

Ivania Cover

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO:
CRÍTICA AOS FINS E AO SENTIDO DA EDUCAÇÃO
ATUAL NA PERSPECTIVA DAS CONTRIBUIÇÕES
FREIRIANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Doutor Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo
2011

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

(Paulo Freire)

RESUMO

A educação dimensiona-se pelos fins que a orientam e pelo sentido atribuído à ação pedagógica que desenvolve. O presente trabalho objetiva esclarecer em que termos a educação instrumentalizada e dirigida prioritariamente ao mercado diferencia-se quanto ao sentido e à finalidade da educação proposta por Paulo Freire e, além disso, investigar quais são as relações pedagógicas que podem contribuir para a definição dos fins e do sentido da educação na perspectiva emancipadora. De caráter bibliográfico, com prioridade para as obras de Paulo Freire, a pesquisa se constitui pelo diálogo crítico reconstrutivo, que acontece também com as contribuições de autores como Gilberto Velho, José Eustáquio Romão, Carlos Rodrigues Brandão, Valter Esteves Garcia e Benno Sander. O texto parte da crítica à tendência atual de estabelecer, como fins prioritários da educação, a adequação ao mercado, o que implica torná-la um instrumento de manutenção e reprodução das relações opressoras e antidialógicas, em termos adotados por Freire, como uma educação bancária. Em contraposição, analisa-se o sentido de educação proposto por Freire, amparando-se na tese de que a educação é um ato político, que sempre mantém um potencial capaz de contribuir de forma decisiva para o processo de emancipação do homem, sustentado nos princípios pedagógicos do diálogo e da conscientização. Por fim, procura-se reconstruir criticamente indicadores que orientem a educação emancipadora que compreenda o homem como um ser consciente de sua inconclusão e vocacionado para *ser mais*. A investigação reforça, por fim, a tese de que a educação deve ter como principal finalidade a emancipação dos indivíduos e que a obtenção de tal sentido depende de uma prática pedagógica que considera cada ser humano como sujeito capaz de agir e transformar o mundo.

Palavras-chave: educação, fins, sentido, emancipação, Paulo Freire.

ABSTRACT

The education can be sized up by the purposes that guides it and by the means attributed to the pedagogical action developed. This study aims to explain in what terms the instrumental education and the education guided to the market differentiates itself as the sense and the aims from the education proposed by Paulo Freire and, beyond this, to investigate which are the pedagogical relations that can contribute to define the aims and the sense of education in an emancipated perspective. The bibliographic character gives priority to texts from Paulo Freire, the research constitutes itself by reconstructive and critic dialogue that also happens with the contributes of authors like Gilberto Velho, José Eustáquio Romão, Carlos Rodrigues Brandão, Valter Esteves Garcia and Benno Sander. The text comes from the criticize to the current tendency to establish as priority aims to education the appropriation to the market, what implicates take it as an instrument of maintenance and reproduction of oppressor and anti dialogical relations, in terms adopted by Freire as a bank education. In contraposition, the sense of education proposed by Freire is analyzed supporting itself in the thesis that the education is a political act, that always maintain a potential capable to contribute in a decisive way to the process to emancipation of a man, supported in pedagogical principles of dialogue and consciousness. Finally, it looks for to reconstruct critically indicatives that guide the emancipated education that understand the man as a human being conscious of his/her in not concluded and that he/she has vocation *to be more*. At the end, this investigation reinforces the thesis that the education has to have as main aim the emancipate of individuals and that the obtaining this sense depends on of a pedagogical practice that consider each human being as a subject capable to act and to change the world.

Key-words: education, purposes, sense, emancipated, Paulo Freire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO ATUAL: DOS FINS E SENTIDO	13
1.1 Sociedades complexas: uma nova configuração social.....	16
1.2 Os problemas da educação nas sociedades complexas.....	26
1.3 As consequências para a educação	30
1.3.1 Instrumentalização da educação	30
1.3.2 Teoria e prática: a práxis em crise.....	31
1.3.3 Formalismo educacional: condutas reais e normas prescritas em desacordo	36
1.4 Racionalidade monológica: a negação da consciência dos oprimidos.....	42
1.4.1 Educação bancária	47
1.5 Processos pedagógicos: reveladores dos fins e do sentido da educação	49
2 FINS E SENTIDO DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES FREIRIANAS E PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS PARA A EDUCAÇÃO	60
2.1 Concepções que fundamentam a pedagogia freiriana	61
2.1.1 Concepção de homem	61
2.1.2 Concepção de humanização.....	62
2.1.3 Concepção de conscientização	63
2.1.4 Concepção de libertação.....	66
2.1.5 Concepção de diálogo	68
2.1.6 O método Paulo Freire	70
2.2 Propostas contemporâneas para a educação	73
2.3 Algumas aproximações entre as concepções freirianas e as propostas do Relatório para a Unesco.....	82
2.4 A consciência da própria inconclusão e a vocação humana para o ser mais como sentido da educação em Paulo Freire.....	89
3 INDICATIVOS PARA A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPADORA	94
3.1 Exigências para o ato de ensinar	96
3.2 Educação: um ato político	105
3.3 Relações dialógicas como o núcleo fundante das práticas educativas democráticas	108
3.4 A formação permanente dos educadores.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
BIBLIOGRAFIA	132

INTRODUÇÃO

Busca-se, neste trabalho, constituir uma crítica aos fins e ao sentido da educação atual e, a partir dela, apresentar indicativos para uma educação emancipadora tendo por base as concepções de Paulo Freire. Objetiva-se também compreender a visão instrumental e mercadológica predominante na educação contemporânea em confronto com a concepção emancipadora da educação proposta por Freire, entendida como processo mais abrangente de formação do ser humano.

Lançar-se à busca, à pesquisa dessas questões não é uma decisão que tenha sido tomada apenas para cumprir a proposta do momento acadêmico vivido. Há um profundo significado pedagógico, político e ético na definição deste tema. A experiência vivida no cotidiano diário da escola pública, vivenciando as diferentes experiências, seja na docência em sala de aula, na coordenação pedagógica ou na gestão administrativa da escola, despertou o desejo de compreender melhor as práticas e as relações que, nela, se dão, assim como as razões, ou pelo menos parte das razões, que as justificam. Se se vivenciam e observam-se situações perante as quais questionamo-nos se, de fato, a educação tem contribuído para a formação de seres humanos mais humanos, mais conscientes, capazes de atuar criticamente, de construir saberes permanentemente, é porque, em alguns pontos da trajetória de formação, existem desencontros, lacunas e problemas que precisam ser identificados num momento inicial para, assim, serem tratados com o objetivo, primeiro, de compreendê-los e, a partir de então, pensar e criar formas de buscar a sua superação. Um olhar mais atento, o desejo de aprofundar a reflexão e o estudo sobre as referidas práticas e relações apontam a necessidade de melhor examinar a realidade tendo como sustentação o diálogo com o conhecimento teórico já sistematizado.

Paulo Freire, no decorrer de sua vida e obra, enfatiza a sua convicção de que a realidade não é simplesmente dada como algo estático, cabendo ao homem simplesmente adaptar-se. Na sua obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Freire questiona: “[...] se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?” (FREIRE, 2000, p. 98). Na *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, o estudioso denuncia:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’. Frases como ‘a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’ ou ‘o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século’ expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 1996, p. 21 – 22).

Para Freire, o ser humano tem potencial para se transformar em agente de mudança, é capaz de intervir no mundo, de produzir um sentido para a própria existência. Assim sendo, as práticas educativas não podem permanecer na visão ingênua da realidade, nem reprimir o potencial criativo do aluno. São necessárias práticas reflexivas que permitam uma apreensão crítica da realidade, visando à conscientização necessária ao processo de libertação. A educação, que se dá em uma perspectiva emancipadora e dialógica, retoma os fins e o sentido não considerados, ou esquecidos, pela educação bancária em seus moldes tradicionais. Eis que fins e sentido passam a ter uma nova perspectiva, voltando-se para uma dimensão mais humanizadora, em que se valoriza as relações dialógicas, a identidade cultural e a formação ética como tarefa fundamental. Distante de ser um simples meio de manipulação das pessoas, a emancipação é compreendida como um projeto transformador das relações de opressão. Na perspectiva emancipadora, os fins e o sentido da educação estão fundamentalmente atrelados com a dignificação do ser humano, o que implica assegurar-lhe o direito de ser sujeito, participar na definição do sentido de sua existência e na conquista das condições para uma vida digna. Nesse sentido, a participação ativa e dialógica é princípio pedagógico fundamental na educação.

A educação compreendida como uma das mais importantes bases da sociedade precisa ser constante e permanentemente pensada e repensada. Deve ser analisada e concebida criticamente. Dessa forma, faz-se necessário reunir esforços para identificar e compreender

falhas e potencialidades nos processos educativos, sendo possível, a partir deste ponto, reconstruí-los.

O desenvolvimento da educação não aconteceu isolado do crescimento do sistema capitalista que passou a influenciar e a dominar as relações e a organização da sociedade. Com esse sistema¹, prosperaram os processos de produção que visam primordialmente à geração de lucros e à acumulação de capital. Configurou-se, progressivamente, uma sociedade, onde os lucros ficam nas mãos dos proprietários e aos trabalhadores são pagos salários pela mão-de-obra, o que reforça o processo de exclusão social, pois uma proporção cada vez maior de pessoas vai ficando a margem do sistema e os bens e os lucros acumulados com uma minoria.

Tradicionalmente, a educação brasileira atendeu às normas desse sistema, voltando-se para a formação das elites, reforçando a função seletiva da educação. Dados recentes da rede de educação pública, que atende às camadas populares, mostram uma das consequências deste panorama excludente. Basta identificar que, muito recentemente, no ano de 2009², da população brasileira com mais de 15 anos, 9,7% são analfabetos, o que significa 14,1 milhões de brasileiros que ainda não usufruíam o bem básico da leitura e da escrita. Dentre os maiores

¹ Na obra *Karl Marx*, organizada por Octavio Ianni, encontramos uma síntese da explicação de Marx para o modo de produção capitalista. Na concepção de Marx: “Em essência o capitalismo é um sistema de mercantilização universal e de produção de mais-valia. Ele mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas. Ao mesmo tempo, pois, mercantiliza a força de trabalho, a energia humana que produz valor. Por isso mesmo, transforma as próprias pessoas em mercadorias, tornando-as adjetivas de sua força de trabalho” (IANNI, 1996, p. 8). Assim, Marx compreende que o capitalismo tem duas características básicas que distinguem o seu modo de produção. Uma delas é que os produtos que produz são mercadorias. Não é, no entanto, essa produção da mercadoria que distingue o capitalismo dos outros modos de produção, mas o fato de que ser mercadoria é o caráter que domina e determina os produtos. O próprio operário vende uma mercadoria, o seu trabalho, por um salário. A outra característica é a produção de mais-valia como objetivo principal da produção. Essas duas características principais, a mercadoria e a mais-valia são produto e condição das relações de antagonismo, de dependência e alienação do operário e do capitalista, um em relação ao outro. A mercadoria representa tanto o produto do trabalho necessário ao produtor – trabalho pago ao produtor – como o produto do trabalho excedente – que é trabalho não pago ao produtor – do qual o capitalista apropria-se nos processos de compra e venda de força de trabalho. Dessa forma, mercadoria e mais-valia não podem ser compreendidas isoladamente, mas, como “produtos das relações de produção que produzem o capitalismo” (IANNI, 1996, p.9). Elas surgem e produzem-se como relações antagônicas e é nisto que está fundamentado o caráter essencial do capitalismo. Para Marx, a mercadoria é trabalho social sedimentado e alienado. O capitalista compra do operário a força do seu trabalho numa certa quantidade e, no entanto, faz com que ele produza maior quantidade, bem acima do que lhe é pago em forma de salário. O segredo da acumulação de capital é a diferença entre o trabalho pago ao operário e o trabalho não pago, o excedente que é obrigado a realizar, o qual produz a mais-valia. Estas duas características implicam todo um processo social que os produtos percorrem e também interferem nas relações “entre os agentes da produção, que determinam a valorização de seu produto e de sua reversão seja em forma de meios de vida ou de meios de produção” (IANNI, 1996, p. 77). Se, por um lado, o trabalho é trabalho social, por outro, a distribuição desse trabalho dentro da organização social fica a cargo dos desejos e interesses dos produtores capitalistas, cujas ações pautam-se por interesses econômicos voltados aos lucros, acarretando em decisões que podem ir destruindo, entre si, os próprios capitalistas. As relações que acontecem entre os capitalistas compreendem-nos apenas como possuidores de mercadorias.

² Dados consultados em 04 de abril de 2011, disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br>, de acordo com resultados de pesquisa do PNAD 2009 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

de 15 anos, 20,3% possuem menos de quatro anos de escolarização. Também em 2009³, os índices de reprovação, no ensino fundamental, chegaram a 11,1% e o de evasão a 3,7%. Esses índices revelam fragilidades de uma realidade excludente de um sistema educacional que funciona como um dos meios de reprodução do sistema econômico e político instaurado.

Dentre as ideias apregoadas pelo capitalismo, uma delas traz sérias implicações para o campo do sentido da vida humana e, especificamente, para o sentido da educação: tem valor aquilo que é útil e lucrativo. O imediatismo assume lugar de destaque e a educação passa a formar o aluno para que ele esteja apto a competir no mercado de trabalho, através do domínio de técnicas e instrumentos como um dos pré-requisitos básicos.

A dimensão da formação crítica e emancipadora parece estar enfraquecendo nesse cenário, do qual brotam minhas inquietações como pedagoga e pesquisadora. Um dos pilares de sustentação para as práticas educacionais, que é a definição dos fins e do sentido da educação, parece não estar presente no núcleo das discussões do campo educacional. Muitas questões são provocadoras de reflexão nesse contexto: Qual o sentido da educação atual? Quais são os seus fins? Quem ou o quê tem orientado os fins da educação? Em que termos os fins apregoados ou estabelecidos nos documentos expressam os fins reais que orientam a educação atual? Quais são os fins estabelecidos pela LDB e quais são os valores reais que predominam nas escolas e nos sistemas de ensino? É possível superar a concepção instrumentalizadora da educação e reconstruir, ou redimensionar, o sentido da educação nos dias de hoje? As atuais propostas de educação sinalizam para a possibilidade de uma educação crítica e emancipadora? Estar previsto nas legislações educacionais que uma das finalidades da educação é o pleno desenvolvimento do educando, é suficiente?

Dentre tantas inquietações, situam-se as que me proponho a esclarecer neste texto: Em que termos a educação instrumentalizada e dirigida pelo mercado diferencia-se, quanto ao sentido e à finalidade, da educação proposta por Freire? Que relações pedagógicas podem contribuir para a definição e realização dos fins e do sentido da educação numa perspectiva emancipadora?

Considerando essas questões é que se busca esclarecer, com essa pesquisa, o papel crítico e transformador da educação e também os limites da visão instrumental e mercadológica da educação, impostos pelo atual sistema. Essa busca acontecerá especialmente à luz das contribuições de Paulo Freire que, comprometido com a perspectiva

³ Dados consultados em 04 de abril de 2011, disponíveis em: <http://inep.gov.br>.

de transformação da sociedade, elege os oprimidos, aqueles que sofrem as consequências do sistema excludente, para, com eles, pensar o processo de libertação através de uma pedagogia dialógica. Dentre as principais contribuições freirianas, destaca-se o desenvolvimento de uma proposta pedagógica capaz de promover a conscientização e a transformação social e cultural, compreendendo o homem como sujeito. O sentido, ou a razão da educação, para Freire, centra-se na ideia da consciência humana sobre a própria inconclusão e na vocação dos homens e mulheres para o ser mais, para humanizar-se. Sentido esse que, na visão instrumental e mercadológica resultante do projeto de sociedade que se impõe, é substituído pelo imediatismo que gera necessidades voltadas para o consumismo como forma de realização plena do ser humano.

Situando a pesquisa nessa dimensão do contexto educacional, trabalha-se com a hipótese de que, mesmo no contexto que assinala a exigência de que a educação atenda aos interesses do projeto de sociedade, há um potencial de transformação e de redimensionamento do sentido da educação que pode ser desencadeado e impulsionado através de relações pedagógicas orientadas pelo diálogo crítico e problematizador, o que, no âmbito escolar, aponta para as relações entre os sujeitos, de forma mais específica, para a relação entre educador e educando, e também para a relação entre a teoria e a prática.

A pesquisa realizada é bibliográfica, com prioridade para as obras do próprio Paulo Freire, destacando-se, principalmente, a *Pedagogia do Oprimido* (2005), a *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992), a *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), *Educação como prática da liberdade* (2009) e *A educação na cidade* (1999), as quais se entende serem centrais para a compreensão dos fundamentos da temática da pesquisa. O diálogo, além disso, acontecerá com as contribuições de autores como: Theodor Adorno, Gilberto Velho, José Eustáquio Romão, Carlos Rodrigues Brandão, Valter Esteves Garcia e Benno Sander. O enfoque metodológico levará em consideração aspectos da hermenêutica e da dialética. Da recomendação hermenêutica, objetiva-se manter posição crítica a partir dos textos, procurando evitar ferir o princípio da coerência interna das argumentações e do posicionamento assumido pelos autores. A inserção pessoal acontecerá numa relação crítica com o objeto de estudo, conforme o princípio hermenêutico da inseparabilidade do sujeito e do objeto. A consciência de que são os sujeitos que pensam e conhecem, implica também a consciência dos próprios limites do conhecimento, por isso, o constante questionamento e a priorização da pergunta, não predominando a visão reducionista, ou generalista. Sob o aspecto da dialética, objetivar-se-á estabelecer e manter uma relação com o texto que preserve a

originalidade do autor, mas que viabilize explicar o caráter conflitivo, o jogo de contradições presentes em toda a obra humana. Com isso, queremos destacar e registrar o cuidado necessário que pretendemos manter para que o resultado da pesquisa não se torne uma construção ideológica.

O trabalho será estruturado em três capítulos. No primeiro, “Problemas da educação atual: dos fins e sentido”, procura-se, inicialmente, caracterizar o cenário social com as múltiplas transformações ocorridas no campo do trabalho, da produção, do consumo, da globalização, da evolução das tecnologias, da explosão do conhecimento, para localizar desafios que, conseqüentemente, se colocam à educação que objetiva a emancipação humana. A partir das concepções adornianas, conceituamos formação, semiformação e emancipação, os quais são pano de fundo para a fundamentação da crítica que se busca constituir. Acrescente-se que, neste caso, ensinamos compreender o processo de instrumentalização da educação como uma das conseqüências dos interesses da ideologia capitalista. O questionamento da teoria crítica acerca do sentido da teoria e da prática atribuído pela teoria tradicional leva-nos a aprofundar a reflexão sobre a relação entre teoria e prática, elementos que, de acordo com a pedagogia freiriana, são tão fundamentais quanto inseparáveis para o diálogo crítico sobre a realidade vivida, elemento central das práticas educativas libertadoras. A dicotomização entre teoria e prática e o formalismo educacional que revela o desacordo entre as normas prescritas e as condutas reais, configura-se também em conseqüências que interferem diretamente no campo educacional. Tencionamos compreender as implicações da racionalidade monológica na dimensão das práticas educativas que se estruturam nos moldes da educação que reproduz a cultura do silêncio, a qual Freire define como educação bancária. Também procuramos pontuar especificamente o sentido, ou sentidos que norteiam os processos pedagógicos no contexto atual. Assim, intentamos localizar os problemas que denunciam a crise dos fins e do sentido da educação.

No segundo capítulo, “Fins e sentido da educação: concepções freirianas e propostas contemporâneas para a educação”, busca-se compreender concepções que fundamentam o pensamento freiriano, focando para aquelas concepções que são elementares e que são princípios de sustentação do seu projeto de educação. Além disso, reconstroem-se, interpretativamente, as propostas contemporâneas para a educação, concentrando-se naquelas que são apresentadas pelo Relatório para a Unesco, o qual representa o pensamento de educação para esse novo milênio. Busca-se compor criticamente, com o cuidado de não transpor concepções, algumas aproximações entre as concepções freirianas e as propostas contemporâneas, objetivando compreender melhor as contradições e as potencialidades no

campo dos fins e sentido da educação atual. Essas aproximações são possíveis pelo fato de que o Relatório inaugura, em nível mundial, uma proposta de educação pensada como processo para toda a vida do ser humano, que promova a sua formação como autônomo, consciente, solidário e capaz de, além de conviver, respeitar e aceitar as diferenças e a multiculturalidade, combater as injustiças e as desigualdades. Ainda, nesse capítulo, trazemos a definição do sentido da educação para Paulo Freire.

No terceiro capítulo, concentra-se na reflexão e análise estruturadas nos capítulos anteriores, com ênfase para o sentido da educação proposto por Freire para tecer criticamente indicativos que orientem uma proposta de educação emancipadora. A compreensão da educação como um ato político, cujas práticas, conscientemente ou não, são carregadas de sentido constitui-se um ponto de partida. A formação permanente dos educadores, um terreno fecundo para a discussão e para a sustentação de práticas pedagógicas democráticas constantemente pensadas e repensadas à luz da teoria, assim como as relações dialógicas e a conscientização, constituem os grandes núcleos dos indicativos propostos. A realização dos fins e do sentido da educação emancipadora podem concretizar-se através da prática dialógica.

1 PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO ATUAL: DOS FINS E SENTIDO

A educação, ao longo de toda a sua trajetória histórica, tem passado por momentos de crises e reestruturações. Muitos são os indicativos que tornam visíveis e conhecidos os seus resultados, os quais revelam uma realidade pouco satisfatória em se tratando de qualidade educacional. Estudos e discussões apontam para a necessidade de qualificá-la em todos os seus níveis e nos diversos aspectos ou dimensões que a constituem. É necessário considerar, no entanto, que a escola insere-se num contexto social, político, econômico e cultural, sofrendo, pois, as interferências deste meio, o que significa que a busca pela compreensão, tanto das razões ou da origem dos problemas, quanto das possibilidades de superá-los, precisa ir além do horizonte restrito do espaço escolar e da análise apenas do tempo presente. É necessário olhar criticamente para o entorno social da escola e analisar como essas relações foram se estabelecendo no decorrer da história.

A sociedade, histórica e constantemente, vem se desenvolvendo e se transformando. O sistema social, político e econômico, no qual estamos inseridos, configura, regula e institui as suas próprias regras, devendo-se considerar que este sistema é resultante de um processo em constante transformação. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia foi decisivo na configuração e na consolidação do sistema, à medida que passaram a ser utilizadas como instrumento de dominação do homem, subordinando-o ao processo de produção de bens de consumo. Resulta disso que a ciência e a tecnologia, estando a serviço do sistema capitalista, contribuem para fortalecer os processos de exclusão e não o processo de emancipação. Em consequência, também aumenta a produção de bens para o consumo.

Desse modo, ao considerar os lucros gerados pela produção de mercadorias, a dimensão emancipadora vai ficando enfraquecida. A educação passa a ser considerada como uma mercadoria, não como um bem público ao acesso de todos, de modo que é concebida como uma forma de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. O conhecimento é um bem e um instrumento que pode ser adquirido para viabilizar o acesso do indivíduo ao mundo do trabalho e do consumo, o que é uma característica da instrumentalização da educação. Ao passo que essa perspectiva se fortalece, a formação para a emancipação se enfraquece. O sentido, o significado atribuído à educação está vinculado àquilo que a sociedade valoriza. Por isso, a formação de pessoas com consciência crítica, com autonomia, e que sejam comprometidas com as problemáticas da realidade, não é primordial nos objetivos dessa sociedade.

Avançam também os mecanismos de controle e de dominação, o que caracteriza uma crise na racionalidade moderna que se instrumentaliza para atender aos interesses do sistema vigente. A razão instrumental passa a orientar a ação humana e pode ser considerada uma das responsáveis pela crise nas diferentes dimensões da vida nas sociedades contemporâneas, incluindo o campo educacional, no qual a mercantilização da educação é um dos reflexos aparentes. O próprio termo “clientela”, utilizado, atualmente, no meio educacional, expressa esse contexto mercadológico, sendo que o aluno é visto como cliente e o conhecimento, como mercadoria que pode ser adquirida. A escola, assim, reproduz a racionalidade instrumental. A finalidade da educação fica restrita ao imediatismo, à possibilidade e à necessidade de consumir como forma de satisfação e de realização do ser humano.

Paulo Freire (2005) chama atenção para a existência de práticas antidialógicas, que, segundo ele, são caracterizadas por instrumentos os quais são empregados pelos dominantes para manter a realidade como se apresenta, ou seja, em seu próprio favor.

Uma dessas características é a conquista das massas populares que passam a ser objetos dos dominantes. Sendo conquistadas, as massas populares têm a sua palavra e a sua cultura roubadas. A alienação e a manipulação são também instrumentos que os dominantes valem-se para se manter no poder. Por elas, as elites dominantes conformam as massas, fazem-nas acreditar que estão sendo amparadas, protegidas. Expresso, pois, de outra forma, são uma espécie de anestesia que as impedem de pensar e levam-nas a acreditar na ascensão. A invasão cultural é outro eficiente instrumento pelo qual se impõe uma visão de mundo, inibindo a criatividade daqueles que são invadidos, que aceitam a sua inferioridade e admitem a superioridade da cultura dos dominantes.

Com essas características, as relações antidialógicas partem do princípio de que as grandes massas, o povo, não têm cultura. Estas raízes da educação antidialógica, por sua vez, partem do princípio de que o aluno, que não sabe, precisa receber ensinamentos. Nessas relações em que o homem não é compreendido como sujeito, pensar uma prática educativa dialógica e reflexiva constitui-se, conforme o próprio Freire (2009), num dos maiores desafios para a educação.

Nesse contexto em que se complexificam as relações, pensar a educação numa perspectiva emancipatória consiste numa questão que merece um olhar criterioso e prioritário. Em primeiro lugar, a educação emancipadora demanda uma decisão política, pois se concretiza pelo exercício do diálogo, pelo enfrentamento dos conflitos com responsabilidade e pela conscientização. A educação tem um papel fundamental na formação do ser humano. Sendo assim, muito mais do que a transmissão de informações e conhecimentos, do que a

preparação para o mercado de trabalho e adaptação à realidade, a educação precisa compreender o homem como sujeito capaz de pensar, de dialogar, de interagir, enfim, de construir conhecimentos. As ações e os objetivos da educação devem convergir para uma formação emancipadora. No entanto, este é um grande desafio e é visível que a educação tem tido dificuldades em atingir esses objetivos.

Diante desta problemática, é pertinente considerar que, do ponto de vista formal, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º). A escola tem registrado, em seus projetos e propostas, objetivos que visam à formação de sujeitos conscientes, críticos e autônomos. No entanto, torna-se necessário refletir sobre os resultados alcançados ao longo do processo educativo.

Ao realizar a sua função, a educação visa a alcançar determinados fins, os quais, em significativa proporção, atendem às demandas mais imediatas da sociedade em relação à formação dos indivíduos para o mercado de trabalho ou para o nível posterior de ensino. Em outras palavras, há uma preocupação e o direcionamento das ações educativas no sentido de dar conta da finalidade da qualificação para o trabalho. A realização do pleno exercício da cidadania, outro propósito estabelecido, parece ter muito mais a preocupação em fazer com que o cidadão conheça e exija os seus direitos, com ênfase para os direitos de consumidor, do que com a sua participação efetiva na vida pública, que requer o seu comprometimento, superando o nível do direito de opinar. Já a finalidade do pleno desenvolvimento do educando parece ser a mais complexa, por isso, a mais desafiadora, pois implica o desenvolvimento da consciência crítica e, por consequência, a postura de resistência aos mecanismos de exclusão.

Há uma tensão entre o papel crítico e transformador da educação e os limites impostos pela atual conjuntura social, política e econômica. Objetiva-se, ao longo deste capítulo, elencar elementos que possam compor uma tessitura consistente no sentido de conceber e interpretar as relações instrumentalizadoras no campo educacional e de refletir para quê a escola deve educar, qual o sentido do processo de formação. Numa perspectiva crítica acerca dos fins e do sentido da educação, busca-se compreender a importância das relações dialógicas nas práticas pedagógicas. A relação entre a teoria e a prática constitui-se em elemento que pode facilitar aos sujeitos envolvidos a discussão das próprias problemáticas de seu meio traduzindo-se na possibilidade de formação de seres mais humanos.

1.1 Sociedades complexas: uma nova configuração social

O fim da Primeira Guerra, para muitos intelectuais europeus, é um período em que acontece um sentimento de “falência do ideal das Luzes” (MATTELART, 2005, p. 37). Há um consenso sobre a crise que perpassa a identidade europeia e a sua cultura. Diante da desordem sobre o estado de espírito europeu, o autor ressalta que “é preciso uma ‘política do espírito’ como ‘poder de transformação’, como ‘apelo à inteligência dos homens’” (MATTELART, 2005, p.38). Afirma, em continuidade, a existência da necessidade de sonhar com uma “Sociedade do Espírito”, pois a crise, na identidade europeia, significa também a inquietação que ocorre ao perderem os “instrumentos de seu predomínio intelectual” resultado do predomínio da cultura de massa que se universaliza tendo o cinema como elemento que marca a “internacionalização da produção cultural” (MATTELART, 2005, p. 37) e a forte concorrência dos filmes americanos. Nesse sentido, a identidade europeia entra em crise, pois o saber, a cultura construída heterogeneamente é substituída por uma cultura de massa, produzida a partir do despontar de uma nova cultura vinculada à técnica, à indústria e ao dinheiro, propagada e liderada, naquele período, pelos Estados Unidos.

De acordo com Mike Featherstone (1997), esse período pós-guerra marcado pelas modificações em relação às práticas culturais não pode ser concebido como uma simples modificação ligada a um novo estágio do capitalismo. É fundamental atentar para as relações entre economia e cultura e considerar dois elementos importantes, quais sejam: “as atividades dos especialistas e intermediários culturais e o público cada vez maior [...], consumidor de nova série de bens culturais” (FEATHERSTONE, 1997, p. 16 – 17). Com o processo de globalização que se ampliou, não apenas a economia foi alvo de mudanças significativas, mas também as formas de produção, de comportamento, de comércio e de consumo tornaram-se comuns. Um exemplo é a rede de lanchonetes McDonald’s que, com sua franquia de *fast-food*, se espalhou pelo mundo, assim como muitos outros produtos. O autor pontua que, além da eficiência econômica, dos lucros obtidos com a padronização dos produtos, acontece o consumo cultural, pois esses produtos exaltam um determinado modo de vida - no caso citado, o estilo de viver americano, idealizado porque o país representa um “centro global superior” (FEATHERSTONE, 1997, p. 24).

Mattelart (2005) lembra que, entre os primeiros conceitos estudados pela teoria crítica, está o de indústria cultural, o qual foi registrado por Theodor Adorno e Max Horkheimer na década de quarenta do século XX, quando fugiram do nazismo alemão e exilaram-se nos

Estados Unidos. Naquele país, puderam acompanhar o desenvolvimento do rádio, da televisão, da publicidade e do cinema. Para esses filósofos:

A indústria cultural fixa de maneira exemplar o rebaixamento da cultura a mercadoria. A transformação do ato cultural em valor de mercado anula seu poder crítico e dissolve nele os traços de uma experiência autêntica (MATTELART, 2005, p. 58 -59).

Assim, a indústria cultural refere-se a um “movimento geral de produção da cultura” e, por isso, relaciona-se diretamente com a tecnologia, o poder e a economia, ou seja, uma produção voltada para os lucros, objetivo principal do sistema capitalista.

No entanto, Featherstone (1997) destaca que, já nas duas últimas décadas do século passado, embora os Estados Unidos ainda dominem a cultura e a indústria da informação, ocorreu uma emergência de outros centros competitivos que não, necessariamente, impõem o seu produto, mas que o ajusta às demandas do mercado, como é o exemplo do Japão e de países do sudeste asiático. Os bens de consumo japoneses não são vendidos com objetivo de imposição de um estilo de vida japonês, mas de atender às demandas do mercado. Esses processos característicos das sociedades complexas ilustram a relação entre economia e cultura e, também, de uma forma bastante resumida, neste texto, o pluralismo cultural. De acordo com o autor, as nações ocidentais se veem forçadas a ouvir outras nações, o que aponta para a complexidade e a pluralidade cultural.

As sociedades complexas são uma nova realidade, a qual surge, mais especificamente, com a Revolução Industrial. O projeto moderno relaciona-se com o desenvolvimento do capitalismo e a sua efetivação sugere um novo *ethos* social, o qual tem por base o consumismo. Em consequência, instauram-se grandes desigualdades sociais e econômicas na sociedade.

De forma muito sintetizada, pode-se afirmar que o projeto iluminista, o qual propunha ao homem utilizar e acender a luz da sua razão por intermédio das ciências, não conseguiu eliminar o problema da exploração e da dominação do homem pelo próprio homem.

As sociedades complexas, progressivamente, têm tido transformações que se mostram determinantes tanto para a vida individual quanto para a vida coletiva. São transformações que compreendem o campo da ciência, da tecnologia e da comunicação, a globalização da economia, as relações de trabalho, de espaço e tempo e a compreensão do conhecimento como elemento de grande valor para a produção. De acordo com Goergen, muitos são os

conceitos dos quais nos utilizamos para diferenciar a sociedade atual da tradicional. Entre eles: “‘sociedade pós-industrial’, ‘sociedade pós-moderna’, ‘capitalismo tardio’, ‘sociedade da informação’, ‘sociedade do conhecimento’, enfim, ‘sociedade complexa’” (2009, p. 2). Em cada uma dessas definições, é possível identificar um elemento central em torno do qual é definida a sociedade contemporânea, os quais, respectivamente, são a “indústria, modernidade, capital, informação, conhecimento, complexidade” (Idem, p. 2). Evidencia-se, desse modo, a necessidade de um novo marco teórico que possa estabelecer as definições para as significativas mudanças que acontecem no mundo atual.

Independentemente das definições que se façam necessárias, as sociedades complexas são palco de profundas e múltiplas transformações decorrentes da Revolução Industrial em relação ao trabalho, à produção e ao consumo, à globalização, ao rápido crescimento urbano, à revolução das tecnologias e à verdadeira explosão do conhecimento. O modo de vida das grandes metrópoles é a própria expressão das sociedades complexas. Nas palavras de Goergen:

A grande metrópole é a expressão aguda do modo de vida da sociedade complexa, o lugar por excelência do novo tipo de sociedade em que se expressam heterogeneidade, variedade de experiências e de costumes, fragmentação e diferenciação de papéis e domínios, a explosão de volume de conhecimentos e tecnologias, a globalização e virtualização da economia, a exponencial agilidade e abrangência dos meios de comunicação, a transformação dos contornos da vida psicológica. Efetivamente, a sociedade complexa é o cenário de céleres mudanças sociais e individuais que desestabilizou antigas e bem assentadas estratificações mentais e sociais (GOERGEN, 2009, p. 4).

Esse cenário é também fruto do engajamento de sujeitos sociais que se organizam no interior da sociedade criando novos códigos e símbolos sociais, como é o caso de mulheres, ecologistas, pacifistas e outros tantos. A leitura desses movimentos pode revelar que relevantes mudanças estão se articulando, o que traz uma perspectiva de rompimento de antigos tabus apontando para um novo sentido, mais humano. Para Goergen (2009), através da rede de relações sociais, é possível que os indivíduos experimentem a mobilidade social, o que é uma significativa experiência existencial. Esta mobilidade pode dar-se como ascensão da classe trabalhadora para a média, ou o seu contrário. Em ambos os casos, o contato com diferentes grupos e culturas pode modificar a própria visão de mundo e a postura ética dos indivíduos. Os meios de comunicação também são elementos capazes de intervir de forma direta no modo de vida das pessoas. De acordo com o autor: “Os meios de comunicação de

massa influenciam pela difusão de informações, hábitos, valores e ideologias os processo de socialização” (2009, p. 4).

As sociedades complexas podem ser caracterizadas como sociedades que estão em permanente transformação em todas as suas dimensões, quer seja no campo econômico, social, ético ou cultural. O consumismo, além de ser padrão de comportamento e condição elementar para a manutenção do sistema, assumiu tamanha relevância para a vida das pessoas, que se transformou no próprio sentido da vida humana. Instaurou-se uma dependência do novo a ser produzido para ser consumido. A ideia de felicidade, de plenitude humana associada ao poder de consumo é ampla e incisivamente veiculada através das estratégias crescentemente sofisticadas adotadas pelos meios de comunicação. Esta é uma realidade que, talvez, no mesmo nível do encantamento com as possibilidades do mundo moderno, gera a dependência e a submissão das pessoas à medida que uma significativa parcela já não consegue entender e dominar os recursos tecnológicos dos objetos ou recursos de uso cotidiano, realizados por comandos eletrônicos cujo domínio pertence aos especialistas. Os processos como um todo e, especialmente, os processos de trabalho são cada vez mais especializados, mais influenciados pela ciência e pela tecnologia. Assim, o conhecimento e as informações, por agregarem valor, ao invés de serem revelados, passam a ser vendidos, comercializados, limitando o acesso dos indivíduos. E a educação sofre as consequências desta mesma lógica do mercado: passa a ser entendida como um bem de consumo, um produto a ser adquirido.

Esse contexto revela a dificuldade existente nas sociedades complexas em relação a perceber, compreender e atribuir sentido e significado às ações e realizações, os quais possam superar os princípios e interesses imediatistas do sistema sócio-econômico vigente.

Existe, também, nas sociedades complexas, uma grande pluralidade de ideias e identidades. Nelas, configura-se uma multiplicidade de compreensões, de posicionamentos, de preocupações, decorrentes dos diferentes valores e interesses dos indivíduos ou grupos. Tornam-se relativas ou questionáveis algumas certezas e verdades, as quais parecem ter um caráter de transitoriedade. O que, anteriormente, parecia seguir uma trajetória natural, atualmente, configura-se num universo de alternativas múltiplas.

As contribuições de Gilberto Velho, no sentido de detalhar características, clarificam elementos que tecem uma melhor definição do que sejam sociedades complexas e sociedades menos complexas. Em conformidade com o autor uma das mais importantes características das sociedades complexas é “a coexistência de diferentes estilos de vida e visões de mundo” (VELHO, 2003, p. 14). É possível, por exemplo, que indivíduos que reúnam distintos modos

de pensar, distintas formas de organização social e que sejam oriundos de diferentes culturas com suas características, e categorias sociais distintas, mobilizem-se para um mesmo foco de atenção. Essa identificação acontece através de uma linguagem que expressa uma rede de significados comuns aos indivíduos. Não necessariamente a heterogeneidade, característica das diversas categorias sociais, ou da relação hierárquica entre essas, compromete a participação neste mesmo foco de interesses.

Outra característica das sociedades complexas modernas é que há um campo de possibilidades que não se restringe a limitados ou restritos espaços predeterminados. Ao mesmo tempo em que é possível identificar crenças, valores, comportamentos específicos de determinados grupos, as transformações das sociedades contemporâneas promovem o encontro dessas várias trajetórias culturais. Existem grupos ou categorias sociais como “família e parentesco, bairro e vizinhança, origem tribal ou étnica, grupos de status, estratos e classes sociais” (VELHO, 2003, p. 21), que são atravessados vertical e horizontalmente por uma rede de relações que promove a interação e a experiência entre eles. De acordo com o autor, o mercado de trabalho e a vida política, com suas transformações, é que estimulam essa travessia nas relações, a qual denomina de “travessias sociológicas” (VELHO, 2003, p. 21). Essa interação entre indivíduos e as suas redes de relações implicam o reconhecimento das diferenças como um elemento constitutivo da sociedade. A vida em sociedade constitui-se pelas relações de interação, as quais levam em conta as diferenças e as diversidades. Além das trocas, constituem-se também pelo conflito, como consequência dessa heterogeneidade natural que perpassa as relações entre indivíduos e grupos.

Para caracterizar a complexidade das sociedades contemporâneas, Velho (2003) toma um exemplo voltado para uma das problemáticas mais amplas das sociedades complexas em geral e também da sociedade brasileira: os diferentes cultos religiosos e as suas transformações na sociedade e na cultura brasileira, os quais, além da amplitude sociológica, têm uma profundidade histórica a ser considerada. Dentro da complexa sociedade brasileira, não apenas é possível encontrar discursos e códigos distintos e competitivos, como também posicionamentos distintos do estado e da igreja católica, o que deixa mais evidente a força do conjunto dessas crenças que crescem com sustentação da tradição. “A linguagem, o discurso, o código, as representações e crenças associadas às religiões e cultos de possessão são fundamentais na constituição da sociedade brasileira” (VELHO, 2003, p. 25). O pesquisador ressalta que as pessoas transitam no campo do trabalho, do lazer, do sagrado e outros com passagens quase que imperceptíveis, vivendo múltiplos papéis nos diferentes planos nos quais transitam. Na concepção do autor, não há sociedade que seja culturalmente monolítica e,

assim sendo, os indivíduos podem viver em diversos planos simultaneamente. A coexistência destes diferentes mundos compõe a dinâmica própria das sociedades complexas, em que os indivíduos são capazes de acionar, assim como partilhar, esses planos nos vários momentos de suas trajetórias. A participação em rituais comunitários pode romper as barreiras do individual, uma vez que foca uma identidade coletiva, mas não retira, do indivíduo, a possibilidade de escolha.

Outra característica das sociedades complexas é que elas são constituídas por “um intenso processo de interação entre grupos e segmentos diferenciados” (VELHO, 2003, p. 38). Associada ao avanço do mercado internacional, entre elas, acontece uma contínua troca cultural efetivada pelas migrações, pelos encontros e pelas viagens internacionais, da mesma forma que pela comunicação de massas. As fronteiras entre países atenuam-se progressivamente pelas crescentes relações econômicas e culturais. De acordo com Velho (2003), mesmo que os países não sejam contrários à globalização, existem níveis de realidade específicos o que aponta para a “tensão e o conflito entre esses níveis coexistentes” (VELHO, 2003, p. 39), reforçando esta característica das sociedades complexas, tanto no âmbito das trajetórias individuais como coletivas.

Não existem sociedades homogêneas, nem mesmo as de menos complexidade. Em todas, haverá diferentes esferas e faz-se possível afirmar que a interação entre as diversidades é constitutiva da vida em sociedade. O que o autor chama atenção é que a unidade social com que se trabalha é o que está constantemente em jogo nas sociedades complexas. Os indivíduos estão invariavelmente em adaptação, pois produzem e são produzidos por “escalas de valores e ideologias individualistas constitutivas da vida moderna” (VELHO, 2003, p. 44). Nesse sentido, é pertinente considerar que os projetos, tanto os individuais como os coletivos, ou sociais, trabalham no campo das possibilidades e, em virtude disso, não são rígidos, visto que mudam assim como se transformam e mudam os indivíduos. Vemos assim que o processo de complexificação traz novas dimensões e novas concepções que delineiam a identidade individual e a identidade social.

Talvez a característica mais marcante das sociedades complexas seja o seu caráter de massificação. Os padrões de sociabilidade passaram por transformações até então não vistas pela humanidade. Foram transformados pelo processo de desenvolvimento das grandes cidades e os avanços tecnológicos nas diferentes áreas de conhecimento e atuação humana. É muito importante destacar que essas mudanças são interpretadas e assimiladas de modos particulares pelas diversas e díspares culturas e sociedades. Exemplifica-se, neste ponto, com o caso das telenovelas no Brasil que, diariamente, são acompanhadas por milhões de pessoas,

sendo um expressivo exemplo das sociedades de massa. Os indivíduos dos diferentes grupos sociais fazem leituras, interpretações, apropriações desiguais sobre elas. Além dos fatos que assistem, são acionados valores a partir das experiências e dos significados construídos culturalmente. “Além de as mensagens e influências não serem homogêneas e unidirecionais, os indivíduos e grupos movem-se em uma rede de papéis e significados que faz com que a recepção seja diferenciada, e as interpretações, heterogêneas” (VELHO, 2003, p. 68).

Em sua obra *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*, Gilberto Velho (2008) afirma que um dos sérios riscos que se apresenta ao estudar sociedades complexas é o de isolar grupos e segmentos da sociedade, encarando-os como independentes. Até muito recentemente, as análises e os estudos ocorriam a partir de sociedades relativamente pequenas e de cultura em geral homogênea (VELHO, 2008). O pesquisador enfatiza que é conveniente muita prudência ao fazer análise de sociedades complexas e não complexas, pois as fronteiras entre elas serão sempre problemáticas, e, tal cuidado é necessário também em se tratando da própria “unidade e/ou homogeneidade das sociedades tribais ou não complexas” (VELHO, 2008, p. 13). Esta unidade precisa ser compreendida com muitas ressalvas em se tratando da dimensão da vida sociocultural a que se refere e também ao tipo de sociedade com que é comparada. O autor caracteriza a sociedade complexa como aquela que apresenta “*categorias sociais distinguíveis com continuidade histórica*”, sendo, pois, derivadas da divisão social do trabalho e da distribuição das riquezas. Também são identificadas pela “*heterogeneidade cultural* que deve ser entendida como a coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas” (VELHO, 2008, p. 14, grifo do autor). Salienta, além disso, que há uma relação entre a divisão social do trabalho e a heterogeneidade cultural, tendo em vista que, nas categorias que surgem, seja em relação aos meios de produção ou ao ocupacional, ambas têm tendência a relacionar as suas experiências a partir de determinados valores e tradições.

O autor faz ainda uma distinção entre as sociedades complexas tradicionais e as sociedades complexas modernas, industriais, caracterizando estas como as que surgem do processo da Revolução Industrial, em que acontece a divisão social do trabalho, o expressivo aumento da produção e do consumo, o avanço do mercado mundial e o significativo crescimento das cidades. O crescimento das cidades, por si só, deve-se ressaltar, não caracteriza a sociedade complexa moderna industrial, pelo contrário, é compreendido na relação com os avanços tecnológicos e científicos que permitiram, por exemplo, a maior

produção de alimentos, o desenvolvimento da medicina, a melhoria no sistema de transportes, a comunicação, entre outros.

Em qualquer sociedade ou cultura, há um grau de especificidade e, por isso, é significativo que se verifique e se compreenda como os nativos, os indivíduos do universo investigado, percebem e definem a sua cultura. Em consonância com o autor, se não o fizermos, corremos o risco de impor a nossa cultura. Certo é que, ao pesquisar uma sociedade, não podemos fazê-lo somente a partir de conceitos dos nativos. É preciso considerar também os conceitos desenvolvidos pelas ciências sociais.

Velho dedica especial atenção ao fato de que nos diferentes contextos existe a possibilidade de projetos, sejam eles particulares ou coletivos, sociais, os quais se configuram quando existem objetivos que podem ser definidos de acordo com as peculiaridades, preferências ou gostos enfatizados dentro de uma sociedade específica, o que se dá também pelo próprio estilo de vida e visão de mundo. Assim, “coloca-se como problema a relação entre projetos individuais e os círculos sociais em que o agente se inclui ou participa” (VELHO, 2008, p. 28). É preciso considerar, primeiro, que não existe “projeto individual *“puro”*” (VELHO, 2008, p. 28, grifo nosso), sem referência ao outro ou ao social. As experiências socioculturais, as vivências e as interações fazem parte da constituição do projeto, pois é formulado num “*campo de possibilidades*, circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como dos temas, prioridades e paradigmas culturais existentes” (VELHO, 2008, p. 29, grifo do autor). Em todas as culturas, existem problemáticas e também prioridades que são expressas. Desse modo, o projeto também precisa ser comunicado, expresso e por não ser apenas subjetivo, por envolver e visar ao outro, é, da mesma forma, público e precisa fazer sentido. O projeto por essas características é dinâmico e pode ser substituído por outro, transformar-se, e por mais particular que possa ser, precisa ter um nível de racionalidade que considere o respeito necessário aos sujeitos circunscritos no determinado tempo e espaço que têm, por sua vez, os seus projetos com expectativas a serem cumpridas.

Cada grupo ou sociedade valoriza, tolera ou não, determinados valores, sentimentos ou emoções balizadas por um código ético-moral que define o que é certo, ou errado, inadequado, ou não. Por isso, Velho (2008) alerta que também há, na sociologia dos projetos, uma sociologia das emoções, as quais fazem parte do universo de experiências dos sujeitos, desde suas vivências espirituais, religiosas, psicológicas e sociais.

Um projeto, sendo individual ou grupal, que seja consciente, envolverá algum tipo de planejamento e noções de riscos e perdas, mas não existem, segundo o autor, parâmetros para

medi-los, assim sendo, o que permite contextualizar os valores envolvidos é o “relativismo cultural” (VELHO, 2008, p. 32). No caso do Brasil, especificamente, pode-se pontuar que, entre classes sociais, existem limites e barreiras para a realização de projetos que, em muitas vezes, são quase intransponíveis. É o caso das barreiras postas pelas elites dominantes no sentido de rotular condutas dos grupos os quais oprimem e desejam continuar oprimindo. É também o relativismo cultural que provoca compreensões, como no campo da psicanálise, que resultam de determinadas referências e padrões de normalidade, oriundas de um campo de conhecimento culturalmente balizado pelos próprios padrões de normalidade. As experiências culturais dos indivíduos, seja no exercício de suas profissões ou fora delas, interferem na atuação social. E nas sociedades complexas, em especial, nas modernas industriais, é fundamental levar em conta a fragmentação das experiências. No exemplo da psicanálise, se os terapeutas, por exemplo, tiverem apenas “uma visão linear da personalidade e uma noção de indivíduo não relativizada” (VELHO, 2008, p. 34), correm o risco de simplificar problemáticas complexas, em que é essencial a compreensão dos contextos em que atuam os indivíduos. Na concepção do autor em estudo, o projeto representa uma consistente tentativa de “dar um sentido ou uma coerência a essa experiência fragmentadora” (VELHO, 2008, p. 34). Neste sentido, ele acredita que, especialmente, nas sociedades complexas, contrastadas com as sociedades menos complexas - tribais, camponesas -, a fragmentação das experiências cria situações que merecem ser consideradas. Avalia, neste caso, que quanto mais exposto o indivíduo estiver às experiências diversificadas, às diversas visões de mundo, quanto mais aberta a sua rede de relações cotidianas, mais consciência terá da própria individualidade o que resulta numa maior e melhor elaboração de um projeto.

Nas sociedades complexas modernas, os projetos individuais dão-se a partir de um contexto em que as diferentes dimensões da vida social interrelacionam-se e, do mesmo modo, podem entrar em tensão e conflito. Assim, a possibilidade de um projeto social capaz de englobar projetos individuais depende em grande parte da existência de interesses comuns por parte dos indivíduos que compõem o grupo. O projeto social, por representar um grupo com seus interesses, assume uma dimensão política que precisa dar um sentido às emoções e aos sentimentos individuais.

Os projetos, portanto, capazes de mobilizar interesses coletivos têm um potencial de transformação, o qual necessita ser compreendido em sua riqueza simbólica, reveladora do meio cultural a que se veicula. Neste particular, o autor alerta que o projeto pode dar conta das escolhas que os indivíduos e grupos fazem. A escolha individual ou o projeto individual pode ser elemento fundamental para compreender “processos globais de transformação da

sociedade” (VELHO, 2008, p. 110). Através dos projetos é também possível destacar aspectos dinâmicos da cultura e atentar para a produção cultural que expressa os símbolos e os códigos que, além de utilizados, são reinventados e transformados. Nesse sentido, é fundamental que haja consciência sobre a ação organizada para alcançar os objetivos definidos. Para o autor, em qualquer sociedade ou cultura, existe a possibilidade de mudança social, contudo, a percepção dessa possibilidade de mudança é crucial na viabilização dos projetos.

É importante salientar que o projeto é, ao mesmo tempo, uma das formas de manipular e direcionar os conjuntos de símbolos que fazem parte de uma cultura e que existem relações entre projetos particulares. Considerando uma sociedade de classes, é necessário identificar e compreender até que ponto projetos particulares têm ou não vínculo com determinada classe ou mesmo se podem atravessar diferentes classes sociais.

Freire dedicou seus esforços para a realização de um projeto voltado para o processo de libertação dos oprimidos. Ao voltar criticamente o seu olhar sobre a sociedade, ele elegeu os grupos, ou camadas populares, como os sujeitos centrais em seu projeto. No seu entendimento, essas camadas populares não podem ser vistas simplesmente como excluídas ou à margem do sistema, pois estão imersas nesse sistema, fazem parte, também têm a sua cultura, os seus saberes, as suas vivências. Para Freire, a valorização da cultura de cada grupo é fundamental, pois os seus saberes, as suas experiências e as suas vivências constituem-se no ponto de partida das reflexões capazes de mobilizá-los na busca pela libertação, sem a qual o ideal de uma sociedade igualitária não será alcançado.

Com o processo de globalização crescente e da comunicação rompendo barreiras e redefinindo concepções de espaço e tempo, a construção da identidade já não acontece num contexto estável, mas em permanente mobilidade. O contexto aponta para a necessidade de um projeto de sociedade que promova a valorização e o respeito aos diferentes grupos com suas identidades plurais. Desse modo, de acordo com Goergen, “torna-se cada vez mais importante a descoberta mútua, o compartilhamento de experiências e as ressonâncias comuns que se refletem sobre os processos de socialização e aprendizagem” (2009, p. 5).

Com essa perspectiva, em que a complexificação da sociedade não supera a situação de opressão, identificada por Freire, fica evidente a redução das alternativas de autonomia e emancipação humana. Para tanto, a educação deve fazer um esforço para não se limitar à formação para o individualismo e para o consumismo, a qual é sugerida de forma incisiva pelo mercado. A formação, hoje, precisa estar voltada para a valorização da diversidade, das diferenças e das especificidades de cada cultura. Embora consciente de suas limitações e de

que não tem o poder de redenção da sociedade, a educação tem o seu significativo papel no processo de formação de seres humanos emancipados.

1.2 Os problemas da educação nas sociedades complexas

Nas sociedades complexas, educar é um grande desafio, que se faz tanto maior se a concepção de educação, que se toma, é a da educação para a emancipação dos seres humanos, a qual, em conformidade com Adorno (1995), por inserir-se num contexto social, precisa ir além da adaptação. Neste caso, necessita contemplar uma formação emancipatória com base no conhecimento e na reflexão acerca da sociedade na qual se insere.

A nova configuração da sociedade aponta para o risco de comprometer a individualidade de cada ser humano. Na concepção de Goergen (2009), a educação é a única forma de evitar, ou pelo menos de resistir, ao fim do sujeito. As novas formas de construir identidade, de estar em comunicação por meio dos recursos tecnológicos que fazem parte da teia de relações que os indivíduos estabelecem, encarregam-se de absorver as individualidades, o que facilita o fortalecimento do mercado de consumo ao qual interessa um indivíduo que seja facilmente sugestionável e submisso às regras.

Assim, pode-se perguntar, num primeiro momento, se existe o desejo de formar o homem para a submissão, ou para a liberdade, autonomia, emancipação. Para Goergen, esta é uma questão que remete para outra ainda mais importante, qual seja, “o que é formar um ser humano?” (2009, p. 8). A resposta a estas indagações traz consigo importantes definições que interferem no processo educacional, pois há que se explicitar se a formação terá ou não por objetivo a autonomia. Segundo o autor, se a educação é para a autonomia, neste caso, pode ser designada de formação. No entanto, chama atenção para o uso que se faz do termo.

Não é raro que se faça uso do termo formação sem a preocupação com o seu sentido pleno. Refere-se ao caso de se afirmar que um indivíduo é bem formado se adquiriu os conhecimentos necessários e úteis para a vida e para a profissão, para atender às demandas da realidade na qual se insere. Corresponde a considerar que as pessoas mais bem formadas são aquelas melhor adaptadas e modeladas à realidade. A fragilidade desta compreensão de formação é evidente, no momento em que se toma consciência de que a realidade está em permanente movimento de transformação.

O sentido mais pleno do conceito de formação implica o desenvolvimento integral do ser humano e tem como princípio a autonomia e a emancipação. Certo é que, no contexto das sociedades complexas, caracterizado pelo consumismo, por relações que geram exclusão e

comprometem as individualidades e a liberdade, torna-se muito mais complexa a formação de sujeitos emancipados, uma vez que esta não é alcançada senão como um processo de construção. Emancipação requer exercício de diálogo, de tomada de decisões e responsabilidades, o enfrentamento de conflitos e a argumentação crítica.

As concepções de adaptação e de emancipação, aqui, referidas originam-se dos conceitos de Adorno⁴, que embora não tenha uma obra específica em que desenvolva uma concepção ou uma teoria de educação, nem discuta o conceito de emancipação com finalidade pedagógica, indica a necessidade de libertar os sujeitos do processo de dominação estabelecida, o qual, segundo ele, tem retirado do homem a capacidade de pensar por conta própria e, por consequência, de tomar decisões e agir autonomamente.

Para Adorno (1995), a educação, por si só, não é um fator de emancipação, sendo assim, é preciso que, na formação educacional, haja uma relação estreita com a reflexão, determinando, pois, que deve ser grande o esforço para que a educação não represente mais um instrumento de dominação. Como bem esclarece Maar (1995), para Adorno, a formação educacional não pode compactuar com uma realidade social na qual o uso da racionalidade reproduza a barbárie. A educação que não estimula a capacidade de reflexão pode contribuir para a formação de pessoas bem instruídas, informadas, porém não esclarecidas. Afirma:

O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculada a uma determinada formação social, também acontece no plano educacional (MAAR, 1995, p. 15).

A questão que se apresenta não significa uma crítica de Adorno à racionalidade, mas sim ao seu déficit, posto que ele partilha da tese defendida pelos iluministas de que é possível superar a barbárie por intermédio da racionalidade, para o que se faz necessária a negação da racionalidade instrumental. Atribui papel significativo à indústria cultural que produz um sentido para a vida humana baseado nos princípios reguladores do mercado capitalista. Na perspectiva do paradigma da indústria cultural, o ser humano é concebido como consumidor. Assim posto, a cultura converteu-se em mercadoria e há uma padronização de consumo patrocinada pela indústria cultural. Com a prosperidade do sistema capitalista, a formação, a

⁴ Na obra *Educação e Emancipação*, Theodor W. Adorno não propõe a educação para a emancipação como um projeto de efetiva ação pedagógica. Seu texto revela a proposta para que a escola trabalhe a emancipação como concepção política no sentido de promover a humanização, formando o homem para a autorreflexão sobre as condições de opressão, sendo capaz de posicionar-se e libertar-se delas.

qual compreende o desenvolvimento do ser humano pautado pela perspectiva emancipatória, foi convertida em semiformação. De acordo com Maar, a semiformação convence, faz uma reflexão afirmativa e conservadora das situações, é “um processo de coisificação que impede a experiência formativa” (1995, p. 22). A tragédia do genocídio em Auschwitz representa também a “tragédia da formação na sociedade capitalista” (1995, p. 22).

A semiformação produz seres humanos que apenas adaptam-se aos interesses do sistema vigente, que não desenvolvem a capacidade de reflexão e autorreflexão. Não leva à autoconscientização, pois não prevê a experiência como processo autorreflexivo, apenas a adaptação passiva, base que sustenta a estrutura de dominação própria da sociedade capitalista. Maar (1995) chama atenção para o fato de que, com o advento da sociedade capitalista, aconteceu também a perda da capacidade de fazer experiências formativas. Há uma restrição em relação às possibilidades dessa experiência, que se configura, pois, como forma de manter a uniformidade.

A verdadeira formação gera, no ser humano, a capacidade de assumir relações comprometidas consigo mesmo, com os outros e com o meio. Nesse sentido, a educação necessita contribuir para esse processo, indo além da relação formal com os conteúdos e os conhecimentos. Assim, pode-se compreender que a educação não pode ser modelagem de pessoas, nem mera transmissão de conhecimentos, “mas a *produção de uma consciência verdadeira*” (MAAR, 1995, p. 141, grifo do autor).

Conforme Adorno (1995), a ideia da emancipação deve ser inserida na prática educacional considerando dois problemas importantes. O primeiro é que a ideologia dominante exerce forte pressão sobre as pessoas, o que é capaz de superar a própria educação. O segundo é que, entre as pessoas, as diferenças em relação a adaptação são sutis. Em continuidade, afirma que: “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação.” (ADORNO, 1995, p. 143). Em razão disso, a educação ao mesmo tempo em que não pode apenas produzir “pessoas bem ajustadas”, também não pode ignorar o objetivo de adaptação e preparo das pessoas para viver e orientar-se no mundo.

Uma terceira questão também é apontada por Adorno em se tratando da emancipação como uma decisão política do processo educacional:

O que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontra essa tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação (1995, p. 172).

Atente-se para o fato que essa é uma questão preocupante que toma proporções universais.

Atualmente, há outro problema em relação à emancipação que se refere a como enfrentá-lo e se podemos enfrentá-lo. Existe todo um sistema social vigente que possibilita que as pessoas sejam levadas a abrir mão de sua individualidade, fazendo opções que, na verdade, são propostas prévia e propositadamente construídas, especialmente, pelos meios de comunicação, sem compromisso ético.

Neste sentido, a emancipação não é algo estático, dado simplesmente, mas, para Adorno (1995), é dinâmica e precisa ser construída mesmo com as resistências que se impunham numa sociedade que deseja manter o homem não emancipado. Em suas palavras: “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183). Assim, a educação necessita propor que se exerça uma negação ao que está afirmado, ou uma dialética negativa⁵, contudo, que permita a adaptação do homem ao mundo, sem apenas submeter-se a ele. Expresso em outras palavras, a educação tem dupla perspectiva: a da adaptação que é necessária e a da emancipação que acontece por meio do desenvolvimento da consciência crítica capaz de questionar a racionalidade instrumental.

⁵ Henry Giroux, em sua obra *Teoria Crítica e Resistência em Educação* (1983), compreende a dialética negativa em Adorno como uma reflexão que considera e parte dos princípios da negatividade, da contradição e da mediação. Refere-se a um questionamento, uma interrogação de verdades recebidas e não questionadas pelas escolas em nome de uma neutralidade que afirma e reafirma a cultura dominante. “A significação dessa noção de negatividade implacável foi captada por Buck-Morss em seu comentário sobre o uso que Adorno faz do conceito: ‘O verdadeiro objetivo de sua insistência implacável na negatividade era resistir a repetir em pensamento as estruturas de dominação e reificação que existiam na sociedade, de forma que ao invés de reproduzir a realidade, a consciência pudesse ser crítica, de forma que a razão pudesse reconhecer sua própria não-identidade com a realidade social...’”(BUCK-MORSS, 1997, *apud* GIROUX, 1983, p. 92-93).

1.3 Consequências para a educação

1.3.1 Instrumentalização da educação

A evolução do sistema capitalista pautado pelos princípios da produção para o consumismo, além das interferências diretas que traz para o campo econômico, também as traz para o campo social, político e cultural no âmbito da coletividade e na esfera das ações individuais. De acordo com Dalbosco (2007, p. 126)⁶, “o conceito de desenvolvimento que tem predominado entre nós está marcado, decisivamente pelo traço socioeconômico conduzido por ações estratégico-instrumentais”. O autor pondera que, por essa lógica, o desenvolvimento promove uma relação que permite ao homem a exploração e a apropriação em relação à natureza. A industrialização e o avanço tecnológico tiveram como uma das molas propulsoras a produção de instrumentos e recursos que promovessem a aceleração da exploração dos recursos naturais. Dalbosco aponta que, nessa perspectiva da exploração, o homem não se limita em fazê-la em relação aos recursos naturais, o que fica ainda mais grave quando atinge, ou em suas palavras, quando “invade âmbitos de produção cultural mais amplos” (2007, p. 127). Complementa afirmando:

O problema central disso é que ao não se limitar ao âmbito da esfera da produção de riquezas e ao invadirem o mundo da produção simbólico-cultural das pessoas, estas ações fazem com que produções culturais típicas, como a educação, tenham que se orientar, ‘inevitavelmente’, pela sua lógica. Justamente aí se radica todo o processo de instrumentalização do ensino que tem, como uma de suas consequências mais palpáveis, por um lado, o acirramento da competitividade e, por outro, a dificuldade de se construírem ações solidárias e, com isso, de se formarem ideias de solidariedade entre os envolvidos no processo educacional (DALBOSCO, 2007, p. 127).

A educação, embora sua especificidade não prevê que possa se reger pela lógica do mercado, sofre as suas consequências. A competitividade instaurada exige competência, rigor e conhecimento técnico, ou seja, profissionais com competência técnica, aptos a atuar no mercado de trabalho. A educação prepara, dessa forma, mais para a profissionalização,

⁶ Na obra *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*, especificamente em seu capítulo IV, *Ética, educação e desenvolvimento*, faz uma crítica à racionalidade instrumental e, com mais ênfase, uma crítica à “visão hegemônica de desenvolvimento que, por estar baseada quase exclusivamente no modelo de racionalidade instrumental e por insistir nesse ritmo, poderá conduzir o planeta a um esgotamento não só de suas forças naturais como também colocar em risco a espécie humana.” (DALBOSCO, 2007, p. 104). Apresenta, neste caso, com profundidade o conceito de desenvolvimento na configuração da nova sociedade.

cumprindo assim com os requisitos da racionalidade técnica. O risco é de que se formem indivíduos que saibam apenas reproduzir teses, conhecimentos e informações adquiridas. Talvez, bons técnicos e especialistas, o que não significa que sejam sujeitos autônomos no próprio ato de pensar.

Ações estratégico-instrumentais no sentido de colocar a escola a serviço dos princípios da ideologia capitalista se fazem presentes no cenário atual. A transmissão ou o ensino de habilidades revela que o próprio currículo das escolas reflete os objetivos e os interesses da ideologia capitalista. A efetivação do currículo por meio das ações pedagógicas diárias no cotidiano da escola não acontece livre das pressões para a competitividade, para a formação de um indivíduo apto a lidar com as transformações crescentes e com todo o aparato tecnológico que o envolve. Muitas das ações da escola moldam-se na preocupação com instrumentalizar o aluno para o mercado do trabalho e do consumo. Exemplo disso acontece em relação aos recursos tecnológicos, posto que existe a preocupação e mobilizam-se esforços dentro da escola no sentido de que o aluno aprenda a utilizá-los. É preciso ressaltar que a questão mais importante não se vincula ao domínio destas tecnologias, mas, ao contrário, ao uso que dela se faz. E nesse sentido é que a escola precisa transpor os limites das ações estratégico-instrumentais que se constituem em verdadeiros entraves para a formação de seres humanos capazes de serem sujeitos críticos, indo para além da formação para a reprodução, repetição de informações e adaptação ao meio.

A instrumentalização traz dilemas para a própria escola, pois, ao mesmo tempo em que precisa fazer um grande esforço para impedir que suas ações reduzam-se a ações dessa natureza, também não pode negar sua existência e interferência. Há um contexto maior, globalizado que precisa ser considerado, mas que não pode assumir exclusividade, em detrimento do contexto específico no qual a escola insere-se, com suas contradições, tensões, limites e possibilidades. Ao não considerar esse complexo cenário, a escola corre o risco de gerar a exclusão.

1.3.2 Teoria e prática: a práxis em crise

As transformações sociais provocadas pelo modelo capitalista suscitam questionamentos no âmbito do desenvolvimento dos diversos aspectos sociais. A Teoria Crítica⁷ tomou corpo na primeira metade do século XX e trouxe para o campo das discussões

⁷ Na obra *A Teoria Crítica*, Marcos Nobre (2004) apresenta a trajetória histórica que originou a expressão teoria crítica e o grupo de pessoas que constituíram os estudos, questionamentos e posicionamentos que a

questões que revelam, em síntese, algumas preocupações: com o retrocesso dos movimentos sociais dos operários e o avanço dos meios de produção do sistema capitalista; com a racionalidade instrumental, a qual revela que o desenvolvimento científico não conduz o homem à emancipação; com o avanço da indústria cultural capaz de produzir formas de escravizar os indivíduos, no sentido de reproduzir e atender aos interesses do sistema; com a educação que se torna um mecanismo de semiformação, produzindo indivíduos cada vez mais bárbaros, mesmo que instruídos.

A teoria crítica também faz um questionamento acerca do sentido da teoria e da prática caracterizado pela teoria tradicional, a qual estabeleceu uma separação entre o que é do domínio do conhecimento e o que é do domínio da ação, ou seja, entre teoria e prática. Separação que é resultante, ou estabelecida, por parâmetros da ciência natural moderna⁸.

A teoria crítica não nega a teoria tradicional, mas assume uma posição de questionamento tanto em relação aos conhecimentos produzidos em condições capitalistas,

caracterizaram. Segundo o autor, o termo teoria crítica foi apresentado como conceito, pela primeira vez, no texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* de autoria de Marx Horkheimer, publicado em 1937 na *Revista de Pesquisa Social* a qual foi editada pelo próprio Horkheimer, no período de 1932 a 1942, como publicação oficial do *Institut für Sozialforschung* – Instituto de Pesquisa Social. O referido instituto, fundado em 1923, em Frankfurt, teve Horkheimer como o seu primeiro diretor no período de 1930 a 1958. Tanto o Instituto quanto a Revista estão ligados diretamente a este pensador e ao período histórico fortemente marcado pelo nazismo, stalinismo e Segunda Guerra Mundial. O Instituto tinha como objetivo principal investigar cientificamente, no âmbito universitário, a obra de Karl Marx, o que revelava a sua preferência pelo marxismo e o seu método de “crítica da economia política”, teoria que era então marginalizada pela universidade no mundo todo, com exceção apenas da União Soviética. Além de diretor do Instituto, Horkheimer também acumulou a função de professor na Universidade de Frankfurt e articulou, dessa forma, um trabalho inovador para a época, propondo um trabalho coletivo, interdisciplinar, o que deu um primeiro sentido da Teoria Crítica, que foi caracterizado pelo próprio Horkheimer como: “pesquisadores de diferentes especialidades trabalhando em regime interdisciplinar e tendo como referência comum a tradição marxista.” (NOBRE, 2004, p. 15). Era um amplo projeto, o qual contava com o envolvimento de muitos pesquisadores de diferentes áreas como: 1881 a 1950, Friederich Pollock e Henryk Grossman; de 1904 a 1979, Arkadij Gurland, da área da economia; de 1900 a 1954, Franz Neumann e, de 1905 a 1965, Otto Kirchheimer na área da ciência política e direito; de 1903 a 1969, Theodor W. Adorno (o qual, mais tarde, foi parceiro do próprio Horkheimer em filosofia); de 1900 a 1993, Leo Löwenthal; de 1892 a 1940, Walter Benjamin, na área da crítica da cultura; de 1898 a 1978, Herbert Marcuse – além de Horkheimer – na área da filosofia; e de 1900 a 1980, Erich Fromm na área da psicologia e psicanálise. É de se ressaltar que embora ao conjunto desses nomes – sendo complexo definir quais devem ser incluídos ou excluídos – se faça comumente menção como Escola de Frankfurt, não significa uma comunhão integral de uma doutrina comum, no caso a obra de Marx. Ao contrário, a obra permite várias e divergentes interpretações. Assim, acirradas divergências entre os colaboradores do Instituto caracterizaram o desenvolvimento da Teoria Crítica. O nome, ou rótulo, Escola de Frankfurt surgiu na Alemanha, na década de 1950, quando o Instituto retornou para a Alemanha, pois durante o período de ascensão do nazismo, o Instituto que tinha a maioria de seus pesquisadores de origem judaica, inaugurou um escritório em Genebra, na Suíça. Esse rótulo ampliou e fortaleceu intervenções no debate público na Alemanha, especialmente de Adorno e Horkheimer. As universidades alemãs abrem espaço para discussão das ideias marxistas. A pluralidade passa a ser aceita e discutida sob o ponto de vista das possibilidades de emancipação. Assim, a Escola de Frankfurt caracteriza uma “forma de intervenção política intelectual” no âmbito público e acadêmico da Alemanha e constitui-se como referência para uma série de pesquisas e estudos da Teoria Crítica na trajetória histórica.

⁸ A concepção tradicional compreende que a teoria não pode ter a ação, a prática por objetivo, sob pena de o observador deixar de ser um cientista e passar a ser um agente social. Isso supõe que, assim, como o cientista da natureza, o cientista social especialize a sua atividade, o que estimulou o aparecimento de disciplinas particulares com crescente especialização.

quanto à própria realidade dessas condições capitalistas. Essa postura crítica inspira-se na orientação para a emancipação como uma possibilidade real. No entanto, a construção dessa sociedade emancipada com “mulheres e homens livres e iguais, não é obra da teoria que a descortina, mas da *prática* transformadora que a torna real. Assim, a Teoria Crítica só se confirma na prática transformadora das relações sociais vigentes” (NOBRE, 2004, p. 31, grifo do autor). Nesse sentido é importante atentar para o fato de que isso não significa a supervalorização da prática ou o abandono da teoria. Pelo contrário, pela sua importância para o campo crítico, o seu sentido ultrapassa o limite de “dizer como as coisas *funcionam*, mas sim analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma *emancipação* ao mesmo tempo *concretamente possível e bloqueada* pelas relações sociais vigentes” (NOBRE, 2004, p. 32, grifo do autor). Sendo assim, a construção de uma teoria é possível através de uma orientação para a emancipação que viabiliza a compreensão da sociedade em seu conjunto. A teoria abre caminhos para que se entendam as relações sociais, de forma que se faz plausível à teoria crítica estreitar o vínculo entre pensamento e realidade, entre teoria e prática.

Esse estreitamento dos vínculos entre pensamento e realidade requer reflexão crítica. No cenário da época, Adorno posiciona-se referindo que Auschwitz não pode se repetir; que o homem não pode utilizar a ciência, a tecnologia, os saberes para se autodestruir e que precisa utilizar sua razão de forma consciente e crítica para atuar na vida em sociedade. Além da função de adaptação do homem à sociedade, a educação tem sua função emancipadora, desempenhando um importante papel no desenvolvimento da reflexão e da consciência crítica.

A teoria tradicional concebe a escola meramente como um local de instrução, como parte e instrumento do aparelho ideológico do estado com a função de promover as condições para manter e reproduzir as relações sociais e econômicas existentes. Esta teoria não reconheceu as problemáticas relacionadas à escola, nem significativas categorias como a emancipação, por exemplo. O reconhecimento de que o ser humano participa da história, ou seja, produz história, fica submerso em concepções que percebem a escola como esse instrumento de reprodução dos interesses da dominação e desigualdade. Com objetivo tanto de desvelar como de romper essas estruturas dominantes, desenvolve-se a teoria crítica, que examina a intensidade com que esse sistema se estabelece e interfere na vida das pessoas. De acordo com Giroux (1983), a teoria crítica oferece para os teóricos educacionais uma crítica através de uma linguagem de oposição, capaz de ir além das fundamentais relações sociais, chagando até as necessidades que formam, que constituem a cada ser humano. Nesse sentido, a contribuição da teoria crítica estende-se de forma pertinente e atual sobre o campo

educacional, através de reflexões que contribuem na clarificação da totalidade da qual o ser humano é parte.

As contribuições dos teóricos críticos são a sua recusa de abandonar a dialética da ação e da estrutura (isto é, a natureza aberta da história) e o desenvolvimento de perspectivas teóricas que tratam com seriedade o argumento de que a história pode ser mudada, que o potencial para uma transformação radical existe (GIROUX, 1983, p. 19).

Um dos esforços comuns a uma significativa porção dos teóricos da teoria crítica é no sentido de reconstruir, de repensar o significado da emancipação humana. Como afirma Giroux (1983), as reflexões desta teoria apresentam uma fundamentação crítica para a pedagogia e constituem-se em referência valiosa para teóricos educacionais. A escola de Frankfurt, em especial, demonstra “um compromisso de penetrar o mundo das aparências objetivas para expor as relações sociais subjacentes que frequentemente iludem” (GIROUX, 1983, p. 22), o que significa expor, a partir de uma análise crítica, as relações de dominação, de exploração e de submissão. Com essa perspectiva, rejeita “todas as formas de racionalidade que subordinavam a consciência e a ação humanas ao imperativo de leis universais” (idem). Podemos, pois, afirmar, mais especificamente, que a teoria crítica atribuiu relevante ênfase ao pensamento crítico, pautando-se no argumento de que é um dos elementos constitutivos mais importantes na “luta pela auto-emancipação e pela mudança social” (GIROUX, 1983, p.23).

Paulo Freire, em toda crítica que constitui ao sistema social que gera exclusão, aponta a educação como o principal meio para buscar a emancipação humana. Para isso, a educação não pode acontecer nos moldes da domesticação dos indivíduos o que supõe que sejam meros receptores e reprodutores do sistema. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, propõe uma educação para a libertação, a qual, necessariamente, requer a conscientização e a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos no processo. O autor considera que existe uma relação muito direta entre teoria e prática, que a atividade intelectual, que não for conectada com a ação prática de produzir formas de intervenção na realidade cotidiana concreta, é vazia de sentido. Em outras palavras, a teoria e a prática são inseparáveis. Para Freire (2009), o diálogo crítico com vistas à libertação não pode acontecer em nível somente intelectual, mas também na ação e deve ser realizado com os sujeitos que se encontram em situação de opressão.

Ao denunciar e criticar a ação antidialógica como um dos pilares de sustentação das situações de opressão, Freire eleva ao primeiro plano o ser humano. Concebendo-o como um

ser de relações, em permanente processo de humanização, afirma: “os homens são seres da práxis” (2005, p. 141). Opõe-se a ação dos dominantes que negam a capacidade de reflexão e a ação transformadora dos oprimidos, indicando que, numa sociedade excludente, o exercício da práxis é fundamental e a sua mobilização é tarefa das lideranças que não podem compreender os oprimidos como simples executores de determinações, sem refletir sobre o que fazem. Sendo assim, é manipulação. Refletir sobre a ação é tarefa conjunta de todos, uma vez que a práxis de ambos precisa acontecer simultaneamente, sem dicotomia. Não havendo essa unidade, os oprimidos tornam-se objetos das lideranças. Não há como dicotomizar o momento do diálogo e reflexão crítica do momento da ação. A verdadeira práxis não comporta essa divisão, de tal sorte que é necessário pensar com os oprimidos na problematização da realidade, sem a qual se instala uma falsa consciência desta, o que não permite a transformação.

A prática reflexiva exige, portanto, considerar a realidade vivida, visto que não há como transformá-la ou libertar-se dela sem a emersão crítica. Em síntese, esta “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” é o que Freire chama de práxis, sem a qual não é possível superar a “contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 42). A práxis, portanto, caracteriza-se pela ação e pela reflexão, a qual se sustenta pelo diálogo como forma de intervenção crítica e consciente sobre a realidade.

Na concepção freiriana, uma educação libertadora requer uma práxis dialógica que se oponha aos métodos da domesticação e da opressão em relação aos educandos. A práxis, ou seja, a reflexão e a ação, constitui-se na maneira de ser do homem no mundo, haja vista que, para Freire (2005), o homem torna-se verdadeira e efetivamente humano pela práxis. Nesse sentido, o maior desafio posto para a educação é romper com as práticas educacionais domesticadoras, concebendo a própria educação como um trabalho do educador *com* o educando e não *sobre* ou *para* os educandos. A Educação deve ser, antes de mais nada, um diálogo libertador e crítico do educador com os educandos.

No cenário das sociedades complexas, no qual estamos inseridos, muitos são os desafios para que, no campo educacional, a relação teoria e prática efetivem-se de modo a constituir a práxis. Ao mesmo tempo em que os objetivos educacionais preveem a formação de seres humanos autônomos, críticos, conscientes, a realidade vivida complexifica-se progressivamente. Os sujeitos envolvidos no processo educacional, sendo, na concepção de Freire (2005), sujeitos históricos, são, por isso, elementos fundamentais no processo e precisam ser considerados em sua totalidade, em sua integralidade. A relação entre educandos e educadores e destes com a construção de conhecimentos, não acontece de forma isolada do

contexto. Podemos observar que, de uma maneira geral, a escola tem se caracterizado como uma instituição que colabora para reproduzir e atender aos interesses do sistema capitalista vigente. De acordo com Freire, a prática pedagógica demanda ser repensada e encontrar as possibilidades na práxis. O educador precisa vivenciar o processo de reflexão sobre a ação. Cabe, nesse sentido, um questionamento sobre como o educador, seja em seu processo de formação inicial ou continuada, ou no seu cotidiano, tem ou não vivenciado o referido processo. Além disso, é pertinente questionar como a escola tem ou não criado as condições para a reflexão sobre a sua própria ação.

Freire (2005) anota que a postura pedagógica do educador é um elemento fundamental para a qualidade das aprendizagens e chama atenção para o fato de que mesmo que o professor tenha a seu alcance excelentes recursos, a sua prática pode convergir para o que denomina educação bancária. O que fará a diferença é a forma como usar-se-ão tais recursos. O que sustenta ou fundamenta a prática docente são as experiências vivenciadas e os conhecimentos e, por isso, não é raro que, mesmo havendo uma proposta de educação emancipatória, se o professor não tiver o domínio e a compreensão teórica, poderá efetivá-la de forma deficitária.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire reafirma: “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. 24). O exercício da práxis, na concepção de Freire deve se fazer presente em todo o processo de formação do docente. Desde o início, o educador precisa assumir-se como sujeito da produção do saber e estar convicto de que o ato de ensinar não significa transmitir ou transferir conhecimentos. O diálogo entre a teoria e a prática é que pode facilitar a construção crítica dos conhecimentos.

1.3.3 Formalismo educacional: condutas reais e normas prescritas em desacordo

Uma interpretação da realidade educacional brasileira frente à conjuntura de aceleradas mudanças é feita por Benno Sander⁹. Ao considerar os aspectos institucional, político, administrativo, social, econômico, financeiro e pedagógico, o autor dá ênfase à complexidade do fenômeno da educação que, na sua visão, exige um tratamento

⁹ Em sua obra *Educação Brasileira: valores formais e valores reais*, o autor faz uma leitura e interpretação da realidade brasileira no campo da educação, tendo como referência estudos e reflexões feitas a partir da metodologia de estudo de caso, realizado em seu próprio estado, o Rio Grande do Sul.

multidisciplinar que deve partir dos processos de modificações que caracterizam a atualidade. Ele identifica, nesta realidade, uma luta universal pelo crescimento e pela transformação social, em que as nações estão determinadas a buscar e a utilizar os melhores recursos e as tecnologias para alcançar o desenvolvimento. Segundo Sander (1977), esta consciência é ainda mais acentuada no mundo subdesenvolvido que se constitui por nações vítimas de uma conjuntura de desenvolvimento em que as regras do jogo favorecem os mais poderosos e, por isso, podem fazer crescer a defasagem entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidas.

Para o autor, uma das principais características das sociedades que estão nessa transição, ou nesse processo de mudanças aceleradas, dentre as quais se situa a brasileira, é o formalismo que atinge o universo educacional desde o mundo acadêmico até a instituição escolar. Embora exista um reconhecimento formal da importância da educação como um fator de transformação social, de desenvolvimento e de progresso econômico e as nações, em geral, possuam boas leis de educação e “fórmulas administrativas para solucionar seus problemas educacionais” (SANDER, 1977, p. XXXII), as modernas teorias pedagógicas, as leis e os planos de educação não conseguem ser traduzidas para a realidade. Essa dificuldade, ou quase ausência de harmonização entre teoria e prática, ou teoria e aplicação, é um problema de significativa proporção nos sistemas educacionais das nações em processo de desenvolvimento. O autor define como formalismo educacional:

[...] um extenso conjunto de leis e regulamentos concebidos para governar os aspectos mais detalhados do funcionamento do sistema educacional ao lado de práticas escolares mais ou menos divergentes. Operacionalmente o formalismo educacional se define como uma discrepância entre as exigências da lei e sua aplicação prática na vida escolar, ou seja, desacordo entre teoria e prática, entre norma prescrita e conduta real (SANDER, 1977, p. XXXIII).

Assim concebido, o formalismo não é tratado pelo autor como uma patologia das sociedades em desenvolvimento, mas como um fato que pode vir a ser uma estratégia destas para o seu desenvolvimento e transformação. Entende-o como um problema administrativo, pois é a administração pública que tem a tarefa e a possibilidade de integrar as proposições oficiais e as suas realizações concretas. À administração pública cabe “correr riscos, inovar em tecnologias, planejar, tomar decisões, executar e controlar” (SANDER, 1977, p. 15). O processo de desenvolvimento de uma nação está diretamente vinculado a uma administração pública capaz de articular e promover os diversos fatores desse desenvolvimento, sejam de

produção, de relações internacionais, de condições sociais, entre outros. Cientistas sociais da atualidade, cada vez mais, enfatizam a relevância de uma administração pública sólida e fortalecida aos países que estão em desenvolvimento. Arthur Salter (*apud* SANDER, 1977, p. 15) afirma que “o coração do desenvolvimento econômico é a reforma e a criação de um sistema administrativo capaz de levá-lo a cabo”. Nesse sentido, o formalismo resultante da cópia de modelos estrangeiros produz certa discrepância entre os princípios do referido modelo e a realidade onde serão aplicados. Essa divisão entre o formal e o real é, dessa forma, um problema para o desenvolvimento o qual deve acontecer a partir dessa realidade.

É também relevante que pensadores e estudiosos das diversas ciências se convençam que o desenvolvimento de uma nação, seja em seu progresso econômico, social ou político, está diretamente associado à qualidade humana. Os propulsores do desenvolvimento não são os recursos naturais, as posses, o capital, mas os seres humanos e daí depende-se o estreito vínculo entre desenvolvimento e educação e, a responsabilidade da administração do sistema educacional de uma nação que tem a tarefa de promover as condições, de preparar o seu povo, os seus seres humanos, para o crescimento. São evidentes as experiências e os exemplos do progresso das nações através da educação e progresso do povo. Entre educação e desenvolvimento há uma perspectiva de reciprocidade: a mudança de uma implica a alteração da outra, ou seja, mudança social é acompanhada de modificação na educação e vice-versa.

Fica claro que, para o autor, o setor educacional tem papel estratégico e central no desenvolvimento de uma nação e, por isso, requer um sistema administrativo eficiente, visto que esta administração orientará as ações educacionais da nação em sua dimensão mais ampla. Ressalta que a política educacional que é parte da política geral de governo, precisa manter seu enfoque interdisciplinar e contextual guiando os seres humanos no setor educacional e articulando-os aos elementos econômicos, culturais e políticos da própria nação. Sander alerta que o sistema educacional de um país não é justificado por suas leis, mas pela situação real e concreta da totalidade social em que se insere.

Assim como nos demais setores, a administração educacional terá a sua preocupação com o cumprimento das leis, o que refletirá um grau de formalismo revelado pela diferença entre os valores estabelecidos formalmente e os valores reais da educação. Daí a importância das leis basearem-se em fatos e dados reais e não em “adaptações estrangeiras sem suficiente teorização” (SANDER, 1977, p. 26) e da administração conseguir transformar leis e objetivos educacionais em realizações concretas. De acordo com o autor:

Estas observações sugerem uma unidade dialética entre os conceitos teóricos ou manifestos e os conceitos práticos ou informais do sistema educacional, de tal forma que os aspectos legais e operativos, os elementos estruturais e funcionais sejam tratados integradamente e não como variáveis dicotômicas. Leis e objetivos educacionais serão fórmulas vazias enquanto não houver um aparato administrativo capaz de substantivá-los em termos de realizações concretas. As estruturas organizacionais não passarão de meros organogramas enfeitando as paredes dos escritórios burocráticos enquanto não houver administradores eficientes capazes de revesti-los de funcionalidade e realismo (SANDER, 1977, p. 26).

No caso específico do Brasil, a educação se estabeleceu num contexto cultural, econômico e político que orientou a evolução histórica do país como um todo e, em razão disso, assumiu características semelhantes às demais instituições da nação. O sistema educacional brasileiro resultou de conceitos, estruturas e enfoques às vezes adaptados de sistemas de outros países. O ensino de primeiro e segundo graus, no Brasil, caracterizou-se em tempos de sua existência colonial portuguesa através da ação dos padres jesuítas que “transplantaram” a “tradição clássico-humanista” (SANDER, 1977, p. 44), típica da educação do velho mundo, fazendo-o pela evangelização dos indígenas de modo que, de acordo com alguns antropólogos, os jesuítas fossem verdadeiros agentes de desintegração dos valores dos nativos.

Passados vários séculos, alcançada a independência política, abolida a monarquia, o ensino continuou sendo instrumento dos detentores do poder. Na segunda e terceira década do século XX, estava em andamento uma nova fase do desenvolvimento brasileiro que tinha, como um eixo central, a industrialização. O ensino secundário passou, assim, a atender às necessidades desse desenvolvimento com a expansão das atividades industriais, do progresso tecnológico e das atividades agrícolas.

O objetivo do ensino, nessa época, era a

[...] formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras (SANDER, 1977, p. 48).

Em sua análise, o autor afirma que o currículo continuava enciclopédico, tanto no ciclo fundamental como no complementar, o que institucionalizou verticalmente um sistema

de ensino centralizado, uniforme, sem a flexibilidade que o próprio nível de desenvolvimento brasileiro exigia.

Na década de sessenta, com a vigência da nova lei de diretrizes, que foi precedida de um debate sobre a centralização e a descentralização do sistema de ensino, aconteceu uma pseudodescentralização administrativa. Foram criados os Conselhos Estaduais de Educação e os estabelecimentos de ensino médio tiveram o direito de optar entre o sistema federal ou estadual para o reconhecimento e a fiscalização. No entanto, foi quase unânime a opção desses estabelecimentos pelo sistema federal, o que reforçou a conservadora história política administrativa do país e contrastou com o desejo manifesto pela descentralização. O Conselho Federal, como órgão normativo nacional, tem a responsabilidade de formular a política educacional, de fixar os objetivos gerais. Os Conselhos Estaduais são responsáveis por definir os programas estaduais, de acordo com os objetivos gerais, globais, deliberados pela nação. Quanto aos objetivos educacionais, não houve inovações, pelo contrário, consagraram-se objetivos anteriores caracterizados, segundo Sander “por seu enfoque difuso e sua funcionalidade universal, com uma indefinida aplicação prática à educação escolarizada” (1977, p. 55). Já na educação de grau médio, a legislação promoveu maior unidade, condições de ampliar a “articulação entre os diversos níveis e modalidades de ensino e maior flexibilidade curricular” (idem). A educação média podia, desde então, ser secundária (ou, acadêmica), técnica (industrial, comercial, agrícola) e normal (formação de professores primários), tendo, em cada modalidade, um currículo próprio. A flexibilidade no currículo era um objetivo, tendo em vista que se pretendia um currículo mais prático e flexível para substituir o currículo uniforme que vigorava. Entrou em vigência um currículo que devia ser composto por disciplinas obrigatórias, complementares, optativas e práticas educativas. Na análise do autor, para o aluno houve pouca mudança, pois, ainda com a flexibilização do currículo, este não tinha opções. Desse modo, embora houvesse uma nova fórmula, as alterações no conteúdo foram muito poucas, ou seja, na formalidade legal, o currículo era flexível, porém, na prática, não havia um currículo com flexibilidade real para o aluno.

Ao observar-se os aspectos históricos da educação, eles indicam um formalismo educacional que, assim como para o sistema econômico e político, tem uma das causas na “condição periférica e dependente do país em relação a toda a civilização ocidental” (SANDER, 1977, p. 60). O formalismo acontece, especialmente, pela imitação ou pela cópia de conceitos e de sistemas que têm as suas raízes na tradição de outros países, o que gera a existência simultânea de leis, normas e objetivos que, além de múltiplos, são contraditórios.

O autor alerta para o fato de que, frequentemente, as leis e as reformas definem-se por fazer cumprir padrões de áreas mais desenvolvidas e necessidades urbanas, não considerando características rurais e de regiões de menor desenvolvimento. Assim, em relação às diversas realidades, as legislações têm menor possibilidade de serem cumpridas. Há, portanto, uma relação entre o grau de formalismo educacional e o nível de desenvolvimento socioeconômico, ou seja,

[...] apesar da uniformização legislativa, sem suficiente atenção às diferenças regionais, à localização rural-urbana e às necessidades e interesses individuais, e apesar do zelo dos inspetores e supervisores pelo ‘formalismo legal da educação’, a padronização das escolas é aparente, já que, na realidade, diferem consideravelmente quanto à orientação pedagógica, capacidade docente e administrativa, serviços e instalações educacionais e qualidade geral de seu desempenho (SANDER, 1977, p. 61).

Sendo assim, é de fundamental importância um processo de elaboração, de preparação adequada das leis, das reformas ou planos de educação, a fim de que respondam às necessidades e às possibilidades concretas, reais do país e é nesse processo que reside o sucesso na execução das leis e das reformas da educação. Sem essa perspectiva, muitas vezes, as leis adotam soluções pautadas pela conciliação e pela acomodação, como foi por exemplo, o caso da lei de diretrizes da década de setenta que promoveu mecanismos oficiais para favorecer a educação privada.

No decorrer da história brasileira os objetivos da educação voltaram-se para um caráter formativo do educando, mas, na prática, o resultado obtido sempre foi mais propedêutico, em função de pressões de um complexo de interferências. O ensino secundário, por exemplo, tinha como objetivo “formar a personalidade integral dos adolescentes” e destinava-se à “preparação das individualidades condutoras” (SANDER, 1977, p. 61-62) do país, o que o revestia de um prestígio especial. Esse prestígio, somado ao caráter propedêutico, promoveu a rápida expansão do ensino secundário que se tornou um instrumento de mobilidade social para a classe média. De acordo com alguns observadores, a rápida ampliação prejudicou a qualidade geral do ensino. O aumento considerável das matrículas e, por consequência, das unidades de ensino, provocou a discrepância entre o ideal pedagógico e a qualidade real do ensino. Outras características ainda podem ser identificadas como a consolidação do formalismo educacional no Brasil, como a flexibilidade nos currículos que sempre fora muito mais formal do que real. Em conformidade com Sander, a

função real e todo o aparato formal distanciam-se, sendo assim, reveladoras do formalismo que caracteriza a educação nacional. Alguns críticos da educação brasileira mostram que, durante um longo período, esta foi a prolongação ou a transplantação das ideias e da cultura europeia e que se faz necessário adequar as soluções educacionais à realidade brasileira para que seja possível reduzir a distância que existe entre os valores teóricos e os valores práticos. Para o autor em questão, a redução dessa distância é um sério problema para a administração educacional. Problema que, historicamente, acompanha o campo educacional brasileiro.

1.4 Racionalidade monológica: a negação da consciência dos oprimidos

Evidencia-se em toda a pedagogia freiriana uma permanente preocupação com a educação. Em sua concepção, é imperativa uma educação para o comprometimento e a responsabilidade social e política que instigue a capacidade de tomar decisões. De forma singular, o seu posicionamento dialético possibilita que se estabeleça, ao longo de suas obras, um permanente diálogo entre uma proposta de mudança teoricamente fundada e a realidade concreta dos seres humanos em suas relações marcadas pela opressão característica das sociedades contemporâneas.

Esse posicionamento considera, na sua essência, que o homem é um ser de relações, o que vai além do simples contato do homem com o mundo. Muito mais do que estar no mundo, o homem está *com* o mundo, criando e recriando, respondendo a desafios e tornando-se um ser cultural e histórico, o que implica a sua integração. Freire denuncia que o homem apenas estar no mundo, acomodar-se, adaptar-se e ajustar-se a ele é um sintoma da própria desumanização. Ao contrário da integração, a acomodação, que massifica, gera o desenraizamento do homem. Expresso em outras palavras, o homem é submetido pelo próprio sistema ao simples ajustamento e à acomodação, não lhe é permitida a integração com o meio, lhe é negado o direito de discutir, o que inibe a capacidade criadora. O homem é, por natureza, um ser de integração, mas é preciso atentar para o seguinte:

Uma das grandes, se não a maior tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões (FREIRE, 2009, p. 51).

As tarefas, já interpretadas por uma elite dominante, são entregues ao homem em forma de receitas e, assim sendo, o homem é domesticado, reduzido à condição de objeto. A atitude crítica, necessária à realização da vocação natural de se integrar para superar o simples ajustamento, é que está sendo, de certo modo, esmagada, sufocada pelas relações de opressão estabelecidas na sociedade. O homem tem sido reduzido à condição de espectador daquilo que as forças poderosas exercidas por uma minoria criam e determinam.

Freire (2009) assinala que a sociedade brasileira constituiu-se num contexto em que as experiências vividas pelo povo não propiciaram a integração. As experiências democráticas não aconteceram de fato, uma vez que não tivemos as condições necessárias e favoráveis ao comportamento participante. A colonização do nosso país não nos permitiu a experiência do autogoverno. Predominou a característica da exploração econômica e de domínio da relação de poder do senhor sobre o escravo, o que representou o comprometimento de uma mentalidade aberta e flexível, necessária à experiência da democracia. Os próprios colonizadores, desde o início, tinham um objetivo comercial, sendo que a maioria desejava apenas explorar as terras e não cultivá-las de fato, integrar-se a elas. A organização e a posse das terras convergiram para a formação de grandes propriedades, onde os trabalhadores adequaram-se ao modo de vida que, ao mesmo tempo, os tornava protegidos e submissos aos senhores. Nesta relação de dependência e de protecionismo é que nasceu e cresceu o povo brasileiro.

Estas relações promovem o clima de anti-diálogo, pois dão ênfase às imposições verticais dos senhores. Neste meio em que as relações são de dominação, ficam comprometidas as relações de diálogo entre os indivíduos, já que este supõe a abertura à participação em lugar do paternalismo. Entretanto, com a colonização que tivemos, não houve participação do povo na solução dos problemas, não houve a vivência comunitária. A autoridade externa, dominadora, resultou na “criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos” (FREIRE, 2009, p. 79). Nossa formação foi caracterizada pelo poder exacerbado associado à submissão, o que resultou em acomodação, sem que se firmasse integração. Na acomodação, o homem não participa, não dialoga e aceita as determinações que lhe são postas.

No decorrer da história, o silêncio nos foi imposto. Houve uma proibição da fala, da expressão e do crescimento do povo brasileiro. Se as relações dialógicas tivessem acontecido entre os grupos humanos, elas teriam aberto possibilidades para a troca de experiências,

promovendo-lhes um maior crescimento¹⁰. Nossa inexperiência democrática foi ainda reforçada pela forte cultura europeia, pelas imposições e pelo desconhecimento da nossa própria realidade. Sem experiência de autogoverno, de participação do povo nos debates dos problemas que lhe são comuns, sem consciência popular democrática, o estado democrático foi implantado em nosso país.

Nesse contexto, com o predomínio de relações pautadas por uma racionalidade opressora, a sociedade conduz à dominação das consciências, tendo em vista que não há consciência que seja produzida sem abertura e diálogo crítico. Quando a relação monológica predomina, inibindo a participação do povo nas discussões, produz-se o isolamento do homem. O diálogo e a discussão críticos é que promovem a conscientização, proporcionando ao homem ser realmente sujeito inserido no processo histórico. De acordo com Freire (2005), o oprimido precisa identificar-se como classe para que o processo de conscientização se efetive, deve descobrir-se como hospedeiro do opressor, de maneira que a opressão seja objeto de discussão da classe dos oprimidos. É preciso considerar, que num primeiro momento, em que o oprimido descobre-se hospedeiro do opressor, tende a ser também opressor ao invés de buscar a sua libertação, uma vez que se forma num contexto em que ser homem, libertar-se, significa ser opressor. Afinal, ele deseja também ter o poder de decisão, ser patrão. Essa passagem desejada de uma para outra classe social antagônica acontece porque a situação vigente permanece a mesma. Não foi transformada a situação de opressão, o que requer, como primeiro passo, a conscientização que, de acordo com Fiori, não acontecerá no isolamento, separadamente. “A consciência se constitui como consciência de mundo” (FIORI, 2005, p. 15). A verdadeira consciência compreende a reflexão crítica sobre a realidade e será sempre consciência do mundo. No entanto, ter conhecimento crítico da realidade, das estruturas socioeconômicas, não significa, por si só, mudança da realidade. Compreender profunda e criticamente a situação de opressão, não equivale à libertação do oprimido.

O oprimido teme a liberdade porque ela implicará que ele expulse de si o opressor e preencha o vazio deixado com autonomia e responsabilidade, sem as quais não há liberdade. Por isso, os oprimidos vivem um difícil dilema:

¹⁰ Após o período de colonização e consolidação da grande propriedade rural, o Brasil entra em outra fase que provoca profundas alterações. No início do século XIX, com a vinda da corte portuguesa, aconteceram reformas que promoveram uma ampliação do poder das atividades urbanas. Um período em que nasceram as bibliotecas, a imprensa e as escolas. O poder da grande propriedade rural entrou em declínio. Porém mesmo com essa transferência do poder para as cidades, a participação do povo não estava garantida ou consolidada. Nas cidades, a burguesia enriquecendo pelo comércio e, logo após, os doutores, filhos dos campos, mas formados na Europa, é que exerciam o poder e participavam das decisões. O povo ainda permanecia submetido ao assistencialismo. O trabalho escravo continuava acontecendo.

Sofrem uma dualidade que se instala na 'interioridade' do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de 'dentro' de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 2005, p. 38).

Freire (1992) observava, nas próprias reuniões e contatos que fazia com os trabalhadores, que eles tinham medo da liberdade, fugiam do real, e preferiam ocultar a verdade que os humilhava, o que revelava que a ideologia dominante fazia-os culpados e autores do próprio fracasso. Se a realidade opressora é produto da ação dos homens, transformá-la precisa também ser uma tarefa histórica dos homens. O opressor sabe que a inserção crítica dos oprimidos, na realidade, pode significar a sua conscientização e, em vista disso, persiste o interesse que permaneça em seu estado, impotente à realidade opressora. Se os oprimidos simplesmente passarem a ser opressores, não há mudança, não há libertação. Há apenas inversão da contradição. Para Freire (2005), o homem que deve surgir da luta pela libertação é um homem novo, um homem libertando-se. Não opressor, nem oprimido.

O desafio a ser pensado no sentido de que a libertação dos oprimidos não seja também domesticação, é que o processo de luta pela libertação seja conduzido pela reflexão, a qual seja práxis verdadeira, que não seja feita apenas em nível intelectual, mas que também considere a ação. E, principalmente, deve ser desejo dos próprios oprimidos, o que resulta de sua conscientização. Esse desafio, cuja busca pela superação é necessária no entendimento de Freire, encontra resistência nas relações antidialógicas mantidas pelos opressores que se utilizam incansavelmente de instrumentos na conquista dos oprimidos, enfraquecendo-os, dividindo-os, alienando-os.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire alerta que manter os oprimidos divididos é uma das estratégias dos opressores para a sua continuidade no poder. A divisão das classes oprimidas não ameaça o seu poder que se fortalece na medida em que consegue enfraquecer e alienar o oprimido. Alienados, não sendo desafiados a conhecer e atuar sobre a própria realidade, os oprimidos permanecem ilhados. O próprio trabalho pode manter os homens em dependência e insegurança, impedindo-os de se descobrirem divididos e alienados, tornando-se presas fáceis para os opressores. Freire, no decorrer de toda a sua obra, denuncia a alienação que, no seu entendimento, significa a perda da condição de sujeito do

homem na sociedade, o qual passa a viver em condições de subserviência, de exploração, reduzindo a sua capacidade e a vocação de ser mais.

Assim como a alienação, a manipulação é outra estratégia característica dos opressores em sua ação antidialógica. De acordo com Freire, é através da manipulação que as “elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos” (2005, p. 167), quando, mesmo de forma ingênua, ameaçam as referidas elites.

Uma terceira característica da ação antidialógica dos opressores é a invasão cultural, definida por Freire como “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (2005, p. 173). A invasão cultural não deixa de ser “uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido” (idem, p. 174), é alienante, é um meio de violência, pois o invadido perde a originalidade, é modelado e segue a opção do invasor. A invasão cultural, da mesma forma que a alienação e a manipulação, é instrumento de conquista que serve aos dominantes, ou opressores. Por ser ideológica, jamais é feita a partir da problematização da realidade dos invadidos. O único interesse dos invasores pela realidade dos invadidos dá-se no sentido de saber como pensam o seu próprio mundo, para, assim, melhor dominá-los. Segundo Freire, o êxito da invasão cultural depende também de que os invadidos passem a ver a sua própria realidade a partir da visão dos invasores e que se reconheçam como inferiores e identifiquem a “superioridade” nos invasores (2005, p. 174). Desse modo, os invadidos alienam-se ainda mais, pois os valores, o modo de ser, de falar, de vestir e outras características dos invasores passam a ser o desejo dos invadidos.

Na concepção freiriana, a valorização da cultura de cada grupo é indispensável. O projeto de transformação social exige o saber popular, a cultura própria dos trabalhadores ou outros grupos populares, como um elemento chave para a reflexão e a conscientização necessárias ao processo de libertação dos oprimidos. Em sua proposta e metodologia, o diálogo crítico e problematizador demanda, como ponto de partida, a realidade e as experiências vividas pelos sujeitos em seu meio, os quais, pelo próprio trabalho, criam e expressam a própria cultura.

É fundamental ressaltar que, para Freire, as relações de opressão desumanizam tanto os oprimidos como os opressores, pois ambos são impedidos de ser plenamente humanos. Em suas palavras: “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é a distorção da vocação do ser mais” (FREIRE, 2005, p. 32). No ato de oprimir, o opressor desumaniza-se.

Por sua vez, a desumanização do oprimido acontece através da realidade de opressão e também da internalização da imagem, dos valores e da cultura do opressor.

1.4.1 Educação bancária

Nesse contexto de relações pautadas pela racionalidade da opressão, os processos educativos constituem-se atrelados aos aspectos que o assinalam. Situamos, aqui, o nosso contexto de democracia ainda em aprendizado, o qual é destacado nas reflexões críticas de Freire. Uma forte característica da educação é enfatizar as posições ingênuas que levam à passividade e ao conhecimento simplesmente memorizado, educação esta que reproduz a cultura da inexperiência ao diálogo e à investigação. Pautada numa concepção em que os homens são vistos como seres de adaptação, ou seja, simplesmente como homens no mundo e não como homens em relação com o mundo e com os outros homens, tem-se uma educação que anula a criatividade e estimula a ingenuidade.

Freire argumenta que a educação bancária está fortemente presente nos processos educativos. Compreende que o ato pedagógico é um ato essencialmente político, portanto, datado, situado, historicamente, e influenciado pelos interesses das classes, muito longe de ser um ato marcado pela neutralidade. Nessa concepção, consolidam-se pressupostos assentados na narração que aliena, que educa para a submissão em uma realidade supostamente estática e concebe o ser humano como um ser acabado, conclusivo. Dessa forma, sufoca, reprime, no educando, a curiosidade, a capacidade de se arriscar, de desafiar a si mesmo, de tal modo que o inibe, levando-o à passividade.

A rigidez que orienta essa concepção de educação simplesmente nega, não concebe, a educação como um processo de busca. Ela não reconhece que há 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, 2005, p. 67). Tal rigidez fortalece as relações opressoras ao estimular a contradição educador-educando, já que o educando não chegará a perceber-se e reconhecer-se também como educador do educador. A dimensão de que ambos são sujeitos que, em relação, constroem conhecimentos é sufocada à medida que apenas o educador fala e transmite o conhecimento. O educador sabe, pensa, diz a palavra, decide o conteúdo da aula, é a autoridade que disciplina e que transmite o seu saber. Já o aluno, não sabe, deve ouvir submissa e docilmente, deve ser disciplinado, seguir as normas e orientações, adaptar-se às determinações. Assim, segundo Freire, há um: “Saber que deixa de ser ‘experiência feito’ para ser experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 2005,

p. 68). Salientamos que, em consonância com o pensamento de Freire, a experiência feita, vivida, participada pelo sujeito é inclusive o fundamento teórico de sua obra, dada a importância que tem. O estudioso reafirma constantemente que o processo de libertação do ser humano não acontecerá senão pela sua própria participação, conscientização e comprometimento, o que contradiz a concepção bancária de educação que concebe o homem como um ser de ajustamento, de adaptação ao meio em que vive. A sociedade é justa, boa e organizada, devendo o homem ser ajustado a ela.

Para Freire, a educação pode ser definida como educação bancária quando reflete a sociedade opressora na dimensão da “cultura do silêncio” (FREIRE, 2005, p. 67), havendo, no caso presente, uma educação que fala de uma realidade estática ou de algo alheio às experiências do educando. São conteúdos sem significação, desconectados de uma totalidade, isto é, são mais retalhos, fragmentos de uma realidade, são palavras, discursos alienados que os educandos simplesmente memorizam.

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, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados 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 educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 2005, p. 66 – 67).

A educação bancária revela a prática opressora que não deseja transformar a situação de opressão, mas a mentalidade dos oprimidos, o que torna mais fácil o domínio deles. A relação entre educador e educando é essencialmente narradora, compreendendo um sujeito que narra, o professor, e objetos ouvintes, no caso, os alunos. Uma narração que visa a apassivar o aluno e adaptá-lo ao mundo. Considerados como verdadeiros depósitos de conteúdos, os alunos são seres passivos e cabe à educação apassivá-los, adaptá-los ainda melhor. Portanto, quanto mais adaptados, mais educados. O professor é considerado tanto melhor quanto mais “encha” os seus alunos com conteúdos, com informações. E os alunos melhores serão aqueles que mais docilmente se deixam “encher”. Ao invés de comunicar-se, o educador “faz comunicados”. É uma concepção de educação na qual o saber é tido como “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2005, p. 67).

Assim, a ideologia da dominação encontra mais um eficiente instrumento para perpetuar a alienação.

Por transformar os educandos em recipientes, a educação bancária caracteriza-se como importante elemento que impede a libertação do homem, pois se utiliza da dominação e do autoritarismo em suas práticas pedagógicas. É um obstáculo para a atuação do homem como sujeito da própria ação e capaz de fazer opções. Esta é uma prática educativa que interessa aos opressores, haja vista que é um eficiente instrumento para reproduzir e manter a relação de opressão. O objetivo desta prática de educação, que nega a dialogicidade como essência do processo educativo, é não permitir o desenvolvimento do pensar crítico e autêntico. Por isso, Freire, que vê a educação como possibilidade de libertação, alerta que essa educação não será protagonizada pelas elites, pois lhes interessa manter os educandos alienados e reproduzindo a consciência ingênua.

Assim compreendida, a educação bancária atua como um anestésico capaz de imobilizar o potencial criativo dos educandos e inibir a capacidade de reflexão a partir do cotidiano com os seus conflitos, contradições e necessidades.

1.5 Processos pedagógicos: reveladores dos fins e do sentido da educação

Ao contextualizar e localizar os principais problemas da educação atual, permanece ainda a pertinente e bem vinda sensação de que está inacabado este diagnóstico. Desse modo, buscamos a compreensão e a análise dos fins e do sentido da educação nos dias de hoje. Faremos a discussão a partir das contribuições de Valter Esteves Garcia (1977), em sua obra *Educação: visão teórica e prática pedagógica*.

Para Garcia, dois sentidos têm marcado, historicamente, as teorias e as práticas pedagógicas. Um sentido é decorrente da ideia de que educar é transmitir e acrescentar ao indivíduo algo externo para poder dar-lhe condições de se desenvolver. Esse sentido deriva do verbo latino *educāre*, que significa alimentar, criar, no sentido de algo que é dado a alguém. Outro sentido derivado de *educere*, verbo também latino, “expressa a ideia de conduzir para fora, fazer sair, tirar de. [...] sugere a liberação de forças que estão latentes e que dependem de estimulação para virem à tona” (GARCIA, 1977, p. 1). Neste aspecto, Garcia observa que, na educação tradicional, os significativos problemas voltam-se ao professor, ao programa, à disciplina, ou seja, para algo que é externo ao educando, o qual tem a tarefa de cumprir as determinações, enquanto que, na educação nova, as preocupações são centradas no educando, buscando investigar e compreender como acontece o processo de aprendizagem. O educando,

com seu ritmo de desenvolvimento, com suas peculiaridades, é ponto de referência para toda a ação educativa.

Para o autor, as concepções tradicionais de educação concebem o processo educativo como algo exterior a ser acrescentado no indivíduo para enriquecê-lo. Nesta ótica, a educação é “vista como um bem em si, independentemente da validade que possa ter para com a vida atual ou futura do educando” (GARCIA, 1977, p. 4). Assim compreendida, a educação justifica-se por si mesma, coloca-se acima das necessidades e problemáticas sociais, é indiferente, alheia a qualquer posicionamento que possa vir dos indivíduos. Ao analisar esse sentido da educação, Garcia o faz observando as diferentes conotações que se apresentam.

A primeira delas é a “educação como produto” (GARCIA, 1977, p. 5), que tem, como preocupação central, o produto final que será obtido no processo educativo, não sendo relevante a forma pela qual esse resultado é alcançado. A tarefa pedagógica não vai além de “‘atualizar’ os elementos que estão latentes no indivíduo” (idem), através de modelos previamente definidos. Nessa compreensão, o educando é visto como um ser imaturo que só atingirá a verdadeira emancipação após o recebimento das orientações adequadas. Esta formação não pode ser atingida senão com muita disciplina, elemento necessário por ser capaz de “ajustar corpo e espírito àquilo que se entende por educação” (GARCIA, 1977, p. 5). Nesse sentido, a educação enseja desenvolver o homem de acordo com um modelo preestabelecido, não considerando as influências sociais e culturais que podem interferir no seu desenvolvimento. Por isso, as práticas são fundadas em exemplos. O importante é que o produto final da formação esteja o mais “próximo possível do ideário que o inspirou” (GARCIA, 1977, p. 6), significando que os fins ligados a essa concepção não só estão desvinculados dos indivíduos como sujeitos, como também impedem que ele venha a buscar novos caminhos que possam significar mudanças e transformações.

A segunda conotação, enunciada por Garcia, é a “educação enquanto preparação para a vida” (GARCIA, 1977, p. 6) que também é tradicional. Diferencia-se da conotação anterior porque enfatiza o aspecto da imaturidade, compreendendo a idade cronológica como fundamental. Acredita-se, neste caso, que é necessário um longo período de preparação até chegar à idade adulta, requisito capaz de dar autonomia e independência ao indivíduo. Essa preparação é entendida como cuidados que se deve dispensar ao homem na sua infância, já que tem um período de dependência mais longo até atingir o referido amadurecimento. É uma ideia que parte do pressuposto de que a criança já tenha, em si mesma, tudo aquilo que será realizado em plenitude na idade adulta. Assim, o período da infância e da adolescência é concebido como momento ideal para ser transmitida a maior quantidade possível de

conhecimentos, atitudes e valores considerados como necessários à idade adulta. Não há uma maior preocupação com o produto final, pois se acredita que é resultado natural do processo que segue passos pré-determinados. No entanto, Garcia alerta que, para os defensores dessa concepção, parece não ser muito claro o conceito e a compreensão de vida. Para alguns, ao que tudo indica, deve significar a aquisição e a posse de bens, enquanto para outros, o aperfeiçoamento espiritual que possa revelar o domínio das ações humanas e a satisfação individual. Fica evidente que há uma dificuldade na definição de que tipo de vida é desejada para os educandos, o que resulta em complicações na definição dos objetivos e prioridades por parte dos defensores dessa concepção. Impossibilitada de agir sobre fatores econômicos, políticos, religiosos e outros, a educação submete-se às próprias concepções que tem sobre a vida. Como consequência, o educando não participa das definições do processo educativo, sendo novamente paciente do próprio processo de formação.

Uma terceira conotação dentro da educação tradicional é a “educação como ajustamento social” (GARCIA, 1977, p. 8). Nesse sentido, a educação cumpre com o seu papel à medida que “ajustar o indivíduo à ordem social” (GARCIA, 1977, p. 9) e der continuidade ao social, em termos de suas orientações dominantes. A escola precisa dar conta de oferecer os elementos dominantes numa determinada época. Dessa forma, a educação tende a transmitir os valores, as crenças, os conhecimentos daqueles que a promovem e não atende às necessidades daqueles que a recebem. Compreende que é necessário transmitir aquilo que os adultos entendem ser importante e necessário para a nova geração. Assume valor, então, a moralidade compreendida como os valores prescritos pelo poder dominante como algo superior, não questionável, nem substituível. Compete, dessa maneira, à educação, transmitir aquilo que é definido pelo poder dominante, ficando claro que o educando é um simples receptor dos conteúdos e dos valores preestabelecidos. O ajustamento social é o ponto de partida e de chegada da educação, não havendo espaço ou possibilidade para o trabalho com as diferenças e as diversidades.

A educação nova, como descrita anteriormente, parte do sentido proposto pelo conceito de *educere*, que significa “tirar de, fazer sair” e percebe o educando como “o centro de todo o processo educativo, onde os limites da educação são as possibilidades e as potencialidades individuais” (GARCIA, 1977, p. 13). O que fundamenta as atividades educacionais, nesta concepção, são dois conceitos: a educação como processo e a educação como desenvolvimento individual.

A “educação como processo” (GARCIA, 1977, p. 13) é uma concepção que surge como resultado das grandes modificações que ocorreram na humanidade em termos de

desenvolvimento da indústria, da urbanização, do desenvolvimento da ciência e outras transformações que decorreram destas e caracterizaram as sociedades num processo de aceleradas transformações. Nestas, a industrialização aponta para um novo estilo de vida e novos valores, assim como para uma nova educação. Nesta perspectiva, a educação como processo entende todas as fases do desenvolvimento individual como importantes e merecedoras de atenção. A infância não é apenas o período de passagem até atingir a maturidade e a aprendizagem é concebida como progressiva. Cabe enfatizar que, mesmo assim, os objetivos estabelecidos pela ordem social devem ser respeitados, pois seria contraditório se a educação não atendesse a um determinado contexto. Nesses moldes, segundo o autor, “poderíamos chamar de ‘educação do mundo’, já que coloca o educando numa situação de contínua reformulação de atitudes e comportamentos, tal a soma de transformações que diariamente ocorrem” (GARCIA, 1977, p. 14-15).

Como síntese, poderíamos afirmar que compete à educação a incorporação da perspectiva de mudança contínua como um dos requisitos fundamentais para preparar o indivíduo para o mundo atual. O homem, portanto, está no centro das transformações e a evolução acontece como resultado das capacidades desse homem. Nessa concepção que foi tomando corpo na década de setenta, também teve destaque, ou uma maior preocupação, a questão da metodologia que se utilizava no ensino, pois, através dela, se poderia obter uma eficiência maior.

A “educação como desenvolvimento individual” (GARCIA, 1977, p. 16) apoiou-se, sobretudo, no desenvolvimento da psicologia, com mais ênfase para os estudos sobre as diferenças individuais. Os educadores passaram a compreender que a infância e a adolescência apresentavam características e um ritmo próprio de desenvolvimento não menos significativo do que a idade adulta, abrindo caminho para estudos e percepções mais específicas sobre as diferenças individuais. A partir dessa compreensão, o homem passou de espectador da natureza a ser capaz de dominá-la e usufruir os benefícios do meio. O homem, de repente, sentiu-se capaz de “fazer-se sozinho” (GARCIA, 1977, p. 17) e isso lançou-o para o horizonte das descobertas, das invenções.

No campo educacional, estas ideias refletiram-se de forma a fazer com que os educadores sentissem que há possibilidade de promover, de fazer uma sociedade mais justa, mais igualitária, desenvolvendo cada indivíduo conforme as suas próprias capacidades, através do processo pedagógico. Vislumbrar essa possibilidade despertou um olhar mais crítico para a educação tradicional que foi vista como um mecanismo para defender uma

ordem social injusta e provocou também um maior desejo por uma educação capaz de libertar e romper os padrões tradicionais.

De acordo com Garcia, examinando o problema da educação atual, observamos que, em certa medida, existe convergência entre interesses dos indivíduos e interesses da sociedade que apontam para a necessidade de um novo conceito de educação que possa melhor identificar a realidade na qual vivemos. Sugere assim outro sentido para a educação: a educação permanente.

O pesquisador afirma que a educação permanente não é apenas uma definição, um conceito, mas significa um desejo da sociedade em oferecer a cada indivíduo oportunidades de educação sem um tempo, um momento definido e específico, fazendo-o de acordo com as necessidades sentidas pelo indivíduo. Para Garcia, nessa perspectiva, a educação supera as dicotomias da educação tradicional e nova e apresenta-se mais condizente com o modo como vêm se configurando as relações entre o homem e o mundo tecnológico. Nesse sentido, a educação concebe

[...] o homem com toda a sua inteireza imerso em sua problemática existencial, onde os aspectos biológicos e sociais são importantes, da mesma forma que são relevantes aqueles que dizem respeito à história de vida de cada um, que se realiza independentemente de alguém estar ou não na escola (GARCIA, 1977, p. 20-21).

Garcia segue afirmando que a ideia que melhor define o ponto de partida da educação permanente é da totalidade, o que parece estar de acordo com a necessidade sentida de uma educação para a mudança, já que este é um fato inevitável para os seres humanos. As novas tecnologias, os processos de produção, o desenvolvimento científico apontam para a necessidade de constantes mudanças em lugar da acomodação. É exigida do homem a capacidade de criar e de se integrar ativamente como constante desafio.

A partir dos sentidos da educação, na abordagem de Garcia, podemos, de modo sintetizado, pontuar que: a educação tradicional compreende o educando como um objeto, procura moldá-lo, formá-lo para um universo já definido, estabelecido, objetivando preservar a visão de mundo e a posição que cada indivíduo, nele, ocupa. A educação nova, ou renovada, entende o educando como o centro da educação e objetiva fazê-lo crer que as próprias oportunidades são ilimitadas e que, através da educação, é possível uma vida feliz e mais digna. Para além das suposições de muitos teóricos, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a crença na evolução do homem criaram uma perspectiva de que a educação seria

capaz de resolver os problemas da sociedade. A educação permanente de acordo com a abordagem do autor em questão parece ser capaz de superar as dicotomias entre a educação tradicional e renovada, pois, representando “um conjunto de orientações e procedimentos que acompanham o indivíduo pela vida afora” (GARCIA, 1977, p. 21), estaria superada a educação concebida em “fases de aprendizagem e fases em que se faz uso da aprendizagem” (idem). Essa flexibilidade é uma das características marcantes da vida moderna.

Em continuidade, ao tratar dos fins da educação, Garcia esclarece que o faz à luz da compreensão de que os fins dizem “respeito a algo que conduz o curso de uma ação, a intenção que preside determinada direção” (GARCIA, 1977, p. 25). Os fins não deixam de expressar também os valores que conduziram a decisão por determinadas opções, o que significa que os fins revelam as concepções e princípios gerais que “norteiam o curso da ação educativa” (GARCIA, 1977, p. 26). Há, portanto, um caráter prospectivo ou de expectativa que orienta, que dá sustentação e auxílio para a busca e a construção do futuro. O conceito de fim educativo está relacionado e comprometido com um processo e um meio social, onde a educação está inserida, o qual não se dissocia do presente e do futuro do ser humano tanto na esfera individual como também na esfera da coletividade.

Na concepção tradicional da educação, fica claro que ela embasa-se e fundamenta-se na ideia de que a formação do ser humano precisa atender determinados fins que não se preocupam “com o aqui e o agora da vida de cada um” (GARCIA, 1977, p. 27-28), que não correspondem à realidade, à vida em seu processo de evolução. Isso revela a posição assumida que coloca o educando em segundo plano e que busca alcançar os fins determinados pelo sistema dominante, sendo que os fins são estabelecidos sem considerar o que pensam os sujeitos do processo educativo, são “colocados fora do alcance e acima do poder de decisão daqueles a quem eles presumivelmente devem atender” (GARCIA, 1977, p. 28).

Ocorre que, na realidade educativa, o caráter prospectivo das teorias educacionais manifesta-se pelo próprio significado do ato educativo. Na relação entre educador e educando, em que o educador acredita que deve e pode contribuir para o enriquecimento do educando, incorporam-se a ideia e o desejo de aperfeiçoar o seu trabalho e, ao mesmo tempo, o educador dá-se conta que a realidade é complexa. Assim, vão se constituindo novas correntes, novas doutrinas com vistas a superar o existente, mas que também geram inquietações em relação ao futuro. A crítica ao presente e a inquietação em relação ao futuro resultam em desafio para os educadores no sentido de buscar saídas para estas angústias do cotidiano. Caracteriza-se, desse modo, a inadequação entre a realidade cotidiana e os fins que lhe são propostos. De acordo com o autor, a escola, ao se sentir pressionada por essas angústias, apresenta uma

tendência de se “apegar ao passado como forma de assegurar a continuidade da práxis” (GARCIA, 1977, p. 31) que, da forma como se estabelece nas escolas, representa algo que “todas desejam e não pretendem modificar” (idem). Embora as correntes, como a escola nova, acreditassem que a educação tivesse poderes ilimitados, a realidade revela que os esforços não tiveram êxito na modificação da práxis por se alicerçarem em “posicionamentos seculares” (idem). Ainda há que se considerar que os grupos políticos e econômicos que representam os interesses dominantes encarregam-se de fazer o possível para manter as escolas afastadas das discussões e crises em foco no mundo contemporâneo. Essas questões promovem certo alheamento das escolas em relação aos focos de tensão da realidade, o que gera angústias e reflete-se em práticas contraditórias.

Nessa realidade, “a participação do educador no processo mediatório que se estabelece entre os fins da educação e as necessidades do ser em formação, é por demais importante para continuar sendo tratada como habitualmente” (GARCIA, 1977, p. 32). Na educação tradicional, as necessidades do educando não são consideradas e, na educação nova, não há uma compreensão apropriada das novas orientações, o que significa, portanto, que esse processo mediatório não acontece. Pode-se concluir, dessa maneira, que há uma inadequação nos fins que se propõe, sem considerar as necessidades do educando. Os fins são colocados como algo externo, não vinculado às atividades que são desempenhadas. Segundo Cirigliano (*apud* GARCIA, 1977, p. 34), institui-se uma forma de trabalhar em que existe uma ânsia por terminar, por acabar o que se faz e isto passa a ser a meta do fazer pedagógico, perdendo-se, assim, a vida. Não há, pois, um sentido para o que se faz. Faz-se apenas para obter o resultado.

Os fins reais que decorrem da interação entre educadores e educandos, pais, ambiente e outros elementos deste contexto educativo não coincidem sempre com o que é apontado como desejável, promovendo uma inadequação entre o que se pensa e o que efetivamente se faz, numa “duplicidade de valores” (GARCIA, 1977, p. 34) que, de acordo com Garcia, já foi identificada por Anísio Teixeira como a existência de “valores reais” que decorrem da interação dos diversos elementos envolvidos na situação educativa e de “valores proclamados” (idem) que se revelam através dos propósitos definidos e enunciados. Para Garcia, essa dicotomia só será superada quando os fins forem determinados a partir dos interesses e das expectativas dos sujeitos da atividade educativa. Assim posto, a escola irá, de fato, representar algo significativo, envolverá o educando e poderá ajudá-lo a encontrar o seu “lugar no mundo” ao invés de representar apenas um “lugar de passagem” (GARCIA, 1977, p. 35) com a preocupação apenas em cobrar conhecimentos adquiridos. É também importante

ressaltar que essa mudança de uma educação com fins que revelam essa dicotomia para uma educação que pretenda a autonomia, não depende e nem acontecerá somente com a vontade e o envolvimento dos educadores. Existe todo um conjunto da vida social que é um fator muito relevante. Na realidade, a escola está, atualmente, encarregada de realizar os ideais de vida almejados pela sociedade de um modo geral e tem sido vista como um sustentáculo relevante para o processo de industrialização e rápido crescimento urbano, sem que, no entanto, fosse preparada para essa tarefa e há um erro em lhe atribuir funções que não tem.

Analisar os fins educativos através da práxis das escolas evidencia a distância que existe entre o que se quer e o que, de fato, se realiza. Podemos verificar que a educação tem se voltado para alguns fins que merecem uma atenção especial. Um deles é a educação compreendida como uma “forma de cultivar automatismos do educando” (GARCIA, 1977, p. 37). Em um curto período de tempo, a escola, com seu sistema de ensino voltado para as elites, passou ao atendimento de muito mais educandos com a universalização do acesso à escola para todas as crianças e adolescentes. No entanto, a diversificação e a ampliação dos alunos matriculados nas escolas não alterou ou pouco alterou a organização escolar no sentido de propiciar a modificação dos fins aos quais deve se propor. Temos, assim, um sistema destinado a uma minoria atendendo as maiorias. Os objetivos essenciais de ler, escrever e calcular que se destinavam para as pessoas que deles usufruíam desinteressadamente, passam a ser também para as pessoas que precisam aprender para ganhar a vida. A escola preocupa-se e ocupa-se com a memorização, a repetição, a realização de tarefas, ou seja, é a escola preocupada com os automatismos e não com o desenvolvimento do pensar.

Outro fim que merece uma atenção maior é a “educação como forma de preencher o tempo do educando” (GARCIA, 1977, p. 39). Na realidade social vivida hoje, talvez seja mais prático manter a criança na escola e por um tempo cada vez maior, constatando-se que países industrializados e em desenvolvimento tendem a ampliar o tempo de escolarização obrigatório. Ocorre que não basta, nem resolve o problema do automatismo, o aluno ir à escola por ir, estudar por estudar, estar na escola para passar o tempo ou até como forma de impedir que não seja mão de obra explorada ou fique desassistido de alguns cuidados.

Num mundo industrializado as constantes mudanças e avanços criam necessidade de uma educação mais longa. Assim, é mais prático manter crianças e adolescentes nas escolas, mesmo que traga consequências como as taxas de evasão. De acordo com Garcia, nessa perspectiva da educação como um fim em si mesma, como uma forma de “preencher o tempo de crescimento e amadurecimento da criança e do adolescente, está conduzindo a uma situação radicalmente oposta à que tínhamos há alguns anos e que os manuais de pedagogia

sempre salientaram” (GARCIA, 1977, p. 40). A sociedade está cada vez mais oferecendo assistência aos jovens, resultando numa dependência maior e retardando a sua entrada na vida adulta.

À luz dessa problemática sistematizada por Garcia, procuramos situar alguns elementos no cenário do cotidiano da escola que revelam e legitimam a crise nos fins e no sentido da educação. Neste sentido, o processo é feito identificando-nos como sujeito desse contexto que vivencia cotidianamente o universo da escola pública.

Um elemento muito significativo é que a discussão sobre a temática está praticamente ausente. As equipes docentes das escolas nos momentos destinados à formação e às reuniões pedagógicas tendem a se ocupar dos assuntos considerados mais urgentes, mais necessários, que mais precisam de soluções ou decisões imediatas, qual sejam problemas do cotidiano ou demandas e exigências do sistema. Problemas, ou sintomas de problemas mais complexos, são pauta: indisciplina dos alunos, falta de interesse e motivação para os estudos, baixo rendimento constatado normalmente por notas baixas e pela quantidade crescente de alunos que, mesmo nos anos finais do ensino fundamental, não conseguem ler e compreender textos, nem se comunicar pela escrita, situações diversas de violência, desrespeito às diversidades, ausência – e, em muitas vezes, categorizada como irresponsabilidade – dos pais diante da vida escolar dos filhos, entre outros. Quando não são essas questões carregadas de angústias e frustrações, são questões que, em grande proporção, são demandas dos órgãos superiores do sistema de ensino, como, a reestruturação de documentos e planos de acordo com os novos parâmetros, as reformulações de planos de estudos voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências, e outras demandas que a escola, normalmente para atender, busca assessoria de profissionais especializados para orientar o trabalho.

É ainda relevante a dificuldade enfrentada pelas escolas em relação ao seu envolvimento com a comunidade escolar. É mais comum a escola chamar os pais dos alunos quando existem problemas com os filhos do que envolvê-los através da participação efetiva.

A discussão sobre as práticas e relações pedagógicas, chega em pequena proporção à relação direta que acontece entre educador e educando no cotidiano da sala de aula, entre os próprios educadores e deles na sua relação com a construção do conhecimento, bem como às relações que permeiam o universo educacional macro que, muito além dos limites da escola, envolve desde as políticas públicas de educação e os órgãos competentes, até os gestores nas diferentes esferas desse cenário.

É importante destacar que, com o registro desses breves, mas significativos elementos, a intenção não está voltada a identificar culpados pelos problemas que se apresentam. Até

porque esses são apenas reflexos de uma problemática maior que está configurada. O objetivo é que esses elementos auxiliem na reflexão acerca dos fins e do sentido da educação.

Os processos pedagógicos que acontecem no universo escolar parecem estar carentes de uma discussão mais consistente. É uma discussão que, cada vez mais, vai ficando para um segundo plano posto que os educadores, nas escolas, ocupam-se da discussão de problemas mais emergentes. A formação continuada, espaço em que questões relevantes poderiam ser discutidas e analisadas, não têm acontecido de uma forma consistente que envolva, que comprometa os sujeitos, de forma significativa, e promova essas discussões. Os educadores em grande proporção já desacreditados, ou desesperançosos, resistem à própria formação continuada. As políticas públicas, as definições didático-pedagógicas deixaram de ter, em seu núcleo fundante, a preocupação com os fins e o sentido da educação para uma perspectiva emancipadora. Vemos efetivados modelos de educação que atendem muito mais a uma racionalidade técnica interessada pela preparação do educando para o mundo do trabalho. O próprio currículo organizado por habilidades e competências revela essa preocupação. As práticas pedagógicas, que se efetivam, evidenciam a tendência de aplicar atividades e metodologias que são apresentadas como modelos que trazem a perspectiva de novidade, de melhor adequação e promessa de melhores resultados, de despertar maior interesse do aluno, mas que não passam de alguns modismos.

As propostas pedagógicas das escolas não são frequentemente retomadas, revisitadas ou são pauta de discussão. Em muitas vezes, são entendidas como um documento que teve de ser construído para atender a uma exigência externa e que, como já está pronto, foi cumprida a tarefa. As concepções que norteiam os processos pedagógicos permanecem neste importante documento, mas não existe preocupação com desvelar essas concepções, discuti-las, significá-las, ressignificá-las, fazê-las presentes, vivas, no universo escolar. Existe insegurança, tendência a apenas cumprir as exigências, a desacreditar no potencial de mudanças, pois se pensa que mesmo mudando o que está nos documentos, na prática, tudo continuará como antes.

A postura assumida por muitos educadores, estejam eles nas equipes gestoras ou nas salas de aula, traduz bem as fragilidades constituídas no decorrer do processo. Sem deixar de ressaltar que não é apenas no âmbito das escolas que a discussão e a preocupação com os fins e o sentido da educação estão praticamente ausentes. Nas políticas públicas de educação, na sua efetivação, não são núcleo fundante.

Decorre disso que, não havendo esse núcleo de sustentação definido no processo de formação, torna-se mais fácil ancorarmo-nos em concepções e tendências que não exijam um

compromisso maior. É mais simples reproduzir os modelos já definidos, é mais cômodo, não compromete politicamente, não exige a tomada de decisão com a organização do trabalho pedagógico como um processo contínuo que, para muito além de ideias, exige engajamento e comprometimento.

As questões pontuadas, neste primeiro capítulo do texto, não representam a totalidade, e não é essa a pretensão do texto. São apenas alguns dos aspectos que descortinam um cenário que revela que os fins e o sentido da educação precisam ser revisitados, precisam estar nas pautas de discussão em todos os âmbitos do cenário educacional: desde as políticas públicas até os processos pedagógicos que se configuram nas instituições escolares.

2 FINS E SENTIDO DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES FREIRIANAS E PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS PARA A EDUCAÇÃO

Nos diferentes momentos da história, a educação foi se configurando, como vimos, de forma a acompanhar e contribuir com os objetivos do projeto de sociedade. Porém, com o advento da racionalidade instrumental e as suas consequências para a vida em sociedade, o campo de discussões e de literaturas com críticas mais incisivas ao modelo proposto tomou uma dimensão mais consistente. O campo da educação não ficou, e nem poderia ficar, isento dessa perspectiva de mudança proposta.

Nesse capítulo, procuraremos compreender, com base em sua própria obra, as concepções que fundamentam o pensamento de Paulo Freire, arraigado e constituído criticamente no contexto da tensão gerada pela realidade social excludente. É pertinente sublinhar, em Freire, a propriedade e a legitimidade que lhe são conferidas pelo fato de, no decorrer de sua trajetória, registrar o seu pensamento e as suas concepções com “os pés na realidade”¹¹, com a vivência das situações as quais investigou e problematizou. O autor registrou as suas reflexões sem se distanciar daquilo que ele mesmo identifica como necessário e fundamental para todo o processo educacional que vise a alcançar a sua finalidade: a relação teoria e prática. A valorização desta relação, como já citado anteriormente, é um diferencial desse pensador brasileiro, cuja obra é conhecida e referenciada no universo educacional em diversos países do mundo.

As propostas contemporâneas para a educação, por não se constituírem de forma alheia ao projeto de sociedade desejada, apresentam-se com perspectivas que sinalizam para uma reestruturação. Embora exista uma permanente tensão entre o ideal de sociedade e a sociedade real com as suas contradições e desigualdades, impõe-se a necessidade de uma educação capaz de contribuir para a formação de seres humanos com capacidade de atuar conscientemente na realidade com vistas à construção da sociedade almejada. Tendo as concepções freirianas como base e referência para a análise e a compreensão das propostas contemporâneas para a educação, postulamos, neste capítulo, uma aproximação entre estas propostas, no sentido de identificar elementos que nos auxiliem a compreender as fragilidades ou contradições e as potencialidades do campo educacional no que se refere a seus fins e

¹¹ Destaque meu para reforçar a particularidade de Freire, que registra o seu pensamento e constrói a sua pedagogia sem distanciar-se, no sentido de afastar-se, ou de buscar, apenas nas literaturas, os subsídios e as explicações para a investigação e a compreensão das vivências e experiências do cotidiano.

sentido. Além disso, no mesmo capítulo, reconstruiremos o sentido da educação de acordo com a concepção de Freire.

2.1 Concepções que fundamentam a pedagogia freiriana

2.1.1 Concepção de homem

Em todo o legado construído por Freire, o homem e a sua humanização constituem-se como princípios fundamentais. Ao explicitar o seu objetivo de reconstrução social, em que o homem seja sujeito consciente capaz de libertar-se da dominação, Freire compreende-o como ser capaz de intervir no mundo, capaz de fazer escolhas, tomar decisões. Concebe a educação como um processo para promover a mudança social e, nesse sentido, afirma que: “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1979, p.27).

Freire entende o homem como um ser inconcluso, inacabado, como um ser que está sendo *com* a realidade em uma realidade que é também histórica e inacabada. Ao contrário dos animais, os homens sabem, têm consciência da própria inconclusão, do próprio inacabamento, que lhe é próprio e natural da experiência vital, pois “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 55). Na *Pedagogia do Oprimido*, o estudioso expressa que a existência do homem transpõe o espaço físico, incluindo também um espaço histórico, haja vista que a sua existência é histórica. O homem é capaz de agir sobre o mundo, sobre a sua realidade, a sua cultura, a sua história, ou seja, o homem é um ser de práxis. Por sua ação e transformação da realidade, o homem é um ser histórico-social, assim como é um ser de busca, a qual não pode se dar no isolamento, no individualismo ou nas relações antagônicas de opressão que proíbem ou impedem o outro de ser. É um ser cuja vocação para o ser mais, para a humanização realiza-se em comunhão e solidariedade com o outro. Na obra *Educação e mudança*, reforça que

Este ser ‘temporalizado e situado’, ontologicamente inacabado - sujeito por vocação, objeto por distorção -, descobre que não está só na realidade, mas também está com ela. Realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona (FREIRE, 1979, p. 62).

Evidencia-se, assim, a sua crença de que o homem não é apenas um ser de contato, mas um ser de relações que, além de se relacionar com o outro, o faz também com a realidade, com o mundo. Neste aspecto, Freire chama atenção para o fato de que a busca pela superação da própria inconclusão não pode acontecer individualmente, mas em solidariedade sob pena de transformar-se numa forma de ser menos. A busca por ser mais no isolamento pode gerar relações de opressão, risco para o qual Freire constantemente adverte, pois compreende que as relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo humanizam, sendo fundamentais para a emancipação humana.

Enquanto os animais apenas vivem, não têm historicidade, vivem um tempo unidimensional, um hoje constante de que não têm consciência:

O homem existe – *existire* –no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se (FREIRE, 2009, p. 49).

Na *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire retoma essa concepção e salienta que homens e mulheres são fazedores de seu caminho e que, ao mesmo tempo, se expõem e se entregam a esse caminho que também os refaz. Na *Pedagogia do Oprimido*, destaca que, por serem transformadores e criadores, os homens, através de suas relações com a realidade, produzem, além de bens materiais, as instituições sociais, ideias e concepções. Por meio da própria ação sobre o mundo, os homens criam e dominam a cultura e a história. São seres capazes de agir, refletir e transformar a realidade, ou seja, são seres de práxis.

2.1.2 Concepção de humanização

Como seres que têm consciência de sua existência histórica, de sua inconclusão, Freire também compreende o ser humano como um ser que não pode, pela sua natureza, deixar de ser curioso, imaginativo, desejoso de aprender, de pesquisar e compreender a razão de ser daquilo que o cerca. A existência humana demanda entender interrogações sobre o próprio

amanhã, sobre o que está por vir, sobre “em torno de como fazer concreto o ‘inédito-viável’¹² demandando de nós a luta por ele” (FREIRE, 1992, p. 98 -99).

A concretização da humanização é processo, é um devir. A natureza humana tem a humanização como vocação e, por esta razão, não é possível ser mais, proibindo o outro de ser. Nesse sentido a libertação, a superação da situação de opressão, acontece, de fato, se o oprimido também libertar o opressor. A pedagogia freiriana assume uma posição de comprometimento efetivo com a luta pela humanização, concebendo que somos naturalmente vocacionados para o ser mais, o que significa que a natureza humana é programada e não determinada:

É por estarmos sendo este ser em permanente procura curioso, ‘tomando distância’ de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à ‘paixão de conhecer’, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, ‘programados’, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a *humanização* e que temos, na *desumanização*, fato concreto na história, a *distorção da vocação*. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação (FREIRE, 1992, p. 99).

Na concepção freiriana, a luta pela humanização implica autofazer-se, superar as situações-limite e a conscientização do próprio ser mais como vocação humana, de modo que implica assumirmo-nos como seres do inédito-viável, inacabados, fazedores de história, capazes de nos reinventarmos na busca.

2.1.3 Concepção de conscientização

Nas concepções e na prática da educação libertadora de Freire, a conscientização é um conceito fundamental e constitui-se em elemento central em sua pedagogia. Na *Pedagogia do Oprimido*, destaca que “a consciência se constitui como consciência de mundo” e que

¹² “Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma palavra que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. Palavra na qual estão intrínsecos o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado. [...] Palavra que nos traz, sobretudo a esperança e o germe da transformação necessárias voltadas para um futuro mais humano e ético, para alcançarmos o destino ontológico da existência humana” (FREIRE, 2010, p. 224), ou de uma forma, muito sintetizada e objetiva, “a futuridade a ser construída” (FREIRE, 2002, p. 156).

“ninguém se conscientiza separadamente dos demais” (2005, p. 15). Também afirma que apenas o homem pode tomar distância do objeto para admirá-lo, para compreendê-lo. Assim sendo, a consciência é, na sua essência, um caminho para alguma coisa que está fora dela. “É a capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes” (FREIRE, 2005, p.13).

Ao manifestar-se pela palavra, ao dizer a palavra, o homem assume conscientemente a sua condição humana, o seu próprio processo de humanização. Ao discutir e refletir sobre a própria realidade, na qual se insere, cotidianamente, o homem pode observar, de fato, como vive. O compromisso histórico, o processo de fazer e refazer a realidade são fruto da conscientização.

Na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, o autor afirma que a “tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (2001, p. 30). A esfera da apreensão espontânea da realidade precisa ser ultrapassada, visto que se faz necessário que se atinja uma esfera crítica. Para Freire, a conscientização não pode existir sem a ação-reflexão, ou seja, não pode existir fora da práxis.

A conscientização é um compromisso histórico que exige que o homem seja sujeito, crie a sua existência a partir dos recursos e materiais que a vida oferece, pois a realidade não pode ser concebida como algo estático, mas precisa ser tomada como objeto da reflexão crítica. Nesse sentido, compreendendo a conscientização como atitude crítica e histórica, ela não pode ser definida como atingida, pronta, posto que é processo permanente e contínuo que supõe a ação e não apenas a reflexão.

Também na obra anteriormente referida, Freire faz uma análise das relações de dominação nas sociedades latino-americanas, as quais apresentam uma hierarquia rígida em sua estrutura e, na sua origem, constituíram-se em relações de dependência e exploração. Ao fazer esta análise estabelece relação direta com a conscientização a qual confere grande parte da responsabilidade pela libertação e pela emancipação humana. Segundo ele, podemos identificar níveis de consciência, caracterizados como: consciência semi-intransitiva, transitiva e crítica.

A consciência semi-intransitiva que é própria da realidade das sociedades dependentes é condicionada pelas próprias estruturas sociais. Adverte que esse tipo de consciência também caracteriza-se por “sua *quase-aderência* à realidade objetiva ou sua *quase-imersão* na realidade” (FREIRE, 2001, p. 78, grifo do autor). Essa consciência dominada só capta os fatos presentes em sua própria experiência, não é capaz de distanciar-se da realidade de modo

suficiente para analisar, problematizar o seu cotidiano e perceber os reais desafios da realidade. O homem, nesse nível de consciência, atribui a causa de seus problemas a algo que não está presente em sua realidade. É um nível de consciência no qual se pode observar um “quase compromisso entre o homem e sua existência” (2009, p. 67). Contudo, Freire esclarece que, mesmo neste estágio de intransitividade, o homem não deixa de ser um ser aberto, o que existe é uma limitação no âmbito de sua apreensão.

A consciência transitiva começa a se apresentar na medida em que as sociedades passam a romper a cultura do silêncio, isto é, quando o homem principia a ampliar o próprio poder de compreender a realidade e dialogar, superando também o seu compromisso com a própria existência. Esse estágio de transitividade apresenta-se, num primeiro momento, como um nível de “consciência ingênuo-transitiva” (2001, p. 79), embora Freire chame a atenção no sentido de que não há uma delimitação específica entre essas mudanças ou evoluções da consciência, pois a consciência semi-intransitiva pode permanecer presente na consciência ingênuo-transitiva. O aparecimento dessa consciência nas massas populares provoca também o desenvolvimento da consciência das elites, as quais existem porque há as massas populares por elas mantidas em silêncio. Essas elites começam a se sentir “desmascaradas pelas massas” (2001, p. 80), quando estas desenvolvem sua consciência. Há, então, uma inquietude: nas elites, porque não querem perder o poder de dominação; nas massas populares, porque desejam a superação do silêncio, a liberdade. Nesse nível de desenvolvimento da consciência – identificado claramente na história da sociedade brasileira, por exemplo –, a elite, através de intelectuais e estudantes, encarrega-se de demonstrar comprometimento com a realidade social. As artes, por exemplo, passam a se inspirar na “dura vida do povo” (2001, p. 81) ao invés de se limitar a expressar as facilidades da vida da burguesia. Os poetas também passam a abordar os trabalhadores do campo como seres concretos.

Em consequência dessa transição da consciência, são geradas também modificações na vida política, nos líderes políticos que, além de serem proprietários das terras, são, da mesma forma, das silenciosas e obedientes massas populares. Nos centros urbanos, diferentemente das áreas rurais, onde ainda os líderes políticos detêm o domínio, aparecem os líderes populistas, objetivando manter a manipulação das massas. O estilo político dos líderes populistas, no entanto, abre possibilidades para que grupos, seja de intelectuais ou jovens, participem, com as massas, da vida política, o que, apesar de paternalista, promove a “possibilidade de análise crítica da manipulação em si mesma” (2001, p. 82). Assim, segundo Freire, as contradições no caminho para a emergência das massas representam um momento importante no despertar da consciência. Assim concebida, a emergência da consciência crítica

de grupos progressistas é um desafio para os grupos de elites historicamente no poder. A transitividade crítica tem como característica a maior profundidade na interpretação dos problemas, superando as explicações mágicas para eles.

Enquanto a consciência ingênua superpõe-se à realidade, a consciência crítica, por seu turno, busca integrar-se à realidade. Esse nível de consciência que, além disso, representa a matriz da democracia, não acontece automaticamente, mas requer um trabalho educativo atento para o risco da massificação. De acordo com Freire:

Não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão. Não se pode impedir aos homens uma tal ação reflexiva. Se se fizesse isto aos homens não seriam outra coisa que peças nas mãos dos líderes, que se reservariam o direito de tomar decisões (FREIRE, 2001, p.106).

Em sua última obra, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire reitera que a sua presença no mundo não era a de quem simplesmente adaptava-se a ele, mas era a presença de quem, nele, se inseria verdadeiramente na posição de quem lutava para não ser objeto e sim sujeito. Afirma:

Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a *conscientização* não como panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade de conscientização (FREIRE, 1996, p. 60).

De acordo com Freire, se quisermos que o homem seja sujeito de seu processo histórico, a educação precisa libertá-lo e levá-lo a tomar consciência de seu poder de transformar. Sob esta ótica, pois, a conscientização deve ser o primeiro objetivo da educação.

2.1.4 Concepção de libertação

No pensamento freiriano, a libertação, assim como a conscientização, apresenta-se como uma concepção fundamental em sua proposta de transformação da sociedade. Na *Pedagogia do Oprimido*, alerta incisivamente para o fato de que as relações opressoras, estabelecidas ao longo da história, inibem, no homem, o poder de pensar criticamente e de

criar. São relações que objetivam o ajustamento do homem no mundo, promovendo a continuidade dessas relações. Os opressores não objetivam transformar as situações, mas a mentalidade dos oprimidos para que possam continuar dominando-os. Assim, o problema que merece atenção é que os oprimidos, mantidos na ingenuidade,

[...] introjetam a ‘sombra’ dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela expulsão com outro ‘conteúdo’ – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres (FREIRE, 2005, p. 37).

Esse medo da liberdade que, para os opressores, é o medo de perder a liberdade de oprimir e, para os oprimidos, é o medo de assumi-la, é um dilema para o oprimido: continuar hospedando em si o opressor ou expulsar esta sombra. Se acomodados, adaptados ao sistema, a estrutura de dominação, alimentam um desejo de aderência, de identificação com o opressor almejando sê-lo, admirando-o, por não se sentirem capazes de assumir a liberdade. Travam verdadeira luta interna entre dizer a palavra, desalienarem-se ou não terem voz e manterem-se alienados. Em vista disso, Freire afirma que a libertação “é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na luta pela superação da contradição opressores-oprimidos que é a libertação de todos” (2005, p. 38). E o homem que nasce desse parto não é nem mais oprimido, nem opressor. É um homem novo, libertando-se. O autor esclarece, no entanto, que este processo de libertação não acontece de um momento para outro, de forma inesperada. É necessária a conscientização permanente pautada em relações dialógicas e na busca coletiva pela libertação. Para Freire, a libertação é dialógica e a educação libertadora deve ser um processo que leve os sujeitos a desvelar e compreender criticamente a realidade. A educação bancária serve ao sistema opressor à medida que concebe aos educandos como verdadeiros recipientes em que se pode despejar, colocar coisas, informações. Freire critica a educação bancária, pois esta pretende manter os educandos na ingenuidade, na alienação e argumenta ser imprescindível que, ao invés da alienação, a educação vise a sua libertação. Refere-se à libertação como uma práxis, sublinhando:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p. 77).

Dessa forma, a educação não pode conceber o homem como um ser vazio a ser “enchido” de conteúdo. A educação deve ser problematizadora, com caráter reflexivo que vise a desvelar a realidade, só então serve à libertação.

2.1.5 Concepção de diálogo

A concepção freiriana de diálogo propõe que este supere os comunicados, as palavras apenas ditas. Em relações de dominação, o diálogo como “comunicados” faz-se presente para manter as relações de protecionismo, de paternalismo e de dependência.

Em sua obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (2009) observa que, pela nossa inexperiência democrática, nossa cultura fixada na palavra e nas relações de dominação, não temos a experiência do diálogo.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce da matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2009, p. 115).

De acordo com essa afirmação, o diálogo não prospera em relações que visam a manter a opressão, posto que ele é condição essencial e primordial no processo de libertação dos oprimidos e requer responsabilidade dos envolvidos. Para toda a existência humana, para as questões que organizam as diferentes dimensões da vida humana, o diálogo é indispensável. Desse modo, para Freire, o diálogo assume papel central no projeto de educação libertadora. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, concebe o diálogo como um processo dialético-problematizador, o que significa que, por meio dele, é possível compreender a nossa realidade e a nossa existência como um processo inacabado e em permanente transformação. O diálogo, assim concebido, promove o pensar crítico e problematizador, configurando-se como o caminho pelo qual se conquista a significação humana por intermédio da palavra. Por ela, o homem pode dizer e fazer o mundo, de tal sorte que o diálogo é, portanto, um fenômeno humano e, por isso, requer que busquemos os elementos que o constituem:

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2005, p. 91).

A dicotomia entre a ação e a reflexão gera formas inautênticas de existir e de pensar. A existência humana é nutrida pela palavra que não pode ser privilégio de alguns, mas direito de todos os homens. Sob tal perspectiva, a palavra verdadeira não é dita pelo homem sozinho, nem para o outro. A palavra, o diálogo verdadeiro “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo” (FREIRE, 2005, p. 91). O autor enfatiza que sem amor ao mundo, à vida e aos homens, sem humildade, fé no poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé na vocação de ser mais dos homens, o diálogo não é possível. Nessa ótica, o diálogo promove confiança entre os sujeitos, o que é oposto às relações opressoras e monológicas e à educação bancária, que são radicalmente criticadas por Freire.

O diálogo é, portanto, a base da proposta freiriana que postula um novo sentido para a vida em sociedade: o homem como um ser vocacionado para ser mais, para transpor os limites das relações opressoras e constituir-se mais livre, mais humano.

Freire entende que o homem constitui-se dialética e dialogicamente com o mundo e no mundo num movimento dinâmico de relações que têm por base a comunicação alimentada pelo diálogo, o que significa que, sem relações dialógicas, não é possível promover o processo educativo. Em conformidade com Freire: “Ao contrário da ‘bancária’, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é a sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existencia a comunicação” (2005, p.77, grifo do autor).

Os seres humanos não podem ser compreendidos como “seres vazios”, destinados a serem enchidos de conteúdos, de informações, como preconiza a educação bancária. O ser humano, por sua natureza, não é um ser de depósitos, de comunicados, ao contrário, é um ser de relações, um ser de práxis que se dá na reflexão, na ação e na problematização das questões da existência humana. Assim, o projeto de uma sociedade igualitária, idealizado por Freire, propõe que a educação libertadora utilize todo o seu potencial dialógico para reconstruir e transformar a realidade crítica e criativamente. O estudioso reitera que, enquanto a educação bancária é antidialógica, a problematizadora é dialógica, afirma a sua dialogicidade e nem seria possível sem o diálogo. Freire considera que o diálogo é capaz de promover a superação da relação verticalizada do professor que sabe e transmite, para a relação em que ambos,

educador e educando, tornam-se sujeitos e educam-se em comunhão, pois o diálogo verdadeiro não exclui nem o conflito nem a diversidade.

O diálogo proposto por Freire, em sua proposta de educação, não significa a fala do educador sobre a sua visão de mundo o que pode estar distante dos anseios do educando. O diálogo precisa acontecer *com* o educando e considerando a sua visão do mundo que reflete ou representa a sua realidade a ser problematizada. Por isso, o conteúdo da educação não pode ser imposto, decorrente de um programa estabelecido sem a participação dos envolvidos no processo educativo. Da relação dialógica, devem surgir os temas que se deseja investigar, aos quais são denominados, por Freire, como “temas geradores” (FREIRE, 2005, p. 101).

Na *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire retoma a questão dos conteúdos programáticos da educação, considerando que sem eles não há educação e que é elementar que a escolha, a definição e a decisão sobre os mesmos faça-se democraticamente. Nessa perspectiva, não podem os educadores colocarem-se em uma posição de superioridade como se apenas eles soubessem o que os estudantes deveriam saber. O diálogo faz-se, pois, condição fundamental e precisa estar claro e compreendido que não forma professores e alunos iguais, mas também é fator que define posição democrática entre ambos. Sendo verdadeiro e pedagógico, o diálogo não será um “bate-papo” simplesmente, mas se dará em torno de um conteúdo ou de um objeto a ser conhecido.

2.1.6 O método Paulo Freire

No legado freiriano, não é possível situar ou delimitar uma definição específica que conceitue, com precisão, o método ou a metodologia que compõe a sua proposta de educação. Podemos observar que Freire não elaborou discussões conceituais a respeito de método ou metodologia. Em sua obra *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, ele faz uma apresentação do processo metodológico desenvolvido, ressaltando que almejava que a alfabetização fosse um

Ato de criação capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo, nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características do estado de procura (FREIRE, 2001, p. 47).

Isso indica que o método não é determinado, pronto, mas parte das próprias concepções de homem, de humanização, de libertação e diálogo que sustentam o pensamento pedagógico freiriano. De outra forma, expressa, claramente, que a metodologia não pode ser instrumento do educador apenas, mas do educando e que o processo de aprender deve estar identificado com o conteúdo da própria aprendizagem (2001, p. 47). Daí que o conteúdo da aprendizagem não deve estar vinculado a cartilhas ou a listagens preestabelecidas, bem como o educador precisa fundamentalmente dialogar sobre as situações concretas, compreendendo o educando como sujeito e não objeto, oferecendo-lhe, assim, os instrumentos para que se alfabetize. Freire não apenas propôs um processo metodológico pela conscientização para a alfabetização, mas um projeto que começa pela alfabetização, atingindo todos os níveis da educação.

Ao desenvolver o seu método, o grupo de alunos não constituía uma turma de alunos ou uma turma de alfabetizandos. Todos os participantes constituíam o “círculo de cultura” no qual, segundo Freire, se “re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano” (2005, p. 17). Ressalta-se que, no círculo de cultura, a metodologia de trabalho tem como princípio o diálogo que assume, no decorrer do processo, a sua capacidade criadora e recriadora, em que todos, em colaboração, reconstróem o mundo e percebem que, ao mesmo tempo em que o constroem, não são por ele humanizados, pois as mãos que o dominam não são as mesmas mãos que o constroem (2005, p. 18).

Assim, pela relação dialógica, o método de conscientização de Freire: “Como todo bom método pedagógico não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem” (FREIRE, 2005, p. 18). É um método que não pretende que, ao se alfabetizar, o educando aprenda a repetir palavras, mas que aprenda a dizer a própria palavra, pois a palavra apenas repetida não é diálogo. O papel do educador deve também fundamentar-se no diálogo com o educando sobre situações concretas, reais de seu meio.

Como poderemos observar, nos diferentes momentos do método, a relação dialógica está presente. Na primeira fase, ou em um primeiro momento, o trabalho dá-se no sentido de realizar um levantamento ou uma descoberta do “universo vocabular” (FREIRE, 2001, p. 48) próprio do grupo com quem se desenvolverá o trabalho. São observadas as palavras ou as expressões características do grupo, bem como as que se apresentam carregadas de um sentido existencial. Nesse momento, pelo diálogo, os educadores podem conhecer mais sobre a linguagem, as ansiedades, as frustrações, as realizações dos educandos, o que enriquece o conteúdo e as relações posteriores.

Desse momento inicial de busca, nascem, num segundo momento, as palavras geradoras, que são selecionadas de acordo com os critérios da riqueza silábica, da dificuldade fonética e do conteúdo da palavra que considera o compromisso possível de estabelecer com a realidade.

O terceiro momento consiste na apresentação de situações desafios que são apresentadas aos grupos. São situações problemas codificadas, a serem descodificadas¹³ no grupo, tendo a colaboração do educador ou coordenador do debate. O debate das situações locais abre possibilidades para discutir e analisar problemas e situações mais amplos.

Num quarto momento, acontece a elaboração de “fichas indicadoras” (FREIRE, 2001, p. 51) que consistem numa espécie de roteiro que auxiliam os coordenadores, nos debates, no sentido de serem subsídios e não determinações inflexíveis que precisam ser observadas e seguidas. Na quinta fase, acontece a elaboração do material em forma de fichas em que se decompõem as famílias fonêmicas que correspondem às palavras geradoras.

Após esses momentos ou fases, com o material elaborado, o trabalho efetivo de alfabetização tem início. Vale destacar, pela importância que assume, que o grupo era reunido sem obedecer a “geometria” comum de uma sala de aula: ao invés de se sentar um atrás do outro e diante de um professor, era organizado um círculo, um ao lado do outro e motivados a participar do debate. O debate era iniciado com a palavra geradora e, a partir daí, realizada a sua análise. Ao esgotar a análise, ou a descodificação, com a colaboração do educador, este volta-se para a visualização – saliente-se que não para a memorização – da palavra geradora, depois das famílias silábicas que a compõe. Posteriormente, inicia, de forma oral, a criação de palavras com as combinações fonéticas que estão a sua disposição, em seguida, passando para a escrita. No encontro seguinte, cada educando leva ao círculo de cultura todas as demais

¹³ Os conceitos de codificação e descodificação são utilizados por Freire quando explicita a sua metodologia conscientizadora, baseada na relação dialógica. Segundo Freire, do processo de codificação ao processo de descodificação, a apreensão do tema gerador e a inserção do educando, na forma crítica de pensar o mundo, são possibilitadas e facilitadas. Na obra *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos* (2002), Freire, que concebe a alfabetização como um ato de conhecimento, afirma que este compreende o contexto teórico e o contexto concreto e que o processo de codificação e descodificação é capaz de fazer a mediação entre esses contextos. O contexto teórico e concreto ou o abstrato e o concreto, como elementos contrários, precisam ser mantidos em relação dialética na reflexão. Em *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (2001) assevera que, nesse sentido, a codificação e descodificação efetivam a dialética. No método a codificação: “toma forma de uma fotografia ou de um desenho que representa uma situação real ou uma situação existencial construída pelos alunos. [...] A codificação representa uma dimensão dada da realidade tal como a vivem os indivíduos” (2001, p. 36). Na codificação, faz-se uma observação detalhada da situação apresentada ou, como afirma Freire, a codificação “é um ‘discurso’ a ser ‘lido’” ou ainda o “que Chomsky chama de ‘estrutura de superfície’” (2002, p. 61). Assim, a leitura é o primeiro momento da descodificação, é uma aproximação inicial da “estrutura de superfície” que, ao fazer a discussão da significação, aponta para a problematização que é a dimensão da discussão capaz de fazer a relação teoria e prática. A descodificação objetiva “chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem da sua situação em seu *contexto real*” (FREIRE, 2001, p. 36).

palavras que formou a partir dos fonemas. A atenção era também dispensada e toda a motivação primava pelo princípio e objetivo da conscientização e nunca pela memorização mecânica.

Com objetivo de que os participantes do círculo de cultura construam as suas aprendizagens em íntima relação com a tomada de consciência, Freire, juntamente com a sua equipe, propôs situações existenciais diretamente ligadas à vida e à cultura para conduzirem os educandos, a começar pela sua alfabetização, à superação da consciência ingênua, à compreensão crítica da realidade.

Em *Educação como prática da liberdade*, ao descrever o método, Freire chama especial atenção para a preparação dos coordenadores, não apenas em relação ao aprendizado técnico dos procedimentos, mas na formação e no comprometimento com a atitude dialógica, sem a qual, ao invés de educação, se faz “domesticação” (2009, p. 123). O educador precisa coordenar e, de forma alguma, impor a própria influência. Essa preocupação revela novamente a intensidade com que as concepções freirianas são consideradas no desenvolvimento de todo o processo, ou seja, o seu método não é dissociado da teoria. Dinamiza o trabalho de educação através de um método de conhecer, não de ensinar, estabelecendo relação reflexiva entre teoria e prática educativa, entre ação e reflexão. A esta relação que concebe como práxis, Freire atribui a possibilidade de um processo educativo capaz de promover transformação.

2.2 Propostas contemporâneas para a educação

No cenário contemporâneo, são crescentes os questionamentos e também as literaturas que registram a preocupação com uma educação voltada para a formação de qualidade, vista como caminho para a efetiva participação e atuação dos cidadãos no mundo do trabalho e na sua atuação em sociedade como seres conscientes, responsáveis e autônomos.

A década de 90 registrou importantes marcos em se tratando da educação. No Brasil, foi um período marcado por reformas nos diferentes níveis de ensino, as quais não se encerraram naquela década. Além dos parâmetros e diretrizes da educação nacional terem passado por reestruturações, entrou em vigor a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.

É nesse período também, mais especificamente no final da década, que tivemos a publicação de uma obra que é um importante documento para a educação em nível mundial. No Brasil, este documento foi publicado sob o título: *Educação: Um Tesouro a Descobrir* –

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Este Relatório, que também ficou conhecido entre nós como *Relatório Jacques Delors*, resultou dos estudos e das contribuições de educadores e pesquisadores do mundo todo e foi publicado com o respaldo do órgão máximo responsável pela educação mundial, a UNESCO¹⁴. O relatório representa o pensamento pedagógico da humanidade neste período de complexificação das sociedades e de globalização nas suas diferentes esferas.

Brandão (2002) destaca que este documento vem numa direção divergente ao documento que foi editado, em 1995, pelo Banco Mundial, o qual “submete a educação ao *desenvolvimento econômico*” especialmente “nos países emergentes e nos do Terceiro Mundo” (BRANDÃO, 2002, p. 80, grifo do autor). O Relatório Delors “associa a educação ao *desenvolvimento humano*” (idem) e propõe uma educação multicultural a ser vivenciada durante toda a vida do ser humano. De acordo com o autor, a proposta de educação para o novo milênio, apresentada pelo documento, tem alguns pontos que merecem destaque:

a) concepção de um sentido de vida e de destino humanos centrados no primado do valor-pessoa e no poder do conhecimento e da educação sobre a transformação dos relacionamentos pessoa-pessoa e pessoas-sociedade; b) uma clara proposta de princípios operativos de uma ação pedagógica que venha a contribuir de fato para a formação de sujeitos sociais com todas as características da pessoa-cidadã solidária, autônoma, cooperativa e participante de esferas de vida responsável para além do simples ‘mundo do trabalho’; c) a clara sugestão de um projeto de educação de fato multicultural, isto é, aberto às diferenças e capaz de tomá-las não como um entrave a uma democratização do ensino, mas como um ponto de partida de um trabalho pedagógico capaz de contribuir no combate às injustas desigualdades sociais e em favor do direito de sermos solidariamente diferentes (BRANDÃO, 2002, p. 298).

Essa proposta traz uma perspectiva mundial até então não inaugurada nessa dimensão, mas de notável relevância. A educação pensada como um processo para toda a vida, para a formação de sujeitos autônomos e solidários capazes de combater as injustiças e as desigualdades, traduz a possibilidade de reformular ou de pensar um novo sentido para a educação. Estas são algumas das razões que reforçam a pertinência do documento para esse momento das aceleradas transformações sociais em que se intenta uma educação voltada para as diversidades, para a multiculturalidade e para a valorização dos seres humanos como sujeitos.

¹⁴ UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

A abordagem do relatório aos conhecimentos, saberes e aprendizagens como construções e vivências inacabáveis, inesgotáveis, traz presente ao autor que: “Muitos anos antes de estas ideias se tornarem comuns entre os educadores de todo o mundo, Paulo Freire participou do círculo daqueles que a anteciparam” (BRANDÃO, 2002, p. 330). Cabe ressaltar que, desde o início da década de sessenta, Freire vinha se opondo à educação hierarquizada, acrítica, conteudística, tradicional, bancária. Sua proposta era de uma “*educação como prática da liberdade*” (BRANDÃO, 2002, p. 330, grifo do autor). Nas palavras de Brandão:

Uma de suas dimensões era bem esta: uma educação tornada horizontal. Uma pedagogia saída da ‘fila de carteiras’ para o ‘círculo da cultura’ e colocada à volta da mesa, dentro da experiência da abertura à conversa transformada em um diálogo. Um diálogo vivido com uma transação de saberes não possuídos por ninguém e de maneira completa (BRANDÃO, 2002, p. 330).

Em suma, uma educação que não desprezasse os conhecimentos das experiências de vida, as quais Freire sempre valorizou e compreendeu como inesgotáveis, portanto, aperfeiçoáveis. Uma educação criativa, criadora, promotora da consciência de que o homem pode ser mais, de que o que sabe é apenas uma fração do saber existente e de que ainda há muito a ser produzido.

O sonho com uma educação que forme “inacabavelmente pessoas criativas e conscientes [...], mais responsáveis, mais críticas e autônomas em seu pensar” (BRANDÃO, 2002, p. 301) está presente na proposta de educação impressa pelo Relatório e também na pedagogia freiriana. Em relação ao Relatório, cabe ainda ressaltar, de acordo com o autor,

[...] a ênfase colocada sobre a pessoa humana no trabalho de construção do saber através da aprendizagem. Dimensões da educação que justamente têm sido deixadas na penumbra, ou sugeridas como utopias românticas, em documentos movidos por uma visão utilitária e dirigidos mais à instrumentalização do produtor competente do que à formação da pessoa reflexiva e consciente através da educação (BRANDÃO, 2002, p. 302 – 303).

Na sua abertura, o Relatório referencia a educação como um “dever elementar” a ser pensado também nas opções econômicas, políticas e financeiras das nações. Chama atenção para que “todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação” e compreende as “políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos

conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 1998, p. 12). Compreende que a cooperação internacional, o desenvolvimento sustentável necessário para a superação das grandes problemáticas, sejam no plano ambiental, econômico ou social e a convivência democrática das sociedades, serão, além de políticos, desafios intelectuais. Considerando ainda que a humanidade vive tempos em que se prefere soluções imediatas mesmo quando são necessárias estratégias pacientes para a resolução de problemas, a comissão pontua que

[...] atualmente a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une (DELORS, 1998, p. 15).

Ao destacar a educação permanente como uma necessidade, ela é entendida não apenas com relação ao acompanhamento das modificações da atuação profissional, mas também como a construção contínua e permanente da pessoa humana, sua tomada de consciência em relação ao seu meio e ao seu papel social. Pode ser também uma resposta aos desafios próprios da sociedade deste século que se apresenta em contínua e rápida transformação. Neste particular, a proposta de educação para este século, de acordo com este documento, pode ser sintetizada e compreendida através do que expressa o seguinte trecho:

Para poder dar resposta ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento, de permuta (DELORS, 1998, p. 89 – 90, grifo do autor).

Para a comissão, os quatro pilares são igualmente importantes e precisam da atenção por parte da educação em sua estrutura, considerando que não pode ser uma experiência

fragmentada, focando para um determinado pilar, sob pena de não corresponder ao princípio de que a educação deve ser pensada como um processo que se dê ao longo de toda a vida, de forma permanente. De acordo com o Relatório é indispensável propor novos objetivos à educação, superando a concepção “que se tem da sua utilidade”:

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição das capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 1998, p. 90).

Nessas afirmações, vemos reforçadas e reafirmadas concepções que partem de uma visão de ser humano como sujeito responsável e capaz de criar e recriar a própria existência, a própria sociedade; de uma concepção de educação que necessita superar a função de atendimento das demandas que resultam e são criadas e fortalecidas pela ideologia dominante na sociedade capitalista.

Os quatro pilares, como proposta de educação que representa possibilidade de superar a visão instrumental que dela se tem, são apresentados no relatório de acordo com a seguinte compreensão:

Aprender a conhecer é compreendido como um tipo de aprendizagem que não se refere somente à aquisição de conhecimentos prontos, mas, em primeiro lugar, ao domínio dos instrumentos para a construção do conhecimento. O domínio desses instrumentos é considerado ao mesmo tempo um meio e uma finalidade para a vida do homem. Um meio porque o objetivo é que o ser humano “aprenda a compreender o mundo que o rodeia” e uma “finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir” (DELORS, 1998, p. 90 - 91). Parte do princípio de que o conhecimento produzido pela humanidade, atualmente, aumenta muito rapidamente, tornando-se humanamente impossível tentar conhecer tudo. Torna-se necessário, desse modo, que o ser humano tenha as condições, ou o domínio dos instrumentos, que lhe permitam a busca e a pesquisa com autonomia e sem estar limitado a disciplinas específicas. Chama atenção ao fato de que mesmo os conhecimentos específicos de uma determinada especialidade não podem excluir a cultura geral, pois ainda que os especialistas se fechem em “sua própria ciência” e se desinteressarem pelo saber dos outros, terão dificuldade em cooperar. Assim, desde o início

do processo educativo, a criança deve ter acesso às metodologias científicas que lhe permitam a busca e a construção do conhecimento.

Aprender a conhecer é uma aprendizagem que supõe exercitar a memória, a atenção e o pensamento. Torna-se um desafio necessário, neste atual mundo de sociedades dominadas pelas imagens e pelo imediatismo, exercitar a atenção às coisas e às pessoas desde a infância. O exercício da memória, especialmente da associativa que extrapola ao automatismo, cujo cultivo é também defendido por especialistas, é outra demanda. Embora tenhamos uma imensa capacidade de armazenar informações em distintos meios tecnológicos, e não seja imprescindível memorizar todas as informações, exercitar a memória é essencial para não nos tornarmos apenas objetos manipuláveis pelo sistema.

Todo o processo de aprender a conhecer pode ser enriquecido com as experiências. Entendido como um processo, que se dá ao longo da vida, as experiências que ocorrem em relação ao trabalho não se excluem. Então a educação terá êxito ao realizar o seu papel de promover ao ser humano a capacidade de aprender ao longo da vida, seja em situações de trabalho ou nas demais dimensões da atuação humana em sociedade.

Aprender a fazer é uma aprendizagem que não se dissocia do aprender a conhecer, estando, porém, mais vinculada à formação profissional. O que é expresso com maior ênfase e cuidado pelo Relatório diz respeito a como promover ao aluno estes conhecimentos em relação ao trabalho num momento histórico da humanidade em que não é possível prever como se dará a sua evolução. Não desprezando o valor da aprendizagem de práticas consideradas rotineiras, o documento chama atenção que não é mais possível apenas preparar o ser humano para uma função ou tarefa determinada. O mundo do trabalho, hoje, com as constantes modificações trazidas pelos progressos tecnológicos, exige cada vez mais competência do trabalhador: além do domínio cognitivo, exige o domínio dos sistemas de produção. Praticamente toda a produção passa por processos que são realizados por máquinas e faz-se necessário não só o domínio do processo de produção, mas também o domínio das tecnologias que a ele vinculam-se.

De acordo com Delors, a ideia de competência, que se tem atualmente no mundo do trabalho e da produção, vai muito além da competência para a produção material, haja vista que inclui a capacidade de trabalhar em equipe, o comportamento e as relações em grupo, a capacidade de correr riscos, de gerir e resolver conflitos, de comunicar e de tomar iniciativas, de inovar criativamente nos processos de produção. Como o trabalho também tem se modificado e evoluído no decorrer das últimas décadas, de modo que muitas atividades já não estão mais relacionadas ao cultivo agrícola e industrial e à fabricação e produção de produtos

materiais, mas de serviços ligados à comunicação e às relações interpessoais, evidencia-se a necessidade de “cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente as que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas” (DELORS, 1998, p. 95). O conhecimento técnico não é mais suficiente para o mundo do trabalho e, desse modo, as qualificações exigidas são, ao mesmo tempo, de base comportamental e relacional, qualidades nem sempre adquiridas através dos conteúdos tradicionais do ensino.

O desafio parece ser importante no sentido de que não existem certezas em se tratando do futuro: como aprender a conviver, participar e comportar-se em situações de incerteza.

Aprender a viver juntos é uma aprendizagem que representa talvez o maior desafio para a educação nos dias atuais. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia é crescente, mas não podemos nos desaperceber do fato que, paralelamente, tivemos o incremento da capacidade de autodestruição da própria humanidade. Mesmo que a história humana tenha acontecido em meio a guerras e conflitos, nunca, anteriormente, vivemos o perigo potencial de autodestruição. Nesse sentido, o documento ressalta que mesmo que a escola trabalhe com iniciativas para combater a violência, é real o fato de que o ser humano tem a natural tendência de supervalorizar e defender o grupo a que pertence, o que gera preconceitos, competições e tensões nas relações e é reforçado pelo clima de competição e concorrência imposto pelo sistema capitalista.

Para a educação, que, muitas vezes, alimenta essas relações, não é suficiente colocar em contato os diferentes grupos na escola. Tornam-se imperativos projetos e objetivos comuns que possam resultar em relações de cooperação e que visem às duas ações que se complementam: “a descoberta do outro” e a “participação em projetos comuns” (DELORS, 1998, p. 97).

A descoberta do outro passa, necessariamente, pela descoberta de si mesmo e pela visão do mundo. Dessa forma, é função da educação promover ao ser humano o conhecimento sobre toda a diversidade da espécie humana, bem como a consciência da interdependência que há entre todos os seres humanos. Só havendo essa aprendizagem se poderá levá-la para toda a vida e desenvolver a capacidade de empatia e de compreender as diferentes reações das outras pessoas.

A participação em projetos comuns que estimulem e vivenciem a cooperação precisa estar contemplada na educação. A vivência destes projetos, que podem ir além das atividades culturais ou desportivas, chegando a atividades sociais com vistas à solidariedade, pode se

constituir numa forma de aprender a conviver e resolver conflitos não só para o presente dos alunos, mas, principalmente, para a vida futura.

Aprender a ser é uma aprendizagem que deve objetivar o preparo do ser humano para a autonomia, a criticidade e a capacidade de agir nas diversas circunstâncias da vida de acordo com princípios de valores éticos e de responsabilidade pessoal. Conforme Delors “a Comissão reafirmou energicamente um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa” (1998, p. 99), compreendendo a sua complexidade e a riqueza como ser biológico, cultural e espiritual. Se não é suficiente nem possível preparar o ser humano para uma determinada sociedade, é imprescindível que a educação cumpra um papel essencial no sentido de promover ao homem as condições para desenvolver-se integralmente, tornando-se capaz de gerir o próprio futuro em cooperação com os seus semelhantes.

O Relatório enfatiza que se faz necessário valorizar e estimular, de forma especial, a criatividade e a imaginação, as quais são manifestações da liberdade humana e precisam manter-se vivas mais do que nunca num século de globalização. A escola deve promover ao aluno a descoberta, a inovação e a experimentação em todas as áreas, extrapolando o ensino utilitarista. Aprender a ser é uma aprendizagem que não pode “negligenciar na educação nenhuma das possibilidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (DELORS, 1998, p. 102).

É destacada pelo Relatório a aprendizagem que se refere ao terceiro pilar: aprender a viver juntos. A comissão considera que essa aprendizagem além de ser o maior desafio para a educação, também abarca, em si, um importante dever: o de “compreender melhor o mundo” e “compreender melhor o outro”. Essa “compreensão mútua” de “espírito de entreajuda pacífica” e de “harmonia” (DELORS, 1998, p. 19) é um dos valores dos quais mais o mundo demanda atualmente. A compreensão do outro e do mundo são meios para que o ser humano tenha melhores possibilidades e condições de enfrentar e gerir conflitos, realizando projetos comuns.

O Relatório também traz, em seu texto, muitas outras questões relevantes para fundamentar esta nova proposta curricular para a educação no século XXI. São questões que abarcam a educação em todos os seus níveis e configuram-na como um processo a ser desenvolvido ao longo de toda a vida de maneira permanente e contínua.

Neste mesmo período, como já citado anteriormente, no Brasil, entrou em vigor a nova lei de diretrizes e bases para a educação. Com ela, uma nova estrutura proposta por novos

Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁵. Configurou-se assim um momento marcado por reformas com o objetivo de atender aos princípios destas novas concepções, agora, oficialmente asseguradas.

As discussões envolvendo preocupações com as questões que apontavam para uma nova organização curricular tomaram proporções importantes na esfera das instituições de ensino. As escolas, seja de forma independente ou em colaboração com seus respectivos sistemas de ensino, passaram a discutir e elaborar ou reelaborar as suas propostas pedagógicas e os projetos de ensino. Saliente-se, neste ponto, que esta tarefa coube-lhes também como resultado da autonomia e da gestão democrática que são previstas e determinadas pela nova legislação. Para as escolas públicas brasileiras, isso pode ser tido como um elemento significativo, pois, até então, esta autonomia não lhes fora concedida.

A nova possibilidade, associada à tarefa de estar construindo e definindo as suas propostas à luz de novas diretrizes, gerou inquietações, dúvidas e um novo trabalho para as escolas. As novas diretrizes para a educação, expressas nas literaturas pedagógicas contemporâneas e também nas novas legislações, foram os textos base para esta construção.

Sabemos que, no âmbito escolar, o espaço e as condições para essa elaboração e reelaboração apresentam desafios a serem permanentemente vencidos, pelo fato de ser um processo em constante construção, nunca acabado, sempre em movimento, em dinamismo. Existem potencialidades, mas também limitações que vão desde as concepções até o efetivo envolvimento de todos os sujeitos que participam deste trabalho.

Assim, neste universo desafiador e complexo, são elaboradas ou reelaboradas as novas propostas para as escolas que incluem as propostas pedagógicas até os planos curriculares. Podemos destacar que, na sua grande maioria, trazem registrados objetivos de uma educação para a formação integral do ser humano, crítico, consciente, com capacidade para o exercício da cidadania, para a convivência em cooperação, para a aceitação e respeito às diferenças e diversidade, para a solidariedade, enfim, dentre outros, que revelam a comunhão com as concepções que embasam os novos documentos e referências contemporâneas para a educação.

¹⁵ Reforçamos, aqui, que, pela natureza deste texto, não serão aprofundados os estudos referentes ao conteúdo destes documentos. Sua citação objetiva referendar um momento histórico de reformas significativas no âmbito da educação.

2.3 Algumas aproximações entre as concepções freirianas e as propostas do Relatório para a Unesco

As concepções que sustentam as diretrizes ou propostas para a educação contemporânea são voltadas para a necessidade emergente de repensar e reestruturar as relações sociais. Evidenciam-se preocupações com a formação integral do ser humano e o objetivo de superar o utilitarismo da educação. Essas preocupações e objetivos aproximam-se em alguns pontos com posicionamentos e concepções encontrados na pedagogia freiriana.

O *Relatório Jacques Delors* situa a educação como dever que precisa ser pensado também nas opções políticas e financeiras dos países, determinando a todos os responsáveis o dever de prestar atenção para as finalidades e os meios da educação, pois as transformações e a evolução esperadas são desafios políticos e intelectuais. Esse posicionamento remete-nos para a crítica tecida por Freire quando denuncia que as relações de opressão, de não participação, são interesse dos opressores para a manutenção do sistema. Existem, nessa relação, propósitos de manter as situações de opressão, visto que, assim, não são forçosos investimentos em educação, nem as classes opressoras, ou dominantes, correm o risco que as massas populares possam organizar-se e manifestar-se. Para Freire, esta opção política suscita alienação dos sujeitos e compromete a construção consciente do conhecimento, um dos elementos que leva o ser humano a caminhar para a conscientização, para a humanização. De acordo com Freire, é indispensável a opção política pelos menos favorecidos, pelos excluídos. O autor acredita no poder que eles - os excluídos - têm para transformar a situação, mas enfatiza a necessidade de serem encorajados a dialogar, a tomar consciência, a problematizar suas questões, a discutir, analisar, indagar.

Nesse sentido, os desafios político e intelectual apresentam-se num viés de interrelação: a finalidade da educação de contribuir na construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária, através de um processo educativo que vise à emancipação dos sujeitos, requer um compromisso, além de pedagógico, político dos envolvidos e que precisa partir dos gestores, que sejam atuantes em todos os âmbitos da educação, chegando aos educadores com o compromisso de seu fazer pedagógico diário. Assim como a prática pedagógica revela as concepções do educador, as opções políticas das nações também denotam as concepções que as fundamentam, desde o campo dos investimentos destinados para a educação.

A proposição de objetivos que possam superar a concepção de utilidade da educação, passando a compreendê-la como meio para possibilitar que os indivíduos fortaleçam o seu

potencial criativo e realizem-se na sua plenitude, apresentadas pelo relatório, são também apontadas pela pedagogia freiriana. É importante observar que ambas as propostas reforçam a necessidade do fortalecimento do potencial criativo e da formação na plenitude do ser humano.

No contexto contemporâneo, existe uma forte tendência instrumentalizadora da educação, incentivada pela competitividade das relações socioeconômicas estabelecidas. Superar a concepção de utilidade da educação, em ambas as propostas, não supõe a negação dessa realidade ou da participação do sujeito nela. Trata-se de promover, através da educação, o desenvolvimento das potencialidades do educando para que participe e atue criticamente na realidade. Ao visar à formação plena do educando, não é excluída a formação que o prepare para o trabalho e para o mundo do consumo e da competição. Pelo contrário, deverá considerar-se esse cenário em sua tessitura. Nessa perspectiva, Freire destaca a necessidade de substituir a captação “mágica da realidade por uma captação mais crítica” (2001, p. 61), ou seja, promover condições para que o educando possa compreender e atuar na realidade na qual está inserido, de forma crítica e consciente, superando a compreensão mágica e ingênua. O autor argumenta que, para chegar a isso, além de um método dialógico e ativo de educação, é fundamental a modificação dos conteúdos e dos programas da educação.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire abre a discussão pontuando que a dialogicidade precisa começar antes mesmo que o educador encontre-se com o educando, ou seja, quando se pergunta em torno do que vai dialogar com ele. “Essa inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2005, p. 96). Nessa perspectiva, o conteúdo programático não pode ser uma imposição, um dado pronto, determinado em programas fixos e preestabelecidos, nem o educador pode apresentar-se numa postura que Freire chama de antidialógica, que representa a continuidade de uma realidade a qual os “dominadores” desejam que permaneça “intocada”. Freire afirma que: “Não há, nunca houve e nem pode haver educação sem conteúdo” (1992, p. 110). O que se faz necessário é que eles resultem não apenas da contribuição de especialistas e educadores, mas também da participação ativa de todos os integrantes da escola, sejam pais, alunos, educadores e funcionários.

O conteúdo programático assume uma dimensão de eixo condutor do processo educativo, capaz de colocar em discussão e análise tanto as potencialidades como as angústias, as necessidades e as dificuldades do cotidiano dos educandos, ou seja, através dos conteúdos problematiza-se a realidade. E, nesse sentido, as experiências realizadas pelo educando, em quaisquer que sejam suas relações, incluindo as do trabalho, têm um valor

significativo na construção do conhecimento. É preciso considerar que a aprendizagem não acontece apenas num espaço restrito, formal e num tempo específico de escolarização.

A ênfase dada pelo Relatório à aprendizagem de viver juntos como um dos maiores desafios para a educação faz referência, de maneira específica, à proposta de trabalho da escola que carece de projetos e objetivos comuns que possam promover situações de cooperação, pois apenas colocar os educandos, ou os diferentes grupos, em contato não é suficiente. Para Freire (2009), é elementar que a compreensão de homem, ponto de partida para a educação, considere-o como um ser de relações e não apenas como um ser de contatos. Assim sendo, o homem não apenas “está *no* mundo”, mas “está *com* o mundo” (2009, p. 47, grifo do autor). Do simples contato, pode resultar a acomodação, que é própria da esfera dos contatos e um “sintoma de sua desumanização” (FREIRE, 2009, p. 50) e não de integração.

A pluralidade de situações e experiências que compõem as relações do ser humano com o mundo e com os demais inclui desafios e conflitos. Ao conduzir o processo educativo eles devem ser considerados e problematizados, precisam fazer parte das discussões. É uma das funções da escola promover condições de superar o simples contato, o que, de acordo com as concepções freirianas, exige dialogicidade como um princípio para todo o fazer pedagógico. Aprender a conviver com tais situações, um dos grandes desafios da educação, é uma aprendizagem a ser levada para a vida futura, não apenas para o momento em que o educando está na escola.

Um ponto significativo é que ambas as concepções - as freirianas e as que são apresentadas pelo Relatório - atualizam o movimento dialético da educação, considerando o aprender como um processo fundamental. Muito embora, no decorrer de todo o seu legado, Freire faça menção mais frequente aos saberes, o aprender tem um sentido muito relevante. Para Freire, ensinar e aprender estão em direta e profunda relação. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire afirma que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 25) e que, pela própria natureza humana, somos programados para aprender, somos seres da curiosidade, das descobertas, da utopia, educáveis, com capacidade de reflexão, como já referido anteriormente, históricos e inacabados, constituindo-nos por meio das relações. De acordo com o autor:

Ensinar inexistiu sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos homens e mulheres perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluiu na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p.26).

Na pedagogia dialógica, há uma relação dialética entre aprender e ensinar sendo o aprender o princípio fundante do ensinar. Nessa relação, Freire não acredita que alguém apenas ensine, mas que os sujeitos, juntos, aprendam, pois, sozinho, no isolamento, o ser humano não aprende. Ensinar não é transferir ou transmitir e aprender não é apenas assimilar conhecimentos. Há uma relação muito mais profunda que acontece a partir do conteúdo que está sendo ensinado e aprendido.

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 1992, p. 47).

O aprender, portanto, acontece na medida em que o educando torna-se sujeito da própria aprendizagem. Desse modo, segundo Freire, deve-se levar em conta ainda que não existem pessoas ignorantes, nem pessoas que conhecem tudo, mas que todos podem aprender. E aprofunda ainda mais o significado e a importância da aprendizagem ao ponderar que o professor “só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende” (FREIRE, 1992, p. 81). Ainda nas primeiras páginas da *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, trata de sua aprendizagem nos trabalhos com os grupos de educação popular. Expressa que foi longo o aprendizado, mas que exigiu compreender as situações reais de vida das pessoas com quem trabalhava para deixar de partir da sua leitura de mundo e fazê-lo a partir da leitura de mundo daquelas pessoas para encontrar a significação e o sentido para a aprendizagem. Vemos, desse modo, que ensinar e aprender, na concepção freiriana, não acontecem isoladamente mas em relação e que o conteúdo sobre o qual se dialoga tem fundamental importância na construção de um sentido para as aprendizagens.

Notemos, em ambas as propostas, que o aprender tem uma dimensão processual. É pertinente, nesse sentido, a leitura e a compreensão que são apresentadas por Romão (2007), o

qual afirma que o texto dos quatro pilares da educação caracteriza-se pela insistência em destacar dois verbos em cada um dos pilares, estando o aprender presente em todos. “Não se propõe ‘aprender o conhecimento’, ‘aprender o feito’, ‘aprender a convivência’, nem muito menos ‘aprender o sido’ ou ‘aprender o ente’ ou ‘aprender o ser’, mas *aprender ser*” (2007, p. 103, grifo do autor). O segundo verbo reforça o caráter de dinamismo, de processo, de envolvimento do sujeito proposto pelo primeiro o que não ocorreria se fosse expresso por termos estáticos como “conhecimento”, “convivência”, “feito” ou “sido”. Como esclarece:

‘Aprender o conhecimento’ é ‘aprender o conhecido’, enquanto *aprender a conhecer* é participar da pesquisa e do processo de construção do conhecimento. *Aprender a fazer* é muito mais do que aprender como é feito; é também construir os modos e os instrumentos da ‘feitura’. Finalmente, *aprender a conviver* não se reduz ao conhecimento dos tipos de convivência existentes – geralmente marcados pela competição e pelos conflitos – mas estende-se também à busca do conhecimento das diferenças étnicas, econômicas, políticas, sociais, religiosas, culturais, de gênero etc., com vistas à participação na reconstrução das estratégias da convivência na diversidade [...] (ROMÃO, 2007, p. 103).

Essa perspectiva de processo, de construção, abrange as relações estabelecidas e promovidas no processo educativo, o que propõe construções que não se legitimarão sem as experiências coletivas.

Aprender, portanto, transpõe os limites das “competências”, termo muito presente nos discursos pedagógicos neoliberais e que, de acordo com Romão, aponta para “faculdades constituídas e instituídas” (2007, p. 101). O autor assinala ainda que a expressão “competências”, como empregada por esse discurso, remete, de imediato, para “relações de trabalho individualizadas” (idem) e para “faculdades inatas ou já incorporadas” (2007, p. 102). Esse discurso objetiva atender ao projeto da sociedade moderna com o seu sistema capitalista excludente. Para ingressar e manter-se no campo do trabalho são necessárias competências individuais que possibilitam ao indivíduo competir e garantir o seu espaço.

Nessas relações, podemos encontrar elementos que justificam posicionamentos assumidos pelas escolas. Havendo esta demanda do projeto de sociedade por um indivíduo com competências técnicas que lhes deem condições de competir no mercado de trabalho, a educação, que historicamente caminha buscando atender as requisições dos projetos de sociedade, volta-se para o trabalho na perspectiva das competências individualizadas. Para Romão (2007), neste aspecto, podem estar explicações para a busca de fundamentos

psicológicos para o fazer das escolas que procuram o desenvolvimento de competências. Há uma crescente preocupação com o desenvolvimento de habilidades e competências individuais, com o ajustamento do indivíduo às necessidades mercadológicas. O fazer das escolas volta-se para essa finalidade. Em conformidade com o autor: “A psicologização dos fundamentos e dos projetos pedagógicos, de um modo geral despolitiza-os, empurrando-os para o campo individualista das estruturas pessoais” (ROMÃO, 2007, p. 103). Nessa dimensão, configura-se um importante elemento que diz respeito ao papel mercadológico e instrumentalizador assumido pelas escolas: a preocupação em capacitar o aluno para a atuação no competitivo mercado do trabalho, deixando para um segundo plano a finalidade emancipadora da educação.

O alerta de Freire à nossa inexperiência democrática traz outros elementos fundamentais para refletirmos sobre essas contradições que fragilizam e comprometem a realização de uma educação que atinja seus fins no sentido da emancipação do homem, de sua humanização. De acordo com o autor, a sociedade brasileira constituiu-se em relações de dependência, com vivências de experiências que não permitiram a participação do povo na solução de problemas e nas decisões. Em lugar das vivências comunitárias, coletivas, houve uma imposição de silêncio.

Não podemos descuidar do fato de que a escola brasileira é parte integrante dessa sociedade assim constituída. E, no caso da escola pública, a democratização, a autonomia na sua gestão, incluindo a gestão pedagógica, é muito recente, porque, conforme mencionamos anteriormente, esta lhe foi promovida e atribuída legalmente no final da década de noventa. A escola brasileira, portanto, ainda está em processo inicial na vivência da democracia, sendo relevante salientar que muito mais do que instituída ou decretada pela legislação, este é um processo permanente e contínuo que se legitima pela participação efetiva dos sujeitos.

No que diz respeito à relação teoria e prática, na concepção freiriana, o educador precisa ser um sujeito de práxis, ou seja, ele deve refletir e agir sobre o mundo para transformá-lo. Observemos que, em nenhum momento, Freire refere-se a uma aplicabilidade das teorias nas práticas educativas. Ele enfatiza a necessidade de um aprofundamento da compreensão das concepções teóricas utilizando-se de uma práxis dialógica que possa produzir formas críticas de reflexão e de ação. Há que existir uma relação entre teoria e prática no sentido de que a reflexão ou a tensão por elas exercida possa produzir formas de intervir na realidade.

Notemos, pois, que essa reflexão crítica sobre a prática fundamentada pelas concepções teóricas deve ser ampliada nos espaços e âmbitos escolares. Não havendo essa

reflexão, ou o exercício da práxis, a escola pode correr o risco de, na ânsia por aplicar teorias, continuar a sua prática instrumentalizadora, atendendo a demanda do projeto de sociedade proposto pelo sistema capitalista, excludente e competitivo.

Precisamos atentar para a importância da reflexão, pois mesmo o domínio teórico por si só pode não ser suficiente para garantir uma prática educativa qualificada e comprometida com a emancipação humana. Freire assevera que o educador precisa estar impregnado das concepções que fundamentam as ações pedagógicas, o que requer um amadurecimento, um exercício não só individual, mas coletivo, experimentado e vivenciado democraticamente.

Assim, ao finalizar estas aproximações entre as propostas contemporâneas e as concepções freirianas, buscando refletir sobre as contradições no campo dos fins e sentido da educação, à luz das contribuições do pesquisador brasileiro, faz-se necessário destacar, em Freire, a sua defesa insistente para a necessidade de respeitar a cultura de cada grupo e o desenvolvimento de uma interculturalidade, na qual sejam respeitados os valores e princípios humanistas, porém sem que o seja de forma imposta. De acordo com a posição crítica de Freire, a educação não pode transformar-se num instrumento de imposição de uma cultura universal. Nesse sentido, mesmo que a proposta de educação constante no Relatório Jacques Delors traga, em seu âmago, uma cultura humanista é preciso estar atento para a valorização da cultura de cada realidade, de cada grupo. É crucial considerar que os conceitos não podem ser transpostos, nem substituídos e sim desenvolvidos a partir desta cultura. Destaca-se, assim, a fundamental importância, permanentemente destacada por Freire, da função do diálogo e da defesa de uma pedagogia dialógica. É através deste diálogo que se torna possível a cada grupo, a cada cultura, a manifestação da própria compreensão de mundo e a sua expressão. Em sua obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Freire expõe a essencialidade dessa relação dialógica que não pode ocorrer distante da leitura de mundo dos educandos:

Como educador preciso ir 'lendo' cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo (FREIRE, 2000, p. 83).

Assim sendo, Freire considera que a cultura, as experiências vivenciadas pelos grupos são ponto de partida para o diálogo crítico que desafia cada grupo a pensar a própria história, o que é fundamental no processo de conscientização que visa à transformação.

2.4 A consciência da própria inconclusão e a vocação humana para o ser mais como sentido da educação em Paulo Freire

Podemos observar, em consonância com os pressupostos teóricos já refletidos anteriormente que, para Freire, a compreensão de homem como um ser inconcluso, em permanente processo de relações e com consciência de sua inconclusão é a razão de ser da própria educação, pois ela é entendida como um fazer refletido que considera a condição de historicidade do ser humano. O homem tem consciência histórica: vive no tempo presente, mas carrega, em sua memória, os aprendizados, as experiências do já vivido e tem a capacidade de projetar o seu amanhã. De acordo com Freire (2005), distinguindo-se dos outros animais que apenas têm história, o ser humano faz história porque é capaz de criar, de recriar, de decidir, tem consciência:

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 uma 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, 2005, p. 84).

Sob esta ótica, para Freire, a especificidade tanto humana quanto a da educação está na consciência que o ser humano tem de sua inconclusão. Na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, o autor reitera:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (1996, p. 64).

Ser consciente da própria incompletude produz, nos seres humanos, o desejo para o acabamento, para a plenitude, para a conclusão, para a educação, pela qual podem superar o que são para atingir o que desejam ser, ou seja, o homem empenha-se na busca por ser mais. “Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação” (FREIRE, 2000, p. 14). Em conformidade com a teoria freiriana, a especificidade humana também pode ser identificada pela esperança. “Esperança que tem sua matriz na natureza do ser humano. Sendo inconcluso e consciente de sua inconclusão, ou [...] ‘programado para aprender’ ele não poderia ser sem mover-se na esperança” (FREIRE, 1995, p. 30). Em continuidade, ao reforçar a importância dessa especificidade da natureza humana, afirma: “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1992, p. 10). Destaca-se, assim, que a sua concepção de educação está imbricada em sua convicção de respeito à singularidade da natureza humana.

Freire, por conseguinte, pondera que a própria natureza humana leva o homem à educação e distingue, neste aspecto, basicamente duas formas dos homens partirem do que são para buscar o que desejam ser. Uma das formas foi denominada como educação bancária: a educação da simples transmissão de conhecimentos, do exercício do professor depositar saberes no aluno. Uma educação que criticou severamente, pois aliena, domina, oprime, tornando as pessoas menos humanas. A outra forma é a educação libertadora que, conforme o estudioso, é capaz de fazer com que os homens sejam mais conscientes, mais livres e mais humanos. Nela, o educador não é transmissor, nem o aluno um simples receptor. A seguir, podemos perceber a riqueza da concepção freiriana de educação: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79). Observamos, desse modo, que a educação efetiva-se numa relação em que educando e educador são sujeitos e a aprendizagem é o princípio fundante do ensinar. É importante considerar que, para Freire, a educação é também práxis, ou seja, é uma profunda interação entre prática e teoria, sendo que a prática precede ou é princípio fundante da teoria que, por sua vez, pode dar novo sentido à prática, especialmente se a teoria é resultante da leitura crítica e consciente da realidade.

Conforme já afirmamos anteriormente, é bastante clara, em Freire, a sua certeza de que a educação pode levar o ser humano a sua libertação, desde que protagonizada pelos sujeitos que desejam a libertação, não o sendo pelas elites dominantes. Quando bancária, atendendo aos objetivos das elites dominantes, a educação, assim como um anestésico, inibe o

poder de criar, de refletir, de recriar dos educandos e, dessa forma, reproduz-se a consciência ingênua e a acriticidade que acomoda, torna o sujeito passivo e bem adaptado ao mundo.

Na *Pedagogia do Oprimido*, em que explicita as concepções bancária e problematizadora da educação, Freire define como pressuposto fundante o ser humano, considerando-o como um ser de busca, que “sua vocação ontológica é humanizar-se” e que a ação do educador “deve orientar-se no sentido da humanização de ambos” (FREIRE, 2005, p. 71). O educador deve estar encharcado de uma profunda crença no ser humano, no seu poder criador e na possibilidade de humanização e, nesta perspectiva, não pode o educador colocar-se na função de dissertar, de expor, de dar um conhecimento pronto. Freire ensina que o educador precisa problematizar as situações para que o educando tenha condições e possibilidades de superar o conhecimento pronto e criar, dar significação, sentir-se comprometido com o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, alerta que o processo educativo não pode ignorar os saberes das experiências dos educandos e partir apenas dos conhecimentos sistemáticos do educador (FREIRE, 1992). Na *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, afirma que o ato de ensinar exige do educador uma posição de escuta, de respeito às diferenças, de convicção que não existem saberes superiores e sim diferentes, dado que exige humildade:

A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana de ser mais (FREIRE, 1996, p. 137).

O educador precisa estabelecer um diálogo com os educandos, sendo capaz de recriar e ressignificar os conhecimentos, produzindo novos conhecimentos tanto nos educandos quanto em si mesmo. Freire anota:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

É nesse sentido que a educação não deve apenas repassar, de uma geração para outra, os conhecimentos já produzidos e acumulados pela humanidade, mas, primordialmente, produzir novos conhecimentos e ressignificar a existência humana na busca pelo ser mais. De acordo com a proposta freiriana, esta busca pelo ser mais, pela humanização através da qual o ser humano coloca-se em permanente procura, revela que a própria natureza humana é programada para ser mais. Na *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire concebe o ser mais como desafio da libertação dos oprimidos, partindo da análise da opressão como o mecanismo que impede o ser humano de ser mais humano. Nessa obra, ao tratar dos oprimidos, assim se manifesta:

Basta porém, que os homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica, seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais (FREIRE, 2005, p. 47).

Sendo assim, aquilo que impede e proíbe o ser humano de ser mais constitui-se num ato de violência inaugurado por aquele que proíbe e impede. Ao ter a sua origem no inacabamento humano, tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades para o ser humano. Porém, consoante Freire, somente a humanização é vocação humana e a desumanização é distorção da vocação. Em sua concepção: “se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero” (FREIRE, 2005, p. 32). Expresso de outra forma, admitir a desumanização como vocação significa perder a própria identidade humana, o sentido da própria existência, de modo que a luta pela humanização não faria sentido.

E se a vida humana perderia o sentido, a educação também o perderia, pois, de acordo com as concepções de Freire, a razão de ser da educação fundamenta-se na consciência humana da própria inconclusão e na vocação humana para a humanização, para o ser mais humanos. A educação faz sentido se considera que homens e mulheres não estão concluídos, que podem aprender, que têm esperança, sonhos e um horizonte de realização em sua plenitude que é a humanização. Através da educação, o homem pode ir se fazendo mais humano.

Considerando que compreende a educação como um processo que não se dá no isolamento, no individualismo e sim em comunhão entre os homens, Freire concebe-a

também como um projeto coletivo e social a ser realizado e que, por isso, vai muito além do processo de ensino e de aprendizagem da leitura ou da escrita, por exemplo. Sendo assim, tem sentido ao contribuir no estar sendo dos homens no mundo. Ao abordar o sentido da educação em sua obra *Pedagogia da Indignação*, assim expressa:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isso ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem, ter projetos para o mundo. 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 o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2000, p. 40).

Podemos proferir, então, que o sentido da educação, para Freire, encontra-se no ser humano, na sua realização, na sua humanização como um processo tanto mais intenso e fortalecido, quanto mais os seres humanos forem, dele, sujeitos.

3 INDICATIVOS PARA A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPADORA

[...] me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, [...] reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas. E por que não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 1996, p. 15).

Freire inicia a sua última obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* na qual de maneira corajosa, criativa e esperançosa, dialoga sobre o cotidiano do educador, reforçando duas questões fundamentais que sustentam o seu pensamento e estão presentes no decorrer de toda a obra que produziu. Uma delas é a sua compreensão de homem e mulheres como sujeitos da própria história. Sua concepção de homem como um ser inconcluso e em movimento de busca pela própria humanização, constitui-se em base sólida para a sua crítica às práticas de educação tradicionais, as quais denomina bancárias por se sustentarem em relações verticalizadas de transmissão de saberes. É defensor de uma pedagogia de conscientização que supere as práticas educativas que apenas visem a adaptar e a treinar os educandos para a vida em sociedade. Daí decorre uma segunda questão que é a dimensão social da educação. Freire assevera que a educação é uma forma de intervenção no mundo e o processo educativo precisa essencialmente despertar e criar, no homem, a consciência da própria realidade com as suas problemáticas e, a partir do diálogo crítico que permite compreendê-la e interpretá-la, buscar a sua transformação. A educação, ao desenvolver a consciência crítica no homem, contribui para despertar o desejo e também para reconhecer o próprio poder de transformação social.

Retomamos, aqui, que, com base nessas concepções, Freire define o próprio sentido da educação, o qual está na consciência da própria inconclusão e na vocação para a humanização. Embora no decorrer de sua obra, ao denunciar e criticar radicalmente tudo aquilo que desumaniza, em especial as relações opressoras, também aponte elementos para superar essas relações que concebe como distorção da vocação humana, é em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que encontramos reflexões mais específicas acerca das práticas educativas que consideram o sentido da educação por ele definido. Outras duas obras suas, da década de noventa, *A educação na*

cidade e Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar, também nos auxiliam a compreender os indicativos e as contribuições de sua pedagogia para a educação que enseja a emancipação humana.

É de fundamental importância reiterarmos que, de acordo com o seu pensamento, por mais que façamos parte efetivamente, como sujeitos e não como meros observadores, desse contexto educacional, não podemos afastar-nos da “posição rigorosamente ética” (FREIRE, 1996, p. 15). O estudioso ressalta que aos educadores a ética no exercício da docência é uma responsabilidade e um compromisso, assim como concebe as práticas educativas como práticas formadoras e, por isso, destaca que essa responsabilidade precisa permear também as práticas que se destinam à formação dos docentes. Afirma:

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 1996, p. 16 – 17).

Para Freire (1996), a ética precisa também ser responsabilidade dos educadores em sua formação, porque deverão exercê-la e porque acredita que a melhor forma de lutar por ela seja a própria vivência, o seu testemunho nas práticas com os educandos e nas relações com eles. Superando a ética restrita do mercado, chama atenção para a necessidade de que o preparo científico do educador seja coerente com a ética. Assim posto, poderá o educador não aceitar, por exemplo, certas posições de determinados autores ou concepções pedagógicas, mas não pode simplesmente limitar-se à sua crítica, à sua negação, uma vez que é seu compromisso e responsabilidade ética expor aos educandos as razões que justificam esta crítica. Os educandos precisam inclusive perceber que há respeito e coerência na postura do educador ao analisar e criticar posturas e concepções de outros autores ou pensadores.

Enfim, Freire define-se como “absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana” (FREIRE, 1996, p. 19). Por ser consciente de sua inconclusão, de sua historicidade, o homem não apenas é um ser no mundo, mas um ser em relação com este mundo, um ser em movimento de busca, um ser que pensa a própria presença, que pode intervir, transformar, sonhar, o que institui a necessidade da ética.

A ética universal, da qual trata, é uma característica da natureza humana, necessária à própria convivência.

De acordo com Freire: “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 1996, p. 19). Por essa razão, ele deixa claro que a natureza ética da prática educativa não pode ficar ausente de qualquer discussão que se faça nesse âmbito.

Considerando essa perspectiva e por compreendermos que as práticas educativas revelam e concretizam os fins e o sentido da educação o que, anteriormente, buscamos contextualizar em nossa pesquisa, neste terceiro capítulo, objetivamos apresentar indicativos que possam nortear as relações e as práticas pedagógicas no universo escolar que conceba a educação numa perspectiva emancipadora. Desse modo, o faremos com base nas concepções freirianas e em autores que, em diálogo com as referidas concepções, produziram suas obras.

3.1 Exigências para o ato de ensinar

Conforme já referido anteriormente, na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, encontramos reflexões mais específicas sobre as práticas educativas que convergem para o sentido da educação concebido por Freire. O subtítulo da obra expressa a preocupação de Freire com o conhecimento dos profissionais docentes. Além da reflexão e das contribuições que a citada obra possa suscitar a qualquer leitor, Freire destaca a importância da discussão dos saberes necessários à prática educativa no processo de formação docente. Assim sendo, sublinha que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimentos*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 25).

Nessa afirmação parece estar sintetizada a sua compreensão sobre a complexidade das relações entre aprender e ensinar que, no universo escolar, são conduzidas pelo educador. Se, anteriormente, vimos que aprender e ensinar são dimensões do processo de conhecer, cabe ressaltar que essa reciprocidade promovida pelas relações dialógicas, entre o aprender e o

ensinar, é fundamentada na própria consciência do inacabamento. Para Freire, a predisposição para aprender é fundamental para o ato de ensinar e refere-se a si mesmo, pontuando que “é porque me abro sempre à aprendizagem que posso ensinar também”. Em seguida, faz um convite: “Aprendamos ensinando-nos” (FREIRE, 1991, p. 26). Essas afirmações reforçam, em Freire, o reconhecimento do ensino que resulta uma aprendizagem na qual quem aprende e quem ensina sejam sujeitos criadores e recriadores. Essa experiência de aprender e ensinar superando as práticas bancárias da educação precisa, segundo Freire, ser vivenciada no processo de formação dos educadores. É necessário ao educador problematizador aguçar a curiosidade e estimular a capacidade de arriscar-se no educando e o fará melhor se, antes de ensinar, aprendeu a sê-lo. Afinal, o educador, quando entra em sua sala de aula, deve “estar sendo aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa [...] *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*” (FREIRE, 1996, p. 52, grifo do autor). É bastante clara, em Freire, a convicção de que uma das tarefas mais importantes e centrais do educador progressista é criar condições e dar o apoio necessário ao educando para que ele próprio seja capaz de superar as suas “dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto” (FREIRE, 1996, p. 134) e que, além disso, a sua curiosidade auxilie no êxito desse entendimento, sendo estimuladora da permanente busca que requer o processo de conhecer.

Fica expresso, pois, que essa compreensão e a prática de ensinar e aprender exigem consciência do inacabamento humano e de sua historicidade. Consciência que nos faz seres responsáveis do que, segundo Freire, resulta a “eticidade da nossa presença no mundo” (FREIRE, 1996, p. 62). Nesse sentido, enfatiza que a formação de homens e mulheres não pode prescindir da ética.

O educador que ensinando geografia ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica (FREIRE, 1996, p. 63).

O saber instrumental, portanto, igualmente importante para a formação, de acordo com as concepções freirianas, não pode estar acima, ser mais valorizado do que a formação ética

do ser humano. Esse compromisso é insistentemente defendido por Freire. De acordo com Freitas¹⁶:

A ética da docência defendida por Freire consiste na busca consciente da coerência entre discurso e prática, na luta por uma ética democrática que orienta suas opções metodológicas a ultrapassar os limites da sala de aula e da escola, compreendendo a função social do *educador progressista* a favor de um projeto social mais amplo, assumindo as opções que orientam sua prática pedagógica (2004, p. 76).

Ao saber-se inconcluso, o ser humano sabe-se um ser em movimento de busca, de procura e isso significa “estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1996, p. 64), significa fazer história, fazer cultura, pensar criticamente a própria existência, ser esperançoso por exigência ontológica¹⁷. Para Freire: “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (FREIRE, 1996, p. 65). Nesse sentido, na experiência educativa, educadores e educandos precisam conviver com os saberes, e, dentre eles, com esse fundante: o da inconclusão. Ambos conscientes do inacabamento, curiosos, programados para aprender e assumindo-se como sujeitos, poderão melhor exercitar a capacidade de aprender e de ensinar.

No decorrer de toda a obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire posiciona-se de modo muito nítido e contundente quanto à necessidade de saberes específicos aos docentes, sendo que neste caso, defende a profissionalização docente. Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, problematiza a função social da docência ao justificar, sem de forma alguma menosprezar a figura da tia, que professora não é tia, ou seja, o professor tem um compromisso ético com a construção do conhecimento.

¹⁶ Ana Lúcia Souza de Freitas, em sua obra *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação do professores*, estabelece um diálogo com Freire, especialmente com suas obras da década de noventa, e apresenta uma reconstrução da conscientização como um princípio metodológico para a formação docente. Pela relevância dos estudos registrados na obra, é pertinente a sua leitura completa.

¹⁷ Paulo Freire não explicita, especificamente, em sua obra a ontologia – teoria do ser –, na qual tenha fundamentado a sua pedagogia. No entanto, a partir das próprias concepções que permeiam toda sua obra, é possível delimitar a sua compreensão de ontologia como uma ontologia do ser social. Explicita essa sua compreensão quando afirma que: “Na verdade falo de uma ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um ‘a priori’ da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular” (FREIRE, 1996, p. 20). Na interpretação de Romão: “Essa concepção ontológica exige uma verdadeira revolução paradigmática na educação, na medida mesma em que a ‘essência’ (entre aspas, porque Paulo Freire não era um essencialista) humana é a capacidade de ter esperança, e, portanto, o ser humano é, em última instância o único ser pedagógico do Universo. Não estaria aí a razão pela qual Paulo Freire escolheu a pedagogia para interpretar o mundo?” (ROMÃO, In STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime J. 2010, p. 293).

Assim posto, entendido como sujeito que ensina, ele deve estar consciente de que ninguém sabe tudo ou ignora tudo. Não pode negar a reciprocidade que há entre aprender e ensinar, nem as relações dialógicas que fundam e estão fundadas na consciência do próprio inacabamento. Ressaltamos, aqui, que, para Freire, ensinar e aprender não podem se realizar plenamente sem o exercício do diálogo, posto que

[...] é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado, e de outro, para, a partir daí ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 1998, p. 105).

Simplemente ensinar conteúdos como transmissão de conhecimento, como um saber que se doa ao aluno, sem considerar os conhecimentos dele é um ato que revela a não existência de diálogo entre os sujeitos desse processo de ensinar e aprender, entre educador e educando. Segundo Freire, a relação dialógica realiza-se também com o exercício da curiosidade, porque, através dela, a disposição para aprender é mobilizada. O exercício da curiosidade epistemológica¹⁸ é fundamental tanto para o ato de ensinar como para o ato de aprender. O educador que não respeita a curiosidade do educando está transgredindo os princípios éticos da existência humana. Freire (1996, p. 94) analisa que a prática que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, conseqüentemente, a do educador, simplesmente nega a experiência formadora. Normalmente, as práticas autoritárias e paternalistas são as que inibem, dificultam e até impedem o exercício da curiosidade no educando. “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*” (FREIRE, 1996, p. 95, grifo do autor). O educador curioso deixa transparecer ao educando que o conhecimento não é estático, pronto e que, na verdade, o conhecimento tem historicidade, é produzido, por isso mesmo, pode ser menos necessário

¹⁸ “Especialmente nas obras da década de 90 a curiosidade é adjetivada como epistemológica. A criação do termo *curiosidade epistemológica* traduz, em síntese, o entendimento de Paulo Freire acerca da necessária postura para que o ato de conhecer se efetive numa perspectiva crítica. A *curiosidade epistemológica* não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso ato de estudar. É a própria *consciência crítica* [...] e se desenvolve no processo de *conscientização*. A promoção da *curiosidade ingênua* à *curiosidade epistemológica* requer o desenvolvimento da *rigoriedade metódica* e representa um desafio à formação com educadores/as” (FREITAS, Ana L. S., In STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime J. 2010, p. 108).

saber apenas os conhecimentos já existentes do que estar “abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 31).

De acordo com Freire, existe uma relação muito direta entre o ensino e a pesquisa. Também na *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* afirma que, enquanto se ensina, se busca e só se ensina porque se busca, se indaga, se pergunta. “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1996, p. 32). E chama atenção:

Fala-se hoje no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente ao ato de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Fica assim expressa a ideia central de que os saberes necessários, na e para a prática educativa, são dinâmicos, construídos, reconstruídos. Reforça-se, por conseguinte, que aprender e ensinar são concomitantes, não são ações que se possa separar. Essa relação caracteriza a educação libertadora, em que tanto educandos como educadores aprendem. Nessa perspectiva, para Freire, a discência e a docência fundem-se numa simbiose, em que, por ser um processo de recriação, o aprender e o ensinar colocam-se em sintonia. Como forma de enfatizar essa estreita relação entre a docência e a discência, criou a expressão “do-discência” (FREIRE, 1996, p. 31), justificando que

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p.31).

É bastante clara, em Freire, a ideia de que não existe ensinar sem aprender. Essa posição, no entanto, não pode provocar equívocos, no universo educacional, que gerem certa tendência a confundir essa estreita relação entre discência e docência e tenham como consequência o espontaneísmo. Sua concepção pedagógica confere ao educador, como já

mencionamos, uma responsabilidade e um compromisso ético que não é condizente com uma postura *laissez-faire*. Freire reafirma:

[...] tenho de ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes (FREIRE, 1986, p.61).

Para realçar esta posição, tomamos a passagem, na obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*: “O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo” (FREIRE, 1998, p. 118). Na *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* também é enfático: “O professor tem o dever de dar aulas, de realizar sua tarefa docente” (1996, p. 73). Tais afirmativas reforçam o compromisso primordial que a prática docente deve ter com a formação, pois essa é uma prática especificamente humana, por isso, formadora do ser humano. Freire reitera o compromisso docente frente a educação:

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (FREIRE, 1996, p.78).

Segue afirmando que é ponto de partida estar consciente que, na sua tarefa de educador, deve assumir a sua função de contribuir positivamente para que o educando seja sujeito da própria formação e percorra, com auxílio, a caminhada para a autonomia. Sua própria compreensão da educação, como situação gnosiológica, entende que educador e educando “são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam” (FREIRE, 1985, p. 78). Ainda nas palavras de Freire, a situação gnosiológica é “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (idem). Nessa perspectiva, o conhecimento não se dá de forma isolada, mas de forma participada entre os sujeitos e deles em relação ao objeto a ser conhecido. A educação, como situação gnosiológica, solicita a ampliação do diálogo e do desejo de aprender. Configura-se, portanto, uma relação pedagógica em que ambos aprendem.

Fica bastante evidente a compreensão de Freire sobre a permanente tarefa do educador de ir fazendo-se educador, de estar permanentemente aprendendo. Pela própria concepção de homem, Freire não concebe o educador como um ser pronto, formado, apto para conduzir a tarefa especificamente humana de ensinar. No entanto, este estar em processo de formação, de aprendizagem contínua, não o exime de importantes saberes¹⁹ e das práticas pedagógicas comprometidas e éticas que dele devem resultar. No terceiro capítulo da *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, intitulado “*Ensinar é uma prática especificamente humana*” trata, entre outras questões, da autoridade docente que precisa estar fundada na competência profissional. Afirma, além disso, que: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p. 103). A par desta ponderação, reforça que a prática democrática do educador, contudo, não é definida pela sua “competência científica” (idem). Chama atenção para o fato de que um educador cientificamente muito bem preparado pode ser autoritário, não democrático e explica que suas considerações dão-se no sentido de que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (idem).

Para Freire, a autoridade precisa ser distinguida do autoritarismo que inibe, que imobiliza o educando, que sufoca a sua curiosidade. Em sua concepção, a autoridade deve promover as condições para a construção da autonomia, fazer crescer, ajudar o educando a tornar-se sujeito da própria história. Neste aspecto, cumpre destacar que ensinar com autoridade e competência implica testemunhar aos educandos o respeito recíproco entre educador e educando, implica não separar ensinar de aprender, implica, fundamentalmente, não “desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 106). Essa aprendizagem precisa ser vivenciada concretamente. A pergunta, a dúvida, a crítica do educando precisam ser respeitadas na prática, não apenas no discurso do educador.

Enfim, ser professor consiste em ir aprendendo diariamente que a prática pedagógica não comporta uma postura neutra e exige: “Uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (FREIRE, 1996, p. 115). E, para o professor que assume o compromisso ético, em sua prática pedagógica, a decisão, a tomada de posição não pode ser, apenas e simplesmente, nas palavras de Freire, a favor do “Homem ou da Humanidade” (idem), o que seria vago demais para a “concretude da prática educativa” (idem). É preciso ser a favor da “decência”,

¹⁹ Para a compreensão específica acerca dos saberes que Freire concebe como necessários para as práticas educativas, é pertinente a leitura completa da obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

da “liberdade”, da “democracia”, das lutas contra “qualquer forma de discriminação”, de “dominação econômica” (idem) e de tantas outras que desumanizam.

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 feita’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p.116).

Por ocasião de uma conferência²⁰, Freire pronunciou-se sintetizando o que deve caracterizar ou quais são as qualidades indispensáveis de um educador consciente. Esta fala foi registrada por Brandão (2002) e, para nós, é esclarecedora para as reflexões que objetivamos neste texto. Dentre as qualidades apontadas pelo estudioso, destacamos: “O professor como um educador” (BRANDÃO, 2002, p. 327), pois, para além da informação, ele trabalha com o conhecimento. O trabalho envolve ensinar e aprender, envolve a “consciência para além do conhecimento [...] educa enquanto ensina [...]. Ele é *aquele-que-educa a pessoa-que-aprende*” (BRANDÃO, 2002, p.328, grifo do autor). É capaz de partilhar o seu saber. A prática da docência diária e a prática de pensar a educação não se separam. O educador não é um especialista nos assuntos da educação, mas vive a sua experiência de forma a partilhar o seu saber de maneira criativa. Ser educador não comporta ser um treinador, um repetidor de palavras e pensamentos prontos.

Uma segunda qualidade, entre aquelas citadas por Freire, é “a mente aberta”, reconhecer que pode sempre saber mais, estar aprendendo novamente. Se o processo de educação permite criar e recriar, isto não pode ser válido só para o educando, mas principalmente para o educador, pois, necessariamente, deve ser um “*permanente aprendiz*” (BRANDÃO, 2002, p. 331), um pesquisador.

²⁰ Enquanto era integrante do Conselho de Educação de Adultos da América Latina, por ocasião de uma conferência internacional em Buenos Aires, em 1985, Freire falou para um grande número de pessoas sobre o que entendia serem as qualidades indispensáveis para ser um professor consciente.

O educador é alguém mais do que um preparador-de-aulas e um repassador-de-matéria. Sua mente aberta convida-o a estar sempre buscando o que não sabe. [...] E também para saber criar situações dialógicas cada vez mais amplas e mais profundas nas trocas do ensinar-e-aprender com seus educandos (BRANDÃO, 2002, p.332).

O saber não tem limites, não é acabado, está sendo criado e recriado e, com isso, o ato de ler e de estudar devem fazer parte do cotidiano do educador. De acordo com Freire, o professor consciente está sempre em busca, aprofundando e alargando o seu conhecimento.

Outra qualidade ou característica do educador é ser “um militante da esperança e um praticante da utopia” (BRANDÃO, 2002, p. 349). Para Freire, o educador precisa ser um praticante do inédito viável, necessita ser esperançoso, não no sentido de esperar como equivocadamente há quem compreenda, mas no sentido de esperar, de acreditar numa outra realidade possível e, com determinação, buscar promovê-la. Não é concebível que se queira ensinar as mesmas coisas já tradicionalmente sabidas para que os educandos acreditem que “‘tudo deve ser como sempre foi’ e que o maior valor da vida é deixar que tudo permaneça como está” (BRANDÃO, 2002, p. 351). É preciso acreditar que a sociedade pode melhorar e fazer a experiência da busca pelo novo. Toda vez que acolhe o desafio de criar, de descobrir algo novo, está-se renovando a utopia, contudo, isso não significa que o educador deve, ingenuamente, acreditar que a educação sozinha poderá mudar a realidade, mas “ela pode mudar pessoas. E pessoas educadas podem mudar o seu mundo” (idem).

Uma última qualidade a registrar-se, aqui, é que: “Ser educador é estar sempre comprometido com a vida” (BRANDÃO, 2002, p. 353), isto é, o amor à vida e às pessoas, o que Freire deixa evidenciar no decorrer de toda sua vida e obra é o testemunho do seu comprometimento com ela. O educador, assim como todo o ser humano, que estiver aberto e disposto é chamado para “cuidar de um mesmo mundo” (BRANDÃO, 2002, p. 354). Ao educador a responsabilidade de cuidar do desenvolvimento da pessoa inacabada de si mesmo e dos educandos deve ser compromisso. Nesse cuidado com a vida, transitam as possibilidades de conscientização e transformação da realidade.

3.2 Educação: um ato político

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem como ação especificamente humana, de 'endereçar-se' até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. [...] A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesmo do ser humano, que se funde na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão (FREIRE, 1996, p.124).

A educação, como uma especificidade humana, é um ato de intervenção no mundo. Essa intervenção, referida por Freire, diz respeito tanto a mudanças na sociedade nos seus diversos campos, como também o seu contrário, no sentido de colaborar para manter as relações opressoras que desumanizam. As formas de intervenção enfatizam mais um ou outro desses aspectos e não é comum que se perceba a incoerência, por exemplo, entre um discurso progressista e a prática conservadora. Freire adverte que, entre os educadores, a questão não se apresenta diferente, pois existem educadores que se dizem progressistas e, no entanto, a sua prática político-pedagógica continua sendo autoritária, inibindo a curiosidade e não contribuindo para a autonomia do educando. Eles insistem em depositar conteúdos ao invés de desafiar os educandos a aprender.

Para Freire, é impossível a educação ser neutra, pois, se o homem é inacabado, histórico, capaz de tomar decisões, de fazer opções, não é possível a neutralidade. Para ser possível, necessário seria que não houvesse discordâncias, divergências, que as pessoas aceitassem e fossem unânimes na forma de intervir nas situações. "Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano" (FREIRE, 1996, p.125). E a educação requer, primordialmente, o respeito por cada ser humano com a sua história, a sua cultura, os seus desejos. Mesmo a neutralidade intencionada ou a omissão diante de uma situação de opressão, por exemplo, resulta no reforço da situação e fortalece o poder do opressor.

Assim, é necessária ao educador a consciência da impossibilidade da neutralidade da educação. No decorrer de sua obra, o autor expressa constantemente a sua preocupação com o desenvolvimento de práticas orientadas por uma consciência que denuncie e questione criticamente a realidade excludente e simultaneamente esteja encharcada da possibilidade e do comprometimento com a transformação. O exercício dessa opção, que é

inerente às práticas educativas, diz respeito à dimensão política da educação. Desafia-se o educador a assumir e compreender a dimensão além de educativa, também política da indagação, da pergunta, do inconformismo, da coragem e da esperança, pois a dimensão política da educação está ligada à natureza ética dos valores que fundamentam as práticas pedagógicas. E essa dimensão política é elemento que impulsiona práticas de educação libertadora que se opõem ao

caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador*, de *transferidor* de saberes, de *exercitador de destrezas* (FREIRE, 1996, p.161 - 162).

A educação não pode deixar de considerar que o contexto das relações sociais dá-se nos mesmos moldes há muito tempo. De acordo com Brandão, “saímos de uma ditadura militar declarada e imposta e nos vemos numa disfarçada ditadura de banqueiros e poderes multinacionais” (2002, p. 339). Estamos submetidos, atualmente, “a uma ordem política e econômica não menos perversa e injusta do que as anteriores” (idem). Nesse contexto, não é mais possível e admissível que a escola forme pessoas como militantes dessa ideologia, ou seja, a realidade requer um educador reflexivo e consciente.

A educação tem uma dimensão política, mas que não é definida por si só, haja vista que é tecida pelas ações que se efetivam no âmbito educacional e como resultado dos valores, princípios e concepções que norteiam e identificam os sujeitos desse universo. A exemplo de outras obras produzidas na década de noventa, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, como o próprio Freire registra, escreve-a “tocado por um forte sentido de compromisso ético-político”. Na *Sétima carta* reafirma a sua compreensão acerca da dimensão política do ato de educar.

Não é demais repetir aqui essa afirmação, ainda recusada por muita gente, apesar de sua obviedade, *a educação é um ato político*. A sua não neutralidade exige da educadora que se assuma como política e viva coerentemente com sua opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou também espontaneísta, que se defina por ser democrática ou autoritária. É que o espontaneísmo, que às vezes dá a impressão de que se inclina pela liberdade termina por trabalhar contra ela. O clima de licenciosidade que ele cria, de vale-tudo, reforça as posições autoritárias. Por outro lado, certamente, o espontaneísmo nega a formação do democrata, do homem e da mulher libertando-se na e pela luta em favor do ideal democrático assim como nega a ‘formação’ do *obediente*, do *adaptado* com que sonha o autoritário. O espontaneísta é anfíbio – vive na água e na terra – não tem inteireza, não se define consistentemente pela liberdade nem pela autoridade (FREIRE, 1998, p. 85 - 86).

Conforme constatamos, o sentido da educação está no fato de os seres humanos serem inconclusos e históricos, significando que eles sabem que podem ser mais, o que depende de sua elaboração, de seu fazer, de suas relações. Quando Freire insiste em que o ser humano não é simplesmente, mas que está sendo, quer dizer que ele pode ser mais, e, nesta ótica, a educação, por ajudar na continuidade da história, compreende a dimensão pedagógica, ética e política. O educador, através de suas ações, também vai dando sentido e significado à existência humana, visto que as decisões éticas ou políticas que toma decorrem de suas concepções. Assim como as demais atitudes humanas, a do educador encontra-se sempre carregada de sentido e, por isso, tem implicâncias. Repetimos que, mesmo quando não faz opções, não se posiciona, ele está reforçando, favorecendo a posição que prefere deixar tudo como está.

Freire empenha-se, no decorrer de sua obra, na crítica a posturas que reproduzem a exclusão social. Ao afirmar que a educação é diretiva e não neutra, posiciona-se também na defesa de uma educação que tenha uma direção democrática voltada para o sentido de realizar a vocação humana de humanização. Na *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, é enfático:

Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente 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).

Nessa afirmação, transparece a sua posição favorável à democracia, entendendo que o educador não pode negar a existência de posições contrárias. Negar, não perceber, não

vivenciar o conflito entre estas posições traduz uma postura autoritária, combatida severamente pelo autor.

3.3 Relações dialógicas como núcleo fundante das práticas educativas democráticas

É necessário à prática educativa o testemunho de abertura, de atitude curiosa em relação à própria vida e em relação aos desafios, posição que é defendida por Freire (1996), ao situar as práticas dialógicas como ponto de partida e ponto de chegada para as práticas educativas democráticas. Ele justifica:

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. [...] Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas (FREIRE, 1996, p. 153).

Abrir-se ao mundo e abrir-se ao outro implica uma atitude de escuta e de fala. Saber escutar é uma necessidade primeira para a relação dialógica e pede um profundo respeito a quem se expressa. Requer a consciência de ambos de que não há verdades absolutas, portanto, inquestionáveis. Ambos os sujeitos, os que falam e os que escutam, são sujeitos da comunicação e é por essa razão a crítica contundente de Freire ao educador autoritário que se dá o direito de “comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela” (FREIRE, 1996, p. 132). A prática de transferir conhecimentos, fazer um discurso sobre o objeto do conhecimento fere o princípio do diálogo, da verdadeira comunicação, uma vez que não permite ao educando o exercício da curiosidade, da pergunta. O tempo de ensinar e de aprender compreende necessariamente a comunicação. Pela relação dialógica, o educador pode provocar o educando para que “refine sua curiosidade” e pode ajudá-lo a produzir “sua inteligência do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 1996, p. 133).

Pela relação dialógica, o educador pode instigar o educando para que, com os elementos e materiais oferecidos, “produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra” (FREIRE, 1996, p. 134). Cabe ao educador instigar o aluno, favorecer que se sinta sujeito capaz de comunicar. Nesse sentido, impõe-se ao educador “escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória” porque escutando o educador aprende a “falar *com* o educando” (FREIRE, 1996, p. 135, grifo do autor). A escuta referida por Freire não significa apenas a escuta auditiva: “Significa a disponibilidade

permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (idem), sem excluir o direito de discordar ou de se posicionar. A escuta séria e ética inclui o respeito às diferenças, sejam de posicionamento, de gênero, de raça, de cultura, caso contrário, “é uma transgressão da vocação humana de ser mais” (FREIRE, 1996, p. 137).

Práticas educacionais democráticas implicam a escuta e o respeito à leitura de mundo do educando, tomando-a como um ponto de partida para o diálogo crítico. Somente respeitando-a, de acordo com Freire, o educador demonstra que reconhece a historicidade do saber e que concebe o ser humano como um ser inacabado e vocacionado para humanizar-se. A compreensão crítica da própria realidade é fundamental para um processo educativo que objetive a emancipação humana.

Nas relações pedagógicas fundamentadas pelo diálogo, cabe ao educador valorizar todas as oportunidades e testemunhar ao aluno segurança nas discussões e análises de temas, fatos, assuntos e deixar claro que a sua segurança é fundamentada na certeza de que sabe algumas coisas e de que ignora muitas outras. Esta certeza, principalmente, deve juntar-se a certeza de que se pode saber melhor e conhecer o que até então não se conhece, de modo que esse testemunho de abertura confirma a própria consciência do inacabamento, razão em que se fundamenta o sentido da educação para Freire. O fechamento aos diferentes saberes, às distintas experiências, constitui-se em

transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1996, p. 153 -154).

Nesse sentido, Freire (1998) faz referência especial às relações de diálogo entre educador e educando, deixando expressa a sua valorização à postura democrática do educador que, ao invés de falar para os educandos, deve falar com os educandos. O educador democrático sabe que o diálogo não pode ocorrer somente sobre e em torno dos conteúdos que deve ensinar, mas também sobre a vida. Ele sabe também que esse diálogo com o educando promove a abertura, a expressão e os diferentes posicionamentos, o que não é válido apenas para o momento de aprender e de ensinar, mas “para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos” (FREIRE, 1998, p. 87).

Dialogar com o educando, supõe necessariamente ouvir o educando. E é ouvindo o educando que o educador mesmo prepara-se para também ser ouvido por ele. Desse modo, relações dialógicas, que são base para vivências democráticas, constituem-se na reciprocidade da fala e da escuta entre os sujeitos²¹. Nessa dimensão que compreende educadores e educandos como sujeitos comprometidos com o próprio conteúdo do diálogo, Freire sugere que: “Uma atividade a ser incluída na vida normal político-pedagógica da escola poderia ser a discussão” (FREIRE, 1998, p. 89) de questões que dizem respeito a cada cidadão e que estão no entorno direto ou indireto de todos os cidadãos e que têm implicações nas nossas vidas como, por exemplo, a corrupção, a desonestidade, o descaso com os bens públicos. Seria altamente educativo e democrático dialogar com os educandos sobre o que tais fatos representam a cada cidadão a curto ou a longo prazo, até porque o educando tem o direito de discutir, despertar a curiosidade, o gosto de saber além daquilo que já sabe e essa é também a função do educador comprometido com a vocação humana de se humanizar.

O diálogo crítico, problematizador, fortalece a efetiva participação e o envolvimento dos sujeitos. De acordo com a pedagogia freiriana, não existe um momento para o diálogo e outro para a ação transformadora. O diálogo não se dicotomiza, portanto, das práticas democráticas, mas é a sua essência. O diálogo é um meio de aprofundamento da real participação de todos os sujeitos que fazem parte do universo educacional.

²¹ Essa experiência da reciprocidade da fala e da escuta e do compromisso ético, que deve permear as relações democráticas nas vivências cotidianas, é ilustrada por Freire na obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, quando, na *Sexta carta: das relações entre a educadora e os educandos*, relata uma experiência vivida. Embora extensa a citação, a transcrevemos na certeza de que seja um autêntico testemunho de vivência democrática. “Quando secretário municipal de Educação de São Paulo vivi uma experiência que jamais esquecerei. Em duas escola municipais, durante duas horas, conversei com cinqüenta alunos de 5ª série numa tarde e com quarenta no dia seguinte. A temática central dos encontros era como os adolescentes viam sua escola e que escola eles e elas gostariam de ter. Como se viam e como viam as professoras. Assim que começamos os trabalhos, no primeiro encontro, um dos adolescentes me indagou: ‘Paulo, o que você acha de uma professora que põe um aluno de pé ‘cheirando’ a parede, mesmo que ele tivesse feito uma coisa errada, como reconheço que fez?’. Respondi: ‘Acho que a professora errou’. ‘Que é que você faria se encontrasse uma professora fazendo isso?’ ‘Espero – disse eu – que você e seus colegas não suponham que eu devesse fazer o mesmo com a professora. Isto seria um absurdo que jamais cometeria. Convidaria a professora para comparecer no dia seguinte a meu gabinete, juntamente com a diretora da escola, com a coordenadora pedagógica e com alguém mais responsável pela formação permanente das professoras. Em minha conversa com ela lhe pediria que me provasse que seu comportamento era correto, pedagogicamente, cientificamente, humanamente e politicamente. Caso ela não conseguisse provar – o que seria óbvio – faria então um apelo, ouvindo antes a diretora da escola sobre sua opinião em torno da professora faltosa, no sentido de que não repetisse seu erro.’ ‘Muito bem. Mas, e se ela repetisse o mesmo procedimento?’, disse o garoto. ‘Neste caso pediria à assessoria jurídica da Secretaria que estudasse o caminho legal para punir a professora. Aplicaria rigorosamente a lei’, respondi. O grupo entendeu e eu percebi que aqueles adolescentes não pretendiam um clima licencioso mas recusavam radicalmente o arbítrio. Queriam relações democráticas, de respeito mútuo. Se recusavam a obediência cega, imposta pelo poder sem limites do autoritário, rejeitavam a irresponsabilidade do espontaneísmo.” (FREIRE, 1998, p. 83 – 84).

Para mim [...] é absolutamente impossível democratizar a nossa escola [...], sem abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela. Participar é bem mais do que, em certos fins de semana, ‘oferecer’ aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado. [...] Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos (FREIRE, 1999, p. 127).

Freire declara que, desde o início de sua atuação, “defendia o direito de participação das famílias no debate da própria política educacional da escola” (1998, p. 107), mesmo reconhecendo “o muito de desacerto” (idem) dos pais em relação à própria escola. Exemplifica que mesmo em relação à alfabetização dos filhos, viveu experiências nas quais os pais mantinham o desejo de que aprendessem a ler e a escrever da mesma forma como eles próprios foram alfabetizados, inclusive com as mesmas punições que tiveram, caso não aprendessem como esperado por seus professores. Lembra que muitos professores compartilhavam tais ideias e faz-nos recordar que esta postura é fruto da ideologia autoritária que se encontra hospedada no interior desses sujeitos. Para mediar as situações, é necessário diálogo crítico e abertura à participação. Não seria admissível, na perspectiva democrática, adotar posturas extremas: nem simplesmente atender aos anseios dos pais, nem silenciá-los com um discurso de quem sabe, baseado no conhecimento científico e no autoritarismo. Convicto de suas ideias e concepções pedagógicas, Freire escreve: “A saída era político-pedagógica. Era o debate, a conversa franca com que procurássemos esclarecer nossa posição em face de seus pleitos” (FREIRE, 1998, p. 108).

Cabe, portanto, aos educadores, compreendidos, aqui, como todos aqueles que compõem a escola, de modo especial aos gestores, a tarefa de mobilizar os sujeitos para o diálogo crítico, para a valorização das opiniões, para o acolhimento da divergência ou dos diferentes posicionamentos, para o respeito ao conflito como possibilidade e exercício da democracia, para o direito de participação e o dever com o compromisso ético no processo de formação dos seres humanos.

Na *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, também ao registrar experiências vividas, Freire deixa clara a necessidade de viabilizar caminhos participativos que possibilitem às famílias a compreensão das práticas educativas realizadas pelas escolas ao mesmo tempo em que a escola abre-se ao diálogo para conhecer as realidades das famílias. O estudioso relata que, em uma das experiências, após realizar pesquisas e conhecer melhor a realidade das famílias, organizou giros de discussões indo ao encontro dessas famílias para debater em torno de questões relevantes, assim como debates mais

rigorosos com os próprios professores. Esses debates e discussões eram registrados, sistematizados e constituíam-se em objetos de estudo em preparação para encontros com as famílias. “Desta forma, nos preparávamos, enquanto escola, para receber as famílias dos alunos, educadoras naturais deles de quem éramos educadores profissionais” (FREIRE, 1992, p. 24).

A valorização do saber, da cultura, as experiências e as vivências das famílias devem ser uma preocupação da escola que objetiva práticas democráticas, de forma que o contexto no qual se insere, a dinâmica das relações entre os sujeitos e destes com o mundo não podem ser desconsiderados. Se não apenas o saber científico garante à escola e aos educadores a realização plena de sua tarefa educativa, esta precisa considerar que a família, educadora natural, via de regra, educa através de uma pedagogia com caráter que se aproxima mais das consequências da própria fragilidade humana desde o nascer: os cuidados, a ajuda, os meios de socialização, a própria transmissão dos saberes de geração para geração. A escola, que não pode desconsiderar essa educação da família, tem o compromisso de pensar criticamente os processos de aprendizagem entendidos como caminho para o próprio processo de humanização de seus educandos, o que não pode ocorrer fora ou indiferente ao contexto dos educandos. A posição de escuta, de abertura, não se limita ao espaço físico, estrutural da escola, assim, ir ao encontro, procurar compreender a realidade cotidiana das famílias, das comunidades ou grupos, significa assumir de fato a posição democrática.

[...] a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. Daí a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo muitas vezes com quem se quer se escolarizou (FREIRE, 1998, p. 100).

Queremos, aqui, destacar a ênfase à humildade que é recorrente em Freire ao tratar das relações pedagógicas e da postura do educador em relação à escuta, à abertura, ao processo de ensinar e aprender. A humildade a que se refere não está associada a definições que encontramos oficialmente em dicionários. Podemos perceber que Freire recriou, em sua pedagogia, o conceito de humildade. Enquanto normalmente o termo relaciona-se com uma espécie de sentimento de respeito diante de superiores, um sentimento de modéstia, de submissão, de fraqueza, Freire compreende que o sentimento de fraqueza, de submissão faz o

homem desistir de sonhar, de querer transformar. Não é possível o diálogo sem a humildade de ambos os sujeitos do diálogo. Não há diálogo se qualquer dos sujeitos valer-se da arrogância, posicionar-se “como um homem diferente, virtuoso por herança”, dono da verdade, ou que se funde no princípio de que “a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos” (FREIRE, 2005, p. 93, grifo do autor). A humildade implica abrir-se à contribuição do outro, considerando que não existem nem sábios, nem ignorantes absolutos. O respeito e a amorosidade a si mesmo e aos outros são exigência para a humildade. Em suas palavras:

De fato, não vejo como conciliar a adesão ao sonho democrático, a superação dos preconceitos, com a postura inumilde, arrogante, na qual nos sentimos cheios de nós mesmos. Como ouvir o outro, como dialogar se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove. Se humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar. A humildade me ajuda a jamais deixar-me prender no circuito de minha verdade (FREIRE, 1998, p. 56).

Dessa forma, as práticas democráticas não excluem a nenhum dos sujeitos. Todos os saberes e conhecimentos precisam ser valorizados, sejam eles científicos ou não. O educador também precisa saber o que acontece no cotidiano dos educandos, conhecer os seus sonhos, a linguagem e a forma que se utilizam para se defender e sobreviver no seu contexto. Deve saber: “O que sabem e como sabem independentemente da escola” (FREIRE, 1998, p. 98). Assim, não é concebível que o educador imponha a sua leitura, a sua compreensão de mundo como o marco de referência para o ensino dos conteúdos. Deve salientar que existem outras leituras de mundo, diferentes da sua. É necessário que esteja claro para o educador progressista, democrático, que o ensino dos conteúdos, sem os quais, de acordo com Freire, não há prática educativa, não pode ser feito autoritariamente “como se fossem *coisas*, saberes que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos” (FREIRE, 1998, p. 98, grifo do autor).

A prática democrática, assinala Freire, não pode ter como característica a dicotomia entre discurso e prática. Não há escola que se faça democrática pelo discurso e, por isso, entende que uma virtude indispensável para o “educador progressista é a coerência entre o discurso e a prática” (FREIRE, 1999, p. 122), sendo importante encurtar a distância entre estes. Um discurso bonito sobre democracia não democratiza a escola, as relações que, nela, acontecem.

Nesse sentido, a obra *A educação na cidade* que se compõe de entrevistas de Paulo Freire, relacionadas ao período em que foi secretário de educação do município de São Paulo, traz muitas referências à democratização da escola. Em diferentes momentos de suas entrevistas, expressa que era preciso mudar a cara da escola, mas que, para isso, era fundamental que a escola fosse respeitada, se fizesse sujeito da própria história. O autor afirma-se convencido de que essa mudança, essa superação, não poderia dar-se autoritariamente, que não seria possível democratizar a escola por portarias ou decretos. Em continuidade, afirma que, para reinventar a escola, para “mudar sua cara” é preciso “reformular o currículo” (FREIRE, 1999, p. 55).

Na concepção freiriana, o currículo da escola vai muito além de uma listagem de conteúdos programáticos:

Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias mas como prática concreta. No currículo oculto o ‘discurso do corpo’, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito (FREIRE, 1999, p. 123).

O educador pode estar teoricamente convicto do respeito que deve ter em relação ao aluno como um sujeito que traz conhecimentos, que tem uma identidade cultural e, no entanto, a ideologia autoritária que se hospeda nele pode ser tão forte que vença a sua clareza teórica. Por isso, Freire (1999, p. 123) considera-se absolutamente convencido de que não há tarefa mais importante para a formação permanente do educador do que pensar criticamente sobre a própria prática.

O currículo oculto, nesta concepção, pode ser até mais forte do que o currículo explícito das escolas. No seu entendimento, mudar, recriar a escola requer decisão política que compreende outra dimensão profundamente imbricada no conceito de democracia: a gestão democrática, participativa e decidida a promover um currículo em diálogo com todos os sujeitos do universo escolar. É preciso que os gestores mesmos, por decisão e convicção política, assumam o seu papel de promover a participação de todos. Os pacotes, as receitas feitas em gabinetes para serem seguidas ou executadas pelos educadores não têm nada a ver com as práticas democráticas. Ressalva, porém, que é, de fundamental importância, a participação dos especialistas, pois sem dúvida a sua contribuição é valiosíssima, mas apenas

estudos de gabinete não sustentam a reinvenção da escola. Especialistas não podem ser os proprietários do saber, visto que é essencial dialogar com diretores, educadores, supervisores, merendeiras, vigias, zeladores, mães, pais, lideranças da comunidade e com educandos. Justifica:

É preciso que falem a nós de como vêm a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário (FREIRE, 1999, p. 43).

A gestão democrática não pode impor um determinado perfil de escola que idealize, qualquer que seja ele, tendo em vista que o fato de impor já expressa a opção política feita. Guiados pela perspectiva emancipadora da educação, os extremos não podem ser aceitos: nem o autoritarismo, a imposição, nem a licenciosidade ou o espontaneísmo. É o “diálogo aberto e corajoso” (FREIRE, 1994, p. 44) que clarifica as opções políticas e sustenta as práticas democráticas. Essas opções e decisões políticas caracterizam o projeto pedagógico da escola.

A compreensão de todos os sujeitos como capazes de pensar, de tomar decisões, de intervir na realidade é uma primeira e fundamental concepção a orientar as práticas pedagógicas. Freire afirma que: “Todo o projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia” (1999, p. 44). Por isso, é fundamental definir

[...] que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quem, como ensinar. [...] quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores [...] na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos (FREIRE, 1999, p. 45).

Evidencia-se uma dupla perspectiva democrática: a democratização tanto da escolha dos conteúdos, quanto de seu ensino. A presença crítica dos sujeitos no debate e na discussão sobre o projeto pedagógico que a escola decide efetivar implica-lhes que se inscrevam, de fato, como sujeitos históricos, com o direito de partilhar e também de superar os “saberes de experiência feito”, bem como o direito de participar de alguma forma da “produção do saber ainda não existente” (FREIRE, 1992, p. 111). Nessa relação, está implicado o ato de aprender e de ensinar, compreendido pela pedagogia freiriana, como dimensões do processo maior que

é o ato de conhecer. Aprender e ensinar fazem parte da prática educativa e “não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. [...] Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém” (FREIRE, 1992, p. 110).

Daí decorre a importância da compreensão da perspectiva democrática do currículo, que não pode permitir “a tentação ingênua” (FREIRE, 1992, p. 112) de neutralizar os conteúdos, de querer depositá-los nos educandos como se eles fossem objetos, seres vazios e sem capacidade de pensar, de serem protagonistas da construção do conhecimento.

Em torno do conteúdo acontece o diálogo pedagógico entre os sujeitos, o qual, segundo Freire (1992, p. 118), não pode ser apenas um bate-papo que se dê de forma descomprometida, guiada pelo acaso. O diálogo pedagógico demanda tanto o saber sobre o conteúdo ou o objeto que está sendo conhecido, quanto as reflexões e as discussões que, dele, resultarão.

Pertinentes reflexões acerca do diálogo na sala de aula são feitas por Benincá (2010), que toma a pedagogia freiriana como base para os próprios estudos e prática pedagógica. Segundo o autor, a sala de aula é um espaço da escola muito fecundo para o desenvolvimento do diálogo entre educador e educando. A primeira questão central é que o educador não subestime a capacidade de diálogo do educando, ou seja, não conceba a pedagogia opressora, que instaura práticas educativas bancárias, como uma pedagogia possível para este espaço e tempo. A aula não pode tornar-se uma narração do professor para os alunos, assim, para que a aula aconteça, tendo o diálogo como princípio pedagógico, o debate e a discussão são necessários. O aluno deve ser desafiado a superar a posição passiva de ouvinte e ser encorajado a se manifestar. Por isso, acredita o autor, “o diálogo entre professor e aluno só pode acontecer em torno de um tema comum, isto é, de um tema de alguma forma pertencente à consciência de ambos” (BENINCÁ, 2010, p. 112). Assim, faz-se necessário considerar duas importantes questões.

A primeira delas é que o aluno traz consigo experiências, vivências e saberes que podem ser ponto de partida para o debate e o caminho para novos conhecimentos, destacando-se, com clareza, que o aluno é um dos sujeitos do processo de conhecer que acontece na sala de aula. A segunda questão é considerar que o educando pode e precisa ser encorajado pelo educador a buscar mais através de leituras, pesquisas e observações. O educador pode estimular a busca curiosa do educando para que ele esteja em condições de debater e confrontar os seus conhecimentos com os colegas e com o educador.

A tese defendida pelo autor é que: “As queixas dos professores de que os alunos não sabem ler e escrever advêm do tipo de metodologia utilizada, na qual o professor se mantém

narrador e impede que o aluno se inicie no diálogo” (BENINCÁ, 2010, p. 112). Não haverá expressão, seja através do diálogo ou através da escrita, se os educandos não forem encorajados a se pronunciar. Esse encorajamento, acreditamos, não é algo que simplesmente possa começar a acontecer em um determinado momento. Ele solicita um esforço contínuo e permanente no estímulo à curiosidade epistemológica do aluno e no desafio ao seu posicionamento crítico, da mesma forma que em relação ao seu reconhecimento como sujeito histórico, capaz, em permanente processo de busca. Esse encorajamento e esforço para, em outras palavras, promover condições que fortaleçam o processo de emancipação, encontram na sala de aula o espaço privilegiado, se o educador for capaz de articular e promover o diálogo crítico. Nas palavras de Benincá:

Na verdade é a função primeira do professor auxiliar e encorajar o aluno para o diálogo, iniciando-o a pronunciar sua cultura, buscando com ele compreendê-la e nela se situar. Simplesmente não haverá diálogo entre professor e aluno se este não conseguir expressar os conteúdos que envolvam seu viver (BENINCÁ, 2010, p. 113).

O processo de educação, na perspectiva freiriana, requer, num primeiro momento, um descortinamento da realidade através de um olhar crítico sobre ela. Olhar que não pode ser o do educador apenas, mas o do educando que precisa ser estimulado a ver, compreender, ler criticamente a realidade. Seguida da compreensão dessa realidade, deve ser promovida a expressão dela, o que inclui expressar a si mesmo, os seus problemas, as suas vivências, as perspectivas, bem como as dos seus semelhantes. E para que se complete esse processo de educação, é necessária a atitude transformadora, responsável e comprometida, em relação à realidade. De acordo com Benincá, é este processo mediado pelo diálogo que “plenifica o sentido da ação de ensinar e justifica a razão de ser da escola” (BENINCÁ, 2010, p. 114).

Assim, evidencia-se que não menos importante que a presença do diálogo é a qualidade deste, haja vista que tão importante quanto falar e escrever é o que se fala e se escreve e a partir de quê. Para o autor: “É essa a questão-cerne” (BENINCÁ, 2010, P. 114). A sala de aula legítima a sua função verdadeiramente pedagógica quando o debate acontece sobre os conteúdos que estão em foco e é em torno deles que a discussão deve ser gerada. Por isso, o olhar cuidadoso sobre o currículo, a importância da participação e do envolvimento da comunidade escolar na definição deste. A aula, através do debate, é o momento de significação, de apropriação do objeto de discussão, do conteúdo da aula.

A aula é o momento de aprendizagem, de construção de conhecimentos; na escola, o espaço e o tempo com potencial para vivenciar experiências capazes de contribuir para a emancipação do ser humano. Aprendizagem que, entretanto, não pode ser

[...] entendida como um simples depositar informações, mas como uma construção de consciência. A consciência é uma potencialidade e, como tal, está aberta ao infinito. A finitude humana não permite uma plenificação absoluta da consciência do homem de forma tal que ele nada mais tenha a aprender. Por isso, o educador e o educando sempre têm razões de crescimento no convívio e confrontos mútuos. Ora, o debate entre professor e aluno provoca sempre perguntas e interrogações que não têm, ainda, respostas pensadas e preparadas pelo professor. Portanto, o debate sempre é uma ocasião de desenvolvimento e enriquecimento, de plenificação da consciência mútua (BENINCÁ, 2010, p. 115).

3.4 A formação permanente dos educadores

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Essa atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1998, p. 28).

Essa expressão de Freire abarca, de modo sintetizado, as concepções e os princípios que fundam a sua pedagogia e que justificam a necessidade da formação permanente do educador, aqui referido como ensinante. Reportamo-nos primeiro à já mencionada indicotomizável relação entre o ensinar e o aprender, à simbiose entre estas duas dimensões do ato de conhecer. Acrescendo-se também à compreensão necessária de que a educação é um ato político, carregado de sentido, de significado, com potencial transformador, com implicações na vida e organização da sociedade. A necessidade de, sabendo-se inacabado, assim como inacabados todos os seres humanos aos quais ensina, o educador assumir a responsabilidade e o compromisso de formar-se permanentemente. E, na perspectiva da emancipação, no compromisso com a vocação para ser mais, refletir e analisar criticamente a própria prática.

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1999, p. 58).

Em *A educação na cidade*, obra na qual se concentram entrevistas em que fala de sua trajetória, da produção de sua obra e do período que atuou como secretário de educação em São Paulo, ao expressar o pensamento acima mencionado, fez também uma exposição de como ele próprio constituiu-se educador. Esclarece, dessa maneira, que não há dicotomia entre sua “formação como gente” (FREIRE, 1999, p. 60) e como educador e é assim que compreende a formação do educador. Além da habilitação formal, a docência constrói-se num processo de relação com elementos fundamentais como as experiências anteriormente vividas, as experiências do exercício profissional, as vivências no contexto escolar, as relações que estabelece com os sujeitos, com o meio, com o conhecimento científico, com a cultura popular. Enfim, a docência, o ser professor, não se constitui à parte, independentemente da trajetória de vida como um todo. Essas experiências e vivências são também aprendizagens, são parte do processo de evolução de cada ser humano.

Mas a formação permanente do educador, durante o exercício da docência, precisa ser tratada com muita seriedade e com compromisso ético e profissional. Para Freire, os gestores “em decorrência de seu respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem” (FREIRE, 1999, p. 25) devem pensar, planejar e viabilizar a execução de programas de formação permanente. Considera que essa formação não pode acontecer com base em aquisições de pacotes feitos por especialistas em seus gabinetes, supondo que os educadores sejam dóceis seguidores, que não tenham capacidade de produzir conhecimentos, de saber mais. Sem dúvida a contribuição dos especialistas é importante, mas em diálogo com os educadores, pois, se não for assim, é negado ao educador o seu espaço e o reconhecimento dele como sujeito das relações pedagógicas.

A experiência de aprender não pode estar ausente do universo de quem ensina. De acordo com Freire, aprender, conhecer, preparar-se para a tarefa docente “envolve necessariamente *estudar*” (1998, p. 28, grifo do autor). Compreendido numa perspectiva crítica que não dicotomiza o saber do senso comum em relação aos saberes mais sistemáticos e sim busca um diálogo entre eles, estudar sempre implica ler: ler o mundo, a palavra, a leitura de mundo feita anteriormente (FREIRE, 1998, p. 29). Ler é uma atividade inteligente, exigente, difícil e também gratificante. Estudar, ler autenticamente implica, de quem o faz, ser

sujeito da curiosidade, do processo de estar conhecendo em que está inserido. Ler implica compreender o lido através do exercício da busca, da procura até chegar à sua compreensão.

No processo de formação docente, a prática da leitura, do estudo, exige a codificação e descodificação do objeto que está sendo estudado. Na obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire descreve uma experiência de formação para alfabetizadores²², onde, de forma muito clara, os sujeitos do processo de formação experimentam, vivenciam o processo de tomar distância do objeto de estudo. Isso promove-lhes nova leitura que aproxima aos sujeitos do objeto, pois há uma leitura, além do texto, do contexto. Essa tomada de distância, que é uma nova leitura, promove que seja refeita a leitura anterior. Assim:

Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo se arrisque, se aventure, sem o que não cria, nem recria (FREIRE, 1998, p. 33).

²² Essa experiência aconteceu no período em que Freire estava na África, precisamente na Ilha de São Tomé, no Golfo da Guiné. A equipe nacional responsável escolheu Porto Mont, um povoado pequeno numa região de pesca, para que fosse o centro das atividades de formação. Freire sugeriu que a formação não fosse feita nos moldes tradicionais, dicotomizando teoria e prática. Não menosprezando a teoria, negando a importância que tem, nem enfatizando com exclusividade a prática ou negando a prática e fixando-se apenas na teoria. Esclarece: “minha intenção era que, desde o começo do curso, vivêssemos a relação contraditória entre a prática e a teoria” (FREIRE, 1998, p. 31). Não concebia uma forma de trabalhar em que os primeiros momentos do curso fossem exposições teóricas, discursos de pessoas consideradas mais capazes para falar aos demais. Sua proposta era que os jovens que estavam se preparando para serem educadores coordenassem discussões em torno de codificações no círculo de cultura. Os participantes de círculo também estavam cientes do processo que se daria com eles, que, na verdade, estavam todos em formação, com uma única diferença: “os participantes liam apenas o mundo enquanto os jovens a serem formados para a tarefa de educadores liam já a palavra também” (FREIRE, 1998, p. 32). Em cada um dos encontros, um grupo de jovens em processo de formação para educadores, assumia a coordenação do debate no círculo de cultura. Os responsáveis pelo curso não faziam qualquer intervenção. Apenas, silenciosamente, faziam as suas observações e as anotações. No dia seguinte, quando se reuniam em seminários para avaliação “discutiam os equívocos, os erros, os acertos dos candidatos, na presença do grupo inteiro, desocultando-se com eles, a teoria que se achava na sua prática” (idem). Observa que, com essa dinâmica estabelecida: “Dificilmente se repetiam os erros e os equívocos que haviam sido cometidos e analisados. A teoria emergia *molhada* da prática vivida” (idem). Em um desses seminários, no momento em que discutiam uma codificação que retratava Porto Mont, “com suas casinhas alinhadas à margem da praia, em frente ao mar, com um pescador que deixava seu barco com um peixe na mão” (FREIRE, 1998, p. 33), dois dos jovens, simultaneamente, dirigiram-se até a janela da sala em que estavam, olharam Porto Mont lá longe e ao mesmo tempo, como se tivessem combinado, voltaram a olhar para a codificação que representava o povoado e disseram: “É. Porto Mont é assim e não sabíamos” (idem). Freire segue explicando: “Até então, sua ‘leitura’ do lugarejo, de seu mundo particular, uma ‘leitura’ feita demasiado próxima do ‘texto’, que era o contexto do povoado, não lhes havia permitido *ver* Porto Mont como ele era. Havia uma certa ‘opacidade’ que cobria e encobria Porto Mont. A experiência que estavam fazendo de ‘tomar distância’ do objeto, no caso a *codificação* de Porto Mont, lhes possibilitava nova leitura mais fiel ao ‘texto’, quer dizer, ao *contexto* de Porto Mont. A ‘tomada de distância’ que a ‘leitura’ da codificação lhes possibilitou os *‘aproximou’* mais de Porto Mont como ‘texto’ sendo lido. Esta nova leitura refez a leitura anterior, daí que hajam dito: ‘É. Porto Mont é assim e não sabíamos.’ *Imersos* na realidade de seu pequeno mundo, não eram capazes de *vê-la*. ‘Tomando distância’ dela, *emergiram* e, assim, a viram como até então jamais a tinham visto” (FREIRE, 1998, p. 33).

Por isso, a insistência e a convicção de Freire que a formação permanente dos educadores aconteça em torno da reflexão crítica, da análise da própria prática. “A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (FREIRE, 1998, p. 113). É necessário olhar para prática cotidiana e observar como movemo-nos neste contexto concreto. Será possível perceber que não atuamos durante todo o tempo sendo movidos por nossa curiosidade epistemológica e que muitas das ações são realizadas porque temos o hábito de realizar. Esta é uma das tarefas da formação permanente: convencermos-nos e prepararmos-nos para usar mais sistematicamente nossa curiosidade epistemológica. A questão central é como extrair, da prática, o saber dela mesma, tomando distância do concreto, estando no contexto teórico. Em outras palavras, seria como buscar saber o que fundamenta a nossa prática, tomando distância dela e tornando-nos epistemologicamente curiosos. A prática e o saber da prática são indicotomizáveis, posto que há sempre um saber que orienta a prática.

Na concepção de Freire, esse necessário exercício aperfeiçoa-nos na medida em que desvelamos o que fazemos “à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem” (FREIRE, 1998, p. 104). Em suas palavras: “É a isso [esse exercício] que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor” (FREIRE, 1998, p. 104 – 105). Nesse exercício de pensar a prática, no contexto teórico da formação permanente dos educadores, há um elemento indispensável a ser também pensado criticamente. A necessária reflexão sobre os condicionamentos, as influências que o contexto cultural exerce sobre nós e, conseqüentemente, sobre os nossos valores e o nosso modo de agir, a nossa prática. O contexto teórico da formação não pode pensar ingenuamente sobre uma ação como se ela fosse isenta de qualquer interferência, pois toda a ação tem um fundamento em conhecimentos, em experiências, em concepções. O contexto teórico da formação precisa vivenciar a dialeticidade entre teoria e prática. Um fazer por fazer, sem a compreensão daquilo que cientificamente o justifica é tão equivocado quanto um discurso apenas carregado de teorias que não leva em consideração a realidade concreta. Por isso, uma formação baseada em pacotes, em conhecimentos já pensados por quem não participa do contexto, não se sustenta. Assim como aos educandos, não é possível depositar, nos educadores, saberes de como devem ensinar determinados conteúdos. É necessária uma “convivência séria com a teoria” (FREIRE, 1998, p. 106) e a reflexão sobre a prática, à luz da teoria.

A discussão e o avanço teórico iluminam a prática. Em *A educação na cidade*, ao tratar sobre experiências que vivenciou, Freire afirma que os grupos de formação exigem uma

liderança cientificamente competente. A reflexão sobre a prática levará o grupo a discussões mais profundas, em que só expor problemas e dificuldades não será suficiente. O próprio grupo sentirá necessidade de buscar soluções, caminhos ou razões para as suas demandas. E é nesses momentos que a liderança deve ter “conhecimentos teóricos suficientes para, no processo de pensar a prática” (FREIRE, 1999, p. 108 – 109), poder auxiliar o grupo a melhor desvelar os obstáculos, tendo em vista que é preciso “avançar teoricamente para poder iluminar a prática” (FREIRE, 1999, p. 109). Exemplifica suas ponderações, ao afirmar que não é possível ser alfabetizador, seja de crianças, de jovens ou de adultos, sem “intimidade teórica com Piaget, Vygotsky, Lúria, Emília Ferreiro, Madalena Freire Weffort, Ana Teberosky, Constance Kamii [...]” (idem). O conhecimento teórico, na relação com a prática, produz novos conhecimentos que melhorarão a prática. Assim, teoria e prática são, para Freire, indicotomizáveis. Não é possível subestimar ou reduzir uma a outra: “Uma implica a outra em necessária, contraditória e processual relação” (FREIRE, 1999, p. 106).

Ao escrever sua última obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, a qual se constitui num legado significativo à formação docente, expõe a reflexão crítica sobre a prática como uma exigência para o ato de ensinar e afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 43). O autor acredita que, pensando criticamente a prática do presente e do passado, se pode melhorar a prática do amanhã. É relevante pensar criticamente sobre a prática num movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer para superar o que chama de “um saber ingênuo, um saber de experiência feito” (idem), ou um saber de senso comum, que resulta da prática docente espontânea, não refletida. À prática docente é necessária a rigorosidade metódica, característica própria da curiosidade epistemológica. O saber do senso comum precisa ser respeitado, pois também é um saber a ser refletido, a ser pensado e superado através da reflexão que, movida pela curiosidade epistemológica, vai se tornando crítica.

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática se funda exatamente nessa dialeticidade entre a prática e a teoria. Os grupos de formação em que essa prática de mergulhar na prática para, nela iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá e o que se dá são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente [...]. O primeiro ponto a ser firmado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista em que me situo é que eles não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente. Sem essas qualidades, os grupos de formação não se realizam como verdadeiros *contextos teóricos*. Sem essa liderança cuja competência científica deve estar a cima da dos grupos, não se faz o desvelamento da intimidade da prática nem se pode mergulhar nela e, iluminando-a perceber os equívocos e os erros cometidos, as 'traições' da ideologia ou os obstáculos que dificultam o processo de conhecer (FREIRE, 1998, p. 112).

Em entrevista a Ana Maria Saul, registrada em *A educação na cidade*, questionado sobre a concretização de programas de formação permanente para os educadores em sua atuação como secretário de educação, o estudioso trata de sua prioridade em relação a ela, enfatizando que os educadores precisam desempenhar uma prática político-pedagógica séria e competente para o que os gestores estejam atentos e mobilizem o seu empenho em promovê-la. Em relação ao programa de formação desenvolvido, são princípios básicos, conforme o autor:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reconstrução curricular da escola (FREIRE, 1999, p. 80).

Podemos observar que o programa de formação permanente, que estava sendo desenvolvido, tem por princípio básico a compreensão do educador como sujeito capaz de protagonizar a própria formação, estando consciente de sua responsabilidade e da necessidade de abertura à reflexão crítica sobre a prática à luz da teoria. O programa de formação continuada não deixa de ser um processo de tomada de consciência sobre a prática pedagógica.

Além dos princípios, Freire enfatiza, na sequência, a importância da aproximação com a universidade, pois os resultados dessa aproximação tendem a ser positivos. A educação ganha porque, cumprindo a sua responsabilidade social, a universidade contribui

no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento, bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino (FREIRE, 1999, p.81).

Essa aproximação também permite que a universidade aproprie-se dinamicamente do conhecimento da realidade da escola pública, o que pode fazê-la repensar o seu ensino, a sua pesquisa, gerando novos conhecimentos, mobilizando novas práticas na sua atuação como formadora dos educadores, profissionais da educação.

Em toda a pedagogia freiriana, o ser humano é concebido como inconcluso, sujeito histórico, capaz de fazer história, de transformar a realidade com a sua prática. O educador, em seu processo de formação, seja inicial ou continuada, a partir dessa concepção, é mobilizado para assumir, com o compromisso ético e político, que a sua profissão requer a sua condição humana de inacabamento, destacando a consciência que deve desenvolver sobre essa condição e sobre o seu exercício profissional. A crítica freiriana à formação continuada, baseada na aquisição de pacotes, segue a raiz de sua crítica enérgica à educação bancária. Em superação a esta, propõe uma concepção libertadora de educação que seja capaz de promover a reinvenção da escola numa perspectiva democrática. É com base nesse pressuposto do comprometimento com a reinvenção da escola, através de práticas pedagógicas coerentes, que a formação permanente deve acontecer.

Nesse sentido, isto é, da relação que existe entre as práticas democráticas e a conscientização, trazemos, aqui, importante reflexão feita por Freitas (2004). A relação entre democracia e conscientização é complexa, pois existe uma interdependência entre ambas. Desse modo, segundo a autora:

[...] práticas democráticas de planejamento participativo e de co-responsabilidade, ao exigirem o comprometimento individual em função de um projeto coletivo, contribuem para a construção da conscientização, ao mesmo tempo que o desenvolvimento desta amplia a necessidade de construir parcerias na luta pelas condições sociais de concretização da gestão democrática da escola, bem como do espaço público (FREITAS, 2004, p. 158).

Na interpretação da pesquisadora, ideia da qual partilhamos, a conscientização, sendo um objetivo fundamental das práticas de formação, também pode ser compreendida como um

princípio metodológico a ser levado em conta desde o planejamento da formação dos educadores. As práticas pedagógicas, na concepção freiriana, são válidas se levarem à humanização, que passa necessariamente pela conscientização. No dizer de Freire:

A essência da consciência é ser com o mundo e esta situação é contínua e inevitável. Conseqüentemente, a consciência é, por essência, um *caminho para* algo fora de si mesma, que a rodeia e que a ela apreende graças a seu poder de *idealização*. Portanto, a consciência é, por definição, um método no sentido mais geral da palavra (FREIRE, 2001, p. 100).

A conscientização, portanto, está relacionada à própria concepção que orienta o processo de tomada de decisão no que se refere ao fazer pedagógico não como um resultado da seleção e da organização de métodos e técnicas, mas em sua dimensão de ser uma prática social. É nesse sentido que entendemos a conscientização como um princípio metodológico que orienta as práticas de formação permanente dos educadores, visualizadas pela perspectiva democrática. Apropriar-se criticamente das práticas pedagógicas cotidianas, refletir sobre a própria ação, podendo criá-la, é uma dimensão de atuação que exige o comprometimento dos educadores. Assim, conscientização e práticas democráticas geram-se mutuamente e esse processo tanto melhor acontecerá se tal princípio metodológico orientar as práticas de formação. O educador precisa ser desafiado “a atuar na perspectiva da *práxis educativa libertadora*, constituindo-se como sujeito nesse processo” (FREITAS, 2004, p. 159). Para Freire, a ação e a reflexão, a práxis, são condição para a conscientização e, por isso, a conscientização ocorre sobre a realidade como está sendo, em dinamicidade, em compromisso histórico, não como um ato isolado, descontextualizado.

O permanente pensar, refletir a prática é o meio pelo qual afastamos a possibilidade de propiciar que a prática pedagógica cotidiana reduza-se à repetição mecânica, ao fazer por fazer, sem significação, sem compromisso com a humanização do educando. De acordo com Freire, a conscientização deve ser o primeiro objetivo de todas as práticas pedagógicas, posto que se deve “antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 2001, p. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a complexa temática dos fins e do sentido da educação na realidade que, atualmente, vivenciamos foi, para mim, uma tarefa de caráter permanentemente desafiador. É preciso registrar que ser educadora, vivenciando, no cotidiano, as consequências das influências ideológicas sobre o universo educacional reforça o desafio: investigar fins e sentido na perspectiva da crítica, visando a uma discussão orientada para a emancipação implica um exercício de resistência em contradição com a realidade que tende a reproduzir a ideologia dominante.

Neste momento em que reafirmamos considerações e aprendizagens, as quais a pesquisa levou-nos, assim como indicamos que, ainda, há questões que merecem a continuidade e o aprofundamento da pesquisa, queremos partilhar a satisfação que sentimos por vivenciar intensamente o processo de formação permanente, constitutiva do *ser educador*, *ser aprendente*. O caráter conflitivo que envolve o estudo, a apreensão crítica da realidade, impõe o esforço contínuo para inserir-se na pesquisa, preservando a consciência dos próprios limites do ato de conhecer, bem como resguardando a relação de permanente diálogo com o objeto de estudo.

É ponto de partida olhar para a realidade, para as transformações sociais, na perspectiva problematizadora para compor a crítica aos fins e ao sentido da educação. Essa interpretação da realidade à luz das contribuições freirianas e de outros importantes autores permitiram esclarecer em que termos a educação instrumentalizada e dirigida ao mercado diferencia-se quanto ao sentido e à finalidade da educação proposta por Paulo Freire. Também proporcionaram investigar e indicar quais são as relações pedagógicas que podem contribuir para a realização dos fins e do sentido da educação emancipadora. Assim, registramos, a seguir, o que, em suma, a pesquisa revelou.

A dimensão emancipadora da educação tem sido enfraquecida à medida que as transformações sociais em consonância com a ideologia capitalista vão imprimindo à educação um caráter de mercadoria, um instrumento de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. Em lugar de a educação ser considerada um bem público e um direito de todos, ela passa a ser entendida como um produto que pode ser adquirido para promover o ingresso do indivíduo no mundo do trabalho e do consumo. Se, por um lado, não podemos negar esta realidade, por outro, não é aceitável simplesmente adaptarmo-nos a ela, tampouco, a educação limitar-se à reprodução desta tendência. Nesse sentido, o debate em torno dos fins e do sentido da educação torna-se um desafio importante, pois, é preciso ter bem claro se o

objetivo é ou não formar o ser humano, fazendo-o para a autonomia, para a emancipação que gera a capacidade de assumir relações comprometidas consigo, com o outro e com o mundo, o que dá verdadeiramente sentido à formação.

A crise na relação teoria e prática, o não exercício da reflexão crítica sobre a prática é uma das consequências que, nas concepções freirianas, perpetua as práticas de educação bancária ou domesticadora. O formalismo educacional caracterizado pelo desencontro entre as teorias, legislações, projetos e a prática que se efetiva no cotidiano da educação é, da mesma forma, um dos resultados que evidencia a ausência de uma política educacional em consonância com concepções que percebam a relação existente entre o desenvolvimento de uma nação e o desenvolvimento dos seres humanos.

A racionalidade monológica reduz o homem à condição de objeto. As relações caracterizam-se por conhecimentos ou receitas prontas entregues ao homem. A capacidade de decidir, de questionar criticamente é substituída pela acomodação, pelo ajustamento e pela adaptação o que é um sintoma de desumanização do próprio homem. Esta relação, no âmbito da educação, é definida como educação bancária, com relações de simples transmissão de conhecimentos, reforçando a posição passiva e ingênua dos educandos que apenas recebem informações.

Os fins e o sentido da educação são revelados e realizados através das ações pedagógicas que acontecem no âmbito educacional. Os sentidos identificados por nossa pesquisa compreendem a educação como produto, a educação como preparação para a vida ou a educação como ajustamento social. Identificamos também que existe uma distância entre os fins que se objetivam e o que, de fato, se realiza. A própria universalização do acesso à escola, que destinada a uma minoria passou a atender as maiorias, não alterou ou pouco alterou a sua organização no sentido de modificar os fins aos quais se propõe.

Ainda merece nossa atenção a educação com a finalidade de preencher o tempo do educando, pois ir à escola apenas para lá estar por um tempo maior pode significar apenas um tempo maior de ocupação pessoal, que sem o devido comprometimento pode resultar em dependência e não em autonomia do educando.

O que podemos perceber é que, na perspectiva instrumental e mercadológica, a discussão referente aos fins e ao sentido da educação vai ficando para um segundo plano, uma vez que não há interesse em explicar o real sentido da educação que está sendo proposta. O debate sobre os interesses dos envolvidos, sejam, educandos, educadores, gestores ou comunidade escolar, não é promovido e os fins determinados pela exigência do mercado predominam.

Em tal contexto, a preocupação com os fins e o sentido da educação, numa perspectiva emancipadora, não está no centro das políticas públicas de educação e nas definições didático-pedagógicas da educação. Os fins e o sentido estão voltados para o imediatismo da formação de mão de obra e da adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado. A realização do ser humano centra-se em tornar-se produtor e consumidor.

A hipótese, por nós defendida, é a de que, mesmo diante deste contexto, mantêm-se as possibilidades para realizar um projeto de educação voltado para a emancipação, para a humanização. Este projeto encontra, em Freire, fundamentos e indicativos para a sua realização. Se o contexto atual aponta para a necessidade de um projeto de sociedade que valorize e respeite as diferentes identidades, os diferentes grupos, as diferentes culturas, enfim, a multiculturalidade, encontramos, em Freire, um projeto de educação que visa à libertação dos oprimidos, em que se renuncie à formação do indivíduo como um ser a ser adaptado e acomodado à ideologia e à situação dominantes. Relações de opressão, antidialógicas, de negação da diversidade foram, por ele, severamente denunciadas e criticadas. Como forma de superação, o estudioso propõe a reflexão crítica sobre a prática, a referência em concepções fundamentais para práticas transformadoras - como a concepção de homem, de humanização, de conscientização, de libertação e de diálogo - e a consciência sobre o próprio inacabamento e a vocação humana para *ser mais*, para a humanização.

Parece-nos que a preocupação com o ser humano está presente em Freire assim como acha-se em outra proposta contemporânea, como é o caso do projeto da Unesco para a educação no século XXI, abordado neste trabalho. Em sua proposta, o Relatório para a Unesco aproxima-se de Freire ao se preocupar com a formação de seres humanos autônomos, conscientes, capazes de conviver com a diversidade, de tomar decisões éticas que valorizem não apenas o individual, mas principalmente os interesses e as necessidades da coletividade. Que sejam capazes de aprender permanentemente, de denunciar as injustiças, que sejam criativos e criadores, protagonistas do próprio processo de formação. Tal preocupação parece estar latente com um crescente grau de maturidade e que vai exigindo a valorização do ser humano, responsável pelo futuro da vida com qualidade em nosso planeta.

A concepção de homem, que adotamos, ou na qual nos fundamentamos, tem papel decisivo na definição e na realização dos fins e do sentido da educação. Sua definição e compreensão como ser histórico, consciente da própria inconclusão, capaz de ser sujeito de sua própria existência, não converge com práticas que não permitem o seu posicionamento e a argumentação crítica e consciente. Conceber o homem como sujeito implica envolvê-lo no

processo educativo e, na temática dessa pesquisa, implica participar da definição e da realização dos fins e sentido da educação.

Essa definição e a realização não são tarefas das autoridades ou das teorias educacionais por si só, isoladamente, elas são, de fato, desafio, um problema concreto que requer o envolvimento dos sujeitos. A educação, como processo, não pode admitir apenas uma concepção ou um posicionamento como unânime e válido, uma vez que da discussão e das definições coletivas com seus conflitos e confrontos se estabelecerão as relações pedagógicas com compromisso ético e político. A sociedade, a realidade dos diferentes grupos e das diferentes escolas têm características próprias e não podem ser negadas. É justamente sobre essa realidade que precisamos tomar consciência e planejar a prática pedagógica. Nas obras de Freire, em especial as da década de noventa, ele enfatiza que o homem está permanentemente em relação com o mundo e explicita a sua compreensão de que, em consequência disso, o homem, como ser capaz de transformar, não só pode como precisa saber utilizar as técnicas e as tecnologias que aumentam gradativamente, a favor da humanização e não se tornar escravo delas. Freire assim se expressa: “Penso que a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela.” Ele entende que empregar as tecnologias “no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê” (FREIRE, 1999, p. 98).

Observemos como chama atenção permanentemente para o respeito ao ser humano, sempre na condição de sujeito, jamais de objeto passivo e submisso. Há um permanente alerta para as transformações sociais que vêm encharcadas de ideologia e trazem o perigo da desumanização. A modernização e o desenvolvimento crescente da ciência e da tecnologia não garantem, por si mesmas, a humanização. Mesmo na educação, a simples adoção dos recursos tecnológicos, pode reforçar práticas bancárias. Para Freire, ideia da qual partilhamos, é a atuação consciente e ética do homem comprometido com a coletividade que contribui para o processo de humanização.

São fundantes da pedagogia freiriana os princípios da conscientização e do diálogo. Ao reconstituir o sentido da educação em Freire e os indicativos para a educação emancipadora, estes princípios ficam evidentes e estão em sua sustentação, em sua espinha dorsal.

A educação tem uma dimensão social, é uma forma de intervir no mundo. Por isso, partindo do diálogo crítico que permite ao homem compreender, interpretar e transformar a realidade, a educação desperta e cria, no homem, a consciência. Para Freire, a aprendizagem é

construção da consciência e disso decorre que não há aprendizagem se quem aprende não é sujeito dela, o que requer diálogo e participação desse sujeito.

Pontuamos, aqui, que sujeito aprendente, para Freire, não é apenas o educando. Todos os sujeitos aprendem e, em especial, o educador que tem a tarefa profissional de ensinar, não pode se afastar do aprender, sob pena de perder a autoridade que o constitui e legitima a sua tarefa pedagógica. É nessa perspectiva que Freire afirma a busca, a indagação, a pesquisa como parte da natureza da prática educativa, de tal forma que ser pesquisador não é uma tarefa a mais do educador e sim que faz parte da natureza da docência.

O professor precisa estar bem preparado para o exercício da docência, o que determina necessariamente estudar, e, não se trata de estudar apenas ou isoladamente as teorias. É necessário estudar, pensar a prática cotidiana e buscar encontrar, nela, o saber que a fundamenta. Para Freire, esta é a função da formação permanente do educador: refletir sobre a própria prática à luz das teorias. Uma formação que não promova esse exercício não provoca a tomada de consciência sobre a própria prática. E, a formação permanente do educador não pode repetir os moldes bancários da educação: especialistas, que sabem, depositando nos educadores os saberes sobre como ensinar.

É imperioso o exercício do diálogo reflexivo com os sujeitos do contexto educacional, sejam os especialistas, os gestores, os educadores, os educandos, os funcionários e as famílias dos educandos. Do exercício da reflexão sobre as práticas e sobre a realidade cotidiana, definem-se as necessidades e também, de acordo com Freire, o conteúdo em torno do qual se dá o diálogo pedagógico. O currículo da escola não pode estar limitado às informações que se julgam necessárias aos educandos, sendo assim, o currículo, inclusive o currículo oculto, é o que precisa ser reformulado para que a escola, de fato, se democratize, sem o que não se humaniza.

Esse diálogo com os sujeitos, a sua participação efetiva nas decisões pedagógicas da escola, implica ouvi-los, valorizar a sua cultura, os seus saberes de experiências vividas. E, mais do que isso, a escola tem o compromisso de pensar criticamente os processos pedagógicos de aprendizagem, considerando-os como caminho para o próprio processo de humanização. Adotada tal perspectiva, a escola não pode omitir-se de formar para a emancipação, para a consciência crítica que leva à ação no sentido da resistência à injustiça, à opressão, à violência, à criminalidade, à corrupção, à violação de direitos e outras tantas formas de desumanização. É premente formar para a emancipação, transpondo conscientemente o limite da formação de consumidores de direitos, sugerido pela ideologia da sociedade em que nos inserimos. Enquanto a educação instrumentalizadora busca formar um

homem realizador de tarefas, propondo-se à realização no consumismo, a educação emancipadora busca formar um homem realizado, à procura de sua plenitude na humanização.

Dessa forma, educar, na perspectiva emancipadora, é um permanente desafio, mas que tem possibilidade de se concretizar através de práticas pedagógicas que considerem a cada ser humano como um sujeito capaz de agir e transformar a realidade.

Por fim, explicitamos que ao tempo em que expomos alguns aprendizados com essa pesquisa, é importante destacar que não os consideramos prontos, acabados. Certamente, existem aspectos que merecem aprofundamento numa possível continuidade da pesquisa. Em especial, destacamos um que mobiliza o nosso interesse em prosseguir investigando: de acordo com os resultados da pesquisa, é aos gestores que cabe a tarefa de mobilizar os sujeitos para o diálogo crítico, para a participação, ou seja, os gestores são responsáveis por iniciar e promover esse diálogo com destaque para a organização da formação permanente dos educadores, espaço fecundo para esta prática. Valeria a pena investigar, em que dimensão a resistência à emancipação, uma das consequências impostas pela ideologia dominante, regula as práticas e impede essa mobilização no âmbito da gestão da escola. Em que dimensão os gestores encontram, criam espaços ou mobilizam-se para a análise crítica de sua própria prática, sem o que não há redimensionamento das ações. Que direção política é assumida pelos gestores em suas práticas pedagógicas e que princípios as orientam. Configurar-se-ia numa investigação que exigiria o aprofundamento teórico na mesma medida que o olhar crítico e investigativo sobre a realidade da gestão da educação.

Em nossa compreensão, a educação proposta por Freire segue atual, posto que em uma sociedade orientada pelo consumismo e por relações opressoras, ainda que não declaradas, educar buscando a humanização do ser humano ainda se faz necessário.

BIBLIOGRAFIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Seleção e organização Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CENCI, Ângelo Vitório; FÁVREO, Altair A.; TROMBETTA, Gerson L. *Universidade, Filosofia e Cultura: Festschrift em homenagem aos 50 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. Série Filosofia.
- DALBOSCO, Claudio A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007. Coleção educação em foco.
- DELORS, Jacques. et al. *Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI*. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- FEATHERSTONE, Mike. *O Desmanche da Cultura: Globalização, pós-medernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1997. Coleção Megalópolis.
- FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné Bissau: Registros de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação vol.1.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 9. ed. São Paulo: Olho D'água, 1998.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GARCIA, Walter Esteves. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hil do Brasil, 1977.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade ética e educação*. Campinas, SP: autores Associados, 2001. Coleção Polêmicas do nosso tempo; 79.

GOERGEN, Pedro. *Sociedades complexas e formação de professores*. 2009. (Mímeo)

IANNI, Octavio (Org.) *Karl Marx*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996. Coleção Grandes Cientistas Sociais; 10.

MATTELART, Armand. *Diversidade cultural e mundialização*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

MÜHL, Eldon. *Práxis pedagógica: ação dialógico-comunicativa para a emancipação*. 2011. (Prelo)

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

PAVIANI, Jaime. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

PAVIANI, Jaime. *Problemas de Filosofia da Educação*. 3.ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

ROMÃO, José Eustáquio. *Pedagogia Dialógica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca Freiriana; 1)

RUSSO, Hugo A. *Dialogo y acción comunicativa: Uma comparación entre Freire y Habermas*. 2011. (Prelo)

SANDER, Benno. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar; São Paulo: Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TORRES, Carlos A. *Leitura Crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

ZITKOSKY, Jaime J. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CIP – Catalogação na Publicação

C873e Cover, Ivania

Educação e emancipação : crítica aos fins e ao sentido da educação atual na perspectiva das contribuições freirianas / Ivania Cover. – 2011.
134 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2011.

Orientação: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

1. Educação - Filosofia. 2. Pedagogia crítica. 3. Educação – Finalidades e objetivos. I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 37.01

Bibliotecária responsável Angela Saadi Machado - CRB 10/1857