

Volnei Fortuna

**EPISTEMOLOGIA, ÉTICA E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM
PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do título de Mestre em educação, sob orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl

Passo Fundo

2015

AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus pais, Reovaldo e Claudete Fortuna, pela educação e amor que sempre deram aos seus filhos e a meus irmãos, Vagner e Messias, pela amizade, carinho e incentivo;

Agradeço à minha noiva, Adrieli Cecchin, pelo amor, cuidado e entendimento nos momentos de ausência;

Agradeço à Associação das Entidades do Projeto Transformação, pelo apoio e a flexibilidade nos horários de trabalho;

Agradeço ao Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl, pela dedicada atenção e diálogo, durante a pesquisa e a elaboração do texto;

Agradeço aos professores da Linha de Pesquisa “Fundamentos da Educação”, Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl, Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco e Prof. Dr. Angelo Vitorio Cenci, pelo relevante diálogo na relação entre Filosofia e Educação;

Agradeço aos Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl, Prof. Dr. Angelo Vitorio Cenci e Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira pelas considerações e instigações propostas na banca de qualificação do projeto de dissertação;

Agradeço às secretárias Jessica Bertoglio e Aline Raiher, por me ajudarem na resolução das questões burocráticas e pelo atendimento exemplar.

Agradeço aos participantes do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação – NUPEFE, pela amizade e discussão durante o processo de investigação e pesquisa.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Paulo Freire.

RESUMO

O presente trabalho analisa e reflete sobre a produtividade dos conceitos de *Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire* diante dos desafios da educação atual, especialmente, no campo da educação popular. Visamos compreender em que termos as ideias de Freire são referências ainda importantes para a formação dos indivíduos e para a emancipação da sociedade. Para tanto, são analisados a concepção de educação e de práxis pedagógica, os princípios epistemológicos e éticos do pensamento freireano e, na sequência, é avaliada a produtividade de tais concepções, considerando o contexto atual da educação. Trata-se de um exercício analítico e reconstrutivo, que buscou identificar os princípios e concepções presentes nas obras freireanas. A hipótese do trabalho é a de que a visão pedagógica do autor tem ainda fortes implicações políticas e éticas que podem contribuir com a transformação do mundo pela educação, na medida em que permite compreender as injustiças, a opressão, o verticalismo pedagógico e as novas formas de exploração do ser humano. Diante da convicção de que a educação precisa possibilitar o desenvolvimento da solidariedade, da dignidade humana, da liberdade e da justiça social, este trabalho reafirma que o desafio educativo proposto por Freire, sustentado na ideia do *ser mais com outros*, ainda é necessário como condição para a formação de sujeitos sensíveis, emancipados, solidários e transformadores do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Práxis pedagógica. Ética. Ser mais. Emancipação. Solidariedade.

ABSTRACT

This study aims to analyze and to reflect about the productivity of the concepts as epistemology, ethics and pedagogical praxis in Paulo Freire's thinking considering the challenges of education today, especially in the field of the popular education. We will seek to understand how Freire's ideas are still important references for the training of individuals and for the emancipation of society. To this, the conceptions of education and pedagogical praxis and Freire's epistemological and ethical principles are analyzed. In the following, the productivity of these concepts is evaluated considering the current context of the education. It is about an analytical and reconstructive exercise that will seek to identify the existing interconnection between the main principles and concepts in the aforementioned Freire's works. The hypothesis of the study is that the pedagogical vision of the author still has strong political and ethical implications that can contribute to the transformation of the world through education, overcoming the injustices, the oppression, the pedagogical verticalism and the new forms of human being's exploitation. With the conviction that the education needs to enable the development of the solidarity, of the human dignity, of the freedom and of the social justice, this study intends to reaffirm that the educational challenge proposed by Freire supported in the idea of being more with others is still required as a condition for the formation of sensitive subjects, emancipated subjects, solidary subjects and world's transformers.

KEYWORDS: Pedagogical praxis. Ethics. Be more. Emancipation. Solidarity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	EPISTEMOLOGIA COMO PEDAGOGIA PROBLEMATIZADORA: DIÁLOGO COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO	11
2.1	O surgimento das questões epistemológicas em Freire: o sujeito do conhecimento como um ser histórico	13
2.2	A construção de um olhar crítico do conhecimento para o ser autônomo	22
2.3	O diálogo como exigência para a educação libertadora/outras exigências	28
3	A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FREIREANA	33
3.1	A relação teoria e prática: a práxis pedagógica	35
3.2	Práxis pedagógica, epistemologia e o compromisso ético	38
3.3	O <i>ser mais</i> como vocação ontológica	46
4	A EDUCAÇÃO COMO (IM) POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO	54
4.1	A educação e os desafios da atualidade.....	58
4.2	A pedagogia como processo de mudança social	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

1 INTRODUÇÃO

Pensar os processos educacionais numa perspectiva crítica e sistemática, tendo por referência Paulo Freire, significa perpassar caminhos investigativos desenvolvidos pelo autor, que nos parecem ainda muito desafiadores, e, ao mesmo tempo, fundamentais na educação contemporânea. Vivemos em um contexto em que percebemos alguns avanços no campo educativo, mas, de modo simultâneo, mantêm-se situações que revelam que os problemas pedagógicos, os quais serviram de base para as reflexões de Freire, continuam atuais, embora assumindo novas formas de configuração.

Nosso propósito é avaliar a atualidade da pedagogia freireana, considerando o atual contexto educativo e as manifestações que têm surgido em torno de sua validade. Para tanto, analisaremos a concepção de educação e de práxis pedagógica, os princípios epistemológicos e éticos do pensamento do autor e avaliaremos a validade de tais concepções, considerando o contexto atual da educação. A análise buscará identificar a interconexão existente entre os principais princípios e concepções presentes nas obras freireanas, como os conceitos: epistemologia, ética, ser mais, educação bancária, educação problematizadora, conscientização, diálogo, liberdade, conscientização, emancipação, entre tantos outros.

O estudo decorre de uma caminhada investigativa que teve início no processo formativo do Curso de Filosofia, no ano de 2009. Na realização do curso, tivemos a oportunidade de, na disciplina de Filosofia da Educação, manter um primeiro contato com alguns estudos de Freire sobre educação e pedagogia. Em seus debates calorosos e diálogos pedagógicos desenvolvidos em diferentes contextos e com diferentes sujeitos sobre equidade, ética, política, educação, epistemologia, conscientização, libertação, percebemos a importância de se pensar um processo educacional mediado por mecanismos que introduzam o sujeito à participação, à emancipação e ao protagonismo, realizando uma formação que possibilite a interação e intervenção na sociedade. Constatamos que, em suas reflexões, Freire sempre buscava autores que pudessem contribuir para superar as angústias perceptíveis no contexto social e educacional em que se encontravam. Percebíamos, ao mesmo tempo, que no cotidiano da sala de aula, muitos educandos/as e educadores/as mantinham uma postura autoritária, afirmando imponentemente que, para a educação avançar, seria necessário voltarmos aos moldes antigos, no qual não se tinha tanta abertura a outrem, demonstrando que o melhor modelo de educação seria o exercício sustentado no autoritarismo e numa pedagogia verticalista, voltada a manter a educação como um mero exercício de transferência de conhecimentos.

A reflexão complexa e instigante dos escritos de Freire nos possibilitou abertura a novos horizontes pedagógicos e nos trouxe a esperança de que o processo de transformação humana e social é possível, pois o ser humano continua expressando o desejo pelo *ser mais*, pelo conhecer o novo, pelo reinventar do mundo. Para tanto, Freire propõe uma formação participativa, dialógica, voltada ao desenvolvimento da consciência crítica, com abertura para a diversidade de concepções, visando fundamentalmente a autonomia e a emancipação de todos.

Ao estudar e refletir a obra de Freire, surpreendeu-nos sua capacidade em compreender o movimento da teoria e da prática e a conexão destas com a história. Através de suas obras, ensina-nos como podemos e devemos integrar a nossa capacidade intelectual com a vida prática cotidiana, condição para que nos tornemos “pessoas humanas autônomas e conscientes”. Encontram-se em Freire, como intelectual orgânico, as bases do processo de formação e atuação do educador social. Sua proposta pedagógica, filosófica e metodológica, que já havíamos analisado em um trabalho de conclusão do curso de Filosofia, denominado: “*A compreensão ética de liberdade na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire*”, tornou-se um desafio e levou-nos a propor como tema de investigação e aprofundamento no curso de mestrado em educação.

Percebendo no sujeito a capacidade intrínseca do ser mais como vocação ontológica, buscamos encontrar na epistemologia, na ética e na práxis pedagógica, aprofundadas por Freire, ferramentas de reflexão sobre os atuais modelos de ensino e aprendizagem, enraizados em sua proposta educacional. A relação existente entre epistemologia, ética e práxis pedagógica subsidia-nos na compreensão do papel da educação em sua globalidade. A práxis compreende a relação existente entre o modo de interpretação da realidade e da vida com o intuito de uma ação transformadora. A epistemologia nos permite o ato de conhecer e transformar, enquanto que a ética indica a libertação, solidariedade e dignidade humana, que, atenta à universalidade dos sujeitos, promove o respeito à subjetividade. O espaço pedagógico, que impulsiona os sujeitos a conhecerem algo ou alguma coisa, precisa ser idealizado como ambiente de pensar, dizer a palavra e agir. Nesta perspectiva, o desenvolvimento desta pesquisa nos encaminha a um projeto de educação libertadora e humanizante. Problematizaremos com intensidade a relação entre epistemologia, ética e práxis pedagógica no decorrer dos capítulos do texto.

Reconhecendo a relevância das obras de Freire, temos como propósito realizar uma análise crítico-hermenêutica de três das principais obras de Freire: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da*

Autonomia: saberes necessários a prática educativa. Neste trabalho, buscaremos identificar e esclarecer alguns conceitos, cuja produtividade e potencialidade mantêm-se atuais no tratamento da educação contemporânea: práxis pedagógica, princípios epistemológicos da educação libertadora e a visão ética da pedagogia de Paulo Freire. Para tanto, desenvolvemos a seguinte hipótese: a formulação dos conceitos epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire pode ser entendida como um esforço sistemático de crítica à educação bancária e, concomitantemente, como impulso de um novo modelo pedagógico de educação que atenda à construção epistemológica para o ser mais, mediado pelo diálogo, capaz de formar sujeitos críticos, solidários e humanos. Teremos como questões norteadoras as seguintes proposições:

- 1- Diante da complexidade social em que estamos inseridos e considerando os princípios centrais das obras de Freire - o ser humano em sua dimensão epistemológica, ética, política e antropológica - qual a sua contribuição na concepção de educação para contemporaneidade?
- 2- A proposta freireana apresenta ainda alternativas coerentes para a efetivação da práxis pedagógica emancipadora diante do processo de educação atual?

Nossa pesquisa está sistematizada em três capítulos. No primeiro capítulo, realizaremos a exposição sobre concepção epistemológica da pedagogia problematizadora, destacando o diálogo como principal categoria mediadora na construção do conhecimento. Analisaremos as bases da epistemologia que coloca o ser humano, enquanto ser de consciência e ser histórico, como fonte fundamental da compreensão e da produção do sentido, do saber e de sua destinação. Nesta análise, buscaremos evidenciar quais são as exigências e possibilidades da realização da vocação ontológica do *ser mais*, permitindo aos sujeitos a construção efetiva do conhecimento, não como imposição ou transferência de saberes, mas descoberta e construção. Apontaremos o diálogo como o elemento antropológico e epistemológico da formação humana e da construção do saber, o que o torna uma das categorias centrais do projeto pedagógico de Freire. Dessa centralidade do conceito de diálogo, surge a concepção da pedagogia dialógica, que exige que a educação se torne ação dialógica entre todos os participantes do processo em desenvolvimento. Isso oportuniza a aproximação entre trabalhadores/as, educadores/as, educandos/as dos diversos segmentos da sociedade.

Na segunda parte, analisamos de modo mais específico o tema da relação teoria e prática na educação, destacando como a práxis pedagógica responsabiliza os sujeitos pelas suas ações. Buscaremos esclarecer as bases epistemológicas e as implicações éticas desta relação, desejando compreender a práxis pedagógica a partir dos princípios epistemológicos, políticos, éticos, emancipatórios como possibilidade de (co) relação entre sujeitos pensantes e

pensados no processo educacional. Esta imbricação e problematização visa o encaminhamento do sujeito para a atenção da vocação ontológica, dialogada no texto como ser mais do homem e da mulher.

Na terceira parte procuraremos elencar elementos e desafios a serem enfrentados sob a orientação dos princípios freireanos, de acordo com as demandas e desafios atuais da educação. Abordaremos aspectos críticos de uma sociedade globalizada, que, de um lado, disponibiliza aos sujeitos acesso ao (des) conhecimento em apenas um click, de outro, limita ou impede o desenvolvimento de sua capacidade crítica, reflexiva, transformadora. Nosso objetivo neste capítulo é entender, a partir dos princípios do autor e de nossas proposições, que reflexos estamos tendo na educação e que condições os espaços educacionais, formativos e sociais estão disponibilizando condições aos educandos/as para a construção de uma sociedade equitativa, politizada, ética, digna, humanizante e emancipadora. Buscaremos compreender a escola como um espaço com características diferenciadas, que possibilitem aos sujeitos uma práxis pedagógica de humanização e de solidariedade, ou seja, uma formação que os leve a refletir e agir a partir de parâmetros que atendam à outridade e não somente aos interesses da própria individualidade. Em outros termos, um espaço de construção epistemológica autêntica de formação de sujeitos com posição própria, possibilitando o enfrentamento¹ diante da opressão ainda presente na sociedade capitalista. Precisamos entender a escola e a sociedade não como conceitos paradoxais, mas que se complementem e possam formar para a sensibilidade, consciência, solidariedade e humanização, contribuindo à formação de sujeitos capazes de promover mudanças. Vislumbramos a epistemologia, ética e práxis pedagógica como fonte de inspiração do educador/a e educando/a na transformação das pessoas e da sociedade.

O presente texto não se propõe nem tem por objetivo esgotar o conjunto de ideias das obras pesquisadas, porém pretende disponibilizar subsídios que possibilitem aos sujeitos uma reflexão humana e social. Cremos que o breve estudo é, historicamente, relevante e busca refletir sobre a educação no contexto escolar e popular, seguindo a lógica de quem aprende com a história do outro e que busca, a partir dos interesses comuns, princípios de equidade, democracia, emancipação, autonomia, autenticidade e ser mais. Temos presente que, nestes conceitos e entre tantos outros enfatizados por Freire, está a motivação desafiadora de intensificar a discussão do educador/a e educando/a nos diferentes espaços do campo

¹ O enfrentamento é entendido como formação de caráter crítico, postura crítica diante da diversidade de situações que o espaço educacional e social pode apresentar. Percebemos o enfrentamento como algo positivo, fazendo com que o sujeito saia de sua zona passiva e se torna um sujeito ativo, com voz e vez.

educacional, ou seja, na escola, academia, movimento social, círculo de cultura, sindicatos, entidades sociais e conselhos paritários, enfatizando a relevância desta problematização proposta por Freire em seus escritos pedagógicos, filosóficos, políticos, econômicos e sociais.

2 EPISTEMOLOGIA COMO PEDAGOGIA PROBLEMATIZADORA: DIÁLOGO COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO

O que tenho proposto com base em minhas convicções políticas, minhas convicções filosóficas, é um profundo respeito pela autonomia total do(a) educador(a). O que tenho proposto é um profundo respeito pela identidade cultural dos(as) educandos(as) – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, a cor do outro, o sexo do outro, a classe social do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro; que implica a capacidade de estimular a capacidade do outro. Contudo, estas coisas acontecem num contexto social e histórico, e não soltas no espaço. Estas coisas acontecem na história e eu, Paulo Freire, não sou dono da história.

Paulo Freire

Neste capítulo apresentamos os conflitos e paradoxos educacionais e epistemológicos apresentados por Freire² para a efetividade da epistemologia, ética³ e práxis pedagógica⁴,

² Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco. Foi pedagogo e filósofo brasileiro. Destacando-se por seu trabalho na área da educação popular, é considerado um dos pensadores mais notáveis da pedagogia mundial. Faleceu no dia 2 de maio de 1997, na cidade de São Paulo.

³ Temos como concepção ética a pedagogia reprodutora do respeito e dignidade conectados à autonomia dos sujeitos. Contrapomos a ética apresentada pelo mercado que induz os sujeitos a viverem de forma individual e competitiva, anunciando a ética acoplada à solidariedade como comprometimento histórico e indissociável entre a relação e convivência humanas. O processo formativo do ser humano implica numa relação ética do “ser no mundo com os outros”. Para Freire, a verdadeira existência está no pronunciamento do mundo, empenhando-se na transformação que visa o “ser mais humano”, a humanização. Para isso, a competência pedagógica é fundamental e, simultaneamente, exige uma posição ética. A opção ética dos sujeitos depende da sua compreensão de educação, conhecimento do homem e mundo. O dever ético, enquanto sujeitos de uma prática impossívelmente neutra, a educativa, é exprimir o respeito às diferentes ideias e posições, às posições antagônicas às minhas, que devem ser combatidas com seriedade e paixão. Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é científico e nem ético. Nosso objetivo é compreender qual a concepção de Freire, quando aborda o tema da ética universal e não de mercado dos seres humanos, em termos de restituição da dignidade. “A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalharmos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar” (FREIRE, 1996, p. 16).

⁴ Compreende ação-reflexão humana que constitui o processo educacional como aparato de transformação social. Um dos aspectos centrais da educação como práxis encontra-se na inseparabilidade da teoria com a prática, na qual ambas se complementam e se mantêm em tensão permanente. Não há como pensarmos teoria sem prática ou prática sem teoria. O desenvolvimento intelectual deve estar efetivamente conectado à mediação epistemológica, política e ética. A práxis busca, em seus desdobramentos, a construção de ação e reflexão humanizada. “A práxis é entendida como reflexão e ação dos homens entre si, buscando construir o mundo e transformá-lo num contexto de convivência solidária” (MÜHL, 2011, p. 14). Entendida por Freire como uma alternativa de intervenção no mundo, por isso, instiga os educadores/as a refletirem sobre sua atuação pedagógica, alertando-os a não caírem num esvaziamento epistemológico. Enquanto a práxis pedagógica se preocupa com as formas de construção de conhecimento entre educador/a e educando/a, utilizando-se de práticas voltadas à emancipação humana, a práxis epistemológica nos coloca diante de uma relação central que é a do

propulsora da condição humana do ser mais⁵. Realizaremos uma exposição sobre concepção epistemológica da pedagogia problematizadora de Freire, tendo o diálogo como principal ferramenta de construção do conhecimento. Buscaremos demonstrar as exigências e possibilidades que a vocação ontológica do *ser mais* destaca aos sujeitos para a efetiva construção do saber, enquanto processo de constituição histórica do sujeito. Consideramos a epistemologia como elemento fundamental na interação dialógica e comunicativa entre educador/a e educando/a, mediados por um determinado contexto/realidade, capaz de transformar o conhecimento em práxis a partir da pedagogia problematizadora. O ato epistemológico e de transformação do mundo, eminentemente, é uma atitude ética e de solidariedade do educador/a, educando/a, dos sujeitos entre si, sendo este um parâmetro que automaticamente deveria ser considerado como base norteadora da sociedade. O ato de educar significa dar possibilidade de criar e recriar conhecimento, sendo este um conhecimento que pode ser complementado e que, de uma forma ou de outra, contribui para a formação dos sujeitos à humanização. A coparticipação dos sujeitos no processo do ser mais encontra-se na imbricação política, ética e social de mudança e transformação do mundo, visando superar as injustiças, a opressão, a verticalização do ensino e aprendizagem, para atenção de um projeto mais amplo e libertador.

A epistemologia convida os sujeitos a analisarem teoria e prática de forma problematizante, observando se há congruência em sua finalidade, procedendo de forma sistemática na redução da distância entre o que se diz e o que se faz, chegando à fase em que a fala se torna prática e a prática conhecimento teórico, compreensivos de que o saber humano é busca e não posse. O modelo epistemológico freireano pretende gerar, a partir da pedagogia problematizadora, a formação de sujeitos críticos, autênticos, autônomos e livres, tendo como linha norteadora a emancipação e conscientização humana. A educação não pode se isentar da responsabilidade de exercer suas virtudes e formar sujeitos que exerçam a solidariedade em prol da dignidade humana, liberdade e justiça social. A epistemologia, em sua essência, critica o saber dominante e potencializa o saber do dominado.

pensar do homem e ser do homem com o mundo, reconstituindo uma visão comunitária compartilhada. Através desta problemática educacional, Freire acredita na recíproca transformação humana e social, a partir da criação e recriação de leituras coletivas e individuais do mundo.

⁵ Quando falamos em ser mais, temos como objetivo básico a busca permanente do homem, como um ser inconcluso, de ser mais humano.

A educação só existe na medida em que o homem e mulher se reconhecem enquanto ser histórico⁶, isso quer dizer, em constante construção. Na pedagogia freireana, não há educador/a sem educando/a, ambos se complementam e tem objetivo em comum, a passagem do ser menos⁷ para o ser mais. O objetivo fundamental é libertar o oprimido da realidade desumanizadora, da coisificação, da situação de objeto e do ser menos, sendo sujeito do agir e da história, reconquistando sua vocação histórica de ser mais em si e com o outro. Na educação, a formação epistemológica acontece no coletivo com parâmetros equitativos capazes de criar e recriar conhecimento, para isso, “não há docência sem dissidência, as duas se explicam em seus objetos apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Para isso, nossos pontos investigativos são: o surgimento das questões epistemológicas em Freire; o sujeito do conhecimento como um ser histórico; a construção de um olhar crítico do conhecimento para o ser autônomo e, por fim, o diálogo como exigência para a educação libertadora/outras exigências. Passamos a abordagem dos momentos aqui apontados.

2.1 O surgimento das questões epistemológicas em Freire: o sujeito do conhecimento como um ser histórico

As concepções de Freire sobre educação e sobre conhecimento sofreram grande influência de sua trajetória histórica. Cresceu em um ambiente imbuído de dominação, opressão e pobreza. Filho de uma família de classe média, além das mazelas normais de um cotidiano vivido em um contexto de muita pobreza, sofreu forte impacto com a crise de 1929, fato que teve abrangência em quase todo o mundo. Onde vivia, havia um elevado número de analfabetos, aos quais era negado o direito de acesso ao conhecimento⁸, ao ler e ao escrever,

⁶ Para Freire, o sujeito por excelência é um ser histórico, que se faz e refaz na história. Por ser histórico e inacabado está em constante estar sendo e vir-a-ser, mediado por uma relação dialógica e humana construtora de conhecimento. A educação tem papel central neste processo de constituição humana e passa a ser uma manifestação exclusivamente do homem e da mulher. São sujeitos em constante movimento.

⁷ O ser menos se caracteriza num sujeito estático em sua passividade, monopoliza e moldado à necessidade e interesse do opressor, [...] “a desumanização, mesmo que um fato concreto da história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (FREIRE, 1987, p. 30).

⁸ A dimensão humana não é um ato, através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe oferece ou lhe impõe. O conhecimento exige uma posição curiosa do sujeito frente ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Exige uma busca constante. Implica

facilitando o processo de dominação. Freire cresceu fazendo uma leitura de realidade e entendeu que havia algo de errado no mundo e nas organizações sociais, que precisaria ser concertado. Sendo educado, desde pequeno, na investigação e pela razão dos fatos, aprimorou sua sensibilidade nos diferentes descobrimentos sociais e históricos. Com o passar do tempo, percebeu que a sociedade é movimentada por interesse do capital e que poucos obtém o poder sobre muitos. O trabalho realizado no Departamento de Serviço Social - SESI - oportunizou o diálogo com o povo, conhecendo sua realidade e problemas sociais, educacionais e econômicos visíveis na sociedade. Este foi seu primeiro contato direto com a coletividade e a realidade das pessoas, entendendo a real dificuldade, sofrimento e falta de perspectiva de melhoria. Teve a experiência da fala de um operário, comparando a sua realidade com a de Freire, dizendo:

[...] uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança (FREIRE, 1992, p. 27).

Adiante, Freire escreve que enquanto o operário expunha, ia afundando em sua cadeira e nunca mais teria esquecido aquele momento. Esta experiência se tornou culminante no pensamento epistemológico e pedagógico de Freire, tornando-se compreendido por sua postura como educador orgânico. Esta experiência no SESI possibilitou compreender uma nova concepção de educação, a educação popular, firmando suas convicções pedagógicas, epistemológicas, políticas e éticas, visando à atenção de um mundo mais justo e digno, que dê possibilidade ao sujeito a ser mais humano.

É importante ressaltar que Freire buscou uma alternativa no campo prático do cotidiano, observou o comportamento da criança na família e na escola, da forma como eram tratados e como os educadores/as exerciam sua função. O método educacional freireano é conhecido e adotado no Brasil, no exterior, em movimentos, em organizações populares e em conselhos de comunidade, vendo em sua aplicabilidade a possibilidade de humanização.

Sua pedagogia continha a percepção clara da cotidianidade discriminatória da nossa sociedade até então preponderantemente patriarcal e elitista. Apontava soluções de

invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o mesmo ato de conhecer pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe os condicionamentos a que seu ato está submetido. Conhecer é a tarefa de sujeitos e não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem realmente pode conhecer.

superação das condições vigentes, avançadas para a época, dentro de uma concepção mais ampla e mais progressista: a educação como ato político. Tudo isso era no Brasil que ainda reproduzia, impiedosa e secularmente, a interdição dos corpos dos desvalorizados socialmente, que, assim, viviam proibidos de ser, ter, saber e poder (GADOTTI, 1941, p. 36).

No Brasil, o índice de alfabetizados e conscientizados estava crescendo cada vez mais e Freire era visto como uma ameaça, um perigo aos olhos dos opressores. Em 1964, com o Golpe Militar, teve que deixar o país e foi exilado para a embaixada da Bolívia. Em seguida, deixa a Bolívia e vai para o Chile, e, mais tarde, para os EUA. Em Genebra, atuou como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Conheceu a África, Ásia e Oceania sempre em defesa dos oprimidos, desfavorecidos e dominados da sociedade. Sua passagem no exílio, junto a seus companheiros/as de luta, fortificou ainda mais a crença na construção de uma sociedade mais justa, formadora de sujeitos construtores de sua própria história. Além disso, o degredo possibilitou a reflexão e escrita do livro *Pedagogia do Oprimido*, obra que deu abertura do conhecimento do autor ao mundo.

Nesta breve apresentação da trajetória de Freire, percebemos, na caminhada percorrida, uma atitude crítica, incansável e esperançosa de uma educação capaz de atender à diversidade e com potencial de emancipação. Neste contexto, a concepção de conhecimento está fundamentada na interação comunicativa e na compreensão de sujeitos conscientes em relação⁹. Abordar a concepção de conhecimento faz com que a ação e reflexão, em seu sentido mais amplo, a práxis, contemplem a conjuntura das relações humanas para a transformação. Por isso, a consciência é um indicativo de reflexão/entendimento que pode ser compreendido como ação e relação, no entanto, a relação possibilita o diálogo, reciprocidade, abertura a outrem, não sendo apenas ação. A relação não acontece de forma individual ou passiva, imóvel, ela acontece ativamente entre sujeitos ou com algo que, por não ser conclusivo, torna-se relacionável. Por sermos sujeitos de relação, somos capazes de criar alternativas epistemológicas emancipadoras.

Percebemos que o ser humano tem capacidade cognitiva voltada à criação, à recriação, à interação e à busca do ser mais. O conhecimento não é algo estático, mas em constante construção e aprimoramento, por isso, a concepção de conhecimento não se atem a receitas a serem disponibilizadas ao educando/a, mas sim, na formação de lideranças capazes de fazer a diferença, de formar e transformar em vista à humanização. A pedagogia voltada às

⁹ [...] a ação, que se caracteriza pela elaboração e trabalho, e a reflexão, caracterizada pela faculdade humana de problematizar, apreender, compreender e projetar o agir e o ser (BRUTSCHER, 2005, p. 95). Considerando que, ambas são parte constitutiva da práxis.

classes populares visa à conscientização e à alfabetização numa perspectiva que dá ao ser humano possibilidade de expressão cidadã, ou seja, a formação de sujeitos preparados para a leitura de si e do mundo, tornando-os sujeitos emancipados. Nesta lógica, a *Pedagogia do Oprimido* enfatiza a educação como um processo dialógico. Prontamente, aponta para a necessidade de revisão nas práticas educativo-pedagógicas, baseadas na repetição e na “transmissão” de conhecimentos.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1987, p. 57).

A educação, como fonte geradora do ser mais, não se sustenta de uma relação de educador/a como o centro do processo gnosiológico e os educandos/as como meros espectadores daquilo que lhe é repassado. Nesta concepção de educação, há ausência do diálogo. As características da educação dissertadora não abrem possibilidades para um processo de transformação. O educando/a não tem abertura a novos horizontes, se fixa a um contexto relacional verticalizado. Partimos da ideia de que a educação bancária impede o desenvolvimento global do educando/a, impossibilitando o pensamento crítico. Este método de ensino faz com que o educando/a seja mero receptor de conhecimento, não sendo reconhecido como sujeito da própria história, mas como receptor de conteúdos, os quais são gerados e armazenados em sua memória, muitas vezes, desconectados de sua realidade.

Somos uma geração condicionada e a própria educação contribui para tal condicionamento. No processo de educação bancária, o educador/a é o dono de todo saber e o educando/a mero depósito vazio a ser preenchido de conhecimento. Quanto mais conteúdo tiver no depósito, maior será o conceito do educador/a. A capacidade do educador/a não é medida na dimensão epistemológica e prática pedagógica, nem em fazer com que o educando/a, além de saber refletir e ler palavras, saiba ler o mundo:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósito que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquiva-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os

grandes arquivadores são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 1987, p. 58).

O posicionamento do educador/a sobre o educando/a é que tudo sabe e o educando/a nada sabe, assumindo-se absurdamente autoritário. Desta forma, a reflexão e o diálogo estão desvinculados. Neste método de ensino, o educando/a improvisa o papel de receptor, em que a palavra é unicamente do educador/a, tornando-se uma aula narrativa¹⁰ que conduz o educando/a memorizar de forma mecânica o conteúdo repassado.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos sempre os que não sabem. A rigidez desta posição nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 1987, p. 58).

A educação é vista como uma forma de depósito, fazendo do sujeito um ser adaptável e ajustável, que não exerce a capacidade de criação, mudança e sabedoria. Ao contrário, entendemos que somente se pode obter saber através da invenção, busca permanente que o sujeito faz no mundo e com os outros, estando sempre em constante aperfeiçoamento. “A educação *com* o educando, e não *para* ele, caracteriza a pedagogia de Freire. A prática educativa é sociointerativa entre homens e mulheres, sujeitos de histórias individuais e coletivas” (SILVA, 2001, p. 33). A partir do momento em que o educador/a se apresenta frente ao educando/a, como antinomia necessária, reconhece na falta de saber do educando/a a razão de sua existência. Os educandos/as reconhecem em sua ignorância a veracidade da existência do educador/a. “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1987, p. 58).

¹⁰ A predominância da educação é esta: “narrar, sempre narrar”. Isto se verifica na característica da educação narradora, dissertadora que se reproduz a “sonoridade” das palavras, não levando em conta o seu poder transformador.

Se nos ativermos numa visão bancária de educação, o conhecimento é uma doação baseada na absoluta estupidez, manifestada na ideologia opressora, visando uma acomodação¹¹ mental do oprimido, sem mudanças na conjuntura que o explora. Aqui se trata de uma domesticação e não de uma conscientização¹². A relação vertical é no fundo um elemento fundamental para a sustentação da educação bancária, em que o educando/a não passa de um mero objeto monopolizado, enquanto o educador/a é o sujeito de todo o processo educacional. Dentro da educação bancária, a relação vertical mantém o sujeito como objeto de manuseio, receptor de informações (muitas vezes desnecessárias), ou seja, oprimido.

O educando/a deve buscar novas alternativas, na medida em que define seu conhecimento, mais chance terá de se tornar sensível e ligado à realidade, proporcionando ascendência à capacidade perceptiva. O posicionamento dos educandos/as, de certa forma, representa uma repercussão histórica clara e compreensível, mas nem por isso deve ser aceita de forma pacífica. Se a educação somente possibilita uma adaptação e não uma inclusão do homem e mulher no mundo, então, fica visível ao interesse do opressor¹³. Quanto mais acomodado e dependente o sujeito estiver, maior será o processo de dominação, não havendo risco à classe dominante. Desta forma, nega-se aos educandos/as a possibilidade do ser mais.

As provocações de *Pedagogia do Oprimido* responsabilizam-nos a analisar dentro das escolas, que se dizem ter avançado na educação, superando os aspectos de um pensamento ou prática pedagógicos de monopólio, dominação e opressão, mas que, ao mesmo tempo, utilizam-se de mecanismos que, por serem sofisticados (referimo-nos à extraordinária e acelerada névoa das tecnologias informativas, bem como suas implantações nos espaços pedagógicos, produtoras de ilusões que acabam tornando-se objeto de opressão e melancolia), podem ser entendidos como produtivos, “as novas tecnologias até podem estender novas oportunidades a uma parcela de oprimidos, mas nunca as estenderão a todos e, além disso, por si só, nada podem fazer para estancar a multiplicação desses excluídos” (CASALI, 2001, p. 20). A escola perde a função de formadora de conhecimento e humanização. Hoje, infelizmente, ainda existem métodos de ensino que caracterizam o oprimido com traços mais

¹¹ A acomodação é uma forma de comportamento preponderante emocional. A dose de razão e de criticidade nessa forma de comportamento, é diminuta.

¹² Pensar a partir dos parâmetros da conscientização permite-nos avançar para além do conhecimento de algo que pode/precisa ser mudado.

¹³ É o que governa por violência e que fere a vocação ontológica do homem, fazendo dos oprimidos seus objetos de opressão.

acentuados. A escola, dentro de suas limitações, deve estar reelaborando o olhar crítico e reflexivo dos educandos/as, com ideologia emancipadora e humanitarista¹⁴.

A aplicação de métodos que tratam o sujeito como um objeto negado de sua dimensão histórica, gerador de acomodação e passividade diante da realidade, descaracteriza o verdadeiro papel da escola. Percebe-se que o grande impasse está na apresentação de conteúdos desconectados da realidade. A educação narrativa aliena e, dentro desta alienação¹⁵, não encontra formas de relacionamento consciente. O educador/a é narrador e impõe sua visão de mundo, não fazendo analogia com a realidade e cotidiano do educando/a. Produzir conhecimento fora do cotidiano do sujeito é um dos limites da educação, não basta levar definições prontas para os educandos/as e achar que se está produzindo conhecimento.

Na medida em que essa visão “bancária” anula o poder criador do educando ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz ao interesse dos opressores: para estes o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de uma falsa generosidade [...]. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro (FREIRE, 1970, p. 60).

Os opressores não pretendem transformar a situação que oprime, mas transformar a mentalidade dos oprimidos, facilitando o domínio e uso da concepção bancária no processo educacional. Com isso, a opressão se mantém de forma segura, sendo que, o educando/a, passivo no processo formativo, não deixará de ser no mundo que vive. Não terá um olhar crítico, refinado para visualizar em qual classe a opressão se encontra ou se ela é da própria natureza do ser, simplesmente, habita para si o ser dominado. Neste sentido, o mundo vivido pelo educando/a não pode ser considerado educacional, pois o que o educador/a expõe não é reflexão a partir da relação sujeito/mundo, mas introjeta o conteúdo sem nenhuma abertura ao diálogo, que é necessário no processo de ensino-aprendizagem e constituição do ser humano. O saber acontece na busca inquieta, impaciente e permanente dos sujeitos no mundo, com o

¹⁴ Este parece ser o verdadeiro sentido solidário e altruísta. Amor ao semelhante sem interesse de retribuição. Uma escola que se faz e refaz no cuidado recíproco, com amor ao próximo e preocupada com a melhoria da situação dos sujeitos na sociedade.

¹⁵ A alienação consiste nas visões focalistas dos problemas, não os colocando em relevo as dimensões da totalidade. É a focalização de aspectos parciais da realidade, ao invés da visão de conjunto dessa mesma realidade. Tal modo de ação torna difícil a percepção crítica da realidade e, automaticamente, vai isolando os oprimidos da problemática.

mundo e com os outros. A ausência do diálogo é posta como um ato de depositar, transmitir valores e conhecimentos, que reforçam a cultura do silêncio.

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p. 59).

Quando atribuímos ao educador/a ser o que educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, prescreve sua opção, atua e tem poder de escolha, o que resta para o educando/a? A criança chega à escola com uma vontade incontável de aprender e tem como linha norteadora, para assimilação do conhecimento, a questão, questiona todo momento. Como os educadores/as estão alimentando este momento de vontade consistente de ir até a escola e apreender? Enquanto educadores/as, estamos atingindo os fins na prática que desenvolvemos, sendo sujeito e permitindo que o educando/a também seja sujeito do processo? Estas são questões que devem perpassar nossa reflexão cotidianamente.

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um de seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 1987, p. 64).

É evidente a negação da possibilidade de um pensamento autêntico, verdadeiro e crítico vindo do educando/a. Toda e qualquer iniciativa advém do educador/a, dono/a do poder e do conhecimento. Esta metodologia é um controle esmagador, desumano, necrófilo (amor à morte), com conceitos mecanicistas que transformam o educando/a em recipiente. Com isso, precisamos de uma metodologia biófila (amor à vida), que prima por um mundo igualitário, equitativo e humano, potencializado pelas características do ser mais. Na concepção bancária, a consciência do sujeito é vazia e vai sendo completada, preenchida por pedaços do mundo que se transformam em conteúdos. Isso implica que a consciência esteja

em permanente recebimento de pedaços da realidade. Portanto, o educando/a, em seu processo de ensino-aprendizagem, é um grande receptor de pedaços da realidade e nunca do todo. Receber o todo significaria possibilitá-lo de ver, sentir e posicionar-se. Recebendo pedaços separados, continuará com informações inadequadas, permanecendo monopolizado:

Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legada da sociedade opressora da sociedade revolucionária (FREIRE, 1987, p. 66).

Falar em uma educação que mantém o sujeito totalmente desconectado da realidade, inserido num contexto determinado que o impossibilite do conhecimento a posteriori, é inadmissível. Somente a partir do momento, em que os oprimidos tiverem domínio sobre a realidade que vivem, obterão ação, reflexão e estado de vida próprio, caso contrário, continuarão como objetos de dominação. A negação do devir, possibilidade de ser mais, faz com que não se compreenda mais nem o homem, nem o mundo. O homem negado e privado do elemento essencial que o constituiu, o ser mais, não tem liberdade, muito menos é sujeito de sua história.

A construção da visão de ciência e do conhecimento epistemológico e pedagógico deve ser transformadora, articulada com alegria, esperança e parte da natureza humana, aspecto indispensável à experiência histórica do ser mais. O ser humano é um ser da esperança, mas os processos alienatórios desesperam. Apresentaremos a educação como um instrumento que possibilita a conscientização¹⁶ e a busca de alternativas que favoreçam uma práxis pedagógica autêntica e de caráter emancipador.

Nossa preocupação é mostrar que a educação, quando entendida mal e posta em prática de forma precipitada e apressada, leva à alienação e à domesticação, tornando os sujeitos passivos e dominados. A desigualdade entre o educador/a e o educando/a provoca um estado de verticalidade, permanência da opressão, que aparece com nova cara, ou seja, com formas tecnológicas modernas que limitam a consciência e a transformação da realidade, aprimorando o mundo administrado, burocrático e a sociedade de controle. Dessa forma, somos convidados a fazer uma leitura atualizada do mundo oprimido.

¹⁶ A conscientização é o processo de passagem da espontaneidade para o desenvolvimento crítico, a realidade passa a ser conhecida, assumindo uma posição epistemológica que procura conhecer. O educador/a se conscientiza pelo movimento de reflexão sobre a ação, este desdobramento acontece a partir da dialética.

2.2 A construção de um olhar crítico do conhecimento para o ser autônomo

Buscaremos desenvolver a educação a partir de uma perspectiva crítica de conhecimento, conotando-se a formação do sujeito em seu desenvolvimento, metodologia e objetivo direcionado à autonomia. Primeiramente, destacamos o diálogo como central para construção de olhar crítico e obtenção de conhecimento. Pelo diálogo, o educador/a chega ao conhecimento da realidade do educando/a e juntos problematizam sua realidade, fazendo com que o sujeito se dê conta do contexto que está vivendo. A educação problematizadora conduz a um olhar crítico social, fazendo com que os sujeitos se conheçam e busquem promover liberdade a partir da práxis, saindo do estado de coisificação imposta pelos opressores.

A consciência crítica tem como objetivo levar os homens a assumirem o papel de conhecerem a desumanização. Este conhecimento que eles fazem, no fundo, não é apenas uma reflexão teórica, mas uma reflexão que leva a uma tomada de atitude diante do mundo desumanizado. Daí que este conhecimento não é, apenas, uma relação teórica, homens oprimido-mundo opressor. Este conhecimento leva os oprimidos a enfrentarem as situações desumanas nas quais se encontram. Por isso tal conhecimento é reflexão sobre uma prática e *a prática é o modo certo de conhecer e agir certo* (JORGE, 1981, p. 49).

Conhecer é estabelecer uma relação de diálogo com o objeto que pode ser conhecido. Na dinâmica entre prática e teoria, acontece o processo de libertação, o sujeito passa a perceber a razão de ser da sociedade e os desafios existentes no mundo, dentre eles a negação e desumanização. O sujeito que se compromete com a transformação social não deve compreender-se como ser de conhecimento acabado e pronto. Este processo epistemológico acontece numa relação horizontal, no qual educadores/as e educandos/as são portadores de conhecimento autônomo. Não se trata de consciência mecanicista, dividida, alienada e desvinculada do real. A educação tem como desafio possibilitar ao educando/a um olhar crítico e consciente do mundo e do contexto em seu entorno.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo a essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência (FREIRE, 1987, p. 67).

A educação não pode ser um ato de narrar, depositar, transferir ou transmitir conhecimento, pelo contrário, ela deve permitir aos indivíduos a descoberta de potencialidades e do ser mais existente nos sujeitos, que precisa ser estimulado. O ato de

ensinar e aprender acontece de forma que, educador/a e educando/a, possam descobrir e desenvolver juntos novos conhecimentos. Trata-se de uma igualdade de valores que não dá preferência nem a um e nem ao outro. Não há possibilidade de diálogo se não houver esta predisposição. Por isso, “o antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador – educandos, a segunda realiza a superação” (FREIRE, 1987, p. 68).

Para manutenção desta bipolaridade, a educação bancária nega o diálogo como processo de educação e se constitui antidialógica. Para a superação da verticalização, Freire encontra como alternativa a educação problematizadora, que tem por sustentabilidade o diálogo, ser mais e autonomia, elementos fundamentais para a liberdade e educação. Compreendemos o diálogo como uma atividade concreta na perspectiva emancipadora entre sujeitos e nasce de uma matriz crítica geradora da criticidade. Alimenta-se do amor, esperança, humildade, confiança e fé. O diálogo é capaz de comunicar de modo interativo e instala-se em organismo de posicionamento epistemológico, ético, político, etc. Na educação, o diálogo é essencial, um ato de amor. Cada vez mais nos convencemos que um ato de amor é fundamental no método criador e libertador. Se não há amor que infunda a pronúncia dos sujeitos, não é possível um ato de criação e recriação. Para facilitar e reforçar a compreensão, recorreremos às palavras de Freire:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor esta em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987, p. 80).

A relação dialógica e comunicativa, relacionada ao benefício, caracteriza a educação para o protagonismo. O diálogo verdadeiro somente acontece na relação com alguém e referente a alguma coisa. A dialogicidade é fundamento e caminho para o reconhecimento dos seres humanos, enquanto homens e mulheres, que buscam sentido para o ser mais. A educação problematizadora constitui uma relação dialógica entre educando/a e educador/a. Neste contexto, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 68). Numa relação horizontal, prevalece o diálogo autêntico e amoroso. Buscamos um diálogo

ligado à realidade de cada educando/a, comprometido à promoção e à efetivação da igualdade social, sentindo-se estimulado dentro do meio em que está inserido, pois o processo de educação necessariamente acontece em comunhão, compreendendo a dimensão que,

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1987, p. 69).

O conhecimento acontece por meio da contextualização, problematização, reconstrução, transformação e diálogo vivo entre educador/a e educando/a. A prática educativa não distingue os dois momentos no quefazer do educador/a e educando/a, da forma que a educação bancária apresenta. Os educandos/as, que eram considerados objetos de depósito e manobra, passam a ser investigadores críticos em diálogo com o educador/a que também o é. O que se propõe para o processo educacional é a necessidade de conhecer a realidade dos educandos/as e tomar conhecimento sobre seu cotidiano. É essencial que o educador/a se sensibilize com a realidade do educando/a, não ignorando seu conhecimento. O ato de educar, humanizar e conscientizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas ensinar a ler e escrever o mundo, pensando e ressignificando a existência.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 70).

A leitura de mundo é capaz de gerar posicionamento crítico diante da sociedade e dos problemas sociais existentes. A prática da educação freireana está na constante abertura comunicativa, na qual “o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 1987, p. 69-70). Percebemos que o tratamento da prática bancária está longe do verdadeiro e real conhecimento (encontra-se na *doxa*), fazendo com que os sujeitos continuem na opressão. A educação problematizadora visa um olhar consciente e crítico do real, possibilitando conhecer a essência da realidade. Proporciona ao sujeito a constante relação com o mundo e não isolado

dele. Não há como termos uma consciência “antes” e um mundo “depois”, os dois estão em constante relação. Sobre a relação entre consciência e mundo, Freire diz:

Por isto é que, certa vez, num dos “círculos de cultura” do trabalho que se realiza no Chile, um camponês, a quem a concepção bancária classificaria de “ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura: “Descubro agora que não há mundo sem homem”. E quando o educador lhe disse: “admitamos, absolutamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo? “Não!”, respondeu enfático, “faltaria quem dissesse *Isto é mundo*”. O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência (FREIRE, 1987, p. 70-71).

No processo educacional, homem e mundo estão interligados, querer separá-los é um equívoco. A educação libertadora, permanentemente, vem mostrando aos educandos/as de maneira crítica qual seu posicionamento no e sobre o mundo. Busca questionar-se a si mesma, ao educador/a e ao mundo, obtendo um olhar abrangente da realidade e não somente parte dela, como é apresentada na educação bancária. Através das novas descobertas de realidade, o sujeito passa a mudar e adquire aspectos fundamentais na realização da desmistificação do mundo, sendo o diálogo o meio indispensável ao processo de desvelar a realidade. O diálogo tem por função a mediação entre o mundo e o homem, possibilitando a passagem do assistencialismo (educação bancária) para um olhar crítico (educação problematizadora) da sociedade.

A primeira “assistencializa”; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionabilidade* da consciência como um desprender-se do ao mundo, a “doméstica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, respondendo à vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 1987, p. 72).

É evidente a diferença entre uma e outra concepção educacional. Uma nega o homem como ser histórico e a outra tem, como ponto de partida, o caráter histórico e a historicidade dos educandos/as, partindo da positividade e não da negatividade. A história feita por homens e mulheres é inacabada, por este motivo, é que queremos mostrar que os educandos/as são inacabados, os homens e mulheres são inacabados, encontrando, desta forma, a centralidade da educação como revelação unicamente humana. Isso faz com que o sujeito tome consciência desta realidade, fazendo-se um devir permanente. A educação se faz e refaz na

práxis. Para ser, tem que estar sendo. Somente chegaremos se buscarmos permanentemente chegar.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo história também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 1987, p. 73).

A educação, que busca e possibilita o olhar crítico, objetivando e formando para o ser mais de forma autônoma, recoloca a concepção de sujeito e mundo como inseparáveis. Os indivíduos estão relacionados com a realidade e refletindo-a cotidianamente. O educador/a busca apresentar ao educando/a que a realidade opressora pode ser mudada, desafia-o a questionar os fatos e o contexto em que está inserido, sem uma visão mítica e distante da realidade a seu entorno. Com este olhar, apropria-se de sua consciência como realidade histórica e cria elementos que permitam a transformação. “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu próprio processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo” (FREIRE, 1987, p. 75). A educação problematizadora apresenta-se como forma de mudança social e política. Não há possibilidade de pensar educação sem ligação com a política, que busca transformar a sociedade opressora em sociedade livre. É nesta realidade política, econômica e social, que a educação é artefato de modificação e crescimento social universal.

Acreditamos que através da educação problematizadora e seu modo pedagógico, epistemológico e ético, há a possibilidade autêntica para a constituição do ser mais, enquanto proporção da vida e dimensão libertadora, aspectos que ocupam lugar central na educação. Os espaços educacionais devem ser a potência que estimula as pessoas a serem livres, pois a liberdade é uma conquista permanente, a ser fomentada com frequência. Nossa liberdade se constrói na responsabilidade de nos assumirmos como sujeitos da história. O papel da educação, nesse processo, é de ajudar os envolvidos a perceberem a necessidade de atribuir limites, evitando posturas extremas, por exemplo, o autoritarismo. A liberdade é inerente à relação e cada sujeito somente poderá exercê-la dentro de sua intersubjetividade. É por uma

educação, que possibilite aos educandos/as questionar e indagar, que chegaremos à prática da liberdade e ao ato de conhecimento, olhar crítico. A conscientização é um elemento importantíssimo no método educacional libertador. Quanto mais conscientes estiverem os educandos/as e maior for sua competência na busca pelo conhecimento, melhor será a esperança e alegria de que juntos, educadores/as e educandos/as, possam aprender e ensinar, resistindo a obstáculos na superação da opressão.

A conscientização esta evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciamos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação (FREIRE, 1980, p. 28-29).

Existem outras pessoas e outras formas de pensar. O sujeito conscientizado torna-se crítico, desvela mitos que iludem e sustentam a estrutura dominante, devemos ter presente que a conscientização não é um estado de ser, mas um processo constante de ação e reflexão do sujeito, em interação com os outros, de modo especial, ao oprimido. A conscientização deve ser o objetivo prioritário no processo educacional. O educando/a deve ser provocado a uma atitude crítica e reflexiva, que o comprometa a ser sujeito apto e consciente no procedimento da libertação. A partir do momento em que houver um envolvimento de invenção da existência através da linguagem e da cultura, há possibilidade de embelezamento do mundo e nos tornamos sujeitos de ação e consciência ética.

No momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por consequência necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível *existir* a não ser disponível a tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiura do mundo, quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo a imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo a radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei que também é possível intervir para melhorá-las (FREIRE, 1996, p. 52).

A ação cooperativa e construção solidário-planejada são alternativas plausíveis para problematizar e ordenar a visão de homem e de mundo nos meios educativos. Evoca-nos a

percepção do destino, não como algo que foi dado, mas que precisa ser moldado, construído. A educação libertadora encontra-se numa relação de abertura para a conscientização, inserção e leitura do mundo. Seu objetivo é a liberdade do educando/a dentro de uma característica cognoscitiva e humanizante. A concepção de sujeito implica em uma visão de educação postulada numa concepção libertadora e problematizadora, capaz de induzir os sujeitos à construção de um olhar crítico do conhecimento que encaminha para o ser mais autônomo.

2.3 O diálogo como exigência para a educação libertadora/outras exigências

Entendemos o diálogo¹⁷ como essência na teorização do educador/a para e com o educando/a. Logo, no segundo parágrafo do capítulo terceiro de *Pedagogia do Oprimido*, temos a definição do diálogo como um fenômeno humano que nos adentra “a palavra”. Para tanto, especifica duas grandezas que o acompanham: “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra” (FREIRE, 1987, p. 77). Evidenciamos que toda e qualquer ação do sujeito, para que tenha validade, tem que ser conduzida pela ação e reflexão, ou seja, na práxis, caso contrário, cairemos num verbalismo ou palavreado vazios, entendidos como “blábláblá”, tornando-se palavras alienadas e alienantes. Para que a ação e reflexão não caiam num relativismo oco e ativista, necessariamente, precisa ter, como base epistemológica, uma práxis verdadeira. O diálogo, enquanto palavra autêntica, tem como predisposição a transformação do mundo. A ação dialógica acontece na pronúncia e encontro dos sujeitos, não apenas em uma relação restrita de eu-tu. “É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 1987, p. 79). O diálogo proporciona inclusão, abertura ao outro, relacionamento equitativo e, sem dúvida nenhuma, conhecimento.

Ao evocarmos a negação de direitos, que são fundamentais para a existência humana, busca-se, enquanto educador/a, ser comprometido à mudança e à libertação humana. A educação pode e deve ser um mecanismo de denúncia e pronúncia dialética da manipulação e transformação, pois, na relação educador/a e educando/a, mediada pelo grau epistemológico, ambos estão capacitados a problematizar e anunciar um processo de formação libertador. O

¹⁷ “O diálogo é, pois, o grande e fundamental instrumento da libertação porque, por meio dele, os homens incidirão suas reflexões sobre o conhecido que os levará a novos conhecimentos, as possibilidades inéditas de transformação e que, até o momento, devido à imersão em que se encontravam, não as tinham percebido. Conscientizar-se-ão, então, da sua práxis para os novos quefazeres históricos e culturais” (JORGE, 1981, p. 99).

diálogo só é possível se, em sua essência, os sujeitos tenham profundo amor ao mundo e aos homens, sua constituição traça, da maneira mais aguerrida, um ato de ação e recriação revolucionárias e transformadoras humanas e sociais. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 80). Percebemos no diálogo, um ato de amor comprometido e corajoso com sua causa, com a liberdade e humanização. Nesta percepção, compreendemos que não adianta apenas estarmos abertos ao diálogo, mas precisamos tê-lo como teoria do conhecimento, em que sua dimensão primeira é a natureza dialógica, produtora de saber.

O educador/a e educando/a dialógicos e críticos são ágeis na percepção de que o homem em si carrega uma capacidade imensurável de fazer, criar e transformar, sendo esse, um desafio na luta pela libertação. A inserção crítica não acontece pela hierarquia, mas no “resultado do diálogo e da luta política *com* o povo e não *para* o povo, para a transformação radical deste mundo opressor” (SCHNORR, 2001, p. 79). Aqui se apresentam dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41).

A importância, caracterizada por meio destes dois momentos, entrelaça-se no compromisso efetivo com os sujeitos, acontecendo autenticamente na relação dialógica. Além de um ato de amor, o diálogo estabelece confiança e esperança, tornando-se encontro para o ser mais. Logo, “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 1987, p. 82). Compreendemos o dualismo existente entre um pensar ingênuo e acomodado, que permanece no senso comum, de um pensar crítico que parte da ação dialógica para a efetivação da conscientização, problematização, construção gnosiológica e autonomia dos educandos/as.

Por isso, a importância da relação dialógica nos espaços pedagógicos que constroem, a partir da problematização na sala de aula, elementos que resgatem a humanização, a ação, a reflexão e a práxis libertadora. Observamos, na conjuntura educacional, fragilidades que impossibilitam o diálogo problematizador. Percebe-se uma espécie de ensino-doação, ou pior, ensino-imposição, anulando toda e qualquer forma de conteúdo programático da educação. “A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B”

(FREIRE, 1987, p. 84). Abre um leque de discussões e visões de mundo, a partir do ponto de vista de cada educando/a, “a ação dialética é a descoberta rigorosa e criativa da razão de ser das coisas, é a recusa do autoritarismo, da manipulação, da invasão cultural, recua da educação como apenas transmissão de conhecimentos. É reinventar a educação como parte fundamental do processo revolucionário” (SCHNORR, 2001, p.84).

Para tanto, educadores/as e educandos/as, evidentemente, devem entender e compreender o mundo de forma global, tendo as relações humanas dialéticas como base de impulso para a superação da formação excludente e dominadora. Todo o processo programático da educação e da ação política é articulado por conhecimento reflexivo que temos do tempo e do espaço, onde os sujeitos estão inseridos. A priori, o propósito está em apresentar a realidade que o educando/a se encontra para, a posteriori, levá-lo à reflexão e à ação. O conteúdo a ser dialogado, deve partir de anseios, dúvidas, esperanças e temores, fazendo do espaço educacional um ambiente dialógico sobre determinada visão de mundo e construção de conhecimento. A educação tem obrigação de propor um processo de emancipação humana, com ênfase na transformação social e na liberdade. A escola exerce, pois, um papel fundamental, por ser um espaço de relações humanas e sociais, lugar de estudo, encontro, confronto, discussão e investigação, onde se faz política. Também, o espaço escolar é constituído por pessoas transitivas, não há como responsabilizá-las totalmente por toda a mudança social, sendo que, não depende somente do ambiente escolar, mas da sociedade, população, famílias, poder público, igrejas, etc.

Educação e escola são capazes de desenvolver um trabalho formativo e humano de transformação que desafiam a reflexão da epistemologia, ética e práxis pedagógica. A escola é lugar de encontro da diversidade, onde somos desafiados a viver e conviver com o diferente, este convívio abre caminho para ensinar, aprender, analisar a sociedade e o mundo. A busca por condições válidas de caráter ético, político, econômico e educativo, em que se resgate a humanização, constitui-se numa iniciativa coletiva de amor. “A práxis de libertação implica na dialética entre: ação-teoria-ação, realidade-sujeito-realidade; opressor-oprimido; indivíduo-sociedade. A superação da dominação implica na compreensão desta dialeticidade, deste movimento permanente” (SCHNOOR, 2001, p. 86).

Entendemos que a dominação acontece no traçar de um modelo mecanicista de educação e, para que o educando/a não se aliene, existe como alternativa a investigação temática, caracterizada pela busca incessante de conhecimento, de criação, capaz de interpenetrar o problema. A investigação leva os sujeitos a determinadas situações que o instigam a refletir sobre sua própria “situacionalidade”, agindo sobre ela. “Os homens são

porque *estão* em situação. E serão tanto mais quando não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação que estão” (FREIRE, 1987, p. 100). Seguindo esta lógica, os educandos/as precisam pensar sua condição de existir, inserindo-se na realidade que vão descobrindo, passando da imersão para a inserção. “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos junto. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 1987, p. 102). Este é o grande desafio educacional da investigação, sua articulação acontece no contato direto entre educandos/as com concepções diversificadas, abertos ao diálogo problematizador que encaminha para a pedagogia autêntica.

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 1987, p. 102).

O educador/a dialógico tem como desafio potencializar a investigação dentro dos espaços educacionais de forma interdisciplinar, possibilitando, a partir de sua condição ontológica, refletir sobre seus anseios e esperanças, fazendo com que os educandos/as percebam a importância da investigação como mediadora na formação de conhecimento. O investigador/a tem percepção crítica da realidade e, por isso, busca uma aproximação para compreendê-la. Além disso, os investigadores/as pretendem com a educação transitar na práxis, dialogando entre si e com o mundo. Esta prática e relação entre sujeito/sujeito, sujeito/objeto e sujeito/mundo conduz a transformação autêntica e revolucionária. “A nossa convicção é de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será” (FREIRE, 1987, p. 125). A defesa pelo método da práxis busca, em sua essência, suprir a dicotomia entre reflexão e ação, ou seja, reflexão de um lado e prática do outro. Compreendemos que reflexão e ação se constroem concomitantemente, não podendo existir uma sem a outra, construindo “um pensar que não se separa da ação” (BRUTSCHER, 2005, p. 138). O educando/a que conseguir se encontrar na práxis, conseqüentemente, desvela sua realidade, passando a ser sujeito problematizador.

Temos uma série de conceitos propostos pela dialogicidade na educação, entre eles, destacamos o amor, confiança, fé, esperança, humildade, conhecimento, ética, entre outros. Este encontro conceitual recíproco favorece a aproximação entre educador/a e educando/a, permitindo a ressignificação de sua existência. Autoriza o sujeito a ser com os outros,

reconhecendo-se no outro e, simultaneamente, sendo reconhecido. É educando e sendo educado que se anula toda e qualquer dicotomia, “isto é desafiador para o educador–educando, mas é uma exigência da educação dialógica que não permite seguir a prática da educação bancária e nem exercer a invasão cultural” (BRUTSCHER, 2005, p. 138). Apresenta-se uma alternativa educacional embasada na liberdade, autonomia e emancipação dos sujeitos, fazendo-os compreender a realidade que, ao invés de humanizar, agride. De fato, a dialogicidade é capaz de produzir conhecimento e sensibilidade humana, passando a ser indissociável aos meios e processos de educação. Não tem como pensarmos uma estrutura educacional sem o diálogo como forma de comunicação/mediação. A educação sem diálogo é inconcebível, um dano irreparável. Além disso,

[...] a educação constitui também uma ocupação política, ao aprender facultar ao homem em formação tornar-se sujeito de sua práxis individual e livre de objetivos estranhos e sujeito a práxis histórico-social em solidariedade com os outros. Uma educação que pretende realizar isto, desde o começo não pode se utilizar de métodos de “domesticação” e opressão em relação aos educandos, mas precisa ser determinada através de uma práxis “dialógica e problematizante”, que reconhece que a libertação dos educandos só é possível pela sua própria libertação, e que por isto procura métodos que fazem dos educandos sujeitos de seu processo educacional (KOWARZIK, 1982, p. 70-71).

Nesta perspectiva, apresentada por Kowarzik, a educação autêntica precisa ser desenvolvida em conjunto, educador/a e educando/a preocupados e responsáveis na busca pela libertação do oprimido, não de forma impositiva, mas reflexiva, fazendo-os perceber que é possível a transformação através do diálogo, não simples, mas crítico e libertador. Na contemporaneidade, é preciso que educador/a-líder possibilite ao educando/a-liderado uma concepção educativa de autolibertação e solidariedade, formando para a humanização.

Toda a pedagogia precisa ser hoje uma pedagogia dos oprimidos. Nenhum pedagogo que pretende levar a sério sua tarefa educativa pode se eximir desta tomada de partido pela libertação dos oprimidos. Desde sempre o “problema central dos homens” é a humanização das relações humanas; toda a atividade política e pedagógica dos homens para com os homens tem um compromisso fundamental com este objetivo (KOWARZIK, 1982, p. 72).

A tarefa do educador/a na formação humanizadora dos sujeitos é constante. Esta problematização, sendo histórica no contexto do homem e mulher, desafia-os a buscar alternativas que superem a alienação, opressão e desumanização. Somente atenderemos à “humanização nas relações humanas”, quando houver um comprometimento e responsabilidade recíprocos na busca pela emancipação, autonomia, diálogo, formação de

sujeitos críticos, ativos, transformadores e éticos, que veem sua relação com o outro de forma horizontal.

O diálogo é uma exigência fundamental, com ele a liberdade se faz e refaz, como prática libertadora. No diálogo, homens e mulheres questionam, refletem, problematizam e se encontram no mundo com sua significação. A carência do diálogo é o que aliena o educando/a, fazendo-o receptor pacífico que memoriza e repete o conteúdo, sem ter clareza do que foi repassado, não questionando a validade do que recebeu. A pedagogia problematizadora aponta diversas potencialidades que criticam as novas formas de dominação, fomentando e fortalecendo a epistemologia da cultura do saber do oprimido. O “diálogo deve ser, concomitantemente, ação/reflexão, portanto, práxis. Ao mesmo tempo que refletimos e enunciamos o mundo em que vivemos, agimos para a sua transformação” (TORRES, 2001, p. 247). É com este embasamento que a relação e interação entre educador/a e educando/a deve ocorrer. Logo, o saber não é posse, mas construção comum que pode ser aprimorada no decorrer do desenvolvimento do pensar crítico, da participação, criatividade, cooperação, tolerância e consciência de que somos seres inacabados. Além disso, devemos ter esperança para a efetivação de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação deixa de ser excludente e passa a respeitar a diversidade existente nos espaços educacionais e sociais.

3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FREIREANA

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Paulo Freire

A compreensão de Freire sobre a relação existente entre a teoria e prática será o tema de reflexão neste capítulo. No entrelaçamento e tensão existente entre a teoria e prática na educação, pretendemos compreender a práxis pedagógica como possibilidade de (co) relação entre sujeitos pensantes e pensados no processo educacional. A relação teoria e prática na educação abrem caminhos epistemológicos, políticos, éticos e emancipatórios norteadores para a formação de sujeitos, que pensam a sociedade de forma coerente aos preceitos do ser mais, como possibilidade do educador/a e do educando/a. Se entendêssemos a educação como algo adaptável e determinado, estaríamos perdendo tempo. A condição dos sujeitos em

processo de conhecimento é tão humana¹⁸, que é capaz de possibilitar a transformação de si e de outrem.

A proposta educativa de Freire vai ao encontro de uma sistemática inter-relação entre teoria e prática, apresentada como práxis pedagógica. Pensar a educação, aos moldes da práxis¹⁹ na atualidade, continua sendo um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores/as em sala de aula. Precisamos ousar nos espaços de formação, aprimorando sua capacidade de transformação social, de desenvolvimento intelectual, constituição de relações e evidentemente construção de conhecimento. Quando falamos em transformação, temos presente a interdependência entre o transformar, formar e agir. A efetivação deste tripé deve ser um ato de emancipação e melhoramento de condição de vida dos sujeitos e grupos da sociedade. Em contraposição, entendemos que a transformação em si é enfrentamento, choque de realidade de um determinado contexto, em que os sujeitos envolvidos não compreendem a importância de se instaurar a mudança, mudança esta que, muitas vezes, desestabiliza, sendo ela subjetiva do próprio sujeito ou da sociedade. Esta problematização da teoria e prática ainda permanece como central nos espaços pedagógicos e filosóficos. A similaridade entre ambas mostra que “sem os dados empíricos a reflexão pedagógica torna-se vazia, sem referenciais teóricos, sua atuação torna-se cega” (MÜHL, 2011, p. 12-13). Nestes moldes, pode ser compreendida como forma de interpretação do real e da vida, encaminhando a alteridade e transformação. Por isso, para que haja mudança, os sujeitos devem estar conscientes de seu próprio ser no mundo e ser no mundo com os outros. É um equívoco pensarmos uma sociedade globalizada/globalizante, embasada em princípios solipsistas e individuais, considerando que o coletivo provoca discussões, análises e sínteses sobre uma determinada realidade que, por sua vez, alimenta o espírito transformador comunitário.

Na *Pedagogia do Oprimido*, encontramos a afirmação que Freire faz sob a condição do ser humano, sendo este, um ser da práxis. Esta é uma de suas condições ontológicas, “os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121). A educação para ensino e aprendizagem estimula a construção epistemológica para a democracia, promoção do diálogo, respeito à

¹⁸ Quando compreendemos a metodologia utilizada por Freire em seus processos de formação, percebemos sua capacidade de interação com o outro/a, uma relação que acontece de forma respeitosa, natural e de reconhecimento do conhecimento expresso por outrem. É nesta perspectiva que observamos que o conhecimento deve ser potência de humanos, que humanizam e se deixam humanizar.

¹⁹ Para Freire, práxis significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age reflete e ao refletir age, ou se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis.

diversidade e de caráter solidário dentro da ação educativa. A educação não pode partir do pressuposto verbalista ou ativista, mas da reflexão e ação. Da mesma forma em que educador/a e educando/a não nascem prontos, mas vão se construindo no decorrer de seu processo formativo, a construção democrática acontece num ato de esperança, considerando que “a esperança é necessidade ontológica” (FREIRE, 1992, p. 10), faz parte do ser humano histórico, que se encontra em constante movimento e aperfeiçoamento.

Pensar a educação dentro da composição e aperfeiçoamento da práxis vai ao encontro da constante ressignificação pedagógica, a saber, que educador/a e educando/a se encontram atrelados ao permanente vir-a-ser dos sujeitos. Este é desafio que o presente texto busca apresentar, a práxis pedagógica e epistemologia como possibilidade de construção humana e social a partir da conjuntura e problematização das obras freireanas.

3.1 A relação teoria e prática: a práxis pedagógica

Nossa abordagem sobre a relação teoria e prática perpassa o compromisso existente dos sujeitos na construção de saberes e com a transformação da sociedade. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire, teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Por isso, a importância da inserção crítica e consciente dos sujeitos, educador/a, educando/a tornam-se efetivamente humanos pela práxis.

Retomando sinteticamente nosso primeiro capítulo, podemos perceber que a proposta freireana caracteriza-se num contexto originariamente dialético, ou seja, a educação em seu quefazer exige ao educador/a e educando/a um posicionamento de reconhecimento e emancipação humana, para isso, “o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 122). A práxis pedagógica e epistemologia em sua conjuntura veem na condição humana, potencial de esperança, amor, autenticidade, diálogo e transformação, com capacidade de compreensão e intervenção do mundo. Estas disposições fazem com que os sujeitos coloquem-se diante do outro, com propósito de modificar a realidade e contexto opressor/dominador,

[...] el diálogo es la palabra que tiene com elementos constructivos la acción y la reflexión. Esto equivale a decir que el diálogo es praxis entendida com transformacion del mundo. Su deformaciones son la reflexión (palabrería) e lá acción sin reflexión (activismo). La verdadera existencia humana consiste em decir palabras con las cuales los hombres transformam el mundo (RUSSO, 2011, p. 27).

O ser humano em seu sentido ontológico existe na pronúncia e transformação do mundo. Desenvolve-se pela condição dialógica que é possibilidade da comunicação, isto é central para a verdadeira educação, quanto maior e mais cedo possibilitarmos as relações dialógicas, quanto antes transformaremos a sociedade. “É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação” (FREIRE, 1987, p. 125). Para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma efetiva, teoria e prática precisam naturalmente ser conduzidas concomitantemente, esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humana. No entanto, este não é um limite da consciência, este é um passo inicial que fomenta a formação de sujeitos críticos capazes de entender a atividade reflexiva conectada à ação social, tornando-se inseparáveis na formação histórica dos sujeitos.

Diante da percepção de uma práxis histórica, ligada a contradições, distorções, limitações que precisam ser superadas cotidianamente pelo ser humano, percebemo-lo como “um ser histórico, que se realiza à medida que toma consciência de sua condição temporal e começa a estabelecer um destino para si e para o mundo. A práxis é sempre uma ação política a favor e contra alguém, a favor ou contra determinada situação histórica objetiva, concreta de opressão” (MÜHL, 2011, p. 16). Esta ação e reflexão estão voltadas a um posicionamento humanizador universal, originado na pronúncia e modificação do mundo.

A palavra verdadeira é práxis, energia e realização da vocação para o ser mais humano (vocação ontológica), seu objetivo é a transformação do mundo. Este é um processo que envolve uma relação entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz, sendo este um ato coerente de aproximação do que pensamos, dizemos e fazemos. “[...] mais que uma categoria analítica ou epistemológica, a práxis deve ser entendida como consequência de uma forma de ser do homem no mundo, que ao pensar e agir transforma o mundo e a si mesmo. Esse é o entendimento que Freire tem da práxis” (MÜHL, 2011, p. 17). Nesta condição, a educação é possibilidade epistemológica na medida em que supera a contradição existente na educação bancária.

[...] la pedagogía dialógica el objeto que media es parcialmente conocido por el docente que lo ha construído por un método dialógico y se torna cognocible para los alumnos porque se ofrece como um problema común. A su vez, se a constituído en un objeto de comunicación o de puesta en común porque se generado en el diálogo que rechazó la naturalidad de la situación de injusticia (RUSSO, 2011, p. 31).

A formação crítica deve viver plenamente a práxis, a partir de uma reflexão que ajuda o educando/a pensar de forma ordenada, com isso, supera o conhecimento ingênuo e passa para um olhar reflexivo da realidade, este é o objetivo da práxis pedagógica, a formação de consciência crítica. Para *Pedagogia do Oprimido*, o desenvolvimento de ação reflexivo-crítica é essencial. A concepção de mundo ingênuo somente será capaz de transformar-se em revolucionária pela práxis pedagógica e pela possibilidade de acesso ao conhecimento. A educação em suas estruturas precisa ter como magnificência a equidade, pois a ação pedagógica envolve pessoas, este ato humano se surpreende pela diversidade de subjetividade. O diálogo é a única alternativa que encaminha para (des) construção por um viés crítico pedagógico, capaz de exceder o dualismo entre sujeito e objeto. Por ele, identificamos o vir-a-ser do ser humano, ou seja, sua inconclusão e sua constante construção.

A educação como práxis, evoca potencial aos sujeitos em processo de ser mais, afirmando posições e comportamentos que garantam a emancipação e transformação do espaço educativo. “Somente a práxis pedagógica é capaz de transformar a concepção do mundo ingênuo em concepção do mundo revolucionário” (BENINCÁ, 2011, p. 47). O horizonte e abrangência que o olhar da práxis transpassa, visa uma metodologia, onde as relações humanas propiciem a construção de conhecimento mobilizador.

Na pedagogia da práxis não há ruptura relacional, mas apenas outra forma de agir sobre o educando. A possibilidade de o educador se transformar nesse processo relacional surge da condição de ser investigador da sua própria prática. Como pesquisador de sua prática, tanto educador quanto o educando, ao flexionar sua consciência, tem condições de observar e perceber os sentidos e as intensões presentes no senso comum em decorrência disso, há possibilidade de transformá-los (BENINCÁ, 2011, p. 50).

O processo pedagógico da práxis, para além de produzir conhecimento, conduz o educador/a e o educando/a a tornarem-se permanentes pesquisadores/as, movimentando-se numa pedagogia que investiga, transforma e educa, investindo em uma formação de caráter permanente/continuado. Para isso, necessariamente, existem fatores metodológicos que servem de base para que a práxis, dentro dos moldes pedagógicos, possa se legitimar. Apontamos como fundamental a participação ativa da comunidade educacional, ela se constitui a partir de um método participativo, que serve de linha norteadora de como os

sujeitos estão direta ou indiretamente envolvidos e são responsáveis na formação de outrem. É neste processo de envolvimento universal que se abre um leque de possibilidades de questionar e criticar a forma que a teoria e a prática estão sendo conduzidas. Conforme Gramsci, “Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torna-la unitária coerente [...]. Trata-se, pois, de elaborar a consciência crítica e coerente [...]” (apud BENINCÁ, 2011, p. 51). O investigador/a e o objeto investigado, automaticamente, precisam estar em uma relação pedagógica, sendo este um ato coerente dentro de sua ação de construção epistemológica.

Considerando toda a bagagem que a práxis se apropria, somos desafiados a tencionar o saber, tornando-o problematizador e construtor crítico, mostrando que o saber tem valor e acontece de forma compartilhada, chama o outro a participar do seu conhecimento, quebrando o paradigma de conhecimento absoluto. O olhar crítico/reflexivo objetiva a organização do pensar humano, acendendo a olhar a realidade racionalmente.

3.2 Práxis pedagógica, epistemologia e o compromisso ético

É interessante notar que Freire não abandona a concepção ética e política moderna da explicação humana. Afirma que a modernidade não é algo alheio dos sujeitos, mas um projeto histórico inconcluso. Apresenta a modernidade como um projeto histórico inacabado, e propõe completá-la e corrigi-la com seu propósito ético e político de educação, enfatizando a emancipação como conquista da liberdade do oprimido. A ação histórica do sujeito no mundo atribui-se à sua emancipação histórica e cultural. É na cultura que o interesse de emancipação se manifesta, realizando-se nas dimensões técnicas e sociais. A práxis em si deve ser compromisso ético. O ato de ensino e aprendizagem, que é ação e reflexão, parte do pressuposto de formação ética. Não temos como separar a conscientização ética²⁰ da alfabetização, ambas são interdependentes e o sujeito, ao mesmo tempo em que se alfabetiza, está sendo conscientizado para a execução de uma teoria ou prática libertadora.

O ato de alfabetizar não se dá antes e nem depois do ato de conscientizar, sendo este um processo similar e eminentemente ético. O método de alfabetização, de autorreflexão e a epistemologia provocam o sujeito à mudança. Esta ação compreende que o sujeito obtém do mundo um elemento fundamental na relação teoria e prática, é a autorreflexão, que contribui

²⁰ Quando falamos em conscientização, temos como parâmetro primordial uma formação com raízes na coerência do ato de ensinar. Nosso objetivo está em formar sujeitos emancipados, livres e transformadores da realidade, considerando isso, sua formação não pode fugir do embasamento ético.

para uma política de educação crítica, visando atender o interesse da autonomia e emancipação de cada sujeito. A autorreflexão coopera na construção da liberdade política e a participação da sociedade como compromisso com o mundo/realidade, ou seja, liberdade que dá impulso ao sujeito para assumir um compromisso de transformação social. Sobre isso, Sampaio afirma:

Atinamos que, distanciando-se do seu mundo, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência, o alfabetizando em Freire redescobre-se como sujeito instaurador desse mundo e de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência de si e a consciência do mundo crescem juntas e em razão direta; uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca relação entre conquistar-se, fazer-se mais a si mesmo e conquistar o mundo. Aí a essência humana existência-se, auto desvelando-se como história. Mas esta consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, tornar-se historiadora: o alfabetizando é levado a escrever a palavra escrita em que a cultura se diz e dizendo-se criticamente deixa de ser repetição intemporal do que passou para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é o anúncio e promessa do que há de vir. E isto é a práxis freireana (SAMPAIO, 1995, p. 83).

A conscientização do sujeito, de seu papel no mundo como agente transformador da realidade opressiva, faz com que seja escritor de sua própria história. O comprometimento que acontece no exercício da transformação da realidade opressora identifica-se com a práxis. Tanto a filosofia quanto a pedagogia obtém mecanismos e ferramentas que impulsionam a práxis, para que ela cumpra seu objetivo de libertação dos oprimidos. A educação precisa alimentar a consciência crítica na busca pela emancipação. No contexto subordinado e de exploração, os dominados têm a possibilidades de dar-se conta da situação em que se encontram, observando possibilidades de libertação. A relação efetiva entre teoria e prática leva a uma ação consciente, Freire insiste na educação como conhecimento crítico, pois, somente através de um posicionamento da consciência crítica, é que o sujeito terá noção da realidade e capacidade de comprometer-se em transformá-la. A verdadeira conscientização se dá no compromisso com a realidade que leva à transformação. Jorge questiona,

[...] como pensar numa educação que se constituísse e se definisse como prática de liberdade deste ser oprimido? Esta teria que partir, não do homem isolado da realidade ou da realidade isolada do homem porque, pensar assim, equivaleria a continuar os métodos de uma educação tradicional, métodos de imposição e pelos quais o homem não se poderia libertar. Paulo Freire, então, pôs como fundamento de seu sistema pedagógico a relação homem-realidade, homem e realidade, ambos inacabados, mas em permanente relação de tal modo que o homem, transformada a realidade, ressentido em si os efeitos desta transformação (JORGE, 1981, p. 18–19).

O sujeito conscientizado pelo processo educativo assume, com a transformação da realidade, a própria busca pela liberdade. A pedagogia freireana tem como propósito e desafio encontrar alternativas vivificadoras e humanizantes, que possibilitem aos indivíduos a produção real da libertação, provocando o educando/a conhecê-la objetivamente, pois ele/a não são apenas uma caixa de ressonâncias dos clamores dos oprimidos. A ideia pedagógica de constituir conhecimento está imbuída de sentido quando encaminha o sujeito a ser dono da própria ação, história e educação. A educação para a liberdade tem como pretensão libertar, jamais, ser reprodutora da opressão.

Deste modo vemos como a Pedagogia de Paulo Freire é uma mensagem nova, mensagem de esperança, mensagem de libertação para todos os homens oprimidos; para essa razão o seu método foi tão entusiasmado acolhido e, mais ainda, posto em prática na América Latina, em diversos países da África e, também, na Europa. Por isso é que Paulo Freire não é uma caixa de ressonâncias dos gritos dos oprimidos, mas é o portador da mensagem real da libertação dos mesmos, libertação esta conseguida através de uma educação em que o educando conhece a realidade objetiva, a opressão, e agencia o seu processo de libertação em comunhão com os outros. Nesta educação a comunhão é fator primordial. Por isso, afirma Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão” (JORGE, 1981, p. 19-20).

O processo de libertação do oprimido, que parte da práxis, epistemologia e ética, não é uma teoria social que não produz reflexo algum na sociedade, mas uma teoria que provoca atitudes conscientes no sujeito frente às realidades desumanizadoras e opressoras que o limitam do “ser mais”. Freire, na obra *Educação e Mudança*, afirma que, “[...] o compromisso do profissional com a sociedade” nos apresenta o conceito do compromisso definido pelo complemento “do profissional”, ao qual segue o termo com a “sociedade”. Somente a presença do complemento na frase indica que não se trata do compromisso de qualquer um, mas do profissional” (FREIRE, 1979, p. 15). Não se trata de qualquer tipo de compromisso, mas um compromisso crítico, ético e consciente que visa o fim da opressão, diante da realidade opressora. A educação na dimensão humana apenas é possível por meio da ética da solidariedade e justiça.

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 33).

Sem transformação ética dos sujeitos e sociedade, não tem como pensarmos em uma revolução que realize finalidades verdadeiramente preocupadas com os seres humanos. Nesta mesma dinâmica, o compromisso seria abstrato se não envolvesse uma decisão consciente de quem o assume. “É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência de estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencional sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar” (FREIRE, 1979, p. 16). A ação necessariamente deve ser um compromisso consciente, pois, nos aproxima da natureza do ser que é capaz de comprometer-se. O compromisso é fruto de uma educação problematizadora, que faz com que o sujeito haja de forma consciente, vendo o mundo além da sua aparência.

O homem e a mulher são, por excelência, seres históricos. Este compromisso demanda a capacidade de distanciar-se do mundo para melhor entendê-lo, agindo de tal forma que se comprometa com a mudança. Somente o sujeito que assume este compromisso será capaz de mudar o sistema que o oprime. Como não há homem sem mundo, nem mundo sem o homem, também não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-mundo. Compromisso não significa algo superficial do real, mas se trata da humanização do mundo. O comprometimento, que faz parte da existência humana, é uma responsabilidade histórica que acontece com posicionamentos de sujeitos esclarecidos. “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em "coisas"” (FREIRE, 1979, p. 19).

O compromisso ético a partir da mudança deve ser consciente e sério com a realidade, precisa tornar o sujeito humanizado e livre, não o privando de ser mais. Esta é a verdadeira dinâmica existente entre o compromisso e a liberdade, ou vice-versa. Temos aqui um sujeito vocacionado a ser mais, em que muitas vezes, por ser oprimido, torna-se um ser menos. Neste sentido, propõe-se uma educação problematizadora que dê possibilidades de ser mais, mostrando que somos sujeitos históricos e inconclusos. Este processo permite a construção da liberdade, comprometendo-se com a transformação da sociedade e, conseqüentemente, terá como resultado a mudança do sistema opressor. Nas palavras de Brutscher, Freire insiste na problematização em que o ser humano está em constante construção, ou seja, está sendo.

Com isso, quer dizer que o homem e a mulher não são simplesmente o que são, mas que podem ser mais. O ser humano consiste no que foi, no que é e no que pode ser. É um poço de possibilidades. Tanto ele como a história, que não existiria sem o ser humano, é um projeto aberto, vocacionado à humanização, a ser realizado social e historicamente. Daí a importância e o sentido da educação: ajudar na continuidade da história recordar o passado bem como significar e ressignificar o presente e o futuro. Assim, a educação não se reduz a questões pedagógicas, mas assume uma dimensão política e ética. Sua preocupação não pode ser apenas com a leitura escrita de palavras, o que é importante, mas deve ser com a pronúncia e a ressignificação da vida, da existência, enfim, do mundo (BRUTSCHER, 2005, p. 139).

A verdadeira existência está no pronunciamento do mundo, empenhando-se na transformação, que visa o ser mais do ser humano, e na formação do conhecimento, que leva ao homem e à mulher o ato de conhecer. Mas, para isso, a competência pedagógica é fundamental, uma convenção política e alternativa ética. No processo educativo, os educadores/as ao tornarem-se parte da educação são políticos, encontram-se implicados por uma ética universal do ser humano ou, no contexto neoliberal, de ética do mercado. A opção ética dos educadores/as, quanto a dos educandos/as, depende da sua compreensão de educação, conhecimento, homem e mundo. O que não podemos admitir é a ausência desta opção sob uma argumentação neutra. Na ação humana não há neutralidade, o ser humano é um ser de decisão e de liberdade, sua ação sempre está voltada a uma finalidade a ser alcançada. Nossa atuação encontra-se carregada de sentido e não de neutralidade. Muitas vezes, é difícil a percepção e alcance ético de nossas ações, mas isso não quer dizer que perde sua implicação ética e política. Somente há existência de diálogo a partir de dois sujeitos com posição que, por sua vez, representam o contrário de uma situação neutra, podendo ser uma posição democrática, como também autoritária, ela é diretiva. Na *Pedagogia da Esperança*, Freire escreve:

Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossívelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é científico nem ético (FREIRE, 1992, p. 79).

Freire deixa claro seu posicionamento a favor da democracia coerente, sendo a educação fonte de caráter realizador da vocação de homens e mulheres à humanização. Democracia e humanização se correlacionam, pois, quanto mais o meu ato for democrático, tanto mais minha ação será humana. Para que isso aconteça, temos que estimular o envolvimento participativo dos educandos/as, portadores de uma bagagem de vida e história, aprimorando a construção da práxis autêntica, que tem embasamento na construção de

espaços novos e mais humanos, entendendo que a história acontece se o sujeito for protagonista.

Pensar metodologicamente os moldes freireanos remete-nos diretamente a uma tomada de consciência e busca incansável pela formação de conhecimento crítico. A práxis, como compromisso ético, social, político e religioso, precisa “levar o homem à discussão corajosa da sua problemática, adverti-los dos perigos de seu tempo e lhes dar força e coragem para lutar ao invés de serem levados a perdição do próprio “eu” submetido às prescrições alheias” (JORGE, 1981, p. 30).

Quando proporcionado este momento de conhecer o objeto cognoscível e, ao mesmo tempo, abrir caminhos para a problematização, estaremos estimulando a criatividade, a autenticidade e o posicionamento de uma nova educação de consciência crítica, problematizadora, em que educador/a e educando/a tornam-se sujeitos da própria educação, tendo superado a dicotomia e oposição entre os dois, pois, se for um empreendimento tomado pelo educador/a, certamente será uma generosidade alimentada pela morte e miséria²¹, afastando-se, assim, da real possibilidade de extinção do verticalismo.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p. 30).

Com estas questões, percebemos a ascendência do sujeito a partir de um ato inerente que o instiga a querer ser mais, tornando-o inquieto, e é nesta inquietude que percebe e assimila a necessidade de busca e posicionamento. Neste sentido, a reflexão e a prática tornam a curiosidade ingênua em crítica, toda a formação de homens e mulheres deve partir do pressuposto de uma reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Até propriamente o discurso teórico tem que ter uma base e reflexão que repercute em prática.

A educação, como movimento da práxis pedagógica, faz com que “o homem, como ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que

²¹ [...] não sacies a minha sede com as lágrimas de meus irmãos. Não dêis ao pobre o pão endurecido com os soluços de meus companheiros de miséria. Devolve a teu semelhante aquilo que reclamaste e eu te serei muito grato. De que vale consolar um pobre, se tu fazes outros cem? (São Gregório de Nissa, (330) Sermão contra os Usurários. Apud, FREIRE, 1987, p. 31).

se prolonga no mundo da história” (FREIRE, 1982, p. 65). O fenômeno gnosiológico, com a relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, está na comunicabilidade, sendo este mediador do ato epistemológico. Ter acesso ao conhecimento é dar possibilidade aos educandos/as a uma visão humanizadora, que rejeita a manipulação e abre caminhos à liberdade. Freire faz analogia à prática de velejar um barco, no qual o capitão precisa ter o conhecimento global de seu barco (conhecimento do vento, força, direção, velas, motor), transmitindo segurança aos tripulantes. Da mesma forma, na educação emancipadora, o educador/a necessita ter domínio e compreensão teórica, para não transmitir conhecimentos deficitários. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). O exercício da práxis deve estar intrínseco ao processo de formação do educador/a, tendo presente que ensinar não é transferir ou depositar conhecimento. É por meio da relação comunicativa entre teoria e prática que construiremos conhecimento, logicamente, em constante processo de atualização.

A metodologia da práxis tem, portanto, como pressupostos a participação e envolvimento do professor, em seu processo de formação continuada. É uma metodologia que fortalece a interação comprometida do professor na construção do conhecimento e que move a aproximação e o estreitamento dos vínculos entre teoria e prática. [...] compreendendo o professor como sujeito, esse método da práxis representa uma possibilidade de formação continuada que vai além da produção de conhecimentos. Sendo assumida como postura pedagógica permanente pelo professor, pode significar sua constante ou permanente busca por qualidade de sua atuação (COVER, 2011, 75).

Por esta análise, o ser humano, por sua capacidade de transformação, ação e reflexão em si, é um ser da práxis, com possibilidade de autorreconhecimento de seu permanente processo de formação. Por isso, destacamos a importância de um engajamento que atenda o individual e, indispensavelmente, o coletivo, como forma de objetivar a práxis pedagógica numa perspectiva, em que educador/a e educando/a tenham a percepção do ser-para-si e ser-para-outro. Isso exige flexibilidade e entendimento, pois ao reconhecer-se como sujeito em potencial, carregados de experiências construídas em sua trajetória de vida na família, escola, comunidade, cultura e universidade, compreendemos a dinamicidade de conhecimento que um espaço educacional proporciona. “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade” (FREIRE, 1996, p. 24). Este olhar global da formação de educadores/as, comprometidos com a transformação dos sujeitos, está imbuído de reflexão e prática capazes

de promover a autocrítica, autonomia e emancipação, desejo freireano em toda sua pesquisa/ação.

A Pedagogia da Autonomia é chamamento político, ético-crítico: é educação que deve se constituir como modo de vida, como práxis social, sintetizando a reflexão, a ação de decidir e a ação transformadora. Não pode ser deixado para depois, ou para determinados momentos formais; tem que se fazer experiência vital de todos os dias, em todas as horas (ALBUQUERQUE, 2001, p. 220-221).

É fundamental o momento de transição do conhecimento simples para o epistemológico, atentando a esta passagem que nos abre horizontes, dessa forma, estaremos nos responsabilizando rigorosamente à formação de consciências capazes de reflexão crítica sobre a prática e sobre o poder de refletir diante da eticidade, politicidade e historicidade. [...] “a educação nos parece ser o instrumento mais apropriado para alcançar a passagem do povo, de sua consciência, para a inserção crítica” (TORRES, 1979, p. 21). A educação, sem dúvida nenhuma, é um mecanismo de inserção crítica e de novas leituras do mundo. “Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão na luta por sua libertação” (FREIRE, 1980, p. 80). Percebemos que a proposta educacional de Freire, na perspectiva problematizadora, tem raízes na liberdade e criatividade, estimulando ação e reflexão coerentes, ou seja, verdadeira sobre um contexto/realidade que, eminentemente, corresponde à vocação dos sujeitos comprometidos com a transformação criadora.

A educação crítica considera os homens como seres em devir, com seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. [...] o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade continuada. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser (FREIRE, 1980, p. 81).

Temos presente o jogo de estabilidade e mudança, para que o movimento da práxis aconteça e consigo a incansável busca do ser em si e do ser com os outros. O futuro é possível a partir de uma leitura inquieta do mundo, uma leitura esperançosa que contribui com a natureza histórica dos sujeitos. Este momento pode ser entendido como superação do próprio eu. O método a ser utilizado, neste processo de superação, é o de uma pedagogia humanizante, na qual os/as educadores/as utilizam-se de técnicas de formação de lideranças, de educandos/as com posicionamentos próprios e recriadores permanentes de conhecimento, sendo esta uma ação ética, responsável e comprometida.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 1996, p. 64).

Educador/a e educando/a encontram-se em constante reciclagem e ressignificação de postura e conhecimento, isso abre possibilidade relacional e dialógica, favorecendo a troca de experiências e de conhecimentos. Como pontuamos anteriormente, para que possamos ter uma sociedade mais justa e democrática, necessariamente, precisamos ser justos e democráticos. Podemos perceber que Freire aproxima a liberdade e o compromisso, de tal sorte que, quanto mais liberdade o sujeito tiver, maior o compromisso, e, quanto mais compromisso, maior a liberdade. Na educação libertadora, a ação e reflexão estão universalmente comprometidas com a mudança social, para isso, é preciso uma educação que provoque e estimule para o compromisso ético e para a práxis.

A constituição de uma nova humanidade é possível por meio da ética da solidariedade, capaz de colocar como centralidade à justiça. Uma sociedade sem ética e solidariedade pode ser pensada de forma mecânica, jamais humana. “A eticização do mundo é uma consequência necessária da produção da existência humana, ou do alongamento da vida em existência” (FREIRE, 2000, p. 112). Quando falamos em ética, ética do ser humano, remetemo-nos à luta por justiça, à igualdade social, à vida digna e à construção de um mundo mais solidário, equitativo e justo.

3.3 O ser mais como vocação ontológica

O processo de superação do sujeito não é algo simples e pronto. Superar a bipolaridade existente no interior do opressor/a e oprimido/a é um parto doloroso, pelo qual deve encontrar-se apto a encarar este desafio. Somente assim, conseguirá a libertação de ambos na direção de sujeitos livres. Se obtivermos uma posição de que o homem é um ser livre e não fizermos nada para que isso se objetive, infelizmente, isso é uma ironia. Somos seres incompletos, não há existência de um sujeito sem o outro, mas ambos se unificam em permanente relação. “Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e se condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 1987, p. 37).

Faz parte da realidade do sujeito implicar na existência do oprimido e do opressor, exatamente, por existir este movimento, é que os sujeitos precisam ser ativos, construindo espaços de consciência crítica e solidarizar-se com o outro. Diante de uma sociedade desumana e cruel, gerada pelo próprio ser humano, que nega a possibilidade de ser livre e autônomo perante as necessidades vivenciadas pelas pessoas, é necessário um olhar crítico e uma abertura em busca de uma prática na liberdade social. É impossível haver a superação opressor/oprimido sem a inserção na práxis. A vocação do ser mais não se caracteriza apenas por uma gnosiologia da realidade, mas um reconhecimento do meio, pois não adianta conhecermos o nosso meio se não o reconhecemos, permanecendo na opressão sem possibilidade de prestígio e de ser prestigiado.

No reconhecimento em que o indivíduo não reflete sobre a realidade, abordando apenas um conhecimento subjetivo, que foge da realidade objetiva, cria-se uma falsa realidade em si, não conseguindo transformar a realidade concreta na imaginária. Também, há possibilidade contrária quando a modificação da realidade objetiva fere os interesses da classe que faz o reconhecimento ou, propriamente, os interesses individuais. Deste modo, é necessário manter uma relação intersubjetiva, na qual o sujeito se relaciona consigo mesmo, podendo ser definido como subjetividade com o mundo (objetividade), com Deus (transcendente), com a natureza e com a alteridade na intersubjetividade. É no processo dialético entre objetividade/subjetividade que ocorre a fixação analítica do indivíduo na realidade, sendo que, a partir desta inserção crítica, o sujeito encontra-se em processo de liberdade, estimulando o opressor a preocupações, pois, para ele, é preferível que se mantenha submisso, imerso em seus problemas e incapaz de cogitar sobre sua própria natureza. A importância do oprimido conhecer a realidade que o rodeia e buscar formas de transformação é algo apriori na história universal dos sujeitos. Neste sentido:

A Pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. É tem que ter nos próprios oprimidos, que se sabiam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. [...] A Pedagogia do Oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falta de generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (FREIRE, 1987, p. 40-41).

O germe da libertação está no oprimido, de modo que nenhuma pedagogia humanista libertadora ficaria distante dos oprimidos. Quando é libertadora, necessariamente, está ligada

ao sujeito que a busca. Não é construída e nem praticada pelos opressores, senão seria contraditória, pelo fato dos opressores quererem manter os oprimidos sobre seu domínio, alienados, sem possibilidade de superação e conscientização. A busca pela liberdade está no sujeito oprimido e manifesta-se em dois movimentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41).

Ocorre, no primeiro momento, uma mudança de percepção do mundo do opressor pelo lado dos oprimidos. E, no segundo momento, incide a expulsão dos mitos existentes e desenvolvidos na estrutura da opressão, que se preserva como expectadora mítica na estrutura surgida da transformação revolucionária. Destacamos aqui a questão da consciência oprimida e opressora (homens oprimidos e opressores) em uma realidade de opressão. Na sociedade, não existe violência maior do que a opressão que é exercida sobre os oprimidos, sendo que seu principal portador é o opressor. Não haveria oprimidos se não houvesse uma relação de violência que os molda numa situação objetiva de opressão. Esta violência enfatiza a negação do oprimido retirando-lhe a possibilidade de ser mais. Os opressores violentam e proíbem o outro de ser. O sujeito, antes de opressor, é humano, por isso, está intrínseca nele a vontade de ser mais. Desta forma, a partir do momento que acontece o domínio do opressor sobre o oprimido, a possibilidade de ser mais é negada. Na medida em que o oprimido estiver livre, o opressor se libertará e poderá ser mais, pois o opressor, como quem oprime, não pode libertar-se, nem libertar outrem.

Para o opressor, quanto mais oprimidos e subordinados os sujeitos estiverem, melhor. Com isso, faz com que se perca a sensibilidade e percepção de que, quando se está oprimindo o outro, oprime-se a si mesmo, privando-se de humanizar-se, libertar-se, logo, de sua vocação ontológica de ser mais. Somente através da conquista da liberdade dos oprimidos é que haverá a superação da contradição oprimido/opressor. Com a superação desta contradição, surge o homem novo, não como opressor/oprimido, mas como sujeito livre. A classe opressora nunca dará um ponto de partida na busca pela liberdade, com isso, significaria deixar de lado o estado de poder e de manipulação: “[...] para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é ter como classe que tem” (FREIRE, 1987, p. 46). A preocupação de Freire está voltada para além do *ser*. Para o opressor, *ser* não é sinônimo de liberdade. Tendo o

monopólio dos oprimidos, seu índice de desenvolvimento é maior. Se para o opressor a liberdade não é fundamental, sua preocupação está diretamente ligada ao crescimento de seus bens.

Não podem perceber, na situação opressora em que estão, como usufrutuários, que, se *ter* é condição para *ser*, esta é uma condição necessária para todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do *ter* como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Não podem ser. Por isso tudo é sua generosidade, como salientamos, é falsa (FREIRE, 1987, p. 46).

Neste ponto de vista, o opressor vai taxando o oprimido como um objeto, causando-lhe fraqueza e concordância de seu estado, passando a não crer nem em si mesmo. Esse é um ponto forte existente na relação opressor/oprimido. Freire faz uma forte crítica à opressão e aos opressores, dizendo que na luta pela liberdade é indispensável a confiança e o comprometimento verdadeiros dos sujeitos envolvidos, seu objetivo tem que estar entrelaçado à geração do renascer. A conscientização não deixa esquecer que os indivíduos inseridos numa sociedade, quando falam da liberdade dos oprimidos, estão falando de homens e não de coisas, “não é autolibertação e nem libertação por outrem” (FREIRE, 1987, p. 53). As pessoas conquistam liberdade ao se relacionarem de forma autônoma, responsável e solidária.

É que esta luta não se justifica apenas em que se passe a ter liberdade para comer, mas a “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, nem um escravo nem uma peça alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte (FREIRE, 1987, p. 55).

Freire estimula o oprimido à percepção de que pela luta é capaz de abrir caminho à vida digna, compreendendo que por serem homens e mulheres não podem ser equacionados a coisas, processo fundamental para passarem do estado de destruição para o de reconstrução. A reconstrução acontece no autorreconhecimento do sujeito destruído. Neste contexto, considerando que, por ser um sujeito pensante e possuidor de consciência histórica e crítica, diferente dos outros animais, que apenas são possuidores de história, os seres humanos, devido à sua capacidade de decisão, consciência e criação, são fazedores de história. Além disso, a partir da história que faz é capaz de se refazer por meio dela, sendo um sujeito histórico, automaticamente, constitui-se historicamente. A diferença que temos dos animais está na condição em que nos reconhecemos enquanto inacabados, históricos, por isso,

sabedores de que podemos ser mais²² e este ser mais está na busca esperançosa pelo conhecimento, que pode ser encontrado na educação.

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber ainda o que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria por que falar em educação (FREIRE, 2000, p. 40).

Nesta especificidade humana, que nos concede a consciência de inconclusão, temos a similar ligação entre a vocação ontológica e histórica de sermos mais. “O *ser mais* é entendido [...] como o desejo e a busca humana de tornar o mundo mais ético, mais justo, enfim, mais bonito” (BRUTSCHER, 2005, p. 128). Em seu sentido mais amplo, a educação exerce o papel da permanência do quefazer humano guiado à concretização da vocação do ser mais, sendo, em sua essência, leitura e reinvenção da vida humana e social, contribuindo no estar sendo dos sujeitos entre si e com o outro.

A educação assume um papel, além do formativo/pedagógico, de constituição humana num caráter histórico, político, social e ético, embasado no ser humano, na realização humana e na humanização. Coerente com seu propósito e condição epistemológica, o impulso do ser mais humano representa uma luz que estimula o olhar sensível às necessidades desumanizadoras, que vimos todos os dias e que podemos transformá-las. Ficaria difícil pensar em transformação e humanização se não existir democracia. Da mesma forma, é inadmissível pensar um processo libertador, mediado por uma educação rigorosa, ameaçadora, que transmite medo e castigo. O ato de educação libertadora se expressa na constituição humana de sujeitos éticos.

Pensar em educação é pensar na formação de consciência crítica libertadora. A consciência de mim e do mundo permite-nos estar com o mundo e com os outros, não apenas no mundo. Exatamente por isso, somos convocados a interferir e não apenas nos adaptar no mundo. Esta interferência torna-nos sujeitos fazedores de história e não meros objetos adaptáveis. Pensar uma sociedade democrática, que possibilita a equidade do ser mais, envolve “a luta pela justiça, pelos direitos humanos, que implicam, por sua vez, o direito de

²² Quando falamos em *Ser mais*, temos como objetivo básico a busca permanente do homem e mulher, como seres inconclusos, de *ser mais* humano.

nascer, de se vestir, de morar, de jogar, de estudar e de trabalhar; o direito de não ser discriminado, por orientação sexual, origem racial, situação social, gênero ou, por deficiências ou fatores estéticos” (BRUTSCHER, 2005, p. 144). Temos que admitir que, através da educação, somos capazes de construir uma sociedade justa e democrática, que atenda desde o morador da periferia até o do centro, sem qualquer restrição ou rotulação. Os meios educativos necessitam não só ensinar para, mas, além de ensinar, necessitam vivenciar a democracia numa perspectiva de luta dentro e fora das salas de aula, para que os sujeitos sejam mais em sua dimensão ontológica, social, política e ética.

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação a da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2000, p. 43).

Nesta lógica, Freire chama atenção às práticas utilizadas pelos educadores/as na formação do educando/a, para que de fato seja uma formação imbuída de desafio, estratégias, olhar crítico e participação, para além de um ensino de treinamento, caracterizado pela mecanicidade e interesse de um determinado grupo. O conhecimento é condição e não determinismo. Exatamente por sermos sujeitos condicionados é que o mediador deste conhecimento tem papel fundamental de abrir horizontes e caminhos que deem possibilidade de sair do determinismo para uma nova visão de sociedade e de mundo, este é um desafio rigorosamente ético do educador/a.

O ser humano, em seu inacabamento, é portador de necessidades, sonhos, desafios, questionamentos e indagações que, sistematicamente ou assystematicamente, educador/a, pai e mãe, filhos e filhas, amigos e amigas, precisam falar, vivenciar, testemunhar que é possível ser coerente diante das intempéries e injustiças sociais. “Afinal a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar. Por isso, não sou coerente para ser compensado, elogiado, aplaudido” (FREIRE, 2000, p. 45). Sou coerente, por ter referências e ter sido educado/a de maneira a compreender meus limites e poder distinguir o certo do errado, por ter capacidade crítica e de decisão. Poderíamos exemplificar da seguinte forma: uma pessoa fuma e gostaria de deixar de fumar, para isso tem duas opções, continua fumando ou deixa de fumar. Neste dualismo, temos um mediador que é fundamental: a vontade. A pessoa somente deixará de fumar, se tiver uma vontade decisiva, responsável e esperançosa sem artifício (balas ou chicletes), parando de fumar para sempre. Da mesma

forma, “é certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos, sem raízes, puras ilusões” (FREIRE, 2000, p. 53).

O processo educacional tem que ser conduzido de forma coerente e, ainda mais, devemos ser coerentes entre o que falamos e o que escrevemos, tornando o espaço educativo em formador de vontades, convicções, decisões e posicionamentos, que possam tornar os sujeitos vencedores de suas fraquezas e, o mais importante, reconhecendo-as. “A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projeto pelas quais se luta” (FREIRE, 2000, p. 53-54). Para que sejam realizados, muitas vezes, precisamos ser teimosos diante dos obstáculos, idas e vindas que este sonho está implicado. Precisamente, a educação apresentada por Freire, como vocação ontológica dos sujeitos, o ser mais, evidentemente segue a mesma metodologia na luta por um novo projeto de humanidade. Temos dever de dar nosso testemunho diante do sonho de uma sociedade menos agressiva, injusta, violenta, gananciosa e desumana, recusando a negatividade em busca de potencialidades de humanização, decisão, escolha, comparação e avaliação de intervenção no mundo.

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e não apenas seguir os programas a ela, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades que dialeticamente se relacionam (FREIRE, 2000, p.58-59).

Nos meios educacionais, os educadores/as têm como tarefa estimular/possibilitar aos educandos/as a diversidade de circunstâncias e desafios que o mundo nos disponibiliza. A partir das vivências e relação dialógica com o diferente é que daremos sentido à nossa existência, buscando unidade na diversidade. “A *unidade na diversidade* pressupõe o não sectarismo, a tolerância, segundo a qual a virtude revolucionária consiste na convivência com os diferentes para melhor enfrentar seus antagonicos” (ZANETTI, 2001, p. 203). O enfrentamento entre opostos abre caminhos ao reconhecimento do outro enquanto ser humano. Por meio desta intervenção, conseguem manter sua identidade e crescem com outro. Esta identidade caracteriza-se pela mutabilidade humana, que, por sua vez, apresenta um

sujeito em permanente processo de transformação. “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1987, p. 92). A pedagogia freireana percebe a identidade como precursora de reconhecimento, mudança e liberdade. Como subsídio, a ação comunicativa proporciona aos sujeitos uma relação de igualdade, “não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro” (FREIRE, 1992, p. 118). Aqui está a implicação de envolvimento entre educador/a e educando/a. “Não penso automaticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (FREIRE, 1992, p. 117).

É interessante destacar quando Freire escreve, *À Sombra desta Mangueira*, sobre solidão e comunhão, enfatizando a importância da comunhão do *estar com*. A solidão somente pode ser justificada por um momento de reflexão que atente o bem comum. Esta reflexão nos auxilia, para que não nos tornemos sujeitos insensíveis, arrogantes, malvados e isolados das pessoas e do mundo.

É a solidão de quem, não importa que se ache na presença de outro em relação com uma multidão só se vê a si, a sua classe ou grupo, afogando os direitos dos outros na sua gulodice incontida. Gente que quanto mais tem mais quer, não importam os meios usados ou do que se serve para ter mais. Gente insensível, que junta a insensibilidade arrogância e malvadez. Gente que chama as classes populares e os pobres, se esta de bom humor, “essa gente” e, se, de mau humor, “gentalha” (FREIRE, 2012, p. 28).

A educação tem o papel social e histórico de buscar alternativas de formação, em que educador/a e educando/a passem da educação da resposta para uma educação da pergunta, que estimula e reforça a curiosidade, a busca do ser mais. A leitura crítica provoca inquietude e insatisfação, ela é uma busca incansável que nos dá acesso a novos conhecimentos, a novas experiências. A educação, sem dúvida nenhuma, precisa afrontar o mercado, a globalização, as tecnologias que vêm para formar sujeitos passivos, impensantes, que não se relacionam, que vivem amargamente a solidão e, ao mesmo tempo, alimentam a economia e o capital dos poderosos. Por isso, “atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar, são especificidades dos seres humanos *no e com o mundo*” (FREIRE, 2012, p. 33). A educação, como ato de ensino e aprendizagem, aponta caminhos claros e coerentes que propiciam uma atuação sadia ao sujeito, relacionando-se de forma dialógica, respeitosa e humilde com o outro, construindo juntos o ser mais na educação.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens. [...] é sua vocação histórica, contradita pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto é viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires (FREIRE, 1987, p. 74-75).

Deste modo, percebemos que somos sujeitos que nos complementamos uns com os outros, este é o grande sentido ontológico da busca ao ser mais humano, solidário, autêntico e conhecedor. Os obstáculos são os que nos questionam e desafiam até aonde de fato queremos chegar e até que ponto os espaços de formação são capazes de fazer a diferença, de forma democrática e coerente, seguindo parâmetros epistemológicos éticos.

4 A EDUCAÇÃO COMO (IM) POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

Fernando Pessoa

Esta epígrafe estimula-nos a estarmos em constante busca, acreditando que ainda é possível fazer a diferença na sociedade. Em Freire, evidenciamos a credibilidade que tem nos sujeitos quando apresenta a importância da superação, que dá possibilidade à autonomia e à emancipação, concatenadas ao comprometimento, competência e respeito ao outro, estimulando a sua vontade de ser mais. Nesta lógica, o sujeito inserido no contexto que excita o exercício democrático e social do ser mais, deve apresentar-se como agente da esperança, buscando a efetiva transformação e melhoramento do mundo. A esperança é fundamentalmente uma necessidade ontológica. Com isso, diante dos atuais mecanismos de ensino e aprendizagem, que apontam para um momento de tempestade e desesperança, somos convidados a compreender, enquanto educadores/as e educandos/as, a dinâmica utilizada pelas ferramentas tecnológicas dentro da educação e sociedade que (im) possibilitam²³ o ser mais com o outro, o convívio, troca de experiências, o princípio de equidade e justiça.

²³ Apresentamos a terminologia (im) possibilidade com o intuito de observar, sistematicamente, a utilização de mecanismos educacionais desumanizantes ou, até mesmo, impositivos. Por exemplo, a tecnologia, se entendida como ferramenta de construção de posicionamento crítico e transformação humana e social, conduz os sujeitos ao ser autônomo, mas, quando educador/a e educando/a se tornam reféns deste mecanismo, tendo-o como objeto

Neste terceiro capítulo, buscaremos compreender os avanços que tivemos na educação diante da problematização apresentada por Freire em seu processo de investigação e desenvolvimento de prognósticos e diagnósticos educacionais, sociais, éticos e políticos na formação e desenvolvimento do sujeito consciente e crítico. Percebemos, no momento atual, aspectos que podem ser retomados ou reformulados em razão do contexto educacional presente, considerando a transição existente nos processos pedagógicos e meios de formação apresentados pela sociedade complexa. É evidente que passamos por um período educacional, no qual são diversos os mecanismos de caráter formativo ou informativo que, querendo ou não, interferem ou subsidiam o ato de ensino e aprendizagem. Pretendemos elencar o desafio de uma sociedade que possibilita informação com fácil acesso, entendendo seu desfecho e como pode ser enfrentado no espaço educativo, de acordo com a exigência atual. Dialogaremos sobre a sociedade globalizada, compreendendo sua capacidade de acesso ao conhecimento em apenas um click. Almejamos entender a partir dos princípios do autor e de nossas proposições, qual reflexo estamos tendo na educação e que condições os espaços educacionais, formativos e sociais estão disponibilizando aos educandos/as para a construção de uma sociedade equitativa, politizada, ética, digna, humanizante e emancipadora.

No contexto da educação atual, fica explícita a problematização que decorre dos meios tecnológicos e atinge especialmente as mudanças no sentido do conhecimento e, conseqüentemente, nos processos contemporâneos de opressão. A mudança de paradigmas na educação e seu caráter formador desafia educadores/as a buscarem aperfeiçoamento no ensino e aprendizagem, orientando seus educandos/as à utilização consciente da tecnologia e para a formação crítica. Dentro da lógica positivista desta inovação, temos que estar preparados para apontar os limites e ganhos que ela carrega consigo e no que é capaz de intervir no processo de constituição humana. O ato de educar é uma tarefa profundamente de interação humana, com a presença dos mecanismos virtuais, a metodologia, até então utilizada, deve ser repensada.

Antes falávamos de processos formativos presenciais, agora a educação passa a ser disponibilizada presencial, semipresencial e a distância, perdendo parcialmente o vínculo do

de monopólio, opressão e individualismo, ao invés de formar para a emancipação, oprime. Por isso, entendemos que a educação pode utilizar-se de ferramentas que possibilitem ou impossibilitem a autonomia dos sujeitos. Nossa posição é que a educação tem dever indispensável com a construção epistemológica para a autonomia, ao mesmo tempo, percebemos as fragilidades existentes nos meios educativos que dificultam determinados processos.

“face a face”²⁴. O educando/a opta pelo formato que deseja enquadrar-se. Neste ritmo acelerado, a globalização, as novas tecnologias, redes e organizações virtuais fazem com que a palavra perca sua capacidade de mobilização, este é um dos limites determinantes para a formação dialógica. É a partir da ação coerente e do encontro humano que somos capazes de dizer a palavra e ouvir a palavra do outro, destinando-nos a transformação da sociedade, dos espaços coletivos e da vida. A mobilização que a palavra²⁵ carrega em-si, abre caminhos democráticos, medeia conflitos, permite entendimento e compreensão, em vista disso, a globalização não pode ser limite ou restrição, mas, mais um mecanismo disponível para potencializar os sujeitos a acessarem conhecimentos.

Uma grande problemática que se apresenta atualmente é a tecnologia, pois as informações lançadas na rede não passam por uma filtragem²⁶ ou análise de veracidade, dessa forma, corremos o risco de acesso e assimilação de conteúdos equivocados, por isso, temos que estar preparados para saber separar as informações coerentes, das incoerentes. Chegamos num momento que o confronto de posicionamentos e consciência crítica está em xeque. Primeiro, porque para me formar não preciso mais estar em relação com o coletivo em sala de aula, posso fazer minha caminhada individual, conectado e relacionado apenas com meu computador. Segundo, na rede, quando não compactuo com o posicionamento do outro, posso excluí-lo, bloqueá-lo, simplesmente encerrar o diálogo. Desse modo, é impossível pensar em avanços, apenas em barreiras e limites. Os espaços educativos devem estar preparados para esta reflexão e priorizar este debate, para que não se torne fomento de destruição do que foi construído até então.

Com a presença tecnológica não podemos regredir, tornando-nos reféns de métodos massificadores, que intensificam o individualismo, a competitividade e a exclusão social. Outro aspecto importante está na unidirecionalidade da ação comunicativa nas redes sociais da atualidade. Como exemplo, podemos apontar a rede social Facebook, em que todos têm possibilidade de acesso gratuito e é utilizado por milhões de pessoas no mundo. Este serviço apresenta-se num formato uniforme e enquadra as pessoas dentro da necessidade do sistema, não respeita a subjetividade e particularidade de cada sujeito, mesmo assim, todos acham o

²⁴ Alteridade em Emanuel Levinas, o eu e o outro se relacionam possibilitando a efetivação da alteridade. O humano se compreende na relação.

²⁵ Compreendemos palavra como fala, escrita, força, pronúncia e denúncia que possibilitam a transformação humana e do mundo.

²⁶ Os sujeitos que tem acesso à internet podem postar todo e qualquer tipo de informação, com isso, o que está na rede não passa por um processo de seleção, separando o que é educativo e construtor de conhecimento, das postagens desconstrutivas e deseducativas.

máximo. Para nos vincularmos a este serviço, temos que seguir suas determinações. A crítica consiste na verticalidade deste sistema pronto, que não dá possibilidade dos sujeitos efetivarem alterações estruturais, visando atenção de necessidades próprias. As pessoas têm acesso liberado a partir de uma determinada idade e seguem os parâmetros propostos por seu criador. Parece-nos ser mais uma forma de monopólio e manipulação. Percebemos que teríamos de aproveitar esta rede, como também outras, em benefício e construção de conhecimento solidário, emancipativo, mobilizador e não apenas para exposição pessoal, fofocas, comercialização de produtos, etc. A má utilização desta rede social, incute em posicionamentos baseados no achismo e, até mesmo, opiniões sem fundamento, que, ao invés de orientarem os sujeitos, desorientam.

Ao mesmo tempo, compreendemos que a tecnologia proporciona viabilidade em questões profissionais, bem como, na educação. Desafia os educadores/as a aulas dinâmicas, envolventes e participativas, ou seja, utilizam-se de metodologias modernas, que atendem desde a criança, até o adulto. Acreditamos que é possível sim fazer a conciliação entre ensino/aprendizagem com os mecanismos tecnológicos, apenas temos que, enquanto educadores/as, saber guiar os educandos/as e até mesmo intervir, se necessário, para o caminho da construção de conhecimento reflexivo e de relacionamentos solidários de educação, visando à interatividade entre sujeitos. Temos o desafio, no século 21, de compreender a potencialidade e fecundidade da tecnologia, como fonte e recurso para a edificação de possibilidade humanística de ser mais, nos processos de emancipação.

Para reconstruirmos a práxis da educação, necessitamos resgatar no educador/a bases teóricas que nos alimentam de posicionamento crítico, visando uma política emancipadora. Entendemos que a escola pode ser mentora da práxis pedagógica de humanização e de solidariedade, ou seja, do refletir e agir a partir de parâmetros que atendam o outro, um espaço de construção epistemológica autêntica e formação de sujeitos com posição própria, destemidos ao enfrentamento da opressão presente na sociedade capitalista. Buscamos entender escola e sociedade como conceitos que se complementam na formação de sujeitos sensíveis, conscientes, solidários, humanos e capazes da mudança. Vislumbramos a epistemologia, ética e práxis pedagógica como fonte de inspiração do educador/a e educando/a na transformação das pessoas e da sociedade.

Destacando a importância de compreendermos a transição educacional contemporânea e a forma pela qual conduz os sujeitos em seu processo de vir-a-ser, temos como objetivo dialogar sobre dois tópicos centrais para a educação atual, que pretendemos

desenvolver no decorrer deste capítulo: a educação e os desafios da atualidade, e a pedagogia como processo de mudança social.

4.1 A educação e os desafios da atualidade

Diante da dinamicidade, tanto no contexto educacional, quanto no contexto social, político e econômico atual, percebe-se a transição e complexidade de posicionamento do sujeito e sua constante construção e reconstrução. Quando questionamos se *Pedagogia do Oprimido* é atual, temos como hipótese a fatalidade da permanência da opressão com mecanismos sofisticados, evidentemente mais cruéis, por isso, a insistência em sua validade, ponderando a capacidade que tem em induzir e potencializar educadores/as e educando/as à criticidade do contexto da educação e sociedade.

A transformação tecnológica intensifica com velocidade o acesso aos meios de informação e comunicação, provocando uma revolução humana, social e planetária. Chegamos a um momento em que tudo passa a ter valor, e o tempo se torna vilão. O *cronos* (tempo do relógio) avoca poder, impõe as necessidades do mercado com forte implicação com a globalização, estamos sempre atrasados, correndo atrás de algo, sem tempo para nada, inclusive para a troca de vivências e experiências. Esta dinâmica de vida, em que estamos inseridos, desconstrói o exercício do tempo necessário que intensifica e possibilita outra visão de mundo e humanidade, que compreende a vida dentro dos estágios da natureza. No contexto de acesso tecnológico generalizado, temos que saber filtrar as informações que recebemos. Na internet, todos podem postar e manifestar seu posicionamento, mesmo sendo verdadeiro ou falso - relevante ou irrelevante. Nesta mesma lógica, parafraseando Umberto Eco²⁷, a internet é um mecanismo perigoso ao sujeito ignorante, considerando que se posiciona e assimila as informações sem restrição ou filtragem, isso desencadeia num congestionamento da memória. Este excesso de informações provoca amnésia.

A nova forma de entender o mundo se apresenta como aquilo que existe de mais moderno, atual, competitivo, por meio de novos modelos, tecnologia e teorias. A globalização neoliberal é a teoria mais recente desse domínio iniciado com a indústria. A globalização, que esta caindo sobre nós, vem junto com a onda industrial, atacando ainda mais os costumes locais. [...] Seu domínio sofisticado é apresentado como a receita do progresso, tentando homogeneizar a educação e a cultura (CORTEZE E CORTEZE, 2012, p. 158).

²⁷ Escritor e filósofo italiano que problematiza a questão da internet nos espaços da educação e sociedade, preocupando-se sobre como as pessoas estão se utilizando deste mecanismo.

A tecnologia distancia a relação entre os sujeitos, não diferencia e não entende as particularidades e subjetividade de cada um, aumentando assim, a abertura para os conflitos ou para a indiferença. A globalização não tonaliza e perpassa toda a experiência humana, ponderando que o ser humano em si é construtor de história. A escola, por ser diretamente atingida, tem sérias implicâncias neste processo. Mesmo com estas inovações, muitas vezes inesperadas, a escola tem que ser um espaço de construção ética do conhecimento, um lugar emancipador, formador de consciência crítica, o espaço educacional deve ser condutor da reflexão. Em seu sentido etimológico, a escola (do grego “skolé”, espaço de discussão, conferência, tempo ocioso), quando perde o espaço de contemplação, gozo e inclusive o estético, passa automaticamente a tornar os indivíduos adaptados, acríticos, satisfeitos e sem controle sobre a realidade. A escola não pode ser um espaço frio, sem capacidade de cativar o educando/a. O espaço escolar tem potencial para permanecer na resistência à globalização e aberto à educação libertadora, que propõe “um novo modelo econômico, social e político que, a partir de uma nova distribuição dos bens e serviços, conduza à realização de uma vida coletiva solidária” (SANTOS, 2004, p. 170).

Paradoxal à formação solidária para a autonomia e emancipação, temos a produção acompanhada do consumo exacerbado e impensado, que facilita a fragilidade de convivência, gerando individualismo, criando relações descartáveis que afetam na vida do sujeito. Uma alternativa está em viver com menos, desacelerar o consumo, constituindo uma sociedade do bem viver de si e com os outros e compreendendo que não precisamos de excessos²⁸ para isso. Além disso, temos que controlar o tempo. O sujeito capaz de controlar o tempo tem domínio de seu espaço. O uso da tecnologia é duvidoso quando observamos que “a promessa de que as técnicas contemporâneas pudessem melhorar a existência de todos que caem por terra e o que se observa é a expansão acelerada do reino da escassez, atingindo as classes médias e pobres” (SANTOS, 2004, p. 118).

O capitalismo condena quem não segue suas regras, isto é, as regras do mercado. Nesta lógica, a escola, por fazer parte do corpo social, deve estar atenta e questionar a temporalidade e o espaço que priorizam competitividade em vez de cuidado entre si. “É fundamental respeitar o princípio de que o processo educativo é um processo coletivo, no qual o educador tem uma parcela de trabalho que é criar os mecanismos pedagógicos de expressão

²⁸ Entendemos excesso, tudo aquilo que adquirimos sem a devida necessidade de utilização. A lógica do consumo impensado faz das pessoas massas de manobra de um sistema, que ilude e injeta necessidades nos sujeitos, para movimentar a economia do capitalista e endividamento do consumidor.

e explicitação das lutas, das dádivas, das incertezas, da palavra dos educandos” (FREIRE E BETTO, 1985, p. 73). O trabalho compartilhado possibilita a palavra aos sujeitos desfavorecidos, construindo uma concepção de conhecimento e sociedade pautada na justiça e liberdade. Um processo educacional comprometido com esfarrapados do mundo não pode ser conivente à tecnologia, que possibilita vantagens apenas a determinados grupos sociais. “A velocidade atual e tudo o que vem com ela, e que dela decorre, não é inelutável nem imprescindível. Na verdade, ela não beneficia nem interessa à maioria da humanidade” (SANTOS, 2004, p. 124-125). Por isso, educação e escola têm papel central de apontar as contradições humanas e sociais das propostas que a tecnologia verticaliza aos sujeitos. A transformação da realidade massificadora é uma tarefa histórica de homens e mulheres comprometidos.

O impacto das novas tecnologias, a globalização, a redução dos espaços, a destruição do emprego, o incremento das redes de informativas e o advento da organização virtual apontam para um mundo em que a palavra tende a perder seu valor mobilizador; apontam para o fim do monopólio da informação por parte dos altos escalões hierárquicos. As próprias teorias que orientam a atuação de tantos profissionais entram em xeque neste novo momento, visto que foram construídas para um mundo estável, mais ou menos previsível, com perspectiva funcionalista do crescimento contínuo (BENINCÁ E WESCHENFELDER, 2010, p. 267).

Constatamos que a tecnologia dentro do espaço escolar adentra com uma diversidade de meios de informação e comunicação, entre eles citamos: computadores, tablets, celulares, internet, sistemas e programas educativos (temos com exemplo o sistema de ensino positivo²⁹ já implantado em diversas instituições de ensino, a maior parte delas privadas), que vem como uma nova forma de ensino e aprendizagem para o educador/a como para o educando/a, tornando-se um desafio para a educação. A metodologia e as formas de atuação utilizadas, até mesmo o discurso dos profissionais da educação, carecem de uma sistemática revisão. A preocupação que fica é que “não se transmitem mais conhecimento na escola, e sim socializam-se informações fragmentadas (a exemplo da diversidade de informações disponíveis no ciberespaço e que atravessam o espaço escolar) com o intuito de contribuir na organização de esquemas que produzem novos conhecimentos” (FLINK, 2014, p. 271).

²⁹ “O Sistema Positivo de Ensino oferece soluções educacionais para toda comunidade escolar, aliando inovação tecnológica e respeito às potencialidades individuais dos alunos e professores a uma moderna proposta metodológica de ensino. [...] Atualmente, o Sistema Positivo de Ensino é utilizado por 2.100 instituições de ensino, distribuídas pelo Brasil e, no Japão, em um universo que abrange 530 mil alunos e 53 mil professores”. Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino.html>

Na escola, a sociedade de rede reforçou a crise de relacionamento, em que o virtual, com sua abrangência ininterrupta, distancia os próximos. “Acreditar na força do lugar e usar as tecnologias sem ser mais um servo dela, parece ser uma função dos educadores nessa segunda década do século 21” (CORTEZE E CORTEZE, 2012, p. 164). No mundo conectado, o sujeito não precisa mais discutir um determinado tema ou proposição para melhor qualificá-lo, como se faz em um grupo de estudos, de pesquisa, leitura dirigida, em sala de aula, onde cada um expressa sua postura sobre determinada problematização. Com a tecnologia, quando se sentir contrariado ou decidir não aceitar o posicionamento do outro, só precisa desconectar-se da rede ou até propriamente excluir o outro de seu grupo de amigos/as. Este é um exemplo claro de que o individualismo pode prevalecer a qualquer momento sobre o coletivo. Poderíamos arriscar umas questões a serem refletidas: por que atualmente temos tanta dificuldade de relação nos trabalhos grupais da comunidade, escola, igreja, dentre outros espaços da sociedade? E as pessoas, por que não se visitam tanto quanto em épocas passadas? O que tem impedido o contato humano direto?

Ao contrário à ideia de complexidade que a tecnologia favorece, apresentam-se posicionamentos tecnológicos favoráveis e educadores/as que acreditam numa escola em processo de reestruturação e adaptação a novos meios de produção de conhecimento. Dentre as diferentes formas de ensino e aprendizagem no contexto escolar, a incorporação de meios de informação e formação disponibilizados pela tecnologia e sua capacidade de trabalho em rede, para tais, desafia os sujeitos à pesquisa e à conexão a diversas realidades ao mesmo tempo. “Quando falamos de utilidade/aplicabilidade, estamos nos referindo também às possibilidades que a sociedade em rede pode potencializar como forma de produção de conhecimento pelo uso/aplicação de tecnologias intelectuais” (FLINK, 2014, p. 275). Educador/a e educando/a familiarizados e, em constante interação e convivência com a tecnologia, automaticamente terão condição de intervenção na sociedade.

[...] a incursão da tecnologia na escola, em sendo incorporada ao ensino, deve, de acordo com o que propomos, (re) construir conhecimentos em rede, (re) articular outras linguagens para o ensino e potencializar aprendizagens significativas. Entendemos que estes preceitos se colocam como desafios à instituição escolar, para que esta possa proporcionar a educação para a vida, tangenciada também pelo ciberespaço (FLINK, 2014, p. 276).

A escola, enquanto instituição comprometida com a comunicação e educação de sujeitos, está ancorada por diversos recursos capazes de se desenvolver de forma epistemológica, ética, política, social e histórica ao ser humano. Isso implica na permissão que

se dá ao homem e à mulher, por meio da tecnologia, de serem sujeitos, pessoas que se relacionam reciprocamente e que, diante desta relação, constituem-se fazedores de história. “Exemplo disso são os laboratórios de informática implantados nas escolas, que reorganizam o espaço de ensinar e de aprender, instituindo o ambiente tecnológico como um possível lugar de aprendizagens, [...] a sala de aula se faz outra no contexto tecnológico” (FLINK, 2014, p. 279). Este novo modelo educacional proporciona aos educandos/as, além de conhecimento, cumplicidade, criatividade e agilidade entre educador/a e educando/a, que ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Considerando a globalização e os desafios que passam a existir na escola, precisamos indagar questões emergentes de cunho individual e coletivo que contemplem, além do espaço escolar, o contexto social. O externo à escola, querendo ou não, reflete no interno. Toda esta transição que estamos vivendo perpassa os muros da escola e impele na educação. Este emaranhado de informações e aceleração global tem forte implicância na transformação radical das instituições de ensino. A tecnologia, com sua velocidade e acesso incontornável, como agente comunicativo, mercadológico, emersão capitalista e tecnológica, ultrapassa e modifica a relação de tempo e espaço dos sujeitos. Há uma crise de convivência encontrada nas comunidades virtuais, em que a internet facilita a comunicação, porém impossibilita o “face a face”. Com dificuldade de relação e competitividade, apresenta-se uma séria problemática, a exclusão social associada à luta dos sujeitos por um espaço na sociedade.

Esse processo promove uma dinâmica de competitividade e de seletividade entre as pessoas no sentido de ocupação dos espaços de produção, gerando uma troca entre quem tem competência para lidar com o progresso técnico em lugar e quem não tem. Como resultado da modernização de todas as formas de produção constata-se sinais de homogeneização das pessoas, sem considerar as diferenças de condições de acesso ao desenvolvimento tecnológico, resultando, finalmente, em exclusão social (BENINCÁ E WESCHENFELDER, 2010, p. 268).

Os desafios desta nova sociedade nos faz refletir sobre a forma que os sujeitos estão se posicionando e observando as práticas sociais de hoje. Poderíamos tomar como exemplo, com um olhar superficial, o descuido e irresponsabilidade sobre as questões ambientais. A ideia obcecada pelo avanço da tecnologia a qualquer custo ou como instrumento de negociações internacionais deveria estar superada, ainda estamos apenas tratando desta problematização, promovendo ações pautadas, ou até mesmo camufladas para obtenção de ímbope e vantagens econômicas. Não é mais possível continuar explorando os recursos naturais e entulhando o ambiente com resíduos descartáveis, promovendo o colapso energético, apenas para satisfazer o desejo do consumo de quem compra e o lucro de quem vende. Começamos a

compreender que o conhecimento tecnológico deve se aliar à preservação de princípios éticos e morais, capazes de levar à mudança social e cultural dos povos, ao desenvolvimento sustentável³⁰ e à melhoria das condições de vida da população.

A construção de responsabilidade ecológica integral não reside no desconhecimento das questões ambientais, mas sim, na consciência ética universal dos sujeitos, o cuidado com a terra não é responsabilidade apenas de uns, mas de todos. No contexto atual, é indiscutível o papel da escola como agente articulador e promotor de propostas voltadas ao melhoramento e manutenção da qualidade ambiental. A atuação deve ocorrer através da formulação, implementação e multiplicação de políticas, programas e projetos ambientais, preferencialmente, articulados às demandas da sociedade. Temos que reconhecer que as instituições de ensino possuem grande responsabilidade em influenciar positivamente a comunidade e sociedade, em prol da sustentabilidade ambiental. Nossa posição deve ser paradoxal à da sociedade globalizada, que entende as questões ambientais como alternativa de marketing, ao invés de um posicionamento ético e de responsabilidade social.

Além disso, com o avanço tecnológico, surge uma nova exigência de atualização no que diz respeito à distância entre as gerações. Na era do capital, de um lado temos um grupo de pessoas que tem possibilidade de acesso ao bem tecnológico, porém não tem conhecimento operacional para a utilização do equipamento, passando a existir um sentimento de frustração. Doutro lado, temos pessoas que não têm acesso e, por não terem condições financeiras, são privadas de usufruir dos mecanismos tecnológicos e até mesmo do exercício da cidadania.

As reflexões realizadas mostram que o planejamento para as políticas educacionais não pode ser elaborado sem leituras problematizadoras do contexto. [...] As leituras problematizadoras nos levam a compreender as necessidades de assumir um planejamento para além do imediato, ou seja, precisamos construir, dialeticamente, uma educação problematizadora e preocupada com a transformação do contexto educacional em que homens e mulheres continuem sendo expulsos das suas raízes histórico-culturais, por conta, em primeira instância, de um modelo de sociedade excludente (BENINCÁ E WESCHENFELDER, 2010, p. 275).

Na educação problematizadora, temos alternativas viáveis que atendem as necessidades políticas e sociais, fazendo com que, os sujeitos reflitam criticamente a situação em que estão envolvidos. Construir e desenvolver conhecimento coletivo, onde educador/a e educando/a possam refletir em conjunto, nos parece ser emergente no contexto atual. A

³⁰ Uma sociedade ou um processo de desenvolvimento possuem sustentabilidade quando, por meio dele, se consegue a satisfação das necessidades sem comprometer o capital natural e sem lesar o direito das gerações futuras de serem atendidas também as suas necessidades e de poderem herdar um planeta sadio, com seus ecossistemas preservados (BOFF, 1999, p.198).

autonomia, a construção de cidadania, a transformação da ação educativa e a práxis pedagógica precisam ser impulsionadas à construção de consciências transformadoras, em que, automaticamente, as ações do contexto escolar tornem-se inspiração para as ações humanas na sociedade.

A escola, para receber o educando/a, tem que ter condições e espaços de ensino e aprendizagem qualificados e esteticamente bonitos, “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 142). Segundo Gadotti, “a estética não se separa da ética. E elas se farão presentes quando houver prazer e sentido no conhecimento que construímos. Por isso, precisamos também saber o quê, por quê, para que estamos aprendendo” (GADOTTI, 2008, p. 95). A escola, no processo de globalização, pode disponibilizar a seus educadores/as formação continuada, oferecendo possibilidades de reflexão sobre a prática e construção de projetos de vida e projetos pedagógicos. Uma escola sem projetos não é escola, é um espaço de adestramento de sujeitos.

4.2 A pedagogia como processo de mudança social

A educação pautada em princípios de mudança permite a transição de uma sociedade oprimida para uma sociedade equitativa, que garante o direito de todos. O papel da educação consiste no combate de uma concepção ingênua³¹ de pedagogia, passando por sua essencialidade de formação epistemológica e problematizadora, isso quer dizer, formação de sujeitos capazes de ação e reflexão. “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato compromissado está em sua capacidade de agir e refletir” (FREIRE, 1979, p. 16). Para obtermos mudança social, o sujeito precisa ter clareza do seu ser e estar no mundo para não cair no relativismo da adaptação. Transformar, criar, recriar, atuar e refletir são, justamente, questões humanas, de homens e mulheres que acreditam na possibilidade de melhoramento e solidariedade. A ação compromissada, automaticamente, deve ser solidária, verdadeira com o mundo e com os homens e mulheres, deve ser um ato amoroso, com capacidade de sensibilidade e humanização.

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade -, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento de realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de

³¹ A concepção ingênua se caracteriza pela ampliação e poder de captação e de resposta às sugestões que partem do seu contexto, seus interesses e preocupações se alongam a esferas bem mais amplas que a simples esfera humana vital. Exatamente por ser consciência ingênua tem capacidade de aprimoramento.

humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente (FREIRE, 1979, p. 21).

O sujeito comprometido, reconhecido por sua forma de ser e estar sendo no mundo com os outros, exige constante aperfeiçoamento e superação da visão apriori³² para um olhar crítico. Para que haja criticidade, necessariamente, temos que superar a ingenuidade de um pensamento estático, imóvel e fixo. A descoberta de inovações, que antes passavam despercebidas, abre um leque de instrumentos de emancipação. A participação do sujeito no processo educativo faz com que se torne mentor e cooperante da desalienação. “Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia” (FREIRE E HORTON, 2009, p. 149). Para que a democracia aconteça, temos que estar situados com posições concretas de realidade. Também, destacamos a importância de observar o sujeito num contexto global, no seu quefazer, ação e reflexão, e sua capacidade de abertura à percepção de compromisso verdadeiro. O sujeito, que se encontra num estado alienante, percebe as coisas em sua superficialidade, deixando passar despercebidos o seu conteúdo e autenticidade.

Para que o sujeito possa refletir sobre a educação, fundamentalmente, tem que fazer uma análise antropológica para entender a natureza do homem e da mulher, com preceitos de sustentabilidade do processo educativo. Vejamos: o homem por natureza é um animal, o que o distingue de outros animais é sua competência intelectual. Por ser capaz de pensar, sentir e agir, compreende-se enquanto sujeito em construção, reconhecendo seu inacabamento ou até mesmo inconclusão, vindo a ter acesso à educação. “Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (FREIRE, 1979, p. 27). A condição do ser humano ser inacabado é o verdadeiro sentido antropológico em Freire. Os sujeitos não vivem numa caixa fechada, estática e pronta, mas se encontram em constante construção. É interessante notarmos que nossa insatisfação encontra-se exatamente naquilo que está conquistado. O ser humano se compreende no devir, estando em constante satisfação - insatisfação - satisfação. Como exemplo, apresentamos a construção de um texto sobre Freire. Existe um processo metodológico e epistemológico investigativo que o sujeito faz até a chegada de uma conclusão de sua pesquisa, que o possibilita a apresentação de sua problematização até a aprovação, este pode ser considerado momento de satisfação. Anos depois, após novas leituras sobre o autor e outros que o complementam, percebe que o texto pode ser mais bem estruturado e aprofundado. Insatisfeito, retoma-o e o qualifica. Ao concluí-lo, novamente

³² É fundamental para o sujeito fazer a passagem da visão apriori (antes da experiência), para visão a posteriori (após a experiência), ou seja, do olhar superficial da realidade para uma visão epistemológica refinada.

chega ao estágio de satisfação. O ser mais do sujeito é um movimento cíclico constante. Este é o processo natural do sujeito problematizador e crítico, que almeja ser mais, estando amparado e enraizado na e pela educação. Os homens e mulheres, por serem protagonista do entrelaçamento educativo, são promotores de sua educação, nunca objetos dela. Este é um processo permanente de busca de si mesmo, não tem como o outro ser mais a partir da minha busca, mas sim, de sua própria busca.

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solidária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com os outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras (FREIRE, 1979, p. 28).

Como no processo pedagógico, a construção epistemológica acontece por meio de troca de experiências, relação próxima e apropriada entre sujeitos. A mudança social é possível pelo trabalho comunitário e constante busca. Nesta edificação conjunta, aparecem conceitos (saber e ignorância, amor e desamor, esperança e desesperança) entendidos como possibilidade de amadurecimento do conhecimento e das relações intersubjetivas. A educação acontece de forma permanente, os sujeitos também se educam constantemente. Apontamos abaixo um exemplo que nos mostra como é importante respeitarmos o conhecimento do outro, tendo presente à diversidade de ensino, aprendizagem e conhecimento:

Um aluno foi a uma região de pescadores para fazer pesquisa e encontrou um pescador que voltava da pesca. O acadêmico perguntou: “Você sabe quem é o presidente do país?” O pescador disse: “Não, não sei”. E o acadêmico: “Você sabe o nome do governador do estado?” O pescador disse: “Infelizmente não”. O acadêmico, então, perdendo a paciência, disse: “Mas pelo menos você sabe o nome do prefeito?” E o pescador disse: “Não, não sei, mas aproveitando essa coisa de perguntar nomes de pessoas, gostaria de perguntar ao senhor: ‘O senhor sabe o nome deste peixe?’” O acadêmico disse que não. “Mas este outro aqui o senhor sabe, não é?” O acadêmico, mais uma vez, disse que não. “Mas este terceiro aqui o senhor sabe, não sabe?” e o acadêmico disse: “Não, também não sei”. Então disse o pescador: O senhor vê? Cada um com sua ignorância” (FREIRE E HORTON, 2009, p. 154).

O reconhecimento do saber do outro é fundamental, tanto pescador quanto acadêmico são construtores de conhecimento, ambos se complementam pela sua experiência subjetiva. Seguindo a lógica do estar sendo, partimos do pressuposto que para sabermos sobre algo, inevitavelmente, temos como ponto de partida a ignorância. Para isso, o sujeito encontra-se num processo constante de superação da ignorância e, na descoberta do saber humano, observa um novo saber. A humildade do educador/a está em “reconhecer quando os

educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade” (FREIRE, 1979, p. 29). A humildade é uma característica central para relação saudável com os outros, com o mundo e pelo mundo. A educação se constitui na autenticidade ontológica da criatividade do educando/a. A personalidade desinibida abre portas à formação de consciência crítica e permite a transformação da realidade.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 1979, p. 33).

Percebemos a mutabilidade, transição dos sujeitos e sociedade. Neste contexto, somos desafiados a conhecer o passado e refletir sobre o presente, projetando o que seremos no futuro. Temos que analisar criticamente o contexto social que vivemos, superando uma visão simplista da realidade. Para que a mudança aconteça, necessitamos de sujeitos ativos, conhecedores, posicionados e reflexivos, capazes de atuar, criar e recriar o mundo. “Enquanto a estrutura social se renova através da mudança de suas formas, da mudança de suas instituições econômicas, políticas, sociais, culturais, a estabilidade representa a tendência à normatização da estrutura” (FREIRE, 1979, p. 47). Homens e mulheres optam por aderir à mudança que possibilita a humanização, ser mais dos sujeitos e agentes da mudança da estrutura social, afirmando sua opção pela libertação e humanização, ou escolhem a permanência no estado de opressão, que domestica e acomoda. Este processo de educação exige esforço para que os sujeitos, além de estarem na realidade, possam estar com ela, travando constante relação crítica sobre seu ser e estar na sociedade.

O sujeito que tem por objetivo a mudança, em momento algum teme a liberdade ou não se comunica, percebe no outro uma possibilidade concreta de superação do estado passivo, para tornarem-se homens e mulheres convencidos de que são pessoas corajosas e apaixonadas pela transformação da realidade objetiva, sendo denominados de agentes da mudança social. A palavra do agente da mudança precisa de embasamento crítico, teórico e prático, para que sua atuação e comunicação não se tornem ativismo e muito menos palavreado. O trabalho do agente deve ser verdadeiro e humanitário, capaz de compreender que sua atuação não parte ontologicamente do ser-para-si, mas que visa o encontro, o ser-para-outro, e, ao mesmo tempo, que é capaz da transformação de outrem, deixa-se transformar. A mudança, em sua essência, é a transição de percepção de uma realidade corrompida para um olhar crítico e concreto do real.

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar, e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante. Implica, finalmente, o ímpeto de mudar para ser mais (FREIRE, 1979, p. 60).

A educação acontece no envolvimento do homem e mulher com a sociedade. Sua vocação ontológica de ser mais os eleva à condição de posicionamento crítico, quanto mais refletir sobre sua situação e a conjuntura que está em seu envolvimento, tanto mais comprometido estará com a sociedade e suas transições, assumindo-se como sujeito capaz de mediar e intervir no mundo. Por isso, voltamos a enfatizar a importância de um processo educativo e relacional dialético para a compreensão do contexto da sociedade, para isso, precisamos de profissionais seguros, competentes e generosos. A formação, embasada no respeito, e a relação justa, séria, humilde e generosa, possibilitam, tanto ao educador/a quanto ao educando/a, autenticidade ética e formativa do espaço pedagógico.

A percepção de Freire, em seus textos, chama atenção para o processo de mudança social, apresentando uma nova base teórica e política, pondo em xeque o que foi construído no período iluminista. Vejamos cinco aspectos visíveis na nova teoria:

- a) A presença de correntes que propõem o fim do sujeito, e, neste sentido, não emergem as novas teorias da subjetividade.
 - b) A primazia do aspecto semiótico.
 - c) Explicitações pragmáticas geradas numa nova realidade na qual as relações teoria-tecnologia fazem do conhecimento instrumental o conhecimento útil e válido neste final de século, e, neste sentido, a pergunta diz respeito a afirmar por que as coisas são como são, ou seja, quais são suas realidades constitutivas.
 - d) Crise do aspecto social e do moral.
 - e) Debilita-se a solidariedade como nexos entre o humano.
- (MEJÍA, 2010, p. 56-57).

A citação acima nos desafia a reconstrução de uma nova base teórica e política. Este modelo de sociedade e de pessoas necessita ser reconfigurado e remodelado, para não cairmos no relativismo teórico organizacional com espaços educacionais formadores da desumanização, ao invés da reconstrução de uma práxis que vise à emancipação e à humanização dos sujeitos. A nova proposta educativa, que descentraliza o sujeito e põe a tecnologia no centro, provoca obscurecimento das questões sociais que acabam sendo substituídas pelo mundo virtual, desconstituindo aspectos epistemológicos e de formação

crítica, para a reconstrução de uma práxis autêntica e transformadora. A dicotomia existente entre ganhadores e perdedores, imposta pelo mercado do capital, desafia-nos a problematizarmos e reconstruirmos radicalmente uma práxis humanitária e de relação social, que alimente a solidariedade com os “esfarrapados” da sociedade. Diante de uma sociedade pautada na formação de interesses individuais/ter mais, ao invés de coletivos, a educação deve estar comprometida e usar de seus ambientes formativos para a retomada de conceitos e posicionamentos epistemológicos claros, que possibilitem ao sujeito avançar na reconstrução de um projeto emancipador, sabendo que ainda existem pessoas que sofrem exclusão, embora tenham mudado os mecanismos de opressão.

Os espaços educacionais atuais devem mostrar aos educandos/as que o estudo é algo trabalhoso, mas que é a partir deste momento de dificuldade que surge a transformação, a mudança social. Para Freire “[...] a escola é aquela na qual ao estudar, eu também tenho o prazer de brincar. Eu aprendi como ter disciplina intelectual. Olha, ser disciplinado, democraticamente, é algo que faz parte da vida. É vital, para mim, ter alguma disciplina intelectual a fim de obter conhecimento, a fim de saber mais” (FREIRE E HORTON, 2009, p. 170). Fica difícil querer ensinar a refletir só refletindo, precisamos de um contato indireto/direto com o outro e com o mundo, abrindo novos caminhos e experiências ao pensar crítico.

A reorganização pedagógica, que acontece pela transição histórica, induz o sujeito, inserido no espaço educacional, à percepção de nuances propostas pelo capital, não se deixando desvirtuar pelas propostas mercantis. A proposta de Freire está embasada diretamente à pedagogia, que expressa potencial no processo de uma teoria crítica e, nesta percepção, encontra essencialmente o sentido da prática de educar. Educador/a e educando/a devem pensar em uma sociedade capaz de fazer a diferença, de ser diferente. A escola tem capacidade de propor aos sujeitos que transitam por ela a passagem da relação produtivista, ou de competição, para a de solidariedade e companheirismo. A priori, teríamos uma educação diferente, pautada numa epistemologia de relações sociais solidárias e não em princípios de conhecimento competitivo.

Na perspectiva de intensificação de relações sociais solidárias e de trabalho compartilhado, em Passo Fundo, a Associação das Entidades do Projeto TransformAção – Projeto TransformAção³³, com o intuito e objetivo de cuidar da vida, natureza e pessoas,

³³ Entidade que busca articular a necessidade do cuidado busca articular a necessidade do cuidado da vida humana e ambiental, educar para a convivência sadia do ser humano com a natureza, construir alternativas

desenvolve oficinas lúdicas de percussão, capoeira, dança, inclusão digital e reforço escolar a crianças e adolescentes em área de vulnerabilidade social, visando o aprimoramento e o melhoramento comportamental, relacional e a construção humana coletiva e solidária. As oficinas ocorrem em turno inverso ao escolar, potencializando ações de construção de emancipação, autonomia e cidadania. Este processo de educação informal refletiu em rendimento e crescimento pessoal. Na escola que as crianças e adolescentes estudam, a direção pontuou um positivo diferencial nos envolvidos no Projeto Transformação em Arte. Além disso, abriram-se horizontes para inserção dos adolescentes no mercado de trabalho, atenção ao cuidado dos espaços comuns, convivência sadia e respeitosa entre os participantes.

Os impactos são visíveis no comportamento de cada criança e adolescente atendido. Em especial, percebemos que a comunidade de Passo Fundo assumiu a proposta com afinco, acreditando e investindo no trabalho junto à Vila Popular. À medida que percebem o reflexo das ações, acabam se envolvendo no processo. Neste exemplo, percebemos e compreendemos a importância do trabalho social para a educação, ambos se complementam.

Neste sentido, com os catadores/as, iniciou-se um processo de ensino a escrita e leitura, visando o crescimento e aperfeiçoamento dos cooperativados/as e da cooperativa, promovendo a inclusão social. De imediato tivemos retornos positivos, os cooperados/as e educadores/as se sentiram desafiados. As atividades acontecem toda a quinta-feira na cooperativa, os cooperados/as param as atividades por duas horas para participarem das aulas. Um dos aspectos fundamentais para o acerto está na dinâmica metodológica³⁴ utilizada para o ensino e aprendizagem, que tem envolvido e incentivado a participação sem evasão. Com isso, queremos dizer que todo o processo formativo, quando bem pensado e bem articulado, é

contra a exploração do meio ambiente, diminuindo o impacto e ajudar na sobrevivência de famílias a partir da geração de trabalho e renda. Desde 2007 um conjunto de entidades (Associação dos Missionários da Sagrada Família – ASAFA, Associação Maria Auxiliadora – AMA, Congregação de Nossa Senhora – Notre Dame, Congregação Missionária Redentorista – IMD e Cáritas Arquidiocesana de Passo Fundo) através do Projeto Transformação, trabalha na área da defesa do meio ambiente e reciclagem, através de quatro programas de atuação (Educação Socioambiental, Associativismo e Cooperativismo, Crianças e Adolescentes e Construção de Políticas Públicas). O Projeto Transformação presta assessoramento a Cooperativa de Trabalho dos Recicladores do Parque Bela Vista – RECIBELA, Cooperativa Amigos do Meio Ambiente – COAMA, Cooperativa de Trabalho dos Recicladores da Santa Marta - COOTRAEMPO e Associação de recicladores Esperança da Vitória – AREVI, atendendo aproximadamente 50 catadores/as. Além disso, presta Serviço de Proteção Social Básica e de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, através do Projeto Transformação em Arte, para 60 crianças e adolescentes e 25 adolescentes no Projeto Sementes do Jardim (compreendendo que as sementes plantadas hoje, serão fruto amanhã). Segue link de acesso ao website: <http://transformacao.eco.br/>

³⁴ Entendemos que a metodologia é central no processo de ensino e aprendizagem de adultos. Quando pensada a proposta e apresentada aos catadores/as, a primeira pergunta feita foi: como vão nos ensinar? Da mesma forma que ensinam na escola? Se for assim, nós não queremos. Fica a questão: qual foi a experiência de ensino e aprendizagem destas pessoas? A sala de aula não se caracteriza pela capacidade de inclusão social, diálogo e construção de conhecimento coletivo? São provocações a serem refletidas e avaliadas no contexto atual com nossos educando/as, percebendo se está concepção permanece ou foi superada.

oportuno e vale apenas. Mais do que nunca, precisamos dar acesso a políticas de ações afirmativas, com experiências exitosas como estas.

A sociedade, dentro de sua especificidade e dinamicidade, é uma permanente produtora de homens e mulheres, sujeitos da democracia, “nossa tarefa é tentar descobrir meios de ajudar as pessoas a tomarem suas vidas em suas próprias mãos” (FREIRE E HORTON, 2009, p. 175). Nesta transição constante, a atuação crítica implica em um posicionamento, apropriação e inserção crescente na representação objetiva do real. Com a participação massiva dos sujeitos no processo de democratização, a escola passa a ser reinventada a partir das necessidades de transformação social, instituindo uma nova identidade à ação pedagógica.

A educação, entendida como uma forma específica de práxis, exige opção e compromissos claros, em função dos quais orienta sua reflexão. A opção por uma práxis educativa libertadora, fundamentada na teoria pedagógica de Freire, implica a formação permanente como condição necessária para que se radicalize a gestão democrática na escola, em seus três aspectos fundamentais: democratização das relações de participação e decisão; democratização do conhecimento como instrumento de *humanização* e democratização do acesso a direitos sociais (FREITAS, 2004, p. 148).

Coerente com o posicionamento freireano, para a educação problematizadora o ato de conhecimento e aproximação crítica da realidade acontece pela conscientização. Por meio da conscientização, o sujeito consegue analisar criticamente a realidade, sendo uma condição fundamental para o comprometimento humano frente à história e à sociedade. Homem e mulher precisam conhecer a realidade para comprometerem-se, este processo faz parte da práxis. Nesta atitude crítica, proposta pela conscientização, os sujeitos são seres que atuam e estão em constante busca pela libertação, esforçando-se à humanização.

Neste sentido, a escola, como espaço de construção democrática, precisa estar em constante ressignificação metodológica, desafiando o educador/a para uma postura crítica e comprometida, diante da construção coletiva do educando/a. A presença do educador/a não pode passar despercebida pelo educando/a, pela sociedade e pela escola, pois, deve revelar sua capacidade de análise, comparação, decisão, avaliação e opção. Sendo um profissional ético, praticante da justiça e que não falha com a verdade, “uma das virtudes que temos que criar em nós mesmos como educadores progressistas é a virtude da humildade” “nossa tarefa é tentar descobrir meios de ajudar as pessoas a tomarem suas vidas em suas próprias mãos” (FREIRE E HORTON, 2009, p. 188). A humildade, como os demais atributos, é fundamental e garante a intervenção dos sujeitos no e com o mundo, tendo a educação como mediadora.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p.103).

A pedagogia freireana tende a objetivar o ser humano à práxis e à transformação da educação, para a viabilidade da liberdade. Exatamente, por pensar num processo transformador, é que Freire nos chama a atenção para que este seja um trabalho compartilhado, solidário, envolvente, mediado pelo diálogo, conscientização e interação, esta é a vocação dos sujeitos. Uma sociedade que busca liberdade e dignidade para seus interlocutores começa com a educação. Diante da realidade que vem se apresentando, “o que temos que fazer é repor o ser humano que atua, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se afirma e que nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro, das nossas preocupações” (FREIRE, 1992, p.15). Enquanto há vida, devemos lutar para que seja digna e livre. Somos seres humanos propulsores de liberdade, dotados de direitos e deveres, do contrário, estaríamos criando situações de ser menos.

A existência, por ser humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, ao exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

Pelo diálogo, os sujeitos interagem, pronunciam a própria palavra e passam a realizar sua vocação de ser autêntico, agente de sua ação. Aqui se apresenta um detalhe fundamental, pois não tem como haver diálogo, sem relação com outrem, “o diálogo só acontece efetivamente quando o indivíduo for capaz de colocar-se no lugar do outro e de interagir com ele a fim de humanizá-lo” (MÜHL E MAINARDI, 2014, p.29). A objetividade do diálogo propicia a construção de uma sociedade mais justa e menos discriminatória. Na educação, educador/a precisam estar preparados para que sua forma de construção de conhecimento não seja projeção, mas ação flexível e enriquecedora de sua concepção e do educando/a. O diálogo não pode ser instrumento de domínio, monopólio, competição, imposição e controle do outro. O diálogo é entendido na propositura ética e epistemológica interativa, ou seja, há

um estreitamento no que se pensa, diz e age. Somente humanizaremos o mundo, se estivermos abertos ao diálogo libertador que humaniza.

A objetividade do conhecimento tem, como instrumento norteador, a estreiteza e relação direta entre pensamento, palavra e ação. “A tese central de Freire é que todo o conhecimento deve ser colocado prioritariamente a serviço da comunidade e contribuir para a superação das situações de opressão ali vivenciadas” (MÜHL E MAINARDI, 2014, p.32). O trabalho, pesquisa e leitura crítica do mundo têm pretensão de desestabilizar o sistema dominante que explora, monopoliza e controla os sujeitos. Todo ato epistemológico tem ascendência e se destina à sociedade, portanto, deve estar a serviço de, ou seja, angariar benefícios que qualifiquem e dignifiquem a vida dos sujeitos. Educador/a precisam ter clareza e cuidado, para que o saber não seja posse, sem possibilidade de crítica, algo inquestionável, mas uma forma de promoção do educador/a e educando/a, para que aconteça a efetiva libertação.

[...] me parece impossível que, após a leitura da *Pedagogia do Oprimido*, empresários e trabalhadores, rurais ou urbanos, chegassem à conclusão, os primeiros, de que eram operários, os segundos, empresários. E isto, porque a vaguidade do conceito de oprimido os tivesse deixado de tal maneira confusos e indecisos que os empresários hesitassem em torno de se deveriam ou não continuar a usufruir a “mais-valia” e os trabalhadores em torno de seu direito a greve, como instrumento fundamental à defesa de seus interesses (FREIRE, 1992, p. 89).

A luta de classe é o caminho originário para que haja a emancipação do oprimido. Lógico que este não é o único, mas permanece aflorado. Para que a liberdade aconteça, a iniciativa tem que partir da ação do oprimido, até mesmo por que o opressor não consegue gerar alteridade, sendo o mantenedor da condição desumana do oprimido e, ao mesmo tempo, tronando-se desumano. Por isso, a escola precisa ser um lugar que proporcione abertura para o diálogo, a dúvida, os questionamentos e a discussão, de modo que os saberes sejam compartilhados. Independente do fato da escola ser pública ou privada, as ações devem e precisam ser voltadas à mudança social.

É interessante observar que a *Pedagogia do Oprimido* nos chama atenção para um aspecto essencial no contexto atual, que é a divisão dos sujeitos para que a opressão, dominação e situação social mantenham-se da forma que está. “Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder” (FREIRE, 1987, p. 138). Na pressão do capital para ininterrupção do poder, podemos apresentar a dicotomia de conceitos dos principais princípios, apresentados por Freire, em contraposição ao modelo educacional hoje

predominante. Enquanto propomos aos sujeitos mecanismo de humanização através da contextualização, conscientização, ser mais, criação cultural, ética solidária, diálogo, processos coletivos e libertação, o mercado intensifica, incansavelmente, os processos de globalização, competição, habilidades e competências, importação cultural, midiaticização, ética capitalista, processos individuais e adaptação. Nesta perspectiva, a consciência limitadora, a burocratização, o imediatismo, a superficialidade do saber, a desconsideração da experiência e da cultura popular provocam a continuidade do monopólio e hegemonia. Percebemos, atualmente, a fragilização das relações e contato entre as pessoas. Isso acarretou, visivelmente, num consumo exacerbado, na degradação ambiental e na inserção da tecnologia sem limites, gerando divisão e irreflexão dos sujeitos, além disso, uma escala axiológica individualista e antropocêntrica, pautada na dominação.

Para que a mudança social aconteça de forma efetiva e continuada, temos que retomar as ações coletivas, a união, a luta e a organização das classes populares. Esta comunhão provoca a práxis reconstrutiva que encaminha para a ação dialógica e libertadora. O conhecimento deve estar disposto a serviço da comunidade e imbuído de ações que visem à superação da opressão, considerando que a base do conhecimento está na relação social, por isso, destina-se a ela. O desejo da epistemologia, ética e práxis pedagógica encontra-se na condição de construir a liberdade, realizada na e a partir da história dos sujeitos, desse modo, a pedagogia humanizadora, formadora de consciência crítica, promove a transformação da sociedade. Lutar por uma educação emancipadora é imprescindível no pensar e agir dos espaços educativos, e entre educadores/as e educandos/as. A busca incessante pela criação e recriação do conhecimento crítico deve ser um ato constante da educação, visando o encaminhamento do homem e da mulher ao ser mais com o outro, permitindo, dessa maneira, a construção do conhecimento democrático e a formação solidária que atentam à transformação humana e da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar e se comprometer com o processo de transformação humana e social, mediados pela problemática da epistemologia, da ética e da práxis pedagógica, é uma tarefa coletiva que apresenta alternativas para a superação da realidade opressora e aponta caminhos para a libertação dos sujeitos. A pedagogia freireana apresenta elementos e condições concretas para dialogar sobre o contexto da sociedade globalizada/complexa. Além disso, com a presença do novo capitalismo, educadores/as são desafiados a encontrar meios que mostrem aos educandos/as superação da opressão a partir da luta democrática, conscientização, sensibilidade e coerência dos sujeitos, mostrando que o ser mais prevalece sobre ter mais. A metodologia utilizada por Freire provoca reflexão, posicionamento, comprometimento, autenticidade, criticidade, humildade, ética, humanização, emancipação, comunhão, dentre tantos outros conceitos. Por isso, os espaços educativos são convocados a retomar sua leitura e seus princípios pedagógicos por uma leitura atualizada.

As obras *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* disponibilizam-nos subsídios teóricos e práticos indispensáveis para o exercício da epistemologia, ética e práxis pedagógica para o contexto da escola e sociedade. O objetivo de dialogar esta temática teve, como intenção, compreender e aprofundar as questões educacionais, e as reflexões trazidas à tona pelo autor que, ainda, apresentam potencial de transformação, por mais complexa que seja a realidade atual. Em seu processo de construção dialógica e intersubjetiva da vida e da sociedade, podemos encontrar importantes referenciais educativos. Nesta caminhada, destacamos o diálogo como princípio fundamental e mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem, somado a uma visão epistemológica que possibilita ao sujeito encontrar a dimensão ética na construção do conhecimento, enquanto um comprometimento com a humanização da sociedade, pela busca de uma comunhão solidária entre todos os seres humanos.

A educação, como formadora de sujeitos, contribui à consolidação da vocação do ser mais, dando oportunidade ao sujeito de optar, decidir, criar, planejar, organizar, ser livre e realizar a própria história. A possibilidade de acesso ao saber propicia ao educando/a dar um passo a mais na compreensão da realidade, interpretando-a e modificando-a. O agir, refletido sobre os fatos e sobre si mesmo, abre caminho ao reconhecimento que o sujeito pode ter, para ser construtor de espaços humanizadores. A práxis pedagógica fornece elementos centrais para o desenvolvimento de um processo formativo solidário, capaz de incluir outrem em sua

construção epistemológica, independente de sua forma de pensar e agir. A diversidade possibilita abertura perceptiva dos contextos de opressão que ainda permanecem na sociedade. Por isso, o modelo pedagógico freireano continua sendo atual, considerando a permanência da opressão, desigualdade e injustiça social. A educação, quando entendida mal e posta em prática de forma precipitada, leva à alienação e à domesticação, isso faz com que os sujeitos continuem passivos e dominados. A mudança exige do sujeito posicionamento claro e preciso. Nesta perspectiva de permanência da opressão, que aparece com nova cara, ou seja, com formas tecnológicas modernas que limitam a consciência e a transformação da realidade, aprimorando o mundo administrado, burocrático e a sociedade de controle, somos convidados a fazer uma leitura atualizada do mundo oprimido.

Diante disso, o desenvolvimento de ações compartilhadas, de construção solidária e planejada é alternativa plausível para problematizar e ordenar a visão de homem e de mundo nos meios educativos. Evoca-nos a percepção do destino, não como algo que foi dado, mas que precisa ser moldado e construído. A educação para a emancipação e autonomia encontra-se numa relação de abertura para a conscientização, inserção e leitura do mundo, capaz de induzir os sujeitos à construção de um olhar crítico do conhecimento para o ser mais. Para que os meios educacionais sejam capazes de ensino e aprendizagem críticos, o diálogo deve estar no centro e ser uma exigência que possibilita o fazer-se e refazer-se para a liberdade. Não podemos estancar as possibilidades de movimento e manifestação, utopia de que podemos formar pessoas e um mundo melhor. O desejo pela liberdade, atrelado à emancipação e à amorosidade, é condição básica na alimentação da esperança. Compreendemos que a mudança é difícil, mas acreditamos ser possível.

Com a educação, capacita-se a pessoa do pobre para enxergar e buscar os bens culturais, em vista da superação da pobreza material que possibilita a realização dos direitos mínimos do cidadão, do seu encontro com a dignidade como agente transformador da sociedade. Propor às pessoas a liberdade de ser e de agir como componentes do desenvolvimento humano, através da educação significativa, como conhecimento, é torná-la bem comum (DANTAS, 2012, p. 43).

A educação na práxis pedagógica libertadora identifica homens e mulheres em sua totalidade, na qual questionam, refletem, problematizam e se encontram no mundo com sua significação e ressignificação. O olhar da práxis aponta potencialidades que criticam as novas formas de dominação, fomentando e fortalecendo a epistemologia da cultura do saber do oprimido (para Freire, o conceito de oprimido é entendido na condição do sujeito adaptar-se aos processos dominantes, deixando coagir sua liberdade, que, ao aceitar esta estrutura, acaba

caindo na zona de pobreza), fazendo-o compreender que o saber não é posse, mas construção conjunta em constante aprimoramento do pensar crítico, da participação, criatividade, cooperação, tolerância e consciência de que somos seres inacabados, porém alimentados de esperança para a efetivação de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação deixa de ser excludente e passa a respeitar a diversidade existente na escola e sociedade.

Deste modo, a humanização é possível por meio da ética da solidariedade, capaz de colocar como centralidade a justiça. Uma sociedade sem ética e solidariedade pode ser pensada de forma mecânica, jamais humana. A ética do ser humano, como práxis nos processos pedagógicos e sociais, remete-nos à luta por igualdade social, vida digna e pela construção de um mundo mais bonito. Somos sujeitos que nos complementamos uns com os outros, este é o grande sentido ontológico da busca ao ser mais humano, autêntico e conhecedor. Os obstáculos são os que nos desafiam até aonde queremos chegar e a que ponto os espaços de formação são capazes de fazer a diferença, de forma democrática e coerente, seguindo parâmetros epistemológicos éticos, que encaminhem e capacitem os sujeitos ao pleno exercício da cidadania.

Diante da reflexão feita em nossa pesquisa, propomos um modelo educacional que foque seus objetivos na qualidade do ensino e menos para a formação individualista, competitiva e excludente. A educação freireana levou muito a sério os problemas de seu tempo, tendo como propósito ações equitativas com interrelações e vínculos afetivos e efetivos, vivenciados na conjuntura educacional e social. A educação precisa levar o educador/a e educando/a a comprometerem-se, a humanizarem-se concomitantemente a ser mais, constituindo-se na condição própria de sujeitos. Constatamos, na teoria e prática de Freire, o comprometimento com as causas do povo, vivenciando a liberdade em sua proposta. Neste sentido, temos que tomar cuidado com os atuais formatos de opressão, já que “a transformação do sistema de dominação nos leva a repensar o significado de libertação, pois os processos tecnológicos cada vez mais solapam as relações interpessoais, oprimindo-as de outro jeito, mais manhoso, mas nunca menos perverso que à época de Paulo Freire” (DANTAS, 2012, p. 49).

A organização pedagógica de ensino e aprendizagem perpassa caminhos humanizadores, imbuídos da práxis epistemológica. Educador/a se diferencia através de uma postura profissional ética, competente e responsável, que compreende o educando/a como sujeito sensível, possuidor de história, criatividade, potencialidade, conhecimento e sujeito de relação. A educação freireana apoia-se em princípios democráticos e inclusivos, comprometidos com um processo de formação solidária e emancipadora para o ser mais

humano com os outros. Em contraponto, a proposta tecnicista³⁵, que predomina a atualidade, estimula a competição e o individualismo, atrofia a criatividade e busca cumprir a necessidade do mercado. Desta forma, o conhecimento adquirido pelo sujeito é isolado, parcial e determinado, passando da relação sujeito-sujeito para sujeito-máquina. Perde-se, além da relação humana, a construção argumentativa, dois aspectos imprescindíveis que possibilitam a construção de novos conhecimentos e reflexões. Este é o grande sentido da práxis pedagógica na formação do sujeito e um conceito fundamental na proposta pedagógica de Freire.

Fica o desafio de darmos continuidade ao aprofundamento da epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire, diante de sua postura e proposta pedagógicas. O ser humano é um ser da práxis, com a capacidade de conhecimento/transformação pelo trabalho que realiza, já o diálogo é um pacto para a liberdade, que provoca a mudança da realidade. Sabemos que os homens e mulheres são comunicação/diálogo, enquanto apreciação crítico-reflexiva, que revela ser uma demanda contemporânea merecedora de constante aprofundamento e exercício de compreensão. Freire, em suas obras, apresenta condições que o tornam sempre atual. Suas reflexões continuam como um referencial a partir dos desafios teóricos e práticos de opressão que permanecem na sociedade. Compreendemos que no momento educacional e social, em que estamos vivendo, a pedagogia deve ser um meio de libertar o oprimido.

Toda a pedagogia deve ser hoje pedagogia do oprimido. Nenhum pedagogo que queira levar a sério sua tarefa educativa pode se eximir desta tomada de partido pela libertação dos oprimidos. Desde sempre o “problema central dos homens” é a humanização e as relações humanas; “toda a atividade política e pedagógica dos homens para com os homens tem um compromisso fundamental com este objetivo (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 72).

O educador/a e educando/a devem estar abertos e socializarem com seus pares os saberes e anseios obtidos em suas caminhadas e formações epistemológicas. A construção conjunta fortalece a educação emancipadora na sociedade, propondo desdobramento que qualificam a atuação e intervenção entre sujeitos. Freire encerra a *Pedagogia do Oprimido* com o verbo “amar”, na esperança de que somos capazes de permanecer com “nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo que seja menos difícil

³⁵ O método tecnicista se alimenta de um modelo de educação empresarial, com o intuito de enquadrar os processos educativos dentro do contexto de sociedade tecnológica e de indústria. Seu objetivo, esta em suprir as necessidades do mercado de trabalho. Busca a formação de sujeitos aptos a atenderem as demandas do capital.

amar” (FREIRE, 1987, p.142). Nesta lógica, inspirados por seus textos e pensamento, temos convicção em afirmar que para o sujeito amar tem que ser livre. Só ama quem tem liberdade.

Portanto, por meio desta pesquisa, buscamos uma reconstrução sistemática do pensamento de Paulo Freire, apontando possibilidades de uma visão epistemológica, ética e crítica do sujeito enquanto ser mais, inserido na sociedade. Esperamos que nosso exercício de compreender e expressar a herança de Freire de nos construirmos, enquanto sujeitos éticos e de liberdade em relação com outros sujeitos livres, tenha significado e ressignificado a existência humana, podendo servir de motivação e aprofundamento aos leitores de Paulo Freire.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. In: SOUZA, Ana Inês (org). *PAULO FREIRE: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 217-265.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar - ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BUSTSCHER, Volmir José. *Educação e conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo: IFIBE e IPF, 2005.

BENINCÁ, Elli; WESCHENFELDER, Lorita Maria. As crises da sociedade emergente. In: MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação, práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010, p. 265-278.

_____. Práxis e investigação pedagógica. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 45-67.

CASALI, Alípio Márcio Dias. A Pedagogia do oprimido: clandestina e universal. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 17-21.

COVER, Ivania. A relação teoria e prática no processo de formação docente. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 68-81.

CORTEZE, Miguelangelo; CORTEZE, Eunice Dalcin. Educação e tecnologia no início do século 21. In: LUFT, Hedi Maria; FALKEMBACH, Elza Maria F.; CASAES, Juliana Borba (org.). *Freire na agenda da educação: Conhecimento, diálogo, esperança*. Ijuí: Editora Unijuí, 2012, p. 155-166.

Editora Positiva. Sistema de Ensino Positivo. Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino.html> - Acesso em: 31 de maio de 2015.

FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 2ª ed. Porto: Firmeza, 1973.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Educação e Mudança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. NOGUEIRA, Adriano. *Construção da liberdade*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

- _____. *Ação Cultural Para a Liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Extensão ou Comunicação?* 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. BETTO, Frei. *Essa escola Chamada Vida*. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. NOGUEIRA, Adriano. *Teoria e Prática em Educação Popular*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.
- _____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 2001.
- FREITAS, Décio. *O socialismo missionário*. Porto Alegre: Movimento, 1982.
- _____. Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCSRS, 2004.
- FINK, Márcia. Desafios da escola para a educação no ciberespaço. In: ROSMANN, Márcia Adriana; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; Facenda, Luisa Cadorim (org.). *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: Constituição identitária e leituras de Paulo Freire*. Passo Fundo: Méritus, 2014, p. 269-283.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire: Pensamento e ação no magistério*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Brasília: Cortez, 1996.
- _____. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, Carlos Alberto; GUTIÉRREZ, Francisco; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; GARCIA, Walter Esteves (org.). *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2008, p. 91-107.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JORGE, J. Simões. *A Ideologia de Paulo Freire*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1981.
- _____. *Educação crítica e seu método*. São Paulo: Loyola, 1981.

KOWARZIK, Wolfdietrich Schimed. *Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MYLES, Horton e FREIRE, Paulo. *O caminho se faz caminhando: sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MÜHL, Eldon Henrique. Práxis Pedagógica: Ação dialógica comunicativa e emancipação. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 11-24.

_____. MAINARDI, Elisa. Pedagogia do Oprimido na atualidade: opressão e libertação na sociedade pós-moderna. In: ROSMANN, Márcia Adriana; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; Fazenda, Luisa Cadorim (org.). *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: Constituição identitária e leituras de Paulo Freire*. Passo Fundo: Méritus, 2014, p. 23-41.

MEJÍA, Marco Raúl. Paulo Freire na mudança de século: Um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; MÄDCHE, Flávia C.; KEIL, Ivete Manetzeder; GAIGER, Luiz Inácio (org.). *Paulo Freire: Ética, utopia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 53-65.

RUSSO, A. Hugo. Dialogo y acción comunicativa: uma comoaración entre Freire e Habermas. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 25-44.

SCHNORR, Gisele Moura. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (org). *PAULO FREIRE: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 69-100.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. Pedagogia como currículo da práxis. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 33-41.

SANTOS, Carlos. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. *Consciência e história: A Práxis Educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

TORRES, Rosa María. Os múltiplos Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 231-250.

WOLFART, João A. *Fundamentos Dialéticos da Pedagogia do Oprimido*. Passo Fundo: IFIBE, 2013.

ZANETI, Maria Aparecida. Pedagogia da esperança: reflexões sobre o reencontro com a pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (org). *PAULO FREIRE: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 197-217.

CIP – Catalogação na Publicação

-
- F745e Fortuna, Volnei
Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire /
Volnei Fortuna. – 2015.
82 f. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2015.
Orientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
1. Educação - Filosofia. 2. Práxis (Filosofia). 3. Prática de
ensino. 4. Ética. 5. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Mühl, Eldon
Henrique, orientador. II. Título.
- CDU: 37.01

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569