie C.R. Brandão, iż oto „edukacja dla ludu” nie jest tym samym, czym jest „edukacja z ludem” (Brandão 2009, s. 11). Tak skonstruowana opozycja przywołuje rozwiązanie stosowane przez Maxa Webera i jest dobrym przykładem tworzenia typów czystych, i jeżeli tylko pominiemy podstawowe założenie tego procesu, iż oto typy czyste nie występują w praktyce społecznej, to przedstawiona wyżej opozycja ma mieć zadanie nie tylko wyjaśniające, ale i formacyjne. W tym konkretnym przypadku pojęcie edukacji ludowej oznacza „edukację dla ludu” i jest definiowane poprzez zjawisko boomu na edukację techniczną i zawodową, napędzane przez lansowaną w dyskursie publicznym wizję sukcesu indywidualnego (tamże, s. 12–15). Tymczasem „edukacja z ludem” charakteryzuje się – zdaniem C.R. Brandão – tym, że ma charakter partycypacyjny, demokratyczny i emancypacyjny (tamże, s. 12).

Bardzo ważnym negatywnym punktem odniesienia definiowania znaczeń edukacji ludowej jest edukacja na potrzeby gospodarki. Edukacja ludowa jako alternatywa dla oficjalnej edukacji ma być czymś więcej i czymś innym niż tylko alfabetyzacją łączoną z procesami edukacji zawodowej, co razem składa się na procesy zmierzające do wytworzenia przez system edukacji publicznej siły roboczej (Brandão, Assumpção 2009, s. 35). C.R. Brandão z R. Assumpção utożsamiają „edukację dla ludu” z edukacją hegemoniczną, która różni się jedynie „subtelnością” w konstruowaniu hegemonii za pomocą reglamentowania dostępu do systemu edukacji podstawowej (tamże, s. 45). To, co dzieje się w systemie edukacji publicznej dziś i co dzieje się w ramach przedsięwzięć edukacji dorosłych, wspomniani autorzy określają jako „kompensacyjną reprodukcję nierówności”, zmierzającą do formowania podmiotów dobrze przystosowanych do życia społecznego na zasadach podyktowanych przez grupy uprzywilejowane. Dla warstw ludowych, które skorzystały z „edukacji dla ludu”, zasady te pozostawiają jedynie pozycje społeczne związane z podporządkowaniem (tamże, s. 45). „Edukacja dla ludu” jest w opinii freirystów edukacją utrwalającą dystanse między edukatorem i osobami uczącymi się. Jest to edukacja

instrumentalna, techniczna, zawodowa i zbiurokratyzowana, ale co najważniejsze, jest to edukacja, która klasy ludowe „pozbawia waleczności”, czyli pacyfikuje konflikt społeczny poprzez doprowadzenie przedstawicieli klas ludowych do zaakceptowania hegemonicznej wizji świata (tamże, s. 45).

Na drugim biegunie leży edukacja ludowa w znaczeniu uznanym za najwłaściwsze przez zwolenników filozofii wychowania P. Freire, czyli „edukacja z ludem”. Wzorem tak pojmowanej praktyki edukacji ludowej jest oczywiście akcja podjęta przez P. Freire w Angicos w Rio Grande de Norte, która dookreśla późniejsze rozumienie pojęcia edukacji ludowej (tamże, s. 48)³. W perspektywie czasu najważniejszych cech Freireowskiego przedsięwzięcia C.R. Brandão i R. Assumpção upatrują w tym, że Freireowska propozycja alfabetyzacji jako akcji polityczno-pedagogicznej bazowała na uznaniu kultury klas ludowych, uznaniu, że warstwy te wytwarzają formy kultury, ale przede wszystkim uznaniu samej kultury (w Hegłowskim rozumieniu) (Brandão, Assumpção 2009, s. 48). Uznanie kultury ludowej za konstytutywną cechę edukacji ludowej nie wyklucza wielości i różnorodności przedsięwzięć mających przełożenie na wielość ruchów społecznych. Z jednej strony jest to włączanie kultury oficjalnej do kultury ludowej i na odwrót, z drugiej, jest to wielość form: od alfabetyzacji po teatr, od sztuk plastycznych po wydawnictwa (tamże, s. 49–50). Ostatecznie jednak C.R. Brandão i R. Assumpção definiują kulturę ludową w kategoriach oporu i przestrzegają przed taką edukacją ludową, która bazuje na poczuciu wyższości związanej ze strategią „oświecania ludu”, a także przed bezkrytyczną afirmacją kultury ludowej. Zatem ani pozytywistyczna i oświeceniowa filantropia intelektualna, ani też folklorizm nie są właściwymi rozwiązaniami dla edukacji ludowej pojmowanej jako edukacja z ludem (tamże, s. 49–52).

Uznanie kultury ludowej jest koniecznym warunkiem zerwania z kulturą i tradycją milczenia warstw ludowych oraz warunkiem koniecznym przeobrażenia akcji alfabetyzacyjnej prowadzonej w „kręgu kultury” w przedsięwzięcie edukacyjne „innowacyjnie dialogiczne” (tamże, s. 52). C.R. Brandão i R. Assumpção dostrzegają innowacyjność, czy wręcz – dosłownie i w przenośni – rewolucyjność pedagogiczno-polityczną metody edukacji ludowej P. Freire w zakwestionowaniu wertykalnych relacji między edukatorami i osobami uczącymi się, co ma prowadzić do rozwijania u przedstawicieli warstw ludowych świadomości siły słowa (tamże, s. 53).

³ Bardzo ciekawym zjawiskiem w myśli badaczy i edukatorów skupionych wokół IPF jest oksymoron, który wprost wyrażony został w już cytowanym w tym artykule tekście L. Limy, a chodzi o pojęcie „tradycja zmiany społecznej”. W wypadku freirystów mamy tu do czynienia z wiernością wydarzeniu, jakby można to wyrazić w terminologii A. Badiou, ale co ważniejsze i co stanowi tutaj istotę oksymoronu, to to, że zmiana społeczna pojmowana jest w kategorii niezmienności i wierności tradycyjnym wartościom. Drugą odmianą tego samego oksymoronu jest pojęcie stosowane przez A. Teodoro, który dla określenia neoliberalnego myślenia o przyszłości używa określenia „modernizacji konserwatywnej”, czyli takiej zmiany ilościowej, która w ostatecznym rozrachunku powstrzymuje zmiany jakościowe (Badiou 2007; Teodoro 2009, s. 16).

Jaka jest zatem rola edukatora ludowego? Poddając analizie warunki, w których edukacja ludowa staje się historycznie konieczna, C.R. Brandão i R. Assumpção akcentują przede wszystkim niedemokratyczną, nierówną, czy po prostu niesprawiedliwą dystrybucję wiedzy (tamże, s. 31). Wobec tego edukator jest osobą, która dokonuje interwencji w zastany schemat dystrybuowania wiedzy i umiejętności w określonym społeczeństwie. Jednakże już sama interwencja osoby niejako z zewnątrz warstwy, która miałaby się uczyć w ramach edukacji ludowej, jest na tyle podejrzana, iż wymaga nawet nie tyle uzasadnienia, ile wyjaśnienia czy usprawiedliwienia, jako, że *jedynym, co usprawiedliwia edukatora ludowego, jest fakt, iż lud w procesie walki (...) potrzebuje rozwinąć swoją własną wiedzę* (tamże, s. 30). Same intencje edukatorów, którzy w jakimś sensie są aktywistami politycznymi, są bardzo ciekawe i zasługują na większą uwagę, lecz w tym miejscu chciałbym podkreślić, że jeżeli w centrum naszej perspektywy ustawimy jakąś defaworyzowaną grupę społeczną, to w kontekście jej historii każde przedsięwzięcie edukacyjne może być odbierane jako kolejna forma kolonizacji, co zmusza edukatorów do tłumaczeń. Wobec tych podstawowych problemów teoretyczno-etycznych cel edukacji ludowej jawi się jako zaburzenie *status quo* społecznego przez interwencję w zastany kształt społecznej dystrybucji wiedzy. Jak piszą C.R. Brandão i R. Assumpção, (...) *celem edukatora ludowego winno być uczestnictwo w wytwarzaniu i odtwarzaniu form wiedzy warstw ludowych* (tamże, s. 30). Rozwinięta wiedza edukatora ludowego winna – w sposobie myślenia o edukacji ludowej jako o edukacji z ludem – być funkcjonalna dla warstw ludowych w tym sensie, że możliwa do włączenia do myślenia przez warstwy ludowe o samych sobie w szerokim kontekście społecznym. Wraz z momentem przenikania wiedzy warstw ludowych do innych warstw społecznych dochodzi do przejścia od edukacji „dla” ludu do edukacji „z” ludem, „edukacji, którą tworzy sam lud” (tamże, s. 33).

Tak pojmowana edukacja ludowa, gdy spojrzeć na nią z perspektywy jej celów, jakościowo różni się wobec edukacji „dla” ludu, która pełni jedynie funkcje adaptacyjne w stosunku do rynku pracy.

Zakończenie

Negatywnym punktem odniesienia edukacji ludowej zgodnej z paradygmatem Freireowskim jest adaptacyjna edukacja na rzecz rynku pracy, podporządkowana neoliberalnemu rygorowi zatrudnialności i sukcesu indywidualnego. Kapitalistyczna edukacja „dla” ludu nie tylko pozbawiona jest emancypacyjnego charakteru edukacji „z” ludem, ale i pozbawia emancypacyjnych dążeń warstw ludowych, co dzieje się także ze szkodą dla warstw lepiej posadowionych w strukturze społecznej, choćby dlatego, że stanowi blokadę dla rozwoju społecznego. C.R. Brandão i R. Assumpção

piszą, wprost nawiązując do koncepcji A. Gramsciego, iż istnieje dialektyczna relacja między tworzeniem wiedzy ludowej i tworzeniem nowej hegemonii (tamże, s. 33). Praca pedagogiczna w takim wypadku polegać ma na budowaniu legitymizacji dla wiedzy warstw ludowych (tamże, s. 33). Istotę pedagogiczności w tym z gruntu politycznym przedsięwzięciu wiązać można z przywołanym już w tym tekście pojęciem „pedagogii praw ludzkich” i polega ona na realizacji prawa człowieka do edukacji. A.C. Scocuglia, przedstawiając swoją wizję tego, co działo się w trakcie alfabetyzacyjnego przedsięwzięcia P. Freire, pisze o uznaniu praw warstw ludowych: 1) prawa do lepszego poznania tego, co już poznane w doświadczeniu potocznym; 2) prawa do poznania tego, co zostało uczynione w relacjach opresjonowania; 3) prawa do określenia potrzeb edukacyjnych uwzględniających wartości i interesy opresjonowanych (Scocuglia 2009, s. 119–120).

Jak bardzo konkretne może być pojmowanie potrzeb edukacyjnych na podstawie interesu klasowego, świadczą opisy praktyk aktualnie podejmowanych w ramach Freireowskiego paradygmatu edukacji ludowej. L. Fernando, C. Henriques, M.M. Torres (2009, s. 115–142) opisują proces edukacyjny prowadzony na peryferiach Guarulhos, który swoją bezpośrednią przyczynę miał w konstruowaniu municypalnego projektu budżetu partycypacyjnego. Faktyczny problem polegał na żądaniu uczestnictwa w procesie tworzenia miejskiego budżetu partycypacyjnego osób zamieszkujących teren zajęty niezgodnie z prawem, na którym powstała dzielnica pozbawiona dostępu do podstawowych mediów. Tymczasem – inaczej niż ma to miejsce w warunkach polskich – ze względu na lewicowe pojmowanie demokracji w perspektywie kontroli redystrybucji dóbr zakres budżetów partycypacyjnych jest znacznie szerszy, a w omawianym przypadku dotyczył tworzenia mapy przyszłych inwestycji infrastrukturalnych. Zadanie, jakie sobie postawili edukatorzy związani z IPF, polegało na budowaniu legitymizacji nie tylko dla żądania dostępu do infrastruktury, ale żądania udziału w tworzeniu budżetu partycypacyjnego w sytuacji prawnej wykluczającej z tego procesu mieszkańców „dzikiego osiedla”.

L. Fernando, C. Henriques i M.M. Torres przedstawiają problem deficytu demokracji, który polega na tym, iż z rozwiązań demokratycznych – w tym wypadku budżetu partycypacyjnego – wykluczone są liczne grupy osób, przedstawiciele warstw ludowych. Rola, jaka przypada w udziale edukatorom, właściwie przypomina A. Gramsciego koncepcję intelektualisty organicznego, tyle że freiryści bardzo dobrze osadzają tę koncepcję w języku pedagogiki, ale – co ważniejsze – praktykują ją w ramach przedsięwzięć z obszaru edukacji ludowej. Co więcej, edukacja ludowa pojmowana jako edukacja z ludem jest nie tylko koncepcją pedagogiczną, ale także polityczną i epistemologiczną, a będąc dla freirystów wzorem dla edukacji w ogóle, nie pozwala nie myśleć o edukacji powszechnej w tych samych kategoriach.

Podsumowując, należy – w mojej opinii – potraktować koncepcję edukacji ludowej jako znaczącą alternatywę dla edukacji powszechnej w ogóle, a w szczególności dla edukacji dorosłych. Z powodzeniem stosowana przez edukatorów inspirowanych

filozofią wychowania P. Freire, koncepcja ta daleko wykracza poza impas totalnej i obezwładniającej krytyki systemów edukacji uwikłanych w reprodukcję dominacji, wykluczenia i wyzysku.

Bibliografia

- BADIOU A., 2007, *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*, Krytyka Polityczna, Warszawa.
- BORYCZKO M., 2012, *Między oporem i adaptacją. Szkoła wobec procesów globalizacyjnych*, rozprawa doktorska, Gdańsk.
- BOWLES S., GINTIS H., 1976, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York.
- BOWLES S., GINTIS H., 2002, *Schooling in Capitalist America Revisited*, *Sociology of Education* Vol. 75, No. 1.
- BRANDÃO C.R., 2009, *Aprender a saber com e entre outros*, [in:] R. Assumpção (org.), *Educação popular na perspectiva freirana*, Ed, L, São Paulo.
- BRANDÃO C.R., ASSUMPÇÃO R., 2009, *Cultura Rebelde. Escritos sobre a Educação Popular ontem e agora*, Ed, L, São Paulo.
- BRANDÃO C.R., LEAL A., CORREA BORGES M., 2009, *Saber para si, saber com os outros*, [in:] J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (orgs.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, Ed, L, São Paulo.
- DE OLIVEIRA PINI F.R., ADRIANO A.L., 2011, *Educação em Direitos Humanos: Abordagens Teóricas- Metodológicas e Ético-Políticas*, [in:] F.R. de Oliveira Pini, C.V. Moraes (orgs.), *Educação, Participação Política e Direitos Humanos*, Ed, L, São Paulo.
- DE OLIVEIRA PINI F.R., MORAES C.V. (orgs.), 2011, *Educação, Participação Política e Direitos Humanos*, São Paulo.
- DE OLIVEIRA PINI F.R., MORAES C.V. (orgs.), *Educação, Participação Política e Direitos Humanos*, Ed, L, São Paulo.
- DOLATA R., 2008, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wyd. UW, Warszawa.
- Eurostat, 2013, *Employees with a contract of limited duration (annual average)*.
- FERNANDO L., HENRIQUES C., TORRES M.M., 2009, *Potencialidades do círculo de cultura na Educação popular*, [in:] R. Assumpção (org.), *Educação popular na perspectiva freirana*, Ed, L, São Paulo.
- GADOTTI M., 2009, *Educação de Adultos como Direito Humano*, Ed, L Paulo Freire, São Paulo.
- HABERMAS J., 2000, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Universitas, Kraków 2000.
- KOPCIEWICZ L., 2011, *Pedagogiczne teorie i feministyczne rewizje – John Dewey, Paulo Freire*, *Forum Oświatowe*, nr 2(45).
- KOSTYLLO H., 2011, *Przesłanie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire*, *Forum Oświatowe*, nr 2(45).
- LACLAU E., 2009, *Rozum populistyczny*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- PACHECO JÚNIOR I., TORRES M.M., 2009, *Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação popular*, [in:] R. Assumpção (org.), *Educação popular na perspectiva freirana*, Ed, L, São Paulo.
- PADILHA P.R., 2011, *Prefácio. Construindo uma Pedagogia dos Direitos Humanos*, [in:] F.R. de Oliveira Pini, C.V. Moraes (orgs.), *Educação, Participação Política e Direitos Humanos*, Ed, L, São Paulo.
- ROMÃO J.E., GADOTTI M., 2012, *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*, Ed, L, São Paulo.
- SCOCUGLIA A.C., 2009, *Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: pedagogia crítica e globalização contra-hegemônica*, [in:] J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (orgs.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, Ed, L, São Paulo.

- SOUZA CARIA A. 2011, *Projeto político-pedagógico, em busca de novos sentidos*, Ed, L, São Paulo.
- STANDING G., 2012, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, [www.praktykateoretyczna.pl], 2012.
- STAŃCZYK P., 2013, *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wyd. UG, Gdańsk 2013, [http://kiw.ug.edu.pl/pl/ebooki/517-czlowiek-wychowanie-praca-w-strone-krytycznej-pedagogiki-pracy.html]
- STRECK D.R., 2009, *Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire*, [in:] J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (orgs.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, Ed, L, São Paulo.
- SZKUDLAREK T., 2009, *Puste, płynne, zepsute i wieloznaczne*, [w:] E. Laclau, *Rozum populistyczny*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- TEODORO A., 2009, *Crítica e utopística: contributos para uma agenda política educacional cosmopolitana*, [in:] J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (orgs.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, Ed, L, São Paulo.
- TORRES C.A., JONES L., 2009, *The struggle for memory and social justice education: popular education and social movements reclaiming latin american civil society*, [in:] J. Mafra, J.E. Romão, A.C. Scocuglia, M. Gadotti (orgs.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais. 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, Ed, L, São Paulo.

Radical pedagogy of Paulo Freire against social inequalities: on popular education

The main purpose of this article is to reconstruct P. Freire's conception of the popular education developed by researchers and educators associated with Instituto Paulo Freire in São Paulo. However, there is a problem of relevancy of Brazilian and Polish conditions. Both countries have been involved in the process of democratization for quite some time but – in terms of economy – Poland is developed and Brazil is a developing country. As it is not enough, social inequalities in Poland increased during the reintroduction of capitalism (parallel to democratization) and Brazil decreased social inequalities during the last 15 years. That is why the main reason of reconstructing the concept of popular education is the old-fashioned faith in progress present in Freire's paradigm of political education. The faith in emancipation which disappeared in post-political Europe.

Keywords: *popular education, emancipation, social inequalities, political education*