

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação



Tese de Doutorado

Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire:
a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo
sintético

Dirlei de Azambuja Pereira

Pelotas, 2015

DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA

Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire:
a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo
sintético

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Pelotas, 2015

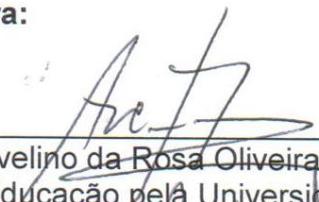
DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA

Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire:
a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo
sintético

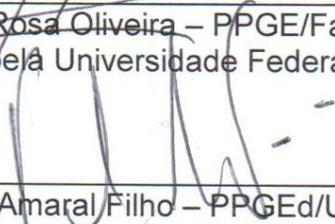
Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: Pelotas, 31 de março de 2015.

Banca examinadora:



Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira – PPGE/FaE/UFPeI (Orientador)
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho – PPGE/Universidade Tuiuti do Paraná
Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro



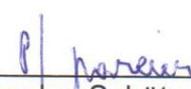
Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi – PPGE/FaE/UFPeI
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Profa. Dra. Heloisa Helena Duval de Azevedo – FaE/UFPeI
Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira – PPGE/FaE/UFPeI
Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Rosalvo Schütz – PPG em Filosofia/UNIOESTE
Doutor em Filosofia pela Universität Kassel/Alemanha

*À Arlete, minha mãe;
ao Dilon, meu pai;
e ao Prof. Avelino Oliveira,
meu orientador.*

Agradecimentos

O agradecimento, segundo Lao-Tsé, é a memória do coração. Assim, manifesto o meu sincero muito obrigado a todos aqueles que contribuíram para que essa travessia fosse realizada:

A Deus, por ser fonte inspiradora na busca por um mundo radicalmente justo, humano e fraterno;

Aos meus pais, Dilon e Arlete, pelo amor, pelo exemplo e pela presença constante no transcorrer da vida;

Ao Darlan, meu irmão, pelo amor e pelo apoio;

Ao Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira, pela acolhida generosa nesses anos, pelos diálogos, pelas reflexões, pela orientação segura, pela paciência, pela amizade e pelo companheirismo;

Ao Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho, por ter aceitado participar da banca de defesa e por oferecer contribuições importantes para a investigação;

Ao Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi, pela amizade, pelos diálogos e pelas oportunas observações encaminhadas a essa pesquisa;

À Profa. Dra. Heloisa Helena Duval de Azevedo, pela amizade e pelos conhecimentos compartilhados;

À Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira, por sua presença em todas as fases percorridas por essa investigação, pelo seu carinho, pela sua amizade e pelas relevantes contribuições apresentadas a esse estudo;

Ao Prof. Dr. Rosalvo Schütz, pelas observações que qualificaram a pesquisa;

Às amigas que o mundo da vida me presenteou e que fazem a minha existência mais feliz e plena: Ana Paula Manetti Porto, Angélica Ferreira de Mendonça, Claudia Batesttin, Cristiane de Oliveira Madruga, Danielli Pereira Rosado, Denise Gamio Dias, Eliane Godinho, Eva Maria Dutra Pinheiro, Fabiane Tejada da Silveira, Lucimar Madruga e Silva, Mara Lucia Teixeira Brum, Marcia Frizzo Amaral, Maria Cristina Madeira, Maria Zilma Karan, Marileia Leitzke, Patricia Silveira Zaneti, Priscila Monteiro Chaves, Rogéria Aparecida Garcia e Zuleyka da Silva Duarte;

À Cipriana D'Ávila Ulguim, à Daiana Corrêa Vieira, à Darlene Rosa da Silva, à Elizete Oliveira das Neves e à Patrícia Tarouco Manetti Becker, pela amizade, pelos

diálogos, pelo companheirismo em diferentes tempos-espços e pelas utopias compartilhadas;

Aos professores que, com seus exemplos, me inspiram: Andréa Paz Genovese, Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, Cristiane Silveira dos Santos, Denise Nascimento Silveira, Rosimeire Simões de Lima e Márcio Xavier Bonorino Figueiredo;

Aos educandos e às educandas com os/as quais tive a oportunidade de dialogar nestes anos de profissão, porque muito me ensinaram;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, pelos diálogos e pelas aprendizagens;

Às estimadas Ana Luiza Gerlach Barros e Renata Godinho Dutra, pelo carinho e pela amizade ao longo desse período;

Ao Grupo de Pesquisa FEPráxiS, por ser um espaço-tempo de proeminentes reflexões;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos de abril de 2013 a março de 2015.

*“Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o Sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão
o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque meu tempo de espera
é um tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me:
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar,
na forma em que esperas,
porque êsses recusam
a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles
que virão dizer-me,
com palavras fáceis,
que já chegaste, porque êsses,
ao anunciar-te ingênuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera”.*

Paulo Freire (Canção Óbvia, 2000, p. 05).

*“Os filósofos apenas interpretaram
o mundo de diferentes maneiras;
porém, o que importa é transformá-lo”.*

Karl Marx (XI Tese sobre Feuerbach, 2009, p. 126).

Resumo

PEREIRA, Dirlei de Azambuja. **Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético.** 2015. 119f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

Paulo Freire, ao construir a sua pedagogia, recebeu influências diversas. Na teoria do pedagogo brasileiro, podem ser encontradas categorias filosóficas provenientes da Fenomenologia, do Existencialismo, do Cristianismo, da Teologia da Libertação, da Hermenêutica, do Marxismo e do Humanismo. Diante dessa constatação, há a necessidade de ser questionada a viabilidade de um diálogo que tenciona articular tantas e complexas influências. Haveria na obra de Paulo Freire apenas uma justaposição de fontes filosóficas? Seria o pedagogo brasileiro um autor eclético? Ou Freire elabora uma síntese intelectual, criativa e original, sem lesar, em seu cerne, os paradigmas filosóficos com os quais dialoga? Por meio da investigação desenvolvida, de matriz bibliográfica, concluiu-se que a última possibilidade exposta é a mais coerente em se tratando da teoria freiriana. O pedagogo brasileiro, como já asseveraram muitos estudiosos de sua obra, realiza uma síntese. Feita essa verificação, constatou-se que resta ainda sem resposta o fundamento de tal síntese, ou seja: se Freire desenvolveu esse processo, qual seria o núcleo sintético que o realiza? A resposta apresentada, frente a essa interrogativa, é que o núcleo que sintetiza as diversas categorias, que influenciam a pedagogia de Paulo Freire e que são oriundas de diferentes correntes filosóficas, é a ideia de transformação social radical na mesma perspectiva desenvolvida na filosofia social marxiana, entendida, neste contexto, como o movimento que envolve uma discussão radical sobre classe social e alienação, que decorrem do modelo social do capital e que, obrigatoriamente, precisam ser superadas tendo em vista a plena realização da emancipação humana. A contribuição intelectual e criativa que Paulo Freire oferece para a conquista desse horizonte é uma elaboração pedagógica que rigorosamente pensou e pôs em prática. A pedagogia freiriana, é relevante explicitar, potencialmente embasa uma práxis educativa radicalmente transformadora. Ainda seria oportuno argumentar que só foi possível para Freire trazer para o seu construto teórico as contribuições de diferentes correntes filosóficas, porque todas elas, com suas especificidades, providenciam determinações mais precisas para um projeto educativo que tem como horizonte a transformação social radical, que leve à superação do sistema social do capital e efetive a emancipação humana. E esse objetivo é o fio condutor que permeia a teoria de Karl Marx.

Palavras-chave: Paulo Freire; pedagogia; fontes filosóficas; transformação social radical; filosofia social marxiana.

Abstract

PEREIRA, Dirlei de Azambuja. **Philosophical sources of Paulo Freire's pedagogy: the radical social transformation inspired in Karl Marx's theory as a synthetic core.** 2015. 119f. Doctorate Thesis – Education Post-Graduation Program. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

In order to build his pedagogy, Paulo Freire was influenced by several theories and, in his pedagogy, there can be found philosophical categories from Phenomenology, Existentialism, Christianity, Theology of Liberation, Hermeneutics, Marxism and Humanism. Considering this fact, there is a necessity of questioning the feasibility of a dialogue that intends to articulate so many and complex influences. Would there be, in Paulo Freire's work just an overlapping of philosophical sources? Would Brazilian teacher be an eclectic author? Does Freire develop an intellectual creative and original synthesis without damage, at its core, the philosophical paradigms? Through the research carried out, based on bibliographic literature, we conclude that the latter possibility is more coherent in Freirian theory. Freire, as asserted many scholars of his work, performs a synthesis. Accepting this thesis, it was found that remains unanswered the foundation of such a synthesis, i.e.: if Freire developed this process, which would be the synthetic core that performs the synthesis? The answer to this question is that the core summarizing the various categories that influenced Paulo Freire's pedagogy are from different philosophies. It is the idea of a radical social transformation in the same perspective outlined by Marxian social philosophy. It is understood in this context as the movement that involves a radical discussion of social class and alienation, under capitalism social model that needs to be overcome with a view to fulfill human emancipation. The intellectual and creative contributions that Paulo Freire offers to achievement of this horizon is a pedagogical preparation to rigorous thought and implement. Freire's pedagogy emphasized a radical transformative educational praxis. We argued that it was possible to Freire bring his theoretical contributions of different philosophical, because all of them, with their specific features, provide very precise determinations for an educational project which has a horizon of the radical social transformation. This transformation takes to overcome the social system of the capital and visualizes effective human emancipation. Human emancipation is the argumentative path that permeates Karl Marx's theory.

Key words: Paulo Freire; pedagogy; philosophical sources; radical social transformation; Marxian social philosophy.

Lista de Figuras

Figura 1	Quadro que representa o “movimento” da consciência intransitiva para transitivo-ingênua, para a crítica e a “fanatizada”.....	31
----------	---	----

Sumário

CARTAS INTRODUTÓRIAS.....	12
Primeira carta: apresentando a investigação.....	12
Segunda carta: esclarecimentos sobre o marco teórico-conceitual.....	19
1 O <i>PRÉ-TEMPO</i>	24
1.1 O <i>Pré-Tempo</i> e os Temas Geradores.....	24
1.1.1 Os primeiros movimentos na constituição de uma pedagogia da/para a libertação.....	24
2 O <i>CONTRA-TEMPO</i>	39
2.1 O <i>Contra-Tempo</i> e os Temas Geradores.....	39
2.1.1 Opressão versus Libertação.....	39
2.1.2 Alienação versus Conscientização.....	52
2.1.3 Educação Bancária versus Educação Problematicadora.....	62
3 O <i>DES-TEMPO</i>	81
3.1 O <i>Des-Tempo</i> e os Temas Geradores.....	81
3.1.1 A politicidade do trabalho educativo e a formação/práxis do educador-educando.....	81
3.1.2 Ler o mundo e responsabilizar-se com a transformação social radical: o compromisso da teoria pedagógica de Paulo Freire.....	100
SOBRE A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E O TEMPO: UMA CARTA INCONCLUSA.....	109
REFERÊNCIAS.....	114

CARTAS INTRODUTÓRIAS

Primeira carta: apresentando a investigação

*“Se a educação sozinha
não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”.*

Paulo Freire (2000, p. 67).

A frase acima de Paulo Freire é problematizadora. Fazendo um alongamento do que expressa essa declaração, recorro a uma passagem da *Pedagogia da Autonomia*, quando ele adverte:

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (FREIRE, 2007, p. 109).

O pedagogo brasileiro, nessas duas afirmativas, não coloca a educação em um patamar idealista (ou redentor), atribuindo-lhe o poder de sozinha revolucionar o mundo. Também não lhe concede um valor insignificante nesse processo de transformação social. Pelo contrário, Freire lucidamente compreende a sua força em potencializar as mudanças radicais que resultem, evidentemente, em uma nova sociedade, que Calado (2008, p. 69) chama de *alternativa*, a qual se funda no sonho utópico da solidariedade, da humanização e da justiça, por exemplo. Incorporo ainda a essa exposição outra declaração de Freire, também da obra *Pedagogia da Autonomia*. Diz ele: “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” [destaque do autor] (FREIRE, 2007, p. 112).

Penso que uma ideia central perpassa as três passagens dos escritos de Freire: a constatação de que a educação ocupa, sim, um lugar importante na

construção de um caminho que tenha como horizonte uma sociedade, radicalmente, diferente da atual. Certamente, nunca é em demasia repetir que não podemos creditar somente à educação esse poder de transformar o mundo. Contudo, também não é possível subtrair dela essa potencialidade. Essa é a leitura que Freire advoga sobre o papel da educação e, conseqüentemente, da tarefa dos educadores que estão comprometidos com esse ato em seu mais legítimo e genuíno sentido. Para arquitetar uma pedagogia substantiva, Paulo Freire *bebeu* em diferentes fontes filosóficas. No que concerne a tal constatação, Gadotti (1989), ao falar da *complexidade e da dimensão universal da obra de Paulo Freire*, assegura que ele:

[...] sofreu influências diversas: seu **pensamento humanista** inspirou-se no **personalismo** de Emmanuel Mounier, bem como no **existencialismo**, na **fenomenologia** e no **marxismo**. Contudo, não se pode dizer, a partir daí, que Paulo Freire seja eclético. Ele integra elementos fundamentais dessas doutrinas filosóficas sem repeti-las mecânica ou sectariamente. A associação entre o humanismo e o marxismo, entre temas cristãos e temas marxistas, enriquece seus textos e faz com eles sejam lidos por um público muito numeroso. Seu pensamento representa a síntese de fontes diferentes, o que coloca, para o leitor iniciante, o problema de apreendê-lo de forma global [grifos do autor] (GADOTTI, 1989, p. 115-116).

Destaco, a partir dessa citação, três aspectos: primeiro, a afirmação categórica de Gadotti (1989) de que Freire faz uma síntese das diversas influências que traz para o seu construto teórico; segundo, se o pedagogo brasileiro faz uma síntese, portanto, seu pensamento não pode ser considerado eclético; terceiro, se há uma síntese, logicamente, existe um núcleo sintético que realiza essa ação. E qual seria ele?

Continuando a conversa com Gadotti (2005), e mantendo a mesma linha de raciocínio, no artigo *Educação: o Plantador do Futuro*, ele afirma que a filosofia do pedagogo brasileiro é pluralista, que se sustenta no diálogo e que não consiste em um ecletismo. Declara ainda que a pedagogia de Freire “continua válida não só porque ainda há opressão no mundo, mas porque ela responde a necessidades fundamentais da educação de hoje” (GADOTTI, 2005, p. 15). E ao discorrer um pouco mais sobre a pedagogia freiriana e a questão pluralista da sua obra, observa:

A pedagogia do diálogo que praticava fundamenta-se numa filosofia pluralista. O pluralismo não significa ecletismo ou posições “adocicadas”, como ele costumava dizer. Significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais. É o que mantinha a coerência da sua prática e da

sua teoria. Paulo era acima de tudo um humanista. Seria a única forma de “classificá-lo” hoje (GADOTTI, 2005, p. 15).

Nesse excerto chamo a atenção a outro elemento relevante que Gadotti (2005, p. 15) aborda: “ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais”. Tomando essa afirmativa como válida, qual seria esse *ponto de vista* que permite a Freire dialogar, por exemplo, com diferentes correntes filosóficas, por vezes até contrárias entre si?

Avançando, tomo emprestada uma declaração de Streck, Redin e Zitkoski (2008) quando, no texto *Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual*, abordam a *ousadia epistemológica* de Freire. Afirmam os pesquisadores:

Freire não repete as estruturas de pensamento da tradição filosófica, mas busca inovar a partir do desafio da realidade do oprimido em diálogo com os instrumentos de análise da reflexão teórica. Nessa perspectiva, é que encontramos em Freire uma síntese entre, por exemplo, a fenomenologia e a dialética. [...] Tal síntese não é mera construção teórica, mas é a criatividade de seu pensar crítico tendo como compromisso central a realidade (social, cultural, histórica e política) latino-americana. Uma educação humanista-libertadora, na perspectiva freiriana, precisa ter como ponto de partida os fenômenos concretos que constituem o universo existencial de nosso povo. E, a partir desse universo, o desafio dialógico-crítico converge para a luta em prol das transformações sociais necessárias e imprescindíveis para atingirmos uma vida mais digna, principalmente para os setores que mais sofrem a opressão e a exclusão (STRECK; REDIN, ZITKOSKI, 2008, p. 17-18).

Novamente a ideia de que Freire faz uma *síntese* emerge. Frente ao excerto, gostaria de problematizar dois aspectos. Primeiro, é claro que Freire parte de sua realidade, especialmente da latino-americana, para engendrar suas reflexões. Todavia, é necessário esclarecer: a realidade latino-americana é ponto de partida, Freire não se limita a ela, pois dialoga com outras realidades e, assim, elabora uma teoria que é universal, não somente do Terceiro Mundo, como declarou Gadotti (2007) no documentário *Paulo Freire Contemporâneo*. A segunda questão a considerar refere-se ao advérbio *mais*, que comumente utilizamos em nossos escritos e discursos. Creio que a teoria de Freire, ao advogar por uma sociedade *mais* justa, igualitária e humana, parte da concepção de que os pequenos avanços, no campo das possibilidades concretas, contribuirão para que as grandes e radicais mudanças aconteçam. Entretanto, é relevante anunciar que a pedagogia freiriana intenciona a justiça, a igualdade e a humanização em sua radicalidade, não como uma espécie de doação em razão do que é usurpado dos oprimidos, mas como um

direito legítimo de todos, indistintamente, porque humanos somos (pelo menos enquanto vocação ontológica).

Continuando essa análise, compartilho da opinião de Calado (2008) quando aborda sobre a atualidade da teoria freiriana e o fato do pedagogo brasileiro dialogar, em seus escritos, com diversas correntes filosóficas sem lesá-las:

Um dos maiores pensadores contemporâneos, de reconhecida projeção nacional e internacional, Paulo Freire continua a exercer considerável influência na atualidade. Por diferentes motivações e por trilhas diversas, o já amplo reconhecimento de sua densa trajetória existencial e de seu legado biobibliográfico pode ser atestado por significativas categorias e elementos conceituais por ele cunhados ou criativamente ressignificados/reelaborados, sem, porém, lesar suas respectivas fontes inspiradoras (CALADO, 2008, p. 67-68).

Já Osmar Fávero, no artigo *Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra*, traz interessantes contributos sobre a teoria freiriana. Uma de suas primeiras afirmações é que o pedagogo brasileiro pode ser lido como “um grande educador que colocou a educação como um instrumento privilegiado de entendimento, crítica e transformação da realidade” (FÁVERO, 2011, p. 03). E avançando em sua exposição, constata:

[...] a obra de Paulo Freire, no seu conjunto, não apresenta contradições. Desde os primeiros escritos, trabalha sobre temas recorrentes, explicitando, revendo, complementando, ampliando. É um caminho em espiral, *coerente* todo o tempo. É fácil identificar também a *libertação* como o princípio fundamental de sua concepção de educação, presente já nos primeiros escritos e claramente assumido desde a *Pedagogia do oprimido* (FÁVERO, 2011, p. 03).

Após desenvolver uma análise que percorre temas importantes no construto freiriano, Fávero (2011, p. 07) conclui: “Em síntese, a pedagogia de Paulo Freire é revolucionária; é um resgate do sentido da utopia. E é exatamente sua dimensão ética que lhe confere intensa atualidade e distinguida importância”. Frente a essa afirmação de Fávero (2011), seria plausível dizer que Freire concebe uma pedagogia que almeja oferecer a sua contribuição para que o sonho possível humanizado e humanizante realmente se concretize.

Em face da explicitação de todos esses argumentos, creio que chegou o momento de ser feita uma primeira *costura* ao que se propõe essa investigação. Se Freire, diante das fontes filosóficas que balizam sua teoria, realizou uma síntese

(GADOTTI, 1989, 2005; STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010) e esta, por sua vez, não lesa as suas fontes inspiradoras (CALADO, 2008); se ele produz uma teoria que se desenvolve em um movimento espiral e de maneira coerente (FÁVERO, 2011) e se é possível declarar que a educação, para Freire, tem um importante papel na busca pela libertação, portanto, reside na teoria freiriana uma criatividade intelectual que consegue dar conta dessa complexidade apresentada. Em outras palavras, se Freire faz uma síntese dos diferentes paradigmas filosóficos que balizam sua teoria, ele a faz mediante um núcleo sintético. Minha tese é que esse núcleo é *a ideia de transformação social radical* na mesma perspectiva desenvolvida na filosofia social de Karl Marx. Ao trazer para a sua pedagogia diferentes categorias filosóficas sem lesar as suas fontes, como observa Calado (2008), Freire realiza tal ação de forma criativa e esse movimento só é coerente porque ele possui um fio condutor que consegue dar uma sustentação concreta ao engendramento proposto.

Apresentadas essas considerações em torno dessa investigação, acredito ainda ser necessário fazer alguns apontamentos sobre o estado da arte desenvolvido. Através da pesquisa em artigos e livros de comentadores da obra de Paulo Freire, especificamente no campo das influências recebidas pelo pedagogo brasileiro, foram identificadas seis grandes correntes filosóficas que fundamentam, por meio de suas categorias, a pedagogia freiriana.

No que tange à *fenomenologia*, estudiosos como Torres (2006), Mendonça (2012) e Admardo Oliveira (1996) asseguram que as categorias/reflexões relação homem-mundo, conscientização, desvelamento da realidade, dialética subjetividade-objetividade, educação conscientizadora, consciência-mundo e mundo da vida são partes integrantes da pedagogia de Paulo Freire.

Em se tratando do *marxismo*, Gadotti (2005), Jardimino (2000), Scocuglia (1999) e Calado (2008) atentam que o uso da dialética como aporte teórico-metodológico, a discussão em torno das classes sociais e da consciência de classe, o par oprimido-opressor, a politicidade da educação, a inconclusividade do educador, a perspectiva da formação omnilateral, a constituição de práxis revolucionárias e a luta em favor da classe trabalhadora são elementos operativos oriundos dessa fonte filosófica.

Acerca do paradigma *hermenêutico*, com base nas reflexões de Bombassaro (2010), é possível identificar como categorias/posturas, que são assumidas pela

pedagogia de Paulo Freire, a ideia de leitura da palavra/leitura do mundo, leitura do texto/leitura do contexto e a perspectiva de interpretar e compreender a realidade.

No campo das influências advindas do *existencialismo*, Andreola (2010) e Bardaro (1981) elucidam que as reflexões em torno das situações existenciais, do mundo da existência, do *ser* em detrimento do *ter*, do homem como ser co-criador do mundo, do compromisso e da responsabilidade com a existência humana são marcas dessa corrente filosófica na pedagogia de Freire.

Sobre as influências do *cristianismo* e da *teologia da libertação*, no pensamento freiriano, Streck (2010), Torres (1981), Jardimino (2000) e Calado (2008) observam que as categorias denúncia-anúncio, criação-recriação do mundo, opressão-libertação, profetismo, esperança, amor, utopia, fé e compromisso ético com os esfarrapados do mundo são originários desse paradigma.

E no que se refere ao *humanismo*, Mendonça (2012) atesta que o humanismo existencialista, o humanismo cristão, o humanismo marxista e o humanismo via pensamento fenomenológico influenciam a pedagogia de Freire. Assim, categorias/reflexões como vocação ontológica para o ser mais, existência humana (sentido e significado), ser no/com o mundo, ideia do inacabamento do homem, processo de humanização permanente do ser, concepção antropológica da História, ação crítico-transformadora, libertação, concretização do inédito viável e estágios da consciência advém da referida fonte filosófica.

Além de explicitar o conjunto de categorias que são derivadas dos paradigmas anteriormente citados, gostaria de esclarecer ao leitor desse estudo de onde parte a ideia da transformação social radical com a qual opero nesta análise. Com base nos estudos de Oliveira (2004, 1997, 2012 e 2014)¹ e nas explicações por ele realizadas em disciplinas ministradas junto ao PPGE/FaE/UFPel e nos seminários de orientação, essa síntese da filosofia social marxiana emerge da compreensão de que:

[...] todo o empenho intelectual de Marx pode ser resumido como a busca incessante de uma elaboração teórica consistente, capaz de justificar racionalmente a luta pela superação do modo de produção capitalista. O

¹ Cabe salientar que, embora fundamentando a presente análise nos escritos de Oliveira, durante o período que antecedeu essa exposição, que agora torno pública, foi realizado um movimento de estudo de obras específicas de Marx nas quais ele trabalha com as categorias que engendram a síntese aqui defendida (tais referências encontram-se no final desse texto). Além delas, as pesquisas de outros comentadores da teoria marxiana também foram acessadas, a saber: Barros (2011), Dias (2009), Gadotti (1991), Netto (2006), Silva (2004), Vázquez (2011) e Viana (2012).

rompimento com toda forma de alienação e a conquista da emancipação humana configuram a imagem metafórica do reino da liberdade. O centro, portanto, da Filosofia Social marxiana é a demonstração de que a lógica do capital, incapaz de dar conta da complexidade do humano e de suas relações, é impeditiva da emancipação humana, que somente poderá ser alcançada sob um novo modelo de sociabilidade (OLIVEIRA, 2012, p. 02).

Destarte, a primeira reflexão que se torna necessária neste empreendimento investigativo que almeja discutir a ideia de mudança social, em sua radicalidade, é problematizar a organização em classes sociais do sistema capitalista. No supracitado modelo social, têm-se duas grandes classes: a burguesia e o proletariado (ou, em outra nomenclatura, a classe opressora e a oprimida). Além dessa característica própria, o capitalismo promove a alienação. Para que seja possível superar essa forma de organização social, como também esse processo de alienação, é condição que as *classes em si* evoluam a *classes para si*. Como parte dessa caminhada, ocorre a luta de classes, momento no qual homens e mulheres buscam a superação da organização social em classes e da alienação, com vistas a atingir a emancipação humana, estágio decorrente de um processo coletivo, que potencializa a formação omnilateral e que supera a lógica social do capital e a alienação que esse sistema origina. É relevante frisar, nesse sentido, que essa formação não se consuma no capitalismo. Entretanto, como processo, ela precisa já estar presente como luta pela superação do atual sistema.

Estribada/ancorada nessa compreensão, foi realizada, por meio de uma metodologia bibliográfica, a análise de vinte obras de Paulo Freire e o conteúdo dessas reflexões foi organizado em três momentos (que correspondem aos capítulos de discussão dessa investigação), conforme a divisão temporal proposta por Cirigliano (2000)². A seleção dos livros a serem examinados ocorreu em consonância ao estudo de Ghiggi e Nóbrega (2010)³.

² O “pré-tempo, que ele [Cirigliano] denomina período auroral, foi o das grandes mobilizações que, na América Latina, precederam as ditaduras militares” (ANDREOLA, 2000, p. 8). Já “o contra-tempo foi o período das repressões, prisões, interrogatórios, torturas, exílios e execuções” (ANDREOLA, 2000, p. 8). E o “des-tempo foi o fenômeno da assincronia, do não-mais-tempo, que atingiu, segundo Cirigliano, quase todos os que voltaram dos diferentes exílios ou silêncios repressivos da longa noite dos regimes autoritários” (ANDREOLA, 2000, p. 8). Entretanto, ao se referir a Freire, Cirigliano assegura que ele quebrou o tempo do des-tempo porque não perdeu a palavra. Rosas (2004) também propõe a mesma divisão ao analisar a obra de Freire, apenas com outra nomenclatura: Período do Recife (1921-1964), Período do Exílio (1964-1980) e Período de São Paulo (1980-1997).

³ De acordo com a seleção feita pelos pesquisadores em questão, as vinte obras foram agrupadas, para efeito de análise, nos três tempos sugeridos por Cirigliano (2000), a saber: **Pré-tempo:** Educação e Atualidade Brasileira; **Contra-tempo:** Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido, Ação Cultural para a Liberdade, Extensão ou Comunicação?, Conscientização, Educação e Mudança, Cartas à Guiné-Bissau; **Des-tempo:** A Importância do Ato de Ler, Medo e

Após a elucidação das questões que suleiam a presente pesquisa, na próxima carta, objetivo aclarar algumas definições teórico-conceituais que são primordiais para a compreensão da tese defendida com essa investigação.

Segunda carta: esclarecimentos sobre o marco teórico-conceitual

*“Ser radical é segurar tudo pela raiz.
Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem”.*

Karl Marx (2006, p. 53).

Sintetizar o pensamento de um filósofo é uma tarefa complexa⁴. Em se tratando de Karl Marx, essa ação se torna ainda mais desafiadora, dada a grandiosidade de sua obra. Entretanto, tal movimento deve ser realizado a fim de evidenciar o fio condutor que alinhava uma determinada teoria. Com efeito, ao explicitar o real propósito de uma filosofia (e, por conseguinte, ao que ela não se presta), é possível evitar compreensões equivocadas, ingênuas e, até mesmo, mal-intencionadas dos leitores acerca de um determinado autor.

Dito isso, me lanço em tal desafio iniciando essa reflexão a partir da XI Tese sobre Feuerbach, uma das epígrafes dessa investigação. Nessa frase de apenas duas linhas, Marx apresenta, de maneira sucinta (e, ao mesmo tempo, de forma instigante), o que acredito ser o escopo de sua filosofia: *a ideia de transformação social radical*⁵. Antes de discutir as bases em que se assenta este indicativo teórico-filosófico de Marx, creio que o exame um pouco mais minucioso da referida tese

Ousadia: o cotidiano do professor, Pedagogia: diálogo e conflito, Educação na Cidade, Pedagogia da Esperança, Professora Sim, Tia Não – Cartas a quem ousa ensinar, Política e Educação, Cartas a Cristina, À Sombra desta Mangueira, Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa, Sobre Educação: Diálogos (Volume I e II) e Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.

⁴ Gadotti, no livro *Marx: transformar o mundo*, ao questionar se há ou não uma filosofia do referido pensador, assegura que para essa interrogativa surgiram respostas diversas. Complementa a discussão, afirmando que: “Para alguns, a obra de Marx é uma teoria da revolução aplicada à análise do capitalismo. Para outros, é uma filosofia que analisa a Economia. Existem ainda aqueles que afirmam ser *O capital* um tratado de Economia, com uma visão filosófica. A variedade de abordagens é sinal de quanto a obra de Marx é complexa” (GADOTTI, 1991, p. 47).

⁵ Evidentemente, ao citar a XI Tese sobre Feuerbach, não restrinjo a ela toda a elaboração teórica de Marx a respeito da ideia de transformação social radical. Ao trazê-la para essa discussão, utilizo-a como um elemento inicial e preeminente para a elaboração do debate ora proposto.

deve ser realizado. Vázquez, no livro *Filosofia da Práxis*, apresenta importantes considerações em torno dessa décima primeira tese. Já no começo de sua análise, declara:

Deve-se situar a tese XI justamente em relação à práxis revolucionária como ação sobre as circunstâncias que é inseparável de uma ação sobre as consciências. Ela define a conexão histórica entre a filosofia e a ação, e, por sua vez, a relação que o marxismo mantém com a prática, rompendo com toda a filosofia tradicional (VÁZQUEZ, 2011, p. 152).

Assim, na Tese XI, “fala-se do mundo em dois sentidos: como objeto de interpretação e como objeto da ação do homem, de sua atividade prática, isto é, como objeto de sua transformação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 153). O homem além de compreender o mundo deve agir sobre ele, pois, caso deixe de empreender ações no sentido transformá-lo, estará apenas aceitando-o, sustentando-o ou justificando-o. É em contrariedade a essa filosofia contemplativa que Marx se manifesta uma vez que ela não contribui para a transformação social. Assim, adverte Vázquez (2011, p. 153):

[...] quando se trata de transformar o mundo, a primeira coisa que é preciso rejeitar é uma filosofia que, com suas consequências práticas – como pura teoria -, contribui para a aceitação do mundo e, nesse sentido, opõe-se à sua transformação. Daí a necessidade de combater semelhante filosofia, que é justamente a filosofia idealista alemã que culmina – como tal filosofia da interpretação – não só em Hegel como também em Feuerbach. Essa filosofia tem de ser combatida não apenas por ser mera teoria, mas precisamente porque sendo tal – uma teoria da conciliação da razão com o mundo – tem consequências que ultrapassam seu marco meramente teórico. Interpretar apenas é não transformar [...].

Todavia, ao posicionar-se contra este modelo filosófico, “Marx nunca negou que uma filosofia, mesmo sendo idealista, faça parte da realidade; faz parte dela pelas consequências práticas que tem enquanto teoria” (VÁZQUEZ, 2011, p. 154). A crítica marxiana faz referência à filosofia que permanece somente na interpretação do mundo. O mundo não deve ser apenas interpretado, deve ser transformado pela práxis humana e revolucionária. Essa práxis transformadora, por sua vez, emerge de uma interpretação profunda acerca da realidade. É nessa compreensão da relação entre teoria (interpretação crítica) e práxis (ação revolucionária) que Marx elabora a sua análise. Torna-se substancial destacar, no que concerne a Tese XI, que essa:

[...] não implica nenhuma diminuição do papel da teoria e menos ainda sua rejeição ou exclusão. Rejeita-se a teoria que, isolada da práxis, como simples interpretação, está a serviço da aceitação do mundo. Reconhece e eleva até o mais alto nível aquela que, vinculada à práxis, está a serviço de sua transformação. A teoria assim concebida se torna necessária, como crítica teórica das teorias que justificam a não transformação do mundo e como teoria das condições e possibilidades da ação. Assim, portanto, nem mera teoria nem mera práxis; unidade indissolúvel das duas. Tal é o sentido último da tese XI (VÁZQUEZ, 2011, p. 154).

Vázquez (2011), ao afirmar que o conteúdo da Tese XI evidencia o rompimento de Marx com a teoria filosófica que se mantinha na esfera da interpretação contemplativa (e não transformadora), como já anunciado, lembra que toda transformação se origina de uma interpretação, que deve ser científica. Ao finalizar sua exposição sobre a aludida Tese, Vázquez (2011, p. 154-155) deslinda que: “Reduzir o marxismo à simples interpretação, mesmo que apresentado como uma ciência, quando do que se trata é de transformar o mundo, significa permanecer dentro dos limites teóricos que o próprio Marx assinala e denuncia na tese XI sobre Feuerbach”.

Partindo da problematização acima, e com base nos estudos e nas reflexões de Oliveira (2004, 1997, 2012 e 2014), é imperioso afirmar que a filosofia social marxiana almeja a transformação social radical, o que significa superar a lógica do capital, já que ela impede a materialização da humanização real e concreta do homem. O sistema capitalista, que divide a população em duas grandes classes (opressores e oprimidos) e que através do processo de alienação consubstancia o seu *modus operandi*, não é capaz de oportunizar a formação omnilateral. Portanto, segundo a perspectiva marxiana, somente em um outro modelo social é que o homem poderá restaurar a sua humanidade usurpada, isto é, ter acesso à raiz do seu ser.

A radicalidade da filosofia de Karl Marx consiste na luta contínua pela emancipação humana, movimento que consiste, e é importante frisar, na superação da lógica do capital mediante a construção de um processo coletivo, no qual a alienação e as classes sociais (como efeitos inerentes do capitalismo) deixam de existir. Com efeito, a formação omnilateral (aquela que abrange a totalidade de dimensões do ser humano e que é um percurso permanente) tem a possibilidade de concretizar-se, pois, nesse novo cenário social haverá condições reais e favoráveis para esse projeto. Ainda que se realize, em sua integralidade, em outra lógica sócio-econômica, a constituição de práxis que fortaleçam a luta revolucionária pela

emancipação humana e pela formação omnilateral precisam ser engendradas nos tempos-espacos hodiernos. É no agora que se começa a trabalhar pela transformação social radical. Essa é a luta que Marx nos convoca a realizar.

Explicações desenvolvidas sobre o que significa essa ideia de transformação radical, na perspectiva da filosofia social marxiana, gostaria de esclarecer ao leitor a compreensão adotada, nessa pesquisa, sobre o termo *fontes filosóficas*. Em um primeiro momento, pode parecer uma aproximação equivocada associar o cristianismo e a teologia da libertação à hermenêutica, à fenomenologia, ao existencialismo, ao marxismo e ao humanismo. No entanto, o entendimento de fontes filosóficas utilizado na presente investigação parte da constatação de que todos esses paradigmas apresentam, por meio das categorias que os sustentam, modos de conceber a realidade e a formação do homem. Destarte, creio ser coerente e justificável a inserção das fontes inscritas no âmbito teológico-cristão ao lado daquelas que advêm do campo filosófico.

Outro aspecto a aclarar é sobre o conceito *núcleo sintético*. Partindo de uma perspectiva teórico-metodológica de matriz marxiana, a síntese é um processo que confere lógica a uma determinada análise, logo, é um movimento reflexivo que se opõe à justaposição de partes ou à soma delas. Investigar o núcleo que faz a síntese do conjunto de fontes filosóficas de uma determinada teoria possibilita a compreensão sobre qual é a categoria que concatena tais paradigmas como, por exemplo, é o caso desse estudo.

Explicitadas as bases das três expressões que compõem o título e o conteúdo desse estudo (transformação social radical, fontes filosóficas e núcleo sintético), penso ser vital reforçar a tese central da investigação. A defesa dessa pesquisa, que acredito estar suficientemente demonstrada (dentro dos limites de uma tese), é que o núcleo que faz a síntese do conjunto de fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire é a ideia de transformação social radical na mesma perspectiva desenvolvida na filosofia social de Karl Marx.

Por fim, destaco que as reflexões aduzidas nos textos que compõem essa análise objetivam, por meio da exposição organizada, deixar explícito a engenhosa, original e criativa forma de refletir do pedagogo brasileiro ao dialogar com as categorias que embasam o seu pensar educativo. Isto posto, convido o leitor a realizar essa travessia comigo, esperando que ao final dela, possamos juntos não apenas compreender a pedagogia de Paulo Freire em sua razão de ser, mas,

substancialmente, tornarmo-nos, em diferentes tempos-espacos, agentes na busca pela transformacao social radical.

1 O PRÉ-TEMPO

*“Antes de tornar-me um cidadão do mundo,
fui e sou um cidadão do Recife,
a que cheguei a partir de meu quintal,
no bairro de Casa Amarela.
Quanto mais enraizado na minha localidade,
tanto mais possibilidades tenho
de me espriar, me mundializar.
Ninguém se torna local a partir do universal.
O caminho existencial é inverso.
Eu não sou antes brasileiro
para depois ser recifense.
Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino.
Depois brasileiro, latino-americano, gente do mundo”.*

Paulo Freire (1995b, 25).

1.1 O Pré-Tempo e os Temas Geradores

1.1.1 Os primeiros movimentos na constituição de uma pedagogia da/para a libertação

O livro *Educação e atualidade brasileira*, de Paulo Freire, é resultado da tese desenvolvida pelo pedagogo brasileiro em 1959, investigação com a qual concorreu à cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco. Com esse estudo, Freire ficou em segundo lugar no concurso que disputara⁶.

Antes de adentrar na análise propriamente dita dos primeiros movimentos que constituem a pedagogia freiriana, creio que seja interessante uma reflexão acerca da seguinte fala de Romão (2002, p. XIII):

⁶ A primeira colocada no exame foi a professora Maria do Carmo Tavares de Miranda que almejava, com a pesquisa *Pedagogia do tempo e da história* (1959), discutir os contributos do povo hebreu na edificação de uma teoria da formação humana. Paulo Rosas (2002, p. LXVIII), no texto *Depoimento I - Recife: cultura e participação (1950-64)*, apresenta os dados referentes à pesquisa classificada com o primeiro lugar para a cátedra da Escola de Belas-Artes. O escrito de Rosas (2002) integra, juntamente com outros textos, a publicação da tese de Paulo Freire, *Educação e atualidade brasileira*, em formato de livro.

Foi no pós-guerra que se deu a gênese e a formação das fontes inspiradoras dos princípios, dos fundamentos e das categorias fundantes do pensamento de Paulo Freire. Fazer esta afirmação significa defender, primeiramente, a tese de que esse educador brasileiro trazia potencializados, em sua primeira elaboração sistemática – *Educação e atualidade brasileira* [...] – os eixos e categorias que iriam perpassar toda sua obra. Mais uma vez, estamos ratificando a idéia de que Paulo sempre re-escreveu o que havia escrito antes, numa incansável re-elaboração e re-escritura dialética da mesma obra, atualizando-a permanentemente, de acordo com os novos contextos em que procurava inserir-se de forma crítica. Em segundo lugar, significa também defender a tese de que, embora as fontes originais em que bebeu Paulo Freire tenham sido importantes para a sua elaboração pessoal, foram logo ultrapassadas por sua criatividade gnosiológica e pela maneira original com que apreendia e aplicava extensivamente terminologias e conceitos elaborados por outrem.

Com base no excerto acima, gostaria de fazer alguns destaques: a) A importância que a dialética tem para Freire na compreensão do mundo e na elaboração dos seus escritos. O pedagogo pernambucano, já em sua primeira obra de maior robustez, se utiliza dessa perspectiva teórico-metodológica para a análise da realidade brasileira e da educação desenvolvida naquela época. Mas essa influência não se restringe ao período em questão, pois perpassa toda a obra Freire, ficando cada vez mais nítida a sua presença em reflexões posteriores; b) A ideia da re-escritura apontada por Romão (2002) confirma a tese de que Freire desenvolveu, no transcorrer de sua produção teórica, um movimento em espiral no qual a cada novo movimento fazia alongamentos nas temáticas já abordadas e agregava, às discussões iniciais, outros elementos que surgiam em seu campo de reflexão crítica. Tudo isso corrobora, mais uma vez, o pensar dialético de Freire, pois, se a realidade é um constante devir (como declarou o eminente filósofo Heráclito de Éfeso), a compreensão dos fenômenos deve também acompanhar esse movimento do real e do concreto. É interessante ainda enfatizar que o princípio da inconclusividade (e seu reconhecimento), que faz parte tanto da compreensão de ser humano quanto da proposta educativa de Freire, dialoga com esse fundamento; c) Freire, desde o começo de suas reflexões e de maneira original e criativa, articulou as experiências vividas às contribuições que o mundo da teoria lhe oferecia. A articulação desses dois mundos (o da existência e o da teoria) faz do referencial pedagógico freiriano uma teoria substantiva, enraizada no tempo e na história, mas também, capaz de transcender, de problematizar diferentes espaços; d) Penso, embora respeitando a posição de Romão (2002), que a teoria de Freire não *ultrapassou as fontes originais*

em que bebeu. Ao refletir sobre a pedagogia freiriana, acredito que o seu autor desenvolveu um movimento de recriação intelectual, o que exigiu do mesmo um intenso e crítico processo de compreensão acerca das categorias fundantes das teorias nas quais sorvia e, respeitando essas fontes inspiradoras, incorporava-as organicamente em sua teoria pedagógica que, desde o seu começo, tinha como horizonte um outro modo de vir-a-ser do homem no mundo e com o mundo, que intencionava relações genuinamente humanas dos homens entre si e que lutava pela construção de uma sociedade contrária em seus fundamentos e em sua maneira de ser ao *modus operandi* do sistema capitalista.

Ditas essas palavras introdutórias e que contemplam a amplitude da pedagogia de Freire, retorno especificamente, ao texto da sua tese. Logo na introdução o autor admite a complexidade que reside na escolha da temática abordada na investigação. O Brasil vivia um intenso processo de industrialização e situava-se no período denominado República Populista (1945-1964). Como reflexo dessas duas influências, a massa popular emergiu. Contudo, essa emergência, que deveria ser crítica, não havia se concretizado em sua totalidade já que trazia consigo as marcas de um processo de colonização opressor que, por seu turno, não tinha oportunizado às massas a edificação de uma experiência democrática. Frente ao paradoxo em questão, Freire se propõe a discutir a tarefa da educação diante desse cenário. Como o próprio argumenta, trata-se de um tema perigoso. Eis, então, as duas grandes problemáticas que são discutidas em sua obra: a Educação e a Atualidade Brasileira⁷. Muito embora o aspecto histórico seja rico em interpretações e profícuo no desdobramento de análises que estejam articuladas a ele⁸, tomo a

⁷ Sobre a atualidade brasileira e a antinomia existente, mencionadas por Freire em seu estudo, a título de esclarecimento sobre a discussão, cito uma passagem da obra *Educação e atualidade brasileira*: “[...] o que vem caracterizando a nossa vida pública atual é este jogo de contradições. É o povo emergindo no cenário político, rejeitando suas velhas posições quietistas e exigindo novas posições – agora de participação, de atuação e de ingerência na vida brasileira. É o povo emergindo e exigindo soluções, mas, ao mesmo tempo, assumindo atitudes que deixam transparecer, fortemente, os sinais de sua ‘inexperiência democrática’. ‘Inexperiência democrática’ brasileira que esclarece posições tão comuns entre nós, até em centros urbanos, do todo-poderosismo policial, em desrespeito ao homem. Todo-poderosismo da autoridade firmada ainda no ‘sabe com quem está falando?’. Desrespeito aos direitos dos mais fracos pela hipertrofia dos mais fortes” (FREIRE, 2002a, p. 26).

⁸ Para uma compreensão maior acerca da época em que se situa a produção da tese de Paulo Freire, sugiro a leitura da contextualização feita por Romão (2002) e do depoimento fornecido por Rosas (2002), ambos veiculados na obra *Educação e atualidade brasileira* (2002). É importante salientar que, conforme a exposição apresentada no prefácio do citado livro, Freire resistia aos pedidos para a publicação da sua tese sem que houvesse uma contextualização do período em que ela foi desenvolvida. Nessa precaução, é possível notar a grande preocupação que acompanhou toda a sua

liberdade de centrar esta reflexão no que tange às posições de Freire sobre a educação.

Frente à antinomia apresentada na realidade da época, a *inexperiência democrática* versus a *emersão do povo na vida pública nacional* (FREIRE, 2002a), a educação passou a ocupar um lugar potencialmente privilegiado na perspectiva de contribuir com a transição que ora se apresentava. Se, por um lado, o processo histórico de formação do Brasil (por via da colonização e da inexistência de uma democracia concretamente participativa) se afigurava como um aspecto negativo, por outro, a emersão do povo em diferentes espaços/movimentos sociais oferecia a possibilidade (e a necessidade) de uma compreensão crítica da realidade brasileira e de uma participação realmente democrática do povo nas decisões políticas⁹, entendido o termo em sua natureza relacional. Do mutismo, tão arraigado nas relações sociais existentes, o homem brasileiro tinha a oportunidade de inserir-se em um movimento de diálogo contínuo. Da predominância de uma consciência intransitiva e ingênua frente aos fenômenos, um processo permanente de compreensão crítica da realidade emergia como possibilidade histórica e como necessidade existencial. Era preciso acreditar no povo (como sempre o foi e será mediante uma visão humanista e cristã na produção crítica do existir¹⁰) e se opor a qualquer prática assistencializadora, pois essa não se constrói com o povo e na

produção teórico-pedagógica: o permanente movimento de análise e de síntese dos seus achados de pesquisa.

⁹ Em torno da responsabilidade política e social, que faz parte do processo de participação popular, declara Freire (2002a, p. 15): “Cada vez mais nos convencíamos ontem e nos convencemos hoje de que o homem brasileiro tem que ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida do seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo a democracia mais rapidamente. Assim é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participante desse processo e não apenas espectador dele”. A fala de Freire sobre a participação do homem em todos os espaços sociais é de uma lucidez que, mesmo transcorridos mais de cinquenta anos de sua emissão, ainda consegue problematizar o sentido do referido termo. Outro aspecto que gostaria de destacar no excerto citado é que o ato de responsabilizar-se é um elemento existencial que conclama o homem, em sua relação no/com o mundo, a tornar-se protagonista do movimento de criação permanente do mesmo, movimento esse que não pode ser produzido por meio de relações alienadas e alienantes, pois assim seria não-criação. O caminhar existencial de participação responsável dos homens, enquanto movimento crítico (e, portanto, propositivo), almeja o desvelamento da realidade, em sua essência, para a constituição de ações transformadoras, antagonicamente opostas àquelas que cultivam a opressão, a massificação, a invasão cultural, a domesticação, a coisificação e a exploração, enfim, àquelas que levam o homem ao ser menos.

¹⁰ De acordo com Freire (2002a, p. 35), “[...] existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a circunstância. Do homem com o seu Criador”.

base do diálogo, mas se funda em comunicados, em uma fala para o povo, em prescrições e na negação do outro como sujeito.

Em busca da transição que se aduzia, Freire engendrou, tomando as experiências vivenciadas como motes problematizadores para as suas reflexões, uma proposta político-pedagógica que nos anos vindouros se consubstanciou ainda mais, tornando-se uma pedagogia da/para a libertação. Para que o caminho em direção à participação efetiva e concreta dos homens no/com o mundo pudesse se efetivar, era necessário que esses mesmos homens cortassem as amarras impostas pela intransitividade da consciência, já que ela se situava em uma visão acrítica dos fenômenos. Ao tratar sobre a consciência intransitiva, Freire (2002a, p. 32-35) afirma que essa:

[...] se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Pela extensão de seu raio de apreensão de problemas a essas formas de vida, quase exclusivamente. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe historicidade, ou, mais exatamente, teor de vida em plano mais histórico. Sua consciência é intransitiva, nestas circunstâncias. É a consciência dos homens de zonas pouco ou nada desenvolvidas do país. São uns “demitidos da vida” ou, talvez mais precisamente, uns inadmitidos à vida, tomada a expressão no seu sentido mais amplo. [...] A consciência intransitiva representa um quase compromisso entre o homem e a sua existência. [...] Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua estreita esfera biologicamente vital. É uma consciência que não percebe nem pode perceber, claramente pelo menos, o que há nas ações humanas de resposta a desafios e a questões que a vida apresenta ao homem. Ou melhor, a consciência intransitiva implica uma incapacidade de captação de grande número de questões que lhe são suscitadas.

A consciência intransitiva, ao situar-se num plano de aderência à realidade, não oferece condições para que o homem desvele o mundo, que o interprete e, por conseguinte, o transforme. Imerso na intransitividade da consciência, o homem, como um ser da práxis, nega a sua característica ontológica, pois como ser vocacionado para a humanização e para a liberdade, está sujeito a todas as formas de desumanização e de opressão que o modelo social lhe condiciona. Ao não captar criticamente os fenômenos, ocupa um lugar de objeto no mundo. A intransitividade da consciência não permite que o homem se responsabilize e se comprometa com a existência. Para o homem que permanece nesse estágio da consciência, o mundo não é percebido como uma construção histórica e social, como processo de criação e recriação permanentes, como espaço-tempo de produção humana e que deve ser

um ato de amor, de esperança, assim, um ato de quefazer. A intransitividade da consciência é a morada da alienação e da opressão.

Esse tipo de ser da consciência, a sua intransitividade, não determina uma condição imutável na compreensão do mundo e de suas relações. Sempre que existam alterações no modo como vivem os homens e quando esses são provocados a refletir sobre a sua existência, surge a possibilidade de um movimento de ruptura à aderência mantida pelo homem em relação à realidade. A intransitividade pode transformar-se em transitividade, o que não significa que de imediato o ser humano passe a compreender criticamente os fenômenos que se apresentam em seu mundo. Há, nesse momento, uma ampliação de horizontes que permite ao homem ver além, o que não ocorria na condição vegetativa de outrora. A consciência passa então a ser transitiva. Em um primeiro estágio significa a sua posição “predominantemente ingênua. Num segundo, predominantemente crítica” (FREIRE, 2002a, p. 32-33).

A transitividade ingênua, fase em que nos encontramos, com tintas mais fortes aqui, menos ali, se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao “gregarismo”, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas posições mágicas. Pela tendência ao conformismo (FREIRE, 2002a, p. 33-34).

A consciência transitivo-ingênua, embora esteja em um estágio mais avançado em relação àquela em que se encontrava quando intransitiva, não permite ainda ao homem a captação dos fenômenos sociais e históricos em sua essência. Nesse tipo de consciência, a leitura se dá no plano da aparência, por isso que é comum, no estágio transitivo-ingênuo da consciência, o não compromisso com a transformação, a não responsabilidade com ações que provoquem mudanças no existir dos homens. A consciência ingênua conforma-se facilmente com as falsas explicações da realidade e, assim, não faz o movimento reflexivo de compreensão dos processos de opressão a que estão submetidos os homens. É necessário asseverar que a “consciência transitivo-ingênua tanto pode evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, quanto pode distorcer para uma forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada, característica

da massificação” (FREIRE, 2002a, p. 37-38). Com base nos estudos da obra *Los lombres contra lo humano* (1955), de Gabriel Marcel, Freire denomina esse tipo de consciência como fanatizada. Em contraponto a essa forma de ser da consciência, o pedagogo brasileiro apresenta a consciência transitivo-crítica. Nas palavras de Freire (2002a, p.34):

A transitividade crítica [...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a argüições.

Como exposto por Freire, a consciência crítica procura compreender a realidade em sua essência, em sua concretude. A consciência crítica tem o diálogo verdadeiro, aquele que coloca os homens em posições de sujeitos no ato dialógico, como uma característica inerente. Esse estágio da consciência concebe a criticidade como um movimento de inconclusividade, pois não sendo a realidade estática, o conscientizar-se acerca de um determinado problema requer do sujeito o permanente esforço de captação do fenômeno em sua radicalidade. A consciência crítica tem na contradição uma de suas fontes de vigorosidade. Ela, ao interpretar intencionalmente um determinado fenômeno, desenvolve a sua ação interpretativa objetivando compreender as partes que compõem a totalidade do objeto em questão e problematizando as relações estabelecidas das partes entre si. A consciência crítica também, por meio da atividade reflexiva que se propõe, visa oferecer ao homem uma interpretação qualitativa dos fenômenos. Ela, a consciência crítica, é dialética. Assumir essa postura já constitui uma posição bem definida no mundo: a de buscar ser sujeito e não objeto nas relações com os homens e com o mundo. Ser dialético é a assunção de uma postura de classe, da classe trabalhadora.

Com o intento de exemplificar o movimento desenvolvido pela consciência, Freire (2002a) elaborou um quadro que faz uma representação elucidativa sobre os estágios da mesma. Abaixo, a figura em questão:

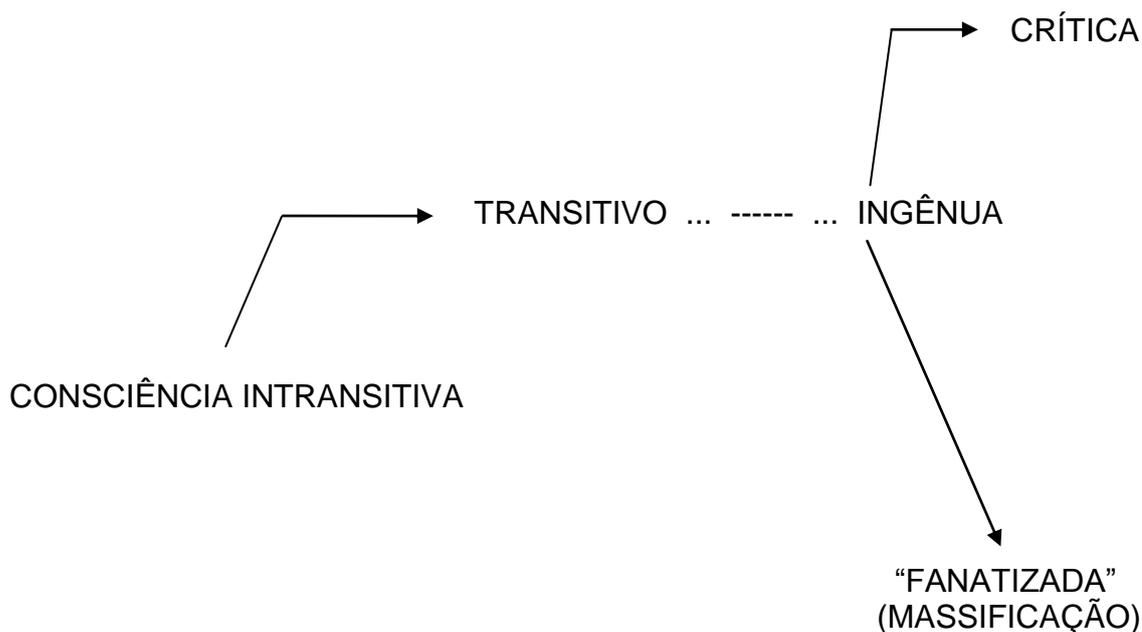


Figura 1 – Quadro que representa o “movimento” da consciência intransitiva para transitivo-ingênuo, para a crítica e a “fanatizada”.

Fonte: FREIRE, 2002a, p. 117.

Penso que, frente às exposições anteriores, é importante ratificar que enquanto a consciência intransitiva, a consciência ingênuo e a fanatizada favorecem a alienação, a opressão, a exploração, o antidiálogo e o não compromisso com a existência, a consciência crítica, por sua vez, está em posição diametralmente contrária àquelas formas de ser da consciência. Ela, a consciência crítica, tem o diálogo, a humanização, a inconclusividade e a busca pela libertação autêntica (que é uma responsabilidade existencial) como os seus companheiros na caminhada sócio-histórica do ser humano com os homens e com o mundo.

A análise do processo de desenvolvimento da consciência, por Freire (2002a), torna-se imprescindível na compreensão sobre o agir educativo presente na educação brasileira dos anos cinquenta do século passado, o qual tinha suas raízes no modo de constituição social, cultural e histórico do país (principalmente em sua característica de nação explorada na qual foi forjada por meio da colonização)¹¹.

¹¹ Em relação a esse debate, pelo viés da democratização (e que se liga diretamente ao tema da educação), Freire (2002a, p. 61) elucida: “O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’, e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro”.

Partindo desse pressuposto analítico, Freire (2002a, p. 57) observa que o Brasil vivia, naquela época, condições favoráveis para um exame profundo da educação, embora tal análise se constituísse no plano de uma atualidade permeada por contradições. E nesse aspecto residiria uma das tarefas propositivas da educação: a crítica às antinomias presentes naquele momento sócio-histórico.

Ao tratar da atualidade da educação brasileira, Freire (2002a, p. 79) argumenta:

O grande problema de nossa educação atual, o seu mais enfático problema, é o de sua inadequacidade com o clima cultural que vem se alongando e tende a se alongar a todo o país. É uma educação em grande parte, ou quase toda, fora do tempo e superposta ao espaço ou aos espaços culturais do país. Daí a sua inorganicidade.

A inorganicidade a que se refere Freire (2002a) se materializa em um ato educativo quietista, verbalista, antidialógico, inautêntico, autoritário e centrista¹²; influências provenientes da inexperiência democrática e que, além de estarem presentes na educação produzida, alimentam a alienação e a opressão. As consciências intransitiva, transitivo-ingênua e transitivo-fanatizada se tornam presenças constituintes e constituidoras desse processo educacional. Os questionamentos a seguir, problematizados por Freire, potencializam uma importante reflexão sobre esse tipo de escola e de educação que se apresentavam na época:

Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomo-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as “guardas”. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção. Não será possível, repita-se, com uma escola assim, formarmos homens que se integrem neste impulso de democratização que nos caracteriza atualmente. E não será possível porque esta escola contradiz este impulso e enfatiza a nossa “inexperiência democrática”. É uma escola em relação de antinomia com a emersão do povo na vida pública brasileira. E, por isso mesmo, comprometedora de nossa democratização (FREIRE, 2002a, p. 90-91).

¹² Para fins de esclarecimento sobre o significado da expressão, tomo emprestadas as palavras de Freire (2002a, p. 84): “Este centrismo, que envolve todo o nosso agir educativo, é antes uma posição política. É uma atitude enraizada em nossas matrizes culturais. É a ele que se deve, em grande parte, a inorganicidade de nossa educação. E isto porque é do centro que se ditam as normas, distanciadas assim das realidades locais e regionais a que devem se aplicar.

A escola e a educação descritas por Freire (2002a) não se assentavam na relação sujeito-sujeito. O ato cognoscitivo fundava-se na relação em que um participante, o professor, exercia a falsa posição de sujeito¹³ e o outro, o aluno, se apresentava como um receptor de informações, lugar análogo a de um objeto. Essa perspectiva de educação, é necessário frisar, não se traduz como autêntica, pois contraria aquilo que lhe constitui: educar é conhecer e conhecer é transformar. Portanto, não existe conhecimento verdadeiro quando parte dos envolvidos no processo de conhecimento são objetos. Não há conhecimento quando as relações que engendram esse ato são autoritárias e antidialógicas. Conhecer é um movimento inconcluso, sendo assim, esse não permite o discurso de alguém sobre determinada temática, com o objetivo de que o outro a apreenda. Esse tipo de prática não é uma práxis educativa em seu diálogo contínuo com o conhecer. Tal postura serve apenas à alienação, à domesticação, à massificação, à coisificação, à dominação de classe. E é contra esse modelo educacional que Freire se contrapõe (contraposição que não se restringe ao período histórico em que se situava – 1959, mas que transcende e se faz presença em toda a sua pedagogia).

A educação, pela qual advoga Freire, faz com que o homem se encharque de realidade, que esteja enraizado¹⁴ nela e que busque a tomada de consciência crítica (como processo dando-se) diante das problemáticas existenciais que se apresentam. O pedagogo brasileiro reivindica um ato educativo dialógico, que seja democrático e que esse adjetivo signifique uma participação concreta do povo em diferentes tempos/espacos, uma participação democrática em que os envolvidos sejam verdadeiramente sujeitos e que o direito à voz seja exercido plenamente, postura essa contrária ao mutismo e ao quietismo que são heranças da colonização predatória e da inexperience democrática do país e que influenciavam (como ainda

¹³ Digo que essa é uma *falsa posição* porque o verdadeiro processo educativo exige que o educador e os educandos sejam agentes no ato cognoscitivo. Não há possibilidade de existir um sujeito quando os demais envolvidos no processo ocupam a posição de objetos. Ou todos são protagonistas no processo do conhecer, ou todos se tornam objetos nesse caminhar.

¹⁴ O enraizamento a que se refere Freire não pode ser lido como uma posição estática do homem em relação à sua realidade, pelo contrário, o uso dessa expressão tem o significado de compromisso e de responsabilidade do ser humano com o mundo. Compromisso e responsabilidade com a sua transformação e com a plena humanização dos homens, o que se traduz na busca incessante pela libertação autêntica dos mesmos, libertação essa que começa o seu processo constituinte na percepção crítica dos seres humanos quanto às limitações que o modelo social impõe a esse movimento. A partir do intenso e dialético refletir sobre a realidade, o homem inicia (em comunhão com os demais) a construção de práxis que tem um endereço certo: a mudança radical. Não tenho dúvida alguma: é para esse horizonte que a teoria pedagógica freiriana convoca os seres humanos.

hoje influenciam) o ato educativo desenvolvido. A educação proposta por Freire (2002a, p. 38) intenciona “uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão”. Rebelar-se é um ato de amor, de compromisso com a permanente criação de um mundo humanizado; rebelar-se implica a denúncia das situações opressoras e o anúncio de ações que humanizem o mundo e os homens. A rebeldia é um ato de crença no povo, o que exige respeito aos saberes culturais produzidos por ele. Rebelar-se, enfim, requer uma análise crítica da realidade e a constituição de práxis revolucionárias que dêem aos homens o que lhe foi roubado: a sua humanidade plena. A educação precisa ser sempre um ato de rebeldia.

O processo educativo, desenvolvido dentro ou fora das escolas e que tem por horizonte a transformação social radical, necessita estribar-se nesses elementos. Em se tratando do espaço formal, Freire, já em 1959, oferecia proeminentes reflexões no que tange ao ato pedagógico produzido nesse lugar. A proposta cunhada por ele reivindicava que:

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos seus problemas de contexto. À intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A do trabalho. A da vitalidade [...]. Escola que, plural nas suas atividades, criará circunstâncias as quais provoquem novas disposições mentais no brasileiro, com que se ajustará em condições positivas ao processo de crescente democratização que vivemos. Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nocionalizados, faça que aquelas que aprendem sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com a sua realidade. A governar-se, pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo (FREIRE, 2002a, p. 85).

A escola e a educação que Freire já sonhava naquele tempo necessitariam ser democráticas em seus processos, bem como, deveriam contribuir para que a democracia se concretizasse na sociedade como um todo. Elas precisariam se comprometer e se responsabilizar com a existência humana plena, pois ambas, emergindo de uma consciência crítica, potencializariam a ação transformadora dos homens no mundo. O permanente diálogo da educação e da escola com a vida era (como sempre será) uma condição *sine qua non* do seu ser como espaço-tempo de mudança e de humanização. A educação e a escola não podem, e isso é imperativo, divorciar-se da sua tarefa permanente de análise crítica da realidade.

Após o exame dos temas geradores que, na minha opinião, alicerçam a investigação desenvolvida por Freire em sua tese, penso ser necessário tecer algumas considerações. A primeira delas é lembrar o porquê do pré-tempo, utilizado como marcador na divisão temporal do conjunto da obra freiriana. Ainda que essa expressão tenha partido da leitura do artigo de Cirigliano (2000), creio que o termo ganha vigor com a própria exposição do pedagogo brasileiro em sua tese. Os anos cinquenta e início dos anos sessenta, do século XX, foi caracterizado pela emergência do povo brasileiro no campo social, o que potencializou a sua participação em diferentes espaços. O período em questão possibilitou a ascensão das massas populares na vida pública nacional. Instaurou-se, naquela época, um pré-tempo, um momento sócio-histórico que, enquanto tempo presente, ainda não se constituía como o tempo de edificação de um novo vir-a-ser dos homens em sua relação com a realidade brasileira, contudo, era o alvorecer de uma fase que se avistava no horizonte. O pré-tempo foi um momento de denúncia das mazelas que assolavam o país e de anúncio de projetos transformadores, foi um espaço-tempo de possibilidades e de práxis revolucionárias (o trabalho com a alfabetização de adultos coordenado por Paulo Freire no nordeste foi um claro exemplo disso). O pré-tempo fez emergir um ciclo em que, gradativamente, os homens começavam a se inserir em um processo de transição da impermeabilidade da consciência (sua intransitividade) para a compreensão real e concreta dos fenômenos (processo de tomada da consciência crítica). O pré-tempo foi um belo momento de diálogos, de compromisso e de responsabilidade com o povo brasileiro, com a existência humana e com a humanização dos homens nas suas relações com os outros e com o mundo.

A segunda observação a ser feita refere-se à proeminência das temáticas trabalhadas por Freire em sua pesquisa. Trata-se de um texto substantivo e que dialoga, de maneira criativa e original, com elementos provenientes de diferentes correntes filosóficas. Cito, portanto, a ideia de experiência; mundo da existência humana e seu dinamismo; relação homem-mundo; responsabilidade e compromisso com a realidade (advindas do existencialismo); a postura de interpretação e de compreensão da realidade (característica da hermenêutica); a presença do par denúncia-anúncio e da concepção de criação permanente do mundo (categorias próprias do cristianismo); a perspectiva de conceber o ser humano como centro do processo social, histórico, cultural e educacional, desvelando tudo aquilo que o

desumaniza em suas interações com os outros homens e com o mundo (pensamento que dialoga com o humanismo em suas variadas manifestações – humanismo cristão, marxista, existencialista e fenomenológico); a busca pela compreensão dos fenômenos em sua essência, os estágios da consciência e suas interfaces com a educação (movimentos produzidos pela perspectiva fenomenológica); a utilização da dialética como aporte teórico-metodológico; a presença constante do tema da alienação no decorrer do estudo apresentado; a postura de se colocar ao lado povo e propor um ato educativo em que ele tenha voz e rompa com o silêncio histórico-social que lhe foi imputado (marcas da dialética e do marxismo); todos os elementos apontados acima estão presentes nessa primeira pesquisa realizada por Freire. E é digno de destaque a forma orgânica com que o pedagogo brasileiro dialoga com todos eles. Não se trata de uma justaposição de influências, mas de um movimento sintético em que todas elas consubstanciam a discussão realizada em torno da atualidade brasileira, do processo educativo desenvolvido naquela época e da emergência de um novo vir-a-ser do mesmo. Por isso, novamente reitero: Paulo Freire, desde a sua primeira grande obra, se constitui como um intelectual criativo e original em sua forma de pensar e escrever.

É oportuno ainda atentar para uma posição que Freire assume ao escrever seu texto. Valendo-se da dialética para a elaboração de sua análise sobre a atualidade brasileira e a relação dessa com a educação, ele, ainda que não faça uma afirmação categórica no transcorrer da exposição realizada, já está assumindo uma postura de classe (posicionamento esse que se mantém por toda a sua biobibliografia). Ao se colocar a favor de uma educação que potencializasse a emersão da consciência crítica dos homens, Freire advoga em prol do desvelamento da realidade, da percepção de todas as situações que desumanizam o homem em seu processo social, histórico e cultural. Ele almeja a transposição dos fenômenos em sua aparência para compreendê-los em sua essência. E conhecer a realidade concretamente em sua razão de ser só interessa a uma classe: a trabalhadora. Para a classe dominante, promotora da opressão e detentora dos privilégios que são obtidos à custa da exploração do trabalho humano¹⁵, não lhe interessa uma

¹⁵ Ao abordar o tema do trabalho humano e a exploração a que ele está condicionado face ao modelo social capitalista em vigência, a fala de Freire, transcrita a seguir, merece atenção. Tomando como base para a sua exposição a obra *La educación en una sociedad de masas* (1954), organizada pelo professor espanhol Manuel Fraga Iribarne (1922-2012), Freire (2002a, p. 42) declara: “A produção em série, como organização do trabalho humano, é, possivelmente, dos mais instrumentais fatores de

educação que possibilite ao homem sair do estágio vegetativo e alienado em que se encontra. A proposição de uma educação crítica e conscientizadora para o povo, a massa oprimida, revela um compromisso de classe. Outro aspecto a destacar é o quanto transformadora é a pedagogia freiriana desde a sua origem. Ser favorável à transformação social, em sua radicalidade, não pode ser sinônimo de espera das condições ideais para que as mudanças ocorram. Tal postura é equivocada. Lutar pela transformação impele os homens a construir práxis que provoquem rupturas, tanto com as práticas opressoras e alienantes, quanto com o sistema social e econômico. Em síntese, requer a mudança permanente e crítica em todos os espaços, inclusive no campo educacional, que é uma das dimensões do social. E é nesse quadro que Freire se insere. A educação, quando crítica, é um lugar de possibilidades. Por meio dela o homem pode ver mais além e perceber que é um ser ontologicamente vocacionado para a libertação, que é o seu contínuo processo humanização. Ao partir desse pressuposto é que a pedagogia freiriana se torna revolucionária, assim como foi (e ainda é) a filosofia social marxiana. O argumento até aqui exposto faz crer que pode ser confirmada a tese de que o núcleo sintético das fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire é a ideia de transformação social radical na mesma perspectiva desenvolvida por Karl Marx.

Após a apresentação dos primeiros movimentos que constituem a pedagogia da/para a libertação de Paulo Freire, nos textos subsequentes dessa análise objetivo

manifestação do homem no mundo altamente técnico atual". E ao prosseguir sua análise, assevera: "Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, 'domestica-o'. Não existe atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. 'Ingênuo'. Diante da sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação do nosso homem, para que marchemos, provocada pela industrialização e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado da produção em série. [...] Toda a prática [...] de que possa resultar a amenização da ruptura entre o homem e sua obra, característica da produção em série, ajudará incontestavelmente a preservar a transitivação de consciência, ganha com a industrialização, mas por ela também ameaçada. Ameaçada pelo trabalho altamente especializado que diminuindo a esfera da responsabilidade do homem. E essa responsabilidade, diminuída progressivamente, acabará por desumanizar o homem e massificá-lo. Assim é que se nos afigura importante, em todos os sentidos, a ingerência do homem brasileiro nos destinos de sua fábrica. De seu sindicato. Nos destinos da escola e de seu filho. De sua comunidade local. De seus clubes. A participação do operário na própria administração de sua fábrica, através de sugestões, de críticas, que lhe fossem dando consciência sempre crescente de sua posição no contexto geral do seu trabalho. Que fizessem identificar-se humanamente neste contexto, e não 'coisificadamente' (FREIRE, 2002a, p. 42-43)". Creio que a explanação de Freire é enfática e claríssima, não carecendo maiores alongamentos da minha parte. No entanto, gostaria de destacar dois pontos, que julgo importantes: 1º) O uso da dialética em sua reflexão sobre o processo de industrialização e seus efeitos (positivos e negativos); 2º) A fala de Freire, ao discorrer sobre o trabalho humano e a alienação gerada em decorrência do modo de produção do sistema capitalista, remete nitidamente à teoria marxiana.

demonstrar, por meio de temas geradores que emergem do construto freiriano, os alongamentos e os novos elementos que passam a fazer parte do referencial teórico do pedagogo brasileiro.

2 O CONTRA-TEMPO

*“O exílio permitiu-me
repensar a realidade do Brasil.
Por outro lado, meu confronto com a política
e a história de outros lugares,
no Chile, América Latina, Estados Unidos,
África, Caribe, Genebra, me expôs a muitas coisas
que me levaram a reaprender o que eu sabia.
É impossível que alguém esteja exposto
a tantas culturas e países diferentes,
numa vida de exílio,
sem que aprenda coisas novas
e reaprenda velhas coisas.
O distanciamento do meu passado no Brasil
e o meu presente em contextos diferentes,
estimulou minha reflexão”.*

Paulo Freire (1997b, p. 43).

2.1 O *Contra-Tempo* e os Temas Geradores

2.1.1 Opressão versus Libertação

O modo de produção, base constituinte de um sistema econômico-social, que tem em suas relações a opressão, a exploração e a alienação como marcas, sendo essas características decorrentes da divisão da população em classes¹⁶, não poderá

¹⁶ Ao falar sobre o tema da opressão e endereçar aos oprimidos a tarefa histórica de lutar pela superação da mesma, o que significa sobrepujar o sistema de classes e a alienação advinda desse, tanto Marx quanto Freire advogam no mesmo sentido. O autor brasileiro, na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando trata sobre essa discussão, questiona: “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1999c, 31). E no livro *Conscientização* ele faz um alongamento da referida reflexão quando afirma: “Somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. Eles, enquanto classe opressora, não podem nem libertar-se, nem libertar os outros. É pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um ‘homem novo’: nem o opressor, nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação. Se a finalidade dos oprimidos é chegar a ser plenamente humanos, não a alcançarão contentando-se com inverter os termos da contradição, mudando somente os pólos” (FREIRE, 1980, p. 59). Marx, em *Contribuição à crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução*,

ser uma forma de engendramento societário que potencialize a plenitude do viver do homem em seus diálogos no mundo, com ele e com os outros seres humanos. Não será esse sistema sócio-antropológico (que impregna a economia, as ciências, a cultura, o trabalho, a política, a educação, entre outras dimensões do social, com suas ideologias opressoras, alienantes e usurpadoras) que oferecerá aos homens a sua humanidade furtada, roubada diariamente através da compra de sua força de trabalho (que transforma o trabalhador em escravo e que alimenta o acúmulo de riqueza por parte do patrão). A organização social que permite que uns digam a sua palavra e que à maioria da população nega esse direito existencial (fazendo-os ficar imersos em uma cultura do silêncio), não se tornará um sistema justo. Uma sociedade que em sua forma constituinte valoriza o *ter* em detrimento do *ser*, que se utiliza de diversos artifícios para alienar a classe trabalhadora (a começar pelo fruto do trabalho dessa mesma classe, o qual pertence aos donos dos meios sociais de produção e não àquele que o produziu), não poderá representar um modo digno do viver pleno e equitativo.

Desta forma, se esse *modus operandi*, que teve o seu surgimento na propriedade privada e que vem se configurando no transcorrer dos tempos (em variadas nomenclaturas que, ao fim e ao cabo, resume a divisão da população em

assevera que o proletariado é a classe que tem em suas mãos a incumbência de realizar a ação revolucionária em busca da emancipação humana, pois, segundo ele: “Nenhuma classe da sociedade civil consegue desempenhar este papel a não ser que possa despertar, em si e nas massas, um momento de entusiasmo em que se associe e misture com a sociedade em liberdade, identifique-se com ela e seja sentida e reconhecida como o *representante geral* desta mesma sociedade. Só em nome dos interesses gerais da sociedade é que uma classe particular pode reivindicar a supremacia geral. Os seus objetivos e interesses devem verdadeiramente ser os objetivos e os interesses da própria sociedade, da qual se torna de fato o cérebro e o coração social. Para alcançar esta posição libertadora e a direção política de todas as esferas da sociedade, não bastam a energia e a consciência revolucionárias. Para que a *revolução de um povo* e a *emancipação de uma classe particular* da sociedade civil coincidam, para que uma classe represente o todo da sociedade, outra classe tem de concentrar em si todos os males da sociedade, uma classe particular deve encarnar e representar um obstáculo e uma limitação geral. Uma esfera social particular terá de olhar-se como o *crime notório* de toda a sociedade, a fim de que a emancipação de semelhante esfera surja como uma emancipação geral. Para que uma classe seja libertadora *par excellence*, é necessário que outra classe se revele abertamente como opressora. O significado negativo e universal da nobreza e do clero francês produziu o significado positivo e geral da *burguesia*, a classe que junto deles se encontrava e que a eles se contrapôs” (MARX, 2006, p. 56). Nesta passagem Marx esclarece explicitamente o porquê do proletariado ser a classe que pode empreender a emancipação humana. Por ser aquela que sofre a opressão e que está sujeita a todos os males causados pela classe opressora (a burguesia), o proletariado é a legítima classe na promoção da libertação de todos os homens. Seu objetivo não é inverter os polos (de oprimido passar a ser opressor – como também defende a pedagogia freiriana), mas sim a superação do modelo social que promove a opressão e a alienação. E essa conquista emancipará não somente a classe oprimida, mas também libertará a classe opressora. Em virtude do que fora apresentado anteriormente, penso que há uma comunhão entre as propostas de Marx e de Freire e que ambas almejam o mesmo horizonte: a transformação social radical.

duas classes em oposição: opressores e oprimidos¹⁷), não potencializa aquilo que é ontológico no homem (a sua permanente humanização) é necessário, portanto, a luta consciente, crítica, engajada e feita em comunhão¹⁸ na busca por tal horizonte. O caminhar para a libertação, que nasce como compromisso dos oprimidos (e daqueles que se solidarizam realmente com esse propósito), é, em gênese, um ato de amor à humanidade, pois não se constitui um existir¹⁹ verdadeiramente humano quando há, nas relações sociais, exploração e alienação. O oprimido não luta somente pela sua libertação. Ele briga para que haja a restauração da sua humanidade e pela humanização do opressor, pois esse não pode ser completamente humano quando o seu viver reduz o outro ao ser menos. Enquanto a opressão é necrófila, pois se consubstancia na relação perigosa e nefasta com a morte do existir, a libertação, processo antagônico a ela, é biófila, porque a sua raiz de ser é de amor aos homens e à sua humanização.

Anunciadas essas linhas introdutórias no que se referem à posição contrária que ocupam a opressão e a libertação no processo histórico-social, apontamentos esses que estão fundamentados na pedagogia freiriana, é preciso problematizar outras questões, também essenciais, que envolvem essa discussão. Assim, creio que não seja demasiado afirmar que a opressão é um fenômeno concreto e social que ao longo da história da humanidade se manifestou de diferentes maneiras e que utilizou de estratégias diversas com o objetivo de manter os privilégios da classe dominante. Em se tratando da exposição acerca do modo de operação desse

¹⁷ Marx e Engles (1990, p. 66), no *Item I – Burgueses e Proletários* (do Manifesto do Partido Comunista), declaram: “A história de toda a sociedade até hoje é a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação (*Umgestaltung*) revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta”. É importante anunciar que Engels, em nota à Edição Inglesa de 1888, esclarece que a totalidade *histórica* a que se reportam diz respeito à escrita, já que a organização social na pré-história era ignorada em 1847, ano em que começaram a escrever o *Manifesto*.

¹⁸ Uma das frases mais populares de Freire chama a atenção justamente sobre o imperativo que concebe a superação da opressão como um movimento partilhado, de maneira coletiva e amorosa, pelos homens. Nas sábias palavras de Freire (1999c, p. 52): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

¹⁹ Em torno da diferença entre o *existir* e o *viver*, é relevante observar a seguinte distinção feita por Freire quando, apoiado nos estudos de Karl Jaspers (1883-1969), afirma: “Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” (FREIRE, 1999a, p. 48-49). Existir é fazer a caminhada no coletivo, em comunhão.

processo opressor em sua concepção contemporânea, a complexa e rica produção teórica de Karl Marx faz certamente a mais substantiva leitura sobre a estruturação do sistema social capitalista e a sua forma de manobrar o viver humano²⁰.

Freire, ao fazer a leitura interpretativa da realidade desde as suas primeiras obras, compreendeu como se constituía esse modelo opressor. Destarte, eu não hesitaria em afirmar que a pedagogia freiriana se edifica como um movimento em contrariedade a essa forma de ser do sistema social capitalista. A pedagogia de Freire, em diálogo com o mundo concreto, apresenta uma permanente convocação à constituição de práxis educativas que buscam a transformação social em sua radicalidade. Nesse sentido, uma das suas primeiras ações é fazer florescer a consciência crítica acerca da opressão presente nas relações homens-mundo e homens-homens, bem como àquela referente à condição de oprimidos em que se situam os seres humanos. A consciência crítica, pela qual advoga a pedagogia freiriana, implica no reconhecimento dos oprimidos como classe que, por meio do continuado processo de reflexão, necessita caminhar como classe para si²¹ e lutar pela superação da contradição opressores-oprimidos. Contudo, adverte Freire (1999c, p. 51-52):

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor. Pouco e pouco, porém, a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num quefazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar. Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase “coisa” possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos, *ser é ter* à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, num momento de sua experiência existencial, *ser* nem sequer é ainda *parecer* com o opressor, mas é estar *sob* ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais.

Imersos na alienação de ser da sua consciência, coisificados e possuídos por aqueles que os oprimem, os homens não se posicionam como sujeitos em suas relações no/com o mundo e com os outros homens. O ser humano, nessa condição

²⁰ Evidentemente, nesse momento, a referência à teoria marxiana tem a intenção de ratificar a relevância da monumental obra do filósofo em questão para a compreensão do modo de produção que está na base das relações humanas atuais e não o objetivo de fazer um exame pormenorizado do pensamento de Karl Marx.

²¹ No dizer de Freire (1981, p. 48): “A consciência crítica dos oprimidos significa, pois, consciência de si, enquanto ‘classe para si’”.

oprimida, se apresenta em estado de aderência à realidade, desta forma, não a integra, característica essa inerente do ser que é agente transformador.

Mutilados em sua vocação ontológica, os oprimidos se relacionam entre si como coisas. E como coisas, podem ser comprados, explorados e vendidos como mercadorias. Coisificados e alienados, o sonho que possuem (que na verdade é a negação do sonhar verdadeiro) é, um dia, de oprimidos passarem a ser opressores. Como seres duais, são também hospedeiros do opressor. E nessa falsa compreensão da razão do seu ser diante do modo de produção, não se reconhecem como oprimidos e seu desejo é oprimir na mesma intensidade de exploração que sofreram (senão maior). Não há nessa perspectiva compreensiva o reconhecimento de que são uma classe oprimida e nem que precisam lutar pela superação da opressão a que estão sujeitos. O que almejam, os oprimidos, é subverter a ordem. Nessa leitura equivocada da situação em que se encontram, os homens oprimidos não compreendem a mensagem cristã, não acreditam no poder criador dos demais seres humanos nem amam verdadeiramente, uma vez que o lídimo amar é comprometer-se com a libertação autêntica, é estar lutando ao lado dos oprimidos não contra o opressor, mas em busca da superação da opressão. Essa luta, genuinamente amorosa, se fortalece em sua fé nos homens e em seu poder de recriação permanente do mundo. Brigar pela libertação dos esfarrapados do mundo é solidarizar-se com as suas dores (provocadas pela exploração) e buscar superá-las por meio de práxis²² que restaurem a liberdade concreta, não essa falsamente alardeada pela lógica do capital. Ser companheiro do oprimido é um quefazer

²² Segundo o pedagogo brasileiro, a práxis é “a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática” (FREIRE, 1981, p. 109). Ela “não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação” (FREIRE, 1981, p. 134). Freire, ao falar sobre essa importante categoria que fundamenta a sua pedagogia, é enfático ao afirmar que: “Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma, não há contexto teórico ‘verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto’. Neste contexto, onde os fatos se dão, nos encontramos envolvidos pelo real, ‘molhados’ dele, mas não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica. No ‘contexto teórico’, ‘tomando distância’ do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles. No ‘contexto concreto’ somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no ‘contexto teórico’ assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no ‘contexto concreto’ para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto” (FREIRE, 1981, p. 135).

esperançoso. Foi esse anúncio, face à desumanização compreendida, que Paulo Freire profetizou com a sua pedagogia do oprimido, da libertação, da humanização e do ser mais²³.

Caminhar em direção a esse inédito viável²⁴, ainda que por vezes pareça evidente a materialidade do fenômeno que precisa ser superado, não é uma empreitada fácil. Muito pelo contrário, é um movimento complexo, difícil, doloroso e que impõe medo ao oprimido. Quando começa a emergir da alienação em que se encontra, ele traz consigo as marcas da opressão existenciada. Mesmo diante da construção de um mundo novo que se abre em frente aos seus olhos, não se acha ainda habilitado a realizar tal trabalho. O oprimido ainda sofre para dizer a sua palavra. Como nunca teve a opção de decidir, não sabe tomar decisões. Desenvolver essa caminhada em relação à libertação, que não libertará somente o oprimido, mas também do opressor, é um movimento atravessado pela dor.

A libertação [...] é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1999c, p. 35).

²³ No referencial pedagógico freiriano, o *ser mais*, em contraposição ao *ser menos*, traduz-se pela busca permanente do homem em direção à sua vocação ontológica (a humanização). Já o seu polo antagônico (o *ser menos*) refere-se aos processos de exploração, de opressão e de alienação a que está sujeito o homem diante do modelo social em vigor. Esses processos coisificam o ser humano. Enquanto o *ser mais* é inerente ao processo de humanização e de libertação do homem, o *ser menos* tem na desumanização a sua razão de ser. Na *justificativa da Pedagogia do Oprimido*, Freire (1999c, p. 30) assevera: “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 distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, 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. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*”. Se o *ser menos* é alimentado pelo desamor, pelo não desvelamento da realidade e pela desesperança, o *ser mais* nutre-se no amor aos homens e à vida, na esperança que é tempo de luta e na assertiva de que “o homem deve transformar a realidade para ser mais” (FREIRE, 2007a, p. 31).

²⁴ Para Freire (1981, p. 33) o inédito viável é “a futuridade a ser construída”. E esse espaço-tempo começa a ser engendrado no aqui e no agora mediante práxis transformadoras que busquem a concretização desse horizonte. Em torno dessa discussão é imperioso compreender que “não há humanização sem libertação, assim como não há libertação sem a transformação revolucionária da sociedade de classes, em que a humanização é inviável. Em tal sociedade, a libertação é o ‘inédito viável’ das classes dominadas. Sua concretização, porém, só se dá na ultrapassagem daquela sociedade e não na simples modernização de suas estruturas” (FREIRE, 1981, p. 122).

É imprescindível, no transcorrer desse movimento, que os oprimidos, ao identificarem “o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora” (FREIRE, 1999c, p. 35). E um dos primeiros obstáculos a combater é o discurso da falsa neutralidade. Embora que os homens, que se dizem neutros em suas posições, não tenham a clareza do tipo de sociedade que suas práticas ajudam a manter, eles estão contribuindo para o fortalecimento do modelo social vigente. Portanto, a neutralidade, que é “uma opção escondida” (FREIRE, 1981, p. 97) ou não conscientemente percebida em sua razão constituinte, é um dos desafios a ser superado no processo de libertação. E uma tática de combate a essa posição ingênua é a promoção de reflexões críticas por meio de um agir dialógico que “implica na responsabilidade social e política do homem” (FREIRE, 1999a, p. 78). Essa responsabilidade exige que o homem, em seu permanente diálogo com mundo e com os outros seres humanos²⁵, se comprometa com a leitura crítica da realidade e com a compreensão da mesma em

²⁵ A pedagogia da libertação proposta por Freire tem o diálogo como um dos seus mais vigorosos pilares. O diálogo, baseado nos pressupostos freirianos é sempre uma agir *com* as pessoas, postura que requer dos sujeitos envolvidos nessa ação humildade, amor, criticidade, consciência do inacabamento do ser e compromisso com a transformação social radical. Desde as suas primeiras reflexões, Freire traz para o debate a importância dessa temática na construção de sua pedagogia. Dentre os vários momentos em que o pedagogo brasileiro dedica o seu tempo a refletir sobre o diálogo, cito uma passagem da obra *Conscientização* que, embora extensa, faz uma provocativa síntese acerca desse componente tão essencial em seu quefazer. Diz ele: “O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros. [...] O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela um amor patológico: sadismo no dominador, masoquismo no dominado. Porque o amor é um ato de valor, mão de medo, ele é compromisso para com os homens. Além disso, o diálogo não pode existir sem humildade. [...] O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano: o que não é privilégio de uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens. [...] O diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros” (FREIRE, 1980, p.82-84). E por fim assevera Freire (1980, p. 84-85): “o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos. Uma vez mais quero afirmar que não há dicotomia entre diálogo e ação revolucionária. Não há uma etapa para o diálogo e outra para a revolução. Ao contrário, o diálogo é a própria essência da ação revolucionária... Na teoria desta ação, os atores conduzem a atividade de maneira intersubjetiva sobre um objeto – a realidade que os mediatiza –, tendo como objetivo a humanização dos homens”.

sua essência. A responsabilidade reivindica o desvelamento de falsas posições assumidas sob a égide da neutralidade. Responsabilizar-se, através da ação dialógica, amorosa, esperançosa e crítica, é comprometer-se com a construção contínua de um mundo radicalmente justo e humano²⁶.

A responsabilização e o comprometimento, por parte dos oprimidos, com a transformação radical implica que esses se reconheçam como classe, que desvencilhem-se do estado de alienação em que se encontram e que lutem, coletivamente, pela superação da opressão e da dicotomia opressor-oprimido, que é, em síntese, a luta pelo fim do sistema alicerçado em classes sociais. A busca pela “libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de ‘pronunciar’ e de ‘nomear’ o mundo” (FREIRE, 1978, p. 145). A libertação de um povo, que é a restauração da sua humanidade, requer que diferentes práxis sejam arquitetadas. O caminho em direção a esse sonho utópico²⁷, entendido como viável historicamente a partir da matriz freiriana, é permeado pela denúncia “da realidade injusta” e pelo “anúncio da realidade a ser criada com a transformação radical daquela” (FREIRE, 1981, p. 111).

²⁶ Ainda no que tange à temática em questão, Freire (1999a, p. 58) argumenta: “A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio”. Enquanto a radicalização reflete criticamente sobre a realidade e os fundamentos que engendram as problemáticas que ascendem à consciência, a sectarização, sua postura antagônica, “tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária [...]” (FREIRE, 1999a, p. 59). O homem que sustenta sua argumentação em posições sectárias “nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos [...]” (FREIRE, 1999a, p. 59). Se a radicalização estabelece um contrato com a amorosidade, o diálogo crítico e o comprometimento com o movimento que busca compreender a razão de ser dos acontecimentos, a sectarização é o seu processo contrário, pois aqueles que aderem a essa forma de ser e pensar aceitam o que lhes é apresentado em sua aparência, não se responsabilizam em interpretar criticamente os fatos, prendem-se a afirmações genéricas que não conseguem ler a realidade em sua complexidade. A sectarização é um ato de desamor, pois não advoga a favor da permanente humanização do mundo e das pessoas.

²⁷ Acerca do *utópico*, argumenta Freire (1980, p. 27): “Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”. Ao reafirmar a importância da utopia na formação do homem como ser transformador da realidade, Freire (1980, p. 28) declara que “somente os utópicos [...] podem ser proféticos e portadores de esperança”. E ao realizar tal observação, cita, em forma de questionamento, Karl Marx e Che Guevara como dois homens utópicos, proféticos e mensageiros da esperança (FREIRE, 1980, p. 28).

A ação de refletir criticamente sobre a realidade, de denunciar a opressão e de anunciar as possibilidades concretas em busca da libertação é, reafirmo mais uma vez, um compromisso com o permanente processo de humanização do homem, o qual exige a assunção de uma opção política, corajosa e consciente no caminhar pela superação da opressão e da alienação. Enquanto agir político, portanto a favor de algo e contra algo, o homem necessita ter claro que a desumanização é a “expressão concreta da alienação e da opressão” (FREIRE, 1981, p. 98). Contraposta a ela, a humanização, é o “projeto utópico das classes dominadas e oprimidas” (FREIRE, 1981, p. 98). E esses dois movimentos antagônicos, que influenciam o agir do homem no mundo, servem a objetivos distintos: na medida em que a desumanização contribui para a manutenção do *status quo*, a humanização implica na “radical transformação do modelo opressor” (FREIRE, 1981, p. 98). O humanismo, proposto pela pedagogia de Paulo de Freire, “é um compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais” (FREIRE, 2007a, p. 22).

Nesse andarilhar em busca da transformação social radical, faz-se necessário que o homem, ao se inserir em um movimento de desvelamento da realidade, desenvolva essa ação não em sua perspectiva focalista (postura essa em que não existe a análise da conexão de uma parte com as demais que compõe o todo), mas que a realize no sentido de interpretar dialeticamente a totalidade em suas partes e em suas inter-relações. Ao passo que a leitura focalista é ingênua e não consegue captar os fenômenos em sua concretude (resultando em práticas mágicas e mecanicistas, portanto, incapazes de promover rupturas na estrutura social), a compreensão que objetiva a interpretação do fenômeno como totalidade implica em uma análise crítica das situações-limites²⁸, o que potencializa a edificação de práxis com vistas à superação de tudo aquilo que impede a plena humanização do seres humanos em seu contínuo processo para ser mais.

²⁸ As situações-limites, no pensamento freiriano, reportam-se aos obstáculos que estão presentes no cotidiano e que impedem a caminhada do homem em busca da humanização plena, vocação ontológica do seu ser. Essas situações podem levar o ser humano a se desesperar diante dos impedimentos impostos pelo sistema social e a não reagir diante deles, ou podem, em contrariedade a esse tipo de resposta, fazer com que o homem compreenda criticamente a realidade e, por meio de atos-limites (que são práxis transformadoras), se movimente na direção de superar essas barreiras que, por sua constituição opressora e alienante, conduzem ele à desumanização.

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante. Implica, finalmente, o ímpeto de mudar para ser mais (FREIRE, 2007a, p. 60).

Ao problematizar a realidade em sua totalidade, postura que convoca o homem a ser sujeito no processo de mudança, começa a emergir a percepção das possibilidades históricas e concretas que permitem o engendramento de ações transformadoras. E é no conjunto dessas práxis, que são pequenas revoluções, que o homem inaugura o crítico, dialógico, amoroso, esperançoso e comprometido movimento da ação cultural em direção à libertação²⁹. Admitindo que o homem necessita se assumir como agente transformador da realidade, Freire rejeita leituras que partem da separação entre subjetividade e objetividade, pois, para ele, não é possível pensar a existência de “uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas”³⁰ (FREIRE, 1999c, p. 37). Freire, ao abordar essa discussão, traz a lume a compreensão de que a transformação da realidade objetiva é uma possibilidade histórica e concreta. E que os homens não são apenas produtos dessa construção social, mas que podem (e precisam) assumir o papel de sujeitos na luta pela sua mudança. O pedagogo brasileiro, no conjunto de sua obra, manteve firme essa proposição e por este motivo chamou a atenção para a imperativa “necessidade que tem o trabalhador social de conhecer a realidade em que atua, o

²⁹ A ação cultural para a libertação é um componente forte da pedagogia freiriana. Na caminhada realizada pelo homem rumo à libertação, a cultura, que se origina do trabalho humano, deve permitir que os elementos que dela emergem se voltem ao sujeito não como produtos alheios, mas como criações que nelas o seu autor se reconhece. Portanto, tudo aquilo que é resultante da ação do homem sobre a natureza precisa contribuir para a sua inserção crítica e transformadora no mundo. No entanto, por seu caráter ambíguo, a cultura também pode estar a serviço da exploração, da opressão e da alienação. Com efeito, todas as práticas que decorrem do referido modo de ser da cultura são ações culturais para a dominação. À medida que “a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, ‘somo selo’ do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda ‘sloganiza’. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade” (FREIRE, 1981, p. 81). E somente compreendendo criticamente o mundo é que o homem pode habilitar-se a transformá-lo concretamente.

³⁰ O pedagogo brasileiro ao se referir a Marx, assevera que nesse, “como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo” (FREIRE, 1999c, p. 37).

sistema de forças que enfrenta, para conhecer também o seu ‘viável histórico’” (FREIRE, 1981, p. 41). Somente conhecendo concretamente o seu mundo e as relações que emergem do mesmo é que o homem tem condições de operar nele, de transformá-lo. O homem que lê a realidade em sua essência, visualiza as possibilidades que estão situadas nos diferentes espaços histórico-sociais e, assim, se compromete com a luta pela transformação social radical. No que concerne a essa reflexão, Freire (1978, p. 138) apresentou uma advertência, em uma de suas cartas aos camaradas da Guiné-Bissau, que é extremamente relevante e sempre atual: “Façamos hoje o melhor com o mínimo de que dispomos. Só assim nos será possível fazer amanhã o que hoje não pode ser feito”.

E uma das dimensões do social que se constitui como um espaço de possibilidades é ato educativo. Por estar fundamentada na inconclusividade, a educação, que almeja o desvelamento crítico da realidade e que se compromete com a libertação e a humanização, tem muito a contribuir na busca pelo horizonte da superação da ordem opressora e alienante. O agir educativo, que se edifica em um modelo social que divide a população em grupos que ocupam papéis antagônicos no interior desse, está sempre a serviço de uma classe. Em uma sociedade capitalista, a educação tanto pode colaborar com a reprodução e a manutenção da estrutura social vigente, ou pode buscar a transformação da realidade opressora e alienante por meio de diferentes práxis que estejam concatenadas com esse horizonte. Para a classe dominante, a educação apenas tem valor se contribuir para o mascaramento da realidade, pois assim ela manterá os seus privilégios e seguirá explorando a classe trabalhadora. Já para essa, a classe trabalhadora, o ato educativo somente tem sentido se for um espaço-tempo de empoderamento, de descortinamento do mundo e das relações que se constituem nele. A educação que tem compromisso com a classe trabalhadora deve ser conscientizadora e mensageira da libertação autêntica. Nesse aspecto, ratifica Freire (1999a, p. 44):

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

A pedagogia de Freire, assumidamente e desde as suas primeiras reflexões, se movimentou para o horizonte de formar homens que fossem sujeitos do processo histórico-social, que lutassem pela sua permanente humanização, que se inserissem em processos germinadores de rupturas frente ao modelo opressor, explorador e alienante que está nas entranhas do modo de produção do capital. E o pedagogo brasileiro não somente arquitetou um pensar educativo original e criativo, mas também, o experienciou em suas andarilhagens no/com o mundo. Freire, assim como Marx, foi um homem que deu materialidade à expressão gramsciana de intelectual orgânico. Em seus diálogos pelo Brasil, pelo Chile e pela África, ele se apresentou como um ser humano inconcluso, portanto, capaz de aprender sempre com os outros homens. Freire, por intermédio da sua pedagogia, sempre esteve comprometido com a luta dos oprimidos do mundo em busca da sua libertação. E é por isso que a pedagogia concebida por ele se constitui, em sua razão de ser, como utópica.

Utópica, não porque se nutra de sonhos impossíveis, porque se filie a uma perspectiva idealista, porque implique um perfil abstrato de ser humano, porque pretenda negar a existência das classes sociais ou, reconhecendo-a, tente ser um chamado às classes dominantes para que, admitindo-se em erro, aceitem engajar-se na construção de um mundo de fraternidade. Utópica porque, não “domesticando” o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos. Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo. [...] O caráter utópico desta pedagogia é tão permanente quanto a educação mesma³¹. Seu mover-se entre a denúncia e anúncio não se esgota quando a realidade denunciada hoje cede seu lugar à nova, mais ou menos anunciada naquela denúncia (FREIRE, 1981, 58-59).

Como “um cristão em permanente estado de busca” (FREIRE, 1981, p. 149), encharcado de realidade e comprometido com a sua transformação radical, Freire elaborou um quefazer pedagógico a favor daqueles que Frantz Fanon (1925-1961) chamou de *condenados da Terra*. A pedagogia freiriana assumidamente se fortalece

³¹ O pedagogo brasileiro, no livro *Extensão ou comunicação*, declara: “A educação ‘dura’ na contradição permanência-mudança. Esta é a razão pela qual somente no sentido de ‘duração’ é possível dizer que a educação é permanente. Por isto mesmo, permanente, neste caso, não significa a permanência de valores, mas a permanência do processo educativo, que é o jogo entre a permanência e a mudança culturais. A dialetização referida – permanência-mudança – que torna o processo educativo ‘durável’ é a que explica a educação como um quefazer que *está sendo* e não que *é*. Daí seu condicionamento histórico-sociológico. A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não ‘duraria’, porque não *estaria sendo*. Esta é a razão por que, ‘durando’ na medida em que se transforma, a educação pode também ser força de transformação” (FREIRE, 2002b, p. 84).

na compreensão de que tanto o ato educativo como a história são espaços/tempos de possibilidades e de fissuras no modelo social capitalista, rompimentos esses que potencializam e consubstanciam a permanente luta em direção ao inédito viável. Nesse caminhar, o homem precisa conscientizar-se de que também é sujeito do movimento histórico e não somente produto dele. Em razão disso, torna-se necessário compreender que a história é uma produção humana. E que ela, a história, não é construída “*sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx*”³² (FREIRE, 1999c, p. 127).

Os temas geradores *opressão e libertação*, no construto teórico de Paulo Freire, estão presentes desde o começo de suas exposições no campo da educação. E eles balizam as reflexões em torno da constituição da sua pedagogia. Por ser ela uma pedagogia da/para a mudança social (em sua radicalidade) e que tem a humanização como o seu horizonte, contrapõe-se a todo e qualquer modo de produção que se alicerce na opressão e em suas diferentes formas de manifestação. E articulados à discussão sobre opressão e libertação estão outras duas temáticas: alienação e conscientização. Como processos antagônicos, a alienação e a conscientização, concomitantemente, são oriundas e elementos de consolidação da opressão e da libertação, respectivamente. Nesse sentido, Freire, através da compreensão dialética em que sempre pautou as suas reflexões, incorporou em sua

³² Frente ao debate proposto, é interessante refletir sobre o conteúdo de uma afirmação do pedagogo brasileiro transcrita no texto *Terceiro Mundo e Teologia – Carta a um Jovem Teólogo*. Diz Freire (1979, p. 87): “Penso que uma das maiores preocupações dos cristãos em relação a este problema [o caminho cristão] é a de superar as ilusões idealistas de querer mudar o homem sem mudar seu mundo. Esta atitude implica a conservação do ‘status quo’ que impede os oprimidos de serem plenamente humanos. É impossível mudar o homem sem mudar a realidade concreta. Há uma inquestionável dialética neste processo; se esquecermos esta dialética, caímos em um destes erros desastrosos: ‘subjetivismo’ ou ‘objetivismo’”. Ao rejeitar a equivocada separação entre subjetividade e objetividade, já que ambas se relacionam dialeticamente, Freire põe em evidência a necessidade de compreendermos que não é viável a transformação do mundo sem que tal ação ocorra também com os homens, pois ao mesmo tempo em que os seres humanos são produzidos nas diferentes relações que estabelecem com o mundo, esse, por sua vez, só existe porque é resultado da ação do homem. Marx, na *III Tese sobre Feuerbach*, faz uma declaração que dialoga com a observação de Freire. Assevera Marx (2009, p. 124): “A doutrina materialista de que os seres humanos são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*”. Com palavras diferentes, Marx e Freire argumentam a favor da mesma causa. E no caso da afirmação de Marx (2009), creio que é interessante fazer dois destaques: a) a inconclusividade do educador que está na raiz da própria inconclusão da educação e a incompletude do homem como ser vocacionado para a sua plena e contínua humanização; b) a incorporação da *práxis* (como elemento revolucionário) na permanente caminhada em busca da libertação autêntica.

pedagogia transformadora o debate sobre esses dois temas geradores, os quais serão o escopo da análise ulterior.

2.1.2 Alienação versus Conscientização

A alienação e a conscientização, movimentos opostos e produzidos por projetos díspares, são elementos presentes em toda a engenhosa e crítica análise feita por Paulo Freire em sua pedagogia. Por intermédio da compreensão dialética e fenomenológica a que faz uso, Freire não poderia deixar de refletir acerca desses contraditórios que circundam o agir pedagógico.

Cabe destacar que no conjunto da obra do pedagogo brasileiro a alienação também deve ser lida na medida em que ele utiliza as expressões massificação, mecanicismo, coisificação, domesticação e invasão cultural. Resultante da opressão a que é submetido o homem, a alienação faz com que ele não seja, de fato, senhor de si. Distante de sua identidade, o ser humano torna-se espectador do movimento sócio-histórico uma vez que está aderido a ele. O homem alienado do seu ser e daquilo que produz não é capaz de reconhecer-se como fazedor do mundo. Por isso é que a alienação desenraiza o ser humano do tempo e da concretude do mundo³³, e faz com que esse se ajuste e se acomode frente à realidade que não consegue compreender de forma crítica. Imerso na alienação, o homem não existencia a sua humanidade. Alienado, ele não diz a sua palavra, ao contrário, enuncia a palavra do outro. Os homens que vivem nessa condição de oprimidos, e na alienação a que estão imersos, “querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo”³⁴ (FREIRE, 1980, p. 61). Quando não desvelam a realidade em sua razão de ser, os oprimidos não captam os processos que a constituem. Com efeito, em sua relação alienada com a realidade, os seres humanos não se comprometem com a transformação da mesma. Freire (1980, p. 87), em torno dessa discussão, observa:

³³ Torna-se relevante observar que a alienação se manifesta nas diferentes relações que o homem estabelece no/com o mundo e com os outros seres humanos. Portanto, ela pode estar presente nas relações políticas, culturais, religiosas e de trabalho das quais o homem participa. Se alienado, ele encontra-se em estado vegetativo frente a elas. Se consciente, o ser humano as integra buscando continuamente compreendê-las em sua concretude para que, assim, nelas possa interferir como sujeito.

³⁴ No momento em que “o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo” (FREIRE, 2007a, p. 35).

A realidade, tal como ela é sentida, não corresponde à realidade objetivamente vivida, mas à realidade na qual o homem alienado imagina que se encontra. Este pensamento não é um instrumento válido, nem na realidade objetiva, à qual o alienado não está ligado enquanto sujeito pensante, nem na realidade imaginada e esperada. Este modo de pensar, dissociado da ação que supõe um pensamento autêntico, perde-se em palavras falsas e ineficazes.

Ao não compreender a realidade vivida, o homem não consegue produzir um pensamento autêntico. E não somente o pensar torna-se inautêntico, o próprio ser do homem emoldura-se por essa característica. Alienado, a preocupação do homem não é com o que ele é, mas com aquilo que ele aparenta. Freire, no livro *Educação e Mudança*, declara que a alienação:

[...] produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. No lugar deste risco que deve ser corrido (a existência humana é risco) e que também caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança. Daí o homem alienado, inseguro e frustrado, ficar mais na forma que no conteúdo; ver as coisas mais na superfície que em seu interior (FREIRE, 2007a, p. 25).

Tímido, inseguro e frustrado, o homem (encharcado pela alienação) não consegue ver além da aparência e nem constrói ações que sejam comprometidas consigo e com a mudança social. A leitura do mundo realizada pelo ser humano que está nessa condição é frágil e se edifica a partir do olhar de outrem. Conforme Freire (2007a, p. 35), o “ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade”. É próprio do pensar alienado esse forte traço da mente colonizada. Para o homem que sofre desse mal, tudo o que se refere ao chamado primeiro mundo é sempre melhor do que aquilo que nasce da sua realidade, do seu lugar. Em tal condição, o ser humano quer pertencer a outro espaço-tempo e não ao mundo da sua existência. Ao praticar tal postura, ainda que não perceba, o ser humano que acredita estar indo à raiz das problemáticas com as suas pretensas críticas, na verdade, apenas demonstra o seu pensar ingênuo frente à realidade material, pois a crítica genuína é um ato de conscientização, de comprometimento, de responsabilização e de constituição de práxis transformadoras³⁵. Destarte, é

³⁵ No que contempla o debate sobre a sectarização e a radicalização, movimentos que emergem da alienação e da conscientização (respectivamente) e que se fortalecem nos citados processos, é

necessário ratificar que “o pensar alienado não é autêntico, também não se traduz numa ação concreta” (FREIRE, 2007a, p. 35). Em visto disso é que se faz imprescindível “partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos” (FREIRE, 2007a, p. 35).

Contrapondo esse processo de não ser do homem, em seu sentido ontológico, a pedagogia freiriana aponta para a imperativa necessidade da conscientização permanente. Por ser um processo, portanto, um movimentar-se sempre em busca da interpretação do real em sua concretude, ela, a conscientização, é um quefazer contínuo que subsidia o agir educativo proposto por Paulo Freire. Torna-se essencial, na compreensão desse tema gerador da pedagogia freiriana, a percepção de que existem estados da consciência e que ela “é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (2007a, p. 39). Conquanto, até chegar a essa práxis transformadora, o ser humano precisa ultrapassar alguns modos de ser da consciência. E a intransitividade³⁶ da consciência é o primeiro dos estados a ser superado uma vez que nela há:

[...] uma espécie de quase compromisso com a realidade³⁷. A consciência intransitiva, contudo, não é consciência fechada. Resulta de um estreitamento no poder de captação da consciência. É uma escuridão a ver ou ouvir os desafios que estão mais além da órbita vegetativa do homem. Quanto mais se distancia da captação da realidade, mais se aproxima da captação mágica ou supersticiosa da realidade (FREIRE, 2007a, p. 39).

Quando intransitiva, a consciência não consegue captar todas as partes que compõem a realidade e nem percebe a interligação que existe entre elas. É próprio desse estado da consciência uma não integração com o mundo por parte do homem. A intransitividade da consciência impede que o ser humano exista em sua

salutar compreender “que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens” (FREIRE, 1999c, p. 25).

³⁶ Conforme Freire, o termo *intransitividade* faz uma analogia à “noção gramatical de verbo intransitivo”, que é “aquele que não deixa passar sua ação a outro” (FREIRE, 2007a, p. 39).

³⁷ Quando Freire afirma que a consciência intransitiva é quase um compromisso em relação à realidade, ele não está se referindo ao caráter transformador do mesmo, mas fazendo menção à relação de aderência do homem com o real, o que faz com que esse não busque integrar a realidade e, com efeito, mudá-la com vistas a sua humanização.

plenitude. Ela também produz, conforme Freire (2007a), a denominada consciência mágica. No referido estado, os motivos “que se atribuem aos desafios escapam à crítica e se tornam superstições” (FREIRE, 2007a, p. 39). Como percebe a realidade através desse modo de ver da consciência, as ações desenvolvidas pelo homem serão mágicas. E é por isso que esse estado da consciência deve ser superado, pois o mesmo faz com que os oprimidos permaneçam alienados nas suas mais diversas relações com o mundo e com os outros homens. Freire (2007a, p. 67) assevera que:

A compreensão “mágica” resulta de uma certa obliteração que não permite uma visualização translúcida do desafio, cujas conotações são assim confundidas. Esta compreensão é característica de um tipo de consciência que chamamos “intransitiva”. A intransitivização da consciência, por sua vez, implica num total enclausuramento do homem em si mesmo, soterrado, se assim se pode dizer, por um tempo e um espaço todo-poderosos (FREIRE, 2007a, p. 67).

Ao não ler concretamente os desafios apresentados pelo mundo da existência, o ser humano fica impedido de tornar-se sujeito diante do processo sócio-histórico. Acorrentado à consciência mágica, o homem vegeta no tempo e no espaço. Vivendo sob essas condições, o ser humano se desumaniza e permanece alienado³⁸. Entretanto, quando alguma mudança ocorre no *corpus social*, “a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento esta consciência é ingênua. Em grande parte é mágica” (FREIRE, 2007a, p. 39). Ainda acerca do referido tipo de consciência, é necessário entender que nesse pensar ingênuo, “que é uma forma ‘desarmada’ de enfrentamento com a realidade, miramos apenas e, porque não ad-miramos, não podemos mirar o mirado em sua intimidade, o que não nos leva a ver o que foi puramente mirado” (FREIRE, 1981, p. 37). Na obra *Educação e Mudança*, de maneira muito didática, Freire (2007a, p. 40) afirma que a consciência ingênua:

1. Revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato.

³⁸ Segundo Freire (1999a, p. 113-114), a “consciência mágica [...] não chega a acreditar-se ‘superior aos fatos, dominando-os de fora’, nem ‘se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada’. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem”.

Suas conclusões são apressadas, superficiais. 2. Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor. Por exemplo: os pais que se queixam da conduta de seus filhos, comparando-a ao que faziam quando jovens. 3. Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Esta tendência pode levar a uma consciência fanática. 4. Subestima o homem simples. 5. É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas. 6. É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas idéias. É curioso ver como os ouvintes se deixam levar pela manha, pelos gestos e pelo palavreado. Trata de brigar mais, para ganhar mais. 7. Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo. 8. Apresenta fortes compreensões mágicas. 9. Diz que a realidade é estática e não mutável.

Nessa apresentação das características do pensar ingênuo, Freire demonstra o quão prejudicial ao ser humano é esse estado da consciência. Imerso nesse modo ser, o homem não consegue ver além da simples aparência dos fenômenos, não percebe a opressão a que está submetido, não se reconhece como ser da práxis e, assim, capaz de transformar a realidade e não apenas ser produto dela; o homem, nessa conjuntura, somente está no mundo como um objeto pertencente a ele. Deixar o ser humano mergulhado na consciência ingênua interessa somente a uma classe: aquela que, por meio da exploração, necessita que o homem continue a não compreender a raiz da opressão e, desta maneira, não lute por um mundo radicalmente justo e que potencialize a humanização permanente.

No que diz respeito ainda à consciência ingênua, penso ser relevante reiterar que essa, como aponta Freire (1999a, p. 114), pode converter-se em uma consciência fanática, “cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação”. No caminho inverso do pensar ingênuo, mágico e fanático, o pedagogo brasileiro propõe um ininterrupto processo de compreensão crítica do mundo da existência e das relações que são construídas nele. E diante da imperiosa necessidade da constituição de práxis que trabalhem em busca da emersão de uma consciência crítica, Freire (2007a) observa que o desenvolver contínuo da mesma torna possível que o homem transforme o mundo, que é uma tarefa impreterível na edificação da existência plenamente humana. “Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora” (FREIRE, 2007a, p. 33). Em torno dessa discussão,

Freire (1981, p. 93) é categórico ao proclamar que: “Ser consciente é a forma radical de ser dos seres humanos”. Ao interpretar criticamente a realidade (e de forma radical), o homem pode intervir nela, pode transformá-la.

Assim como nominou as particularidades do modo de ser ingênuo da consciência, Paulo Freire (2007a) também apresentou, no livro *Educação e Mudança*, dez características que são inerentes ao pensar crítico, sendo elas:

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.
7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, choca.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 2007a, p. 40-41)

O processo contínuo do homem quando busca adentrar na realidade para compreender a sua essência, faz dele um corpo consciente, porque implica que a intencionalidade da consciência se volte ao mundo, à realidade (FREIRE, 2002b) e aos fenômenos que dela surgem. Consciente, “o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam” (FREIRE, 2002b, p. 66). A dialética é movimento integrante do compreender criticamente o mundo da existência e as experiências que dele emergem. Almejando interpretar o objeto de análise em sua totalidade, é imprescindível cindi-lo nas partes que o formam para que, após o minucioso exame dessas e das interligações que estabelecem entre si, o homem retorne ao todo agora em sua concretude e não em sua acepção abstrata.

Ad-mirar, mirar desde dentro, cindir para voltar a mirar o todo ad-mirado, que são um ir até o todo e um voltar dele até suas partes, são operações que só se dividem pela necessidade que tem o espírito de abstrair para alcançar o concreto. No fundo, são operações que se implicam mutuamente (FREIRE, 1981, p. 38).

Mas para que o ser humano chegue até a consciência crítica, que é um processo e não uma posição estática, é necessário trilhar um ininterrupto caminho no transcorrer da sua experiência existencial. Não sendo uma marcha automática, ele ocorre através de um ato educativo que se fundamenta na conscientização³⁹ (FREIRE, 2007a, p. 39). Ela, a conscientização, ao se instaurar “como processo num dado momento deve continuar no que segue, em que a realidade transformada assume um novo perfil” (FREIRE, 1981, p. 95). A conscientização é um quefazer que envolve a tomada de consciência crítica de uma determinada situação e a ação transformadora da mesma. Ela é denúncia e anúncio. E é por esse motivo que não existe “conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas” (FREIRE, 1981, p. 81). A conscientização é um movimento comprometido com o desvelamento das situações presentes no cotidiano e com a permanente busca pela superação da opressão, da

³⁹ A palavra *conscientização* é um termo muito forte na pedagogia freiriana. Por essa razão, a crença de que ele tenha sido forjado por Freire é natural. No entanto, é interessante considerar o seguinte esclarecimento do pedagogo brasileiro: “Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo ‘conscientização’ por ser este o conceito central de minhas idéias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário. Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundir e traduzi-la para o inglês e para o francês” (FREIRE, 1980, p. 25). No livro *Ação Cultural para a Liberdade*, Freire (1981) assegura que a conscientização é um processo que exige do homem a sua inserção crítica em ações que transformem a realidade. Dessa maneira, no movimento produzido pela conscientização, “um dos ângulos importantes será o de provocar o reconhecimento do mundo, não como um ‘mundo dado’ mas como um mundo ‘dando-se’” (FREIRE, 1981, 94). A “conscientização, implicando nesta reflexão crítica como algo dando-se e, também, no anúncio de outra realidade, não pode prescindir da ação transformadora sem a qual não se concretiza o anúncio” (FREIRE, 1981, p. 94). Portanto, não basta apenas que os oprimidos superem a alienação e os estados da consciência que a sustentam, é condição imperativa que eles, enquanto classe organizada e consciente, lutem pela transformação radical da realidade. Freire, por intermédio da pedagogia que propõe, postula essa práxis revolucionária. A conscientização, é necessário frisar, provoca a superação da “esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação–reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência–mundo” (FREIRE, 1980, p. 26-27).

domesticação, da desumanização e da alienação. Ela é práxis e como tal se fundamenta na dialética ação-reflexão-ação, que é um posicionamento político. Consoante ao exposto, faz-se vital atentar para advertência de Freire (1981, p. 109-110) quando declara que:

Não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta.

A conscientização é um movimento que exige dos oprimidos, como classe para si, o perene processo de reflexão crítica sobre o agir. Ela, por embasar a libertação, necessita ser uma marcha desenvolvida em comunhão, já que somente na superação da opressão e do modelo social de classes é que a emancipação poderá ocorrer em sua plenitude. Como tem na inconclusividade do ser também um dos seus elementos fundantes, a conscientização precisa constituir-se a partir do diálogo, que é o encontro no qual os homens respeitam os saberes uns dos outros e, portanto, não absolutizam o saber nem o ignorar, já que o entendimento de que todos sabem algo e que também ignoram alguma coisa faz parte da construção e da incessante busca do homem pela sua humanização e pela dos demais.

A conscientização oportuniza ao ser humano “inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (FREIRE, 1999c, p. 24). E a inserção do homem no processo histórico e social faz com que ele se responsabilize com a luta pela humanização, sua vocação ontológica. Essa integração do homem também o compromete a ser criador do mundo, projeto que somente por ser desenvolvido no coletivo, com os demais oprimidos, e com vistas à edificação de uma sociedade radicalmente justa e humana, portanto, adversa em sua natureza e em sua configuração no que diz respeito à lógica do modelo social do capital. À vista disso é que se torna tão substancial que os oprimidos compreendam que, “enquanto classe, não superarão sua situação de explorados a não ser com a transformação radical, revolucionária, da sociedade de classes em que se encontram explorados” (FREIRE, 1981, p. 48). Ler o mundo da existência e interpretar as diversas experiências que alienam o homem, que o fazem não perceber a opressão a que está submetido, é uma tarefa do permanente movimento da conscientização. Quando capaz de compreender a realidade existencial em que

se situa, o homem tem a oportunidade de captar criticamente as possibilidades históricas que se apresentam para o alcance do inédito-viável. Nesse cenário de consciência crítica, ele consegue transcender e evoluir de uma situação em que apenas pertencia a uma classe (sem possivelmente saber de tal condição) para um novo estado em que não simplesmente pertence a um determinado grupo social, mas que junto a todos os integrantes dele se engaja na luta pela transformação radical da sociedade.

A classe capitalista, que carece que o trabalhador se mantenha alienado e que não perceba a raiz do processo opressor, tenta através de várias artimanhas que o oprimido não consiga transpor o pensar intransitivo ou ingênuo em que se situa. E se o trabalhador consegue ir sobrepujando o estado da consciência inicial no qual se encontra e se insere em uma ininterrupta procura pela tomada de consciência crítica da razão de ser dos fenômenos, ele se torna um perigo a ser combatido pela classe dominadora. O trabalhador, mergulhado no perene processo de conscientização, se rebela contra a exploração e, junto aos demais camaradas também oprimidos e como classe para si, inicia o combate a favor da libertação de todos, o que significa superar o modelo social vigente, a opressão e a alienação que são combustíveis do mesmo.

Freire, no livro *Cartas à Guiné-Bissau*, em uma proeminente análise esclarece para qual grupo social interessa (e para qual não) a consciência política. Afirma ele:

Numa sociedade capitalista, tão menos consciência política, enquanto consciência de classe, tenham os trabalhadores, melhor, do ponto de vista da classe dominante. Numa sociedade revolucionária, que visa ao socialismo, pelo contrário, quanto mais consciência política tenham os indivíduos enquanto recriadores de uma sociedade que se vai tornando uma sociedade de trabalhadores, tanto mais criticamente se engajam no esforço produtivo. Neste sentido, sua consciência política é fator também de produção. Daí que, no primeiro caso, se fale tanto da neutralidade da educação e a capacitação do trabalhador seja feita em torno apenas de um saber como fazer, considerado igualmente neutro. Numa sociedade capitalista, a educação do trabalhador visa à sua reprodução enquanto classe assalariada, que é obrigada a vender sua força de trabalho à classe capitalista. A educação que o reproduz como classe deve capacitá-lo para ser mais e mais eficiente no processo de trabalho (FREIRE, 1978, p. 129).

Com base nesse excerto, fica evidente que para a classe capitalista, aquela que detém os meios sociais de produção, é imprescindível que os trabalhadores não compreendam criticamente a realidade, que permanecem inertes em seu estar alienado. Em posição antagônica a essa, em uma sociedade revolucionária, a

consciência de classe, que é também política, constitui-se como um elemento intrínseco ao processo ininterrupto da libertação. Por isso é que a falsa ideia de neutralidade da educação é tão imprescindível para a classe dominante, pois ela contribui para o mascaramento da realidade e para a alienação da classe oprimida. Todavia, quando compreendido que ela, a neutralidade, não existe e que serve sempre aos interesses de um grupo social, os trabalhadores conscientes criticamente da classe a que pertencem podem fazer dela, a educação como um ato político, uma vigorosa arma no caminho pela humanização plena. O agir educativo é um espaço-tempo de possibilidades, tanto para a alienação, quanto para a conscientização. E para a classe oprimida somente a educação encharcada de conscientização interessa. É a partir dessa matriz que emerge a pedagogia cunhada por Paulo Freire.

O pedagogo brasileiro, na intensa dialética de compreender a realidade em sua totalidade concreta, por meio de seus escritos evidenciou os movimentos díspares do ato educativo que decorrem da alienação e da conscientização. Por serem processos antagônicos, eles, por seu turno, dão origem a dois processos que estão diametralmente opostos. Se a alienação e a opressão produzem a educação bancária, ao mesmo tempo se alimentam dela. Esse tipo de fazer educativo serve, apenas, para manutenção da classe capitalista enquanto aquela que precisa explorar cada vez mais para conservar as suas regalias. Já a educação problematizadora é vital para a conscientização e para o movimento em busca da libertação. O desvelamento da realidade, a denúncia das situações existenciais que desumanizam o oprimido e o anúncio de um novo mundo a ser criado, no qual o homem possa humanizar-se, são ações que ganham substantividade por meio de uma educação que interroga, que indaga, que problematiza e que critica o pensar e o agir. Compreender a realidade em suas raízes sociais e temporais é compromisso assumido pela educação problematizadora, que entende que a vocação do homem é de ser sujeito, e não espectador, no processo sócio-histórico.

2.1.3 Educação Bancária versus Educação Problematicadora

Assim como a opressão, a libertação, a alienação e a conscientização são temas geradores no conjunto das obras de Paulo Freire que se situam neste período (o contra-tempo), a educação bancária e a educação problematizadora, que são perspectivas antagônicas, igualmente estão inscritas na referida época. Com efeito, torna-se essencial ratificar que a existência de tais temáticas deve-se à íntima articulação delas com as primeiras mencionadas, uma vez que a educação bancária e a educação problematizadora são modos opostos do agir educativo que estão a serviço de projetos contrários de sociedade que, por seu destino, influenciam em formações adversas do homem.

A educação bancária que Freire combateu, no transcorrer de suas reflexões e de suas experiências formativas em diferentes tempos-espacos, é uma pertinente denominação para qualificar o ato educativo que se mantém na narração de acontecimentos, que se alimenta da alienação e que se nutre dela, que encobre as situações opressoras que existem no mundo e, assim, faz com que os homens permaneçam imersos na realidade e na condição de objetos diante dela, já que não são capazes de interpretá-la e nem compreendê-la. A educação bancária é ferramenta da opressão, pois ela não somente coisifica o educando durante o ato educativo, mas também, massifica o educador uma vez que ambos, nessa relação, não assumem a posição de sujeito-sujeito frente o processo cognoscitivo.

Em virtude de seu contrato com a opressão, ela, a educação bancária, não se compromete em fomentar uma reflexão crítica acerca do mundo como uma totalidade, que por sua vez é composta de diferentes partes que estão interligadas entre si. Pelo contrário, quanto mais compartimentalizado for o falso movimento do aprender pelo qual advoga, mais êxito ela obterá porque educando não poderá compreender o mundo e as relações em seu dinamismo e em sua concretude. E os conteúdos, que integram esse modo de agir educativo, “são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1999c, p. 57). Fragmentar o conhecimento é um expediente escuso e corriqueiro utilizado pela educação bancária.

Freire (1999c, p. 58), em *Pedagogia do oprimido* e ao dissertar sobre esse formato do agir educativo, afirma:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador é o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, 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 educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

A análise de Freire sobre esse modelo de educação é uma crítica à mecanização do conhecer. Impedido de ser sujeito no processo cognoscitivo, o educando permanece absorvido pelo véu maléfico e necrófilo da alienação. A metáfora utilizada por Freire que compara o educando a uma vasilha traduz nitidamente o objetivo desse fazer educativo, que é manter o mesmo alheio da reflexão crítica que dialoga com a compreensão do mundo da vida em sua radicalidade. A educação bancária parte do pressuposto que somente o educador sabe e que o educando não tem conhecimento algum. Por isso é que ela absolutiza o saber e enclausura o ignorar. Aqueles que sustentam o seu agir baseados nessa errônea interpretação do processo cognoscitivo não percebem que estão na contramão do que realmente ele significa. Para o autêntico ato educativo, o saber não é propriedade de ninguém, assim como o ignorar. Todos sabem algo e ignoram algo, à vista disso é que a educação, na mesma perspectiva da humanização, é um movimento que está envolto pela inconclusividade. Por ser processo, é caminho permanente e se constrói em comunhão. Absolutizar o saber e o ignorar é característica da educação bancária porque é elemento constituinte da opressão e da alienação. E é uma atitude própria da classe dominante porque essa acredita ser superior à classe oprimida. Há que se mencionar, nesse sentido, que muitos oprimidos, por não se perceberem como tais e por serem hospedeiros do opressor, panfleteiam essa equivocada compreensão acerca do saber e do ignorar.

Freire, além da metáfora da vasilha, usa a dialética hegeliana do *Senhor e do Escravo* para analisar a relação educador-educando nesse contexto bancário da ação educativa. Assevera ele:

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu “contrário” necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor (FREIRE, 1980, p. 79).

Na obra *Conscientização*, como também na *Pedagogia do oprimido*, Freire (1980) elenca dez particularidades presentes no agir educativo-bancário, o qual preserva e tonifica “as contradições através das práticas e das atitudes [...], que refletem a sociedade opressora em seu conjunto” (FREIRE, 1980, p. 79). São características da educação bancária:

a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele (FREIRE, 1980, p. 79-80).

Resultante da relação antidialógica e autoritária estabelecida por meio desse ato educativo que em nada potencializa a construção da autêntica educação, tanto o educando como o educador não podem caminhar em direção ao *ser mais*. Na verdade, ambos se direcionam ao *ser menos*, visto que não vivem o agir educativo em sua acepção radical, genuína. A educação bancária, da mesma forma que a opressão, é necrófila, pois a afeição à morte a substancia. Ao passo que a educação problematizadora se move em direção ao permanente processo de libertação, de recriação do mundo e de humanização do homem, a educação bancária caminha em rota oposta, pois o seu ânimo é “controlar o pensar e a ação, levando os homens

ao ajustamento ao mundo” (FREIRE, 1999c, p. 65). Ela pretende “inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os” (FREIRE, 1999c, p. 65). Contudo, no momento em que, “por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem” (FREIRE, 1999c, p. 65). Nesse sentido pode até tornar-se demasiado afirmar o quão nefasta é a educação bancária, já que dela nenhum ato criador emerge.

Esse modo de ser da educação, como já anunciado em linhas anteriores, tem no antidiálogo uma de suas bases de sustentação. Para Freire (1999c), a teoria da ação antidialógica possui quatro atributos. O primeiro deles é a *conquista*. Alicerçado no referido falso agir dialógico, é indispensável que o “dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo” (FREIRE, 1999c, p. 135). O agir conquistador “implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador” (FREIRE, 1999c, p. 135). E o conquistador, é relevante observar, “imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, ‘hospedeiro’ do outro. Desde logo, a ação conquistadora, ao ‘reificar’ os homens, é necrófila” (FREIRE, 1999c, p. 135).

Dividir, para manter a opressão é outra característica da ação antidialógica. Para a perpetuidade do sistema e dos seus privilégios, a classe dominante, enquanto minoria, submete “as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder” (FREIRE, 1999c, p. 138). As minorias não se dão “ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia” (FREIRE, 1999c, p. 138).

Já através da *manipulação*, que é um traço da teoria antidialógica, a classe dominante manobra a classe oprimida fazendo-a aceitar a realidade opressora imposta. Para obter o êxito em sua empreitada, a elite utiliza diferentes artimanhas para que os dominados não compreendam a razão de ser dos fatos.

E a *invasão cultural*, que é uma particularidade da ação antidialógica, torna-se tão execrável quanto às demais, uma vez que o desamor e o desrespeito em relação

às potencialidades criadoras do ser humano que oprime constituem a sua maneira de ser. A “invasão cultural é 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” (FREIRE, 1999c, p. 149). Por isso é que ela, “indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la” (FREIRE, 1999c, p. 149).

Por ser antidialógica, a educação bancária fortalece a alienação, a massificação e a opressão. Imersos em uma atividade nociva (já que não há espaço para a criação, para a leitura crítica da realidade e para o anúncio de um novo vir-a-ser da mesma), os educandos são reduzidos a objetos. Coisificados, ficam impedidos de caminharem rumo ao inédito-viável. Dessa fôrma de enquadramento do ser, só podem surgir indivíduos inexpressivos e incapazes de assumirem a tarefa que lhes cabe: a de transformar o mundo, de criá-lo permanentemente em busca da humanização de todos.

Se em uma sociedade de classes, a educação bancária é uma arma utilizada pela classe dominante, é vital que haja, em contrapartida, uma perspectiva educacional que atenda aos interesses dos oprimidos como *classe para si*. Após constatar essa perversa maneira de atuar da educação bancária, Freire avança um agir educativo que está em posição antagônica àquele que serve à classe exploradora para a continuidade de sua dominação social. A educação problematizadora é um ato educativo a favor da classe oprimida e da sua libertação, que significa, conseqüentemente, a libertação de todos, já que o libertar genuíno faz referência à superação da dicotomia opressor-oprimido.

Antes de expor mais detidamente os fundamentos da educação problematizadora proposta por Freire, penso ser interessante esclarecer, com base nas palavras do próprio autor, o que realmente significa a ação de problematizar. De acordo com o pedagogo brasileiro, esse ato traduz-se no exercício realizado pelo homem que, diante de uma realidade problema, analisa-a criticamente (FREIRE, 1999c, p. 167). Em *Extensão ou comunicação*, Freire (2002b, p. 82) assevera:

A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização. Ainda quando, metodologicamente, prefira ficar em silêncio ao calotear o fato-problema, enquanto os

educandos o captam, o analisam, o compreendem, ainda assim estará também problematizado. É que, na problematização, cada passo no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto da análise aos demais sujeitos.

Através da ação problematizadora, que é um ato comprometido, educando e educador se inserem em um movimento de admirar a realidade para desvelá-la em seus princípios constituintes. Como é um processo desenvolvido em parceria, ambos assumem a posição de sujeitos frente à situação-problema. E ao adotar tal postura, educador e educando, por via da análise crítica, começam a perceber as alternativas que são viáveis para a superação dos fatos problemáticos que se apresentam no cotidiano. A edificação de um agir educativo estribado na ideia da problematização desafia os educandos e faz com que eles se afirmem como sujeitos, e não como objetos (prática imanente da educação bancária), ante o conhecer. Destarte, os educandos, ao serem desafiados, “compreendem o desafio na própria ação de captá-lo” (FREIRE, 1999c, 70). E isso ocorre “porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada” (FREIRE, 1999c, p. 70). A educação problematizadora, que desafia os envolvidos no ato cognoscitivo, objetiva compreender os fenômenos em sua concretude. Para tanto, utiliza da metodologia dialética na busca por interpretar as relações que se estabelecem entre as partes que compõe o todo. Assim, consegue visualizar o princípio do movimento e da contradição que atravessam o fenômeno e potencializa a emersão de uma percepção qualitativa e crítica sobre o objeto examinado.

Ela, a educação problematizadora, que aflora da pedagogia freiriana, tem no amor⁴⁰ um dos seus pilares mais vigorosos. E esse princípio, que “é um ato de coragem, nunca de medo, [...] é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 1999c, p. 80). Por ser uma educação consubstanciada pelo amor, aquele

⁴⁰ Sobre a ligação entre o amor e a educação, observa Freire (2007a, p. 29): “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama”.

que se responsabiliza com o homem e com a transformação radical do mundo, ela é um proeminente instrumento a ser utilizado pelos explorados na luta pela superação da opressão e para a instauração da humanização permanente. A educação, quando problematizadora, “é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1999a, p. 104). E sendo também democrática, acredita no homem e entende que ele precisa debater e refletir sobre os “problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia” (FREIRE, 1999a, p. 104). Fazer com que o ser humano participe ativamente da sociedade requer que esse se comprometa com o lugar onde está e que busque a sua mudança radical. Nessa nova configuração, o homem ultrapassa o simples viver e atinge o existir, já que evolui à condição de ser atuante no espaço-tempo onde está integrado.

Quando o homem (e o educando) integra-se ao mundo, ele se percebe como sujeito no processo sócio-histórico. Com efeito, move-se continuamente no propósito de interpretar cada vez mais criticamente a realidade e de perceber as oportunidades concretas que potencializam rupturas com a opressão instalada. E a educação problematizadora, que dialoga com esse horizonte transformador, se apresenta como uma importante ferramenta para o alcance desse objetivo. Ela, que pode ser lida como *ação cultural problematizadora*, nutre-se do profetismo e da esperança, que são elementos que advém da utopia e que se traduzem na “unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais” (FREIRE, 1999c, p. 73). Denúncia e anúncio que são mensagens encharcadas de compromisso histórico (FREIRE, 1999c, p. 73).

A criatividade, a permanente ação-reflexão-ação e o reconhecimento do homem como aquele que também constrói a história são princípios que balizam a educação problematizadora. Em virtude disso é que, nas palavras de Freire (1980, p. 80), essa práxis educativa firma-se “sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras”. Se “a teoria e a prática bancária, enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tomam como ponto de partida a historicidade do homem”

(FREIRE, 1980, p. 80). A educação problematizadora, que é crítica, “considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela” (FREIRE, 1980, p. 80). O homem, assim como os outros animais, são seres incompletos, inacabados. Conquanto, ele pode reconhecer como um ser inacabado, o que não ocorre com os animais⁴¹. Constatar essa característica constituinte do humano é fundamental para a compreensão da razão de ser do mesmo no mundo e do processo educativo. O inacabamento do homem alicerça a sua vocação ontológica para ser mais e o insere no movimento contínuo e coletivo pela busca da humanização. A educação, é primordial reiterar, também tem a sua raiz no inacabamento. Ao dissertar sobre o âmago que esteia a educação, Freire questiona (2007a, p. 27): “Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial?”. E o próprio responde:

Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2007a, p. 27-28).

Um dos pensamentos mais divulgados em torno da pedagogia freiriana faz referência justamente a essa questão: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1999c, p. 68). Educar é um verbo que precisa ser conjugado no coletivo, em eucaristia. Se a ideia de que existe um ser que somente ensina e outro que somente

⁴¹ No tocante à reflexão sobre as diferenças do homem e dos animais, é relevante atentar que os últimos são seres de contatos, uma vez que estão no mundo, mas não com ele. Já os primeiros são seres de relações, posto que estão no mundo e com o mundo (FREIRE, 2007a, p. 30). Caso o homem “apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo”. Enquanto as “relações são reflexivas, conseqüentes, transcendentais e temporais”, os “contatos são reflexos, inconseqüentes, intrascendentais e intemporais” (FREIRE, 2007a, p. 32).

aprende fosse concebida como verdade na relação de ensino e de aprendizagem, haveria o reconhecimento de que, nesse convívio, o antagonismo de posições seria algo natural. Em resumo, existiria a anuência de que um assume a postura de sujeito e o outro a de objeto na relação educativa⁴². Tal concepção, que é bancária, encontra-se totalmente equivocada frente à matriz do ato educativo autêntico, o qual “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 1999c, p. 84). Visões essas que estão “impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1999c, p. 84). Ao abordar esse tema, Freire (1999c, p. 84) observa que um dos enganos “de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de bom homem, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos”. Segundo o pedagogo brasileiro, o educador humanista ou o revolucionário autêntico deve transformar a realidade por meio de uma práxis que se edifica em comunhão (FREIRE, 1999c). A educação problematizadora tem como uma das suas bases esse princípio, pois ela é um agir a favor da transformação social radical, mudança que somente poderá ser conquistada por um movimento coletivo, de conscientização e de supressão do sistema de classes. Assim como *ninguém educa ninguém*, o processo de libertação não pode ocorrer como se fosse uma doação de alguns predestinados para os outros homens. Preocupado com essa falsa e ingênua compreensão de como se dá esse processo é que Freire (1999c, p. 52) reiteradamente afirmou: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

A educação problematizadora, porque se faz conscientizadora também, endereça a sua práxis transformadora à libertação. Assim, torna-se necessário atentar, face ao exposto, que ela, a educação problematizadora, para ser verdadeira necessita encarnar-se na “busca permanente que fazem os homens, uns com os outros, no mundo em que e com que estão, de seu Ser Mais” (FREIRE, 2002b, p.

⁴² No que diz respeito a essa discussão, é pertinente esclarecer que “só na unidade dialética entre ensinar e aprender é que a afirmação ‘quem sabe ensina a quem não sabe’ ganha sentido revolucionário. Quer dizer, quando quem sabe, sabe, primeiro, que o processo em que algo aprendeu é social; segundo, quando sabe que, ao ensinar o que sabe a quem não sabe, sabe também que dele ou dela pode aprender algo que não sabia” (FREIRE, 1978, p. 55).

23). Como muito bem observado por Freire (2007a, p. 28), a “educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. O homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta”. Portanto, a educação que está alicerçada na ideia da inconclusividade, assim como a humanização (que é a vocação ontológica do homem), tem na consciência crítica e na humildade outros dois pilares de sustentação. Educador e educando, frente ao objeto cognoscível e através da relação pedagógica que juntos constroem e reconstróem, precisam se portar de maneira humilde diante desse, já que ambos possuem conhecimentos que necessitam ser permutados no diálogo que partilham em busca do conhecimento⁴³.

O diálogo, na educação problematizadora e que tem como horizonte a libertação, é um elemento essencial⁴⁴. Ele, em tempo algum, pode traduzir-se numa relação de A para B, o que seria uma incoerência com os reais fundamentos de sua razão de ser. Na perspectiva freiriana, o diálogo é sempre uma relação de A com B que se desenvolve em um agir de simpatia e de ininterrupta procura pela compreensão concreta do objeto que mediatiza a intercomunicação. A confiança, a fé, a esperança, a humildade, a criticidade e o amor são a matriz do diálogo

⁴³ Em *Extensão ou comunicação*, o pedagogo brasileiro, ao abordar a temática em discussão, é categórico: “[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (FREIRE, 2002b, p. 25). E o saber mais, que é o conhecer, “exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 2002b, p. 27-28). A educação, como um processo libertador, convoca o educando-educador e o educador-educando a se assumirem como “sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam” (FREIRE, 2002b, p. 78). Porquanto, conclui Freire (2002b, p. 83): “O que importa fundamentalmente à educação, [...] como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que ‘ad-mirem’, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo. Significa ‘re-ad-mirá-lo’, através da ‘ad-miração’ da ‘admiração’ anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada”. Eu acrescentaria, embasado nos excertos acima e na interpretação do conjunto da obra do autor em análise, que para a pedagogia freiriana o que importa é transformar radicalmente o mundo. E o ato educativo proposto por Freire está a serviço desse inédito-viável.

⁴⁴ Conforme Freire (1999c, p. 79): “[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes”.

(FREIRE, 1999a, p. 115). Por ser um ato de amor, aos homens e ao mundo, o diálogo é compromisso histórico com a transformação social radical e com a humanização em sua inteireza. Amoroso, o diálogo, enquanto metodologia, objetiva denunciar a opressão e a alienação (em suas mais diversas formas de se apresentar) e anunciar as possibilidades de práxis a serem edificadas na busca pelo ser mais. Ao estribar-se “no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 1999c, p. 81). Na comunhão inaugurada pelo diálogo, os homens desvelam a realidade e se responsabilizam com a construção de uma existência humana liberta daquilo que a leva a ser menos.

Ao passo que a *conquista*, o *dividir para manter a opressão*, a *manipulação* e a *invasão cultural* caracterizam a ação antidialógica, a *co-laboração*, a *união*, a *organização* e a *síntese cultural* são qualificadores do agir dialógico, de acordo com Freire (1999c).

A *co-laboração*, como anuncia a própria forma gráfica apresentada por Freire (1999c), significa esse trabalho (o laborar) realizado de maneira coletiva, em comunhão. O diálogo procura concretizar-se como esse movimento que ganha substantividade mediante a partilha de conhecimentos, de sonhos, de utopias e de compromissos. Em relação inseparável com o primeiro traço destacado, a *união* é outro elemento do diálogo. Por meio dela, no ato dialógico para a libertação, os oprimidos se fortalecem como classe para si e, por conseguinte, começam a ler o mundo em sua concretude, desvelando a alienação e a opressão a que estão expostos e das quais são vítimas. A *organização*, atributo que também consubstancia o diálogo, faz com que os homens planejem práxis, de modo coordenado, para a superação das situações-limites apresentadas. Já a *síntese cultural*, componente que integra a ação dialógica, engendra um necessário processo que a partir da cultura, mediação básica da existência humana, busca inserir o homem no mover-se consciente face ao mundo, o que requer que ele compreenda inclusive a alienação como uma produção cultural. A cultura, por seu caráter ambíguo, tanto pode contribuir para a conscientização e para a libertação, quanto para a alienação e a opressão. Destarte, cabe salientar que no movimento dialógico que se solidifica na síntese cultural, “não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos”

(FREIRE, 1999c, p. 181). E por ser um agir que não refuta o saber do outro, mas que o problematiza, a “síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra” (FREIRE, 1999c, p. 181).

A práxis problematizadora (e revolucionária) cunhada por Freire, ao se assentar no diálogo autêntico, é um quefazer de ação-reflexão-ação perene. A qualquer novo desvelamento de uma determinada parte da realidade em sua ligação dialética com as demais, o homem, em comunhão com os outros seres humanos, é convocado a fazer novas interpretações, sendo elas cada vez mais críticas e radicais. Esse modo de operar na realidade pertence à condição do homem como sujeito e, por sua vez, deve se presentificar nas mais diversas dimensões do social, inclusive no ato educativo.

Paulo Freire, em suas andarilhagens com os homens e no/com o mundo, fez de sua pedagogia uma práxis problematizadora uma ferramenta a serviço da transformação social radical. Dentre as várias vivências relatadas em seus livros, aquela que foi desenvolvida no nordeste brasileiro se notabilizou. O chamado *Método*⁴⁵ *de Alfabetização de Adultos*, proposto por ele permite compreender, mais concretamente, o que significa projetar uma ação pedagógica endereçada à libertação. Assumindo uma atitude política e epistemológica, desde o seu começo,

⁴⁵ Há uma celeuma em torno do uso da palavra *método* quando referida ao trabalho produzido pelo pedagogo brasileiro. Ao ser entrevistado pelo jornal *Pasquim*, Freire (1978, p. 9) fez um esclarecimento acerca dessa questão: “Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer ‘mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia.’ Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. Evidentemente, tem gente que descobriu isso. Por exemplo, há duas teses uma no Canadá e outra na Holanda, quase com o mesmo nome, ‘o ato de conhecimento em Freire’, em que a preocupação dos que escreveram as teses não foi outra senão a de esmiuçar a teoria do conhecimento que está lá e a sua validade ou não. Esse é *approach* que eu acho correto. Então, não é o método no sentido se é ba-be-bi-bo-bu. Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização, ele descobre que o que eu estou fazendo é teoria do conhecimento. A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento”. Gadotti (1989, p. 32), na mesma esteira de argumentação, declara que: “A rigor não se poderia falar em ‘método’ Paulo Freire pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino. Apesar de tudo, Paulo Freire acabou sendo conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, chama-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento”. Tanto a preocupação de Freire (1978) quanto à de Gadotti (1989) são relevantes, haja vista que o termo em discussão poderia levar a um estreitamento de compreensão sobre o real significado da proposta freiriana. Outro aspecto a destacar é aquele em que Freire assevera que o método de conhecimento que propõe traduz-se na própria pedagogia, ou, ainda, na teoria do conhecer. E ele, o conhecer, é um mover-se no/com o mundo e com outros em busca do saber mais, que está comprometido com a humanização do ser.

segundo Freire (1999a, p. 112), a alfabetização do homem brasileiro era entendida como um movimento rumo à consciência crítica, inserindo o educando, que emergia da massificação em que estava submerso, no ininterrupto processo de conscientização. Tal proposta atrelava, de maneira orgânica, a alfabetização à conscientização. A alfabetização aventada por Freire se opunha àquela que alienava e que reduzia os homens à condição de objetos. Ao comentar sobre o objetivo da alfabetização que tencionava, Freire (1999a, p. 112) elucida:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.

O trabalho com a alfabetização de adultos, experiência forjada nas vivências de Freire com os outros homens, com o mundo e com os escritos daqueles que contribuíram para o pensar e o agir de sua pedagogia, sempre se colocou em posição contrária (em forma e em conteúdo) da educação que, também por intermédio da alfabetização, alienava e mantinha (além de alimentar) as relações de opressão. A alfabetização, ou o próprio ato de educar, que se subsidia na mecanização do pensar, coisifica o homem, domestica-o. Como acreditar que alfabetizar através de frases padrão, como *Eva viu a uva* ou *Pedro viu a asa*, que não fazem parte da experiência existencial dos sujeitos envolvidos, podem ser espaços-tempos criadores?! Não há dúvida a que projeto de sociedade serve esse tipo perverso de educação. Por meio da sua práxis transformadora, a alfabetização que Freire reivindicava tinha de ser conscientizadora e provocadora de libertação. Ainda que não seja intenção desse estudo, nesse momento, esmiuçar a referida proposta pedagógica, uma vez que a literatura que aborda essa temática está à

disposição de quem aspira compreendê-la em seus pormenores⁴⁶, não é possível falar de alfabetização, na perspectiva freiriana, sem mencionar algumas ideias-chave que fortalecem esse agir, sendo elas: as fases de elaboração e desenvolvimento do método⁴⁷; as situações existenciais que subsidiavam as discussões em torno do conceito antropológico de cultura e a substituição do sentido letárgico que acompanha a concepção de escola pela iniciativa carregada de vida que possuem os círculos de cultura.

Com relação à primeira característica marcante da proposta cunhada por Freire, creio ser importante destacar a dialética que envolvia a constituição das fases por ele sistematizadas, as quais visavam, no seu conjunto, caminhar do abstrato ao concreto. Alfabetizar, no entendimento do pedagogo brasileiro, é operar com o conhecer⁴⁸ em seu sentido concreto, existencial e, empoderado dele, transformar a realidade. Na obra *Conscientização*, a título de esclarecimento, Freire (1980, p. 42-44) explana sobre o que se trata cada etapa:

Primeira fase: a "descoberta do universo vocabular" dos grupos com os quais se há de trabalhar se efetua no curso de encontros informais com os habitantes do setor que se procura atingir. Não só se retêm as palavras mais carregadas de sentido existencial – e, por causa disto, as de maior conteúdo emocional –, senão também as expressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente à experiência profissional. Esta fase dá resultados muito enriquecedores para a equipe de educadores, não somente pelas relações que se estabelecem, como pelo conteúdo, freqüentemente insuspeitável, da linguagem popular. Os contatos revelam ansiedade, frustração,

⁴⁶ Em livros como *Educação como prática da liberdade e Conscientização*, por exemplo, Freire dedica várias páginas a dissertar sobre as experiências no campo da alfabetização, bem como sobre as bases que fundamentam a sua teoria do conhecimento, o chamado *Método de Alfabetização de Adultos*.

⁴⁷ É necessário registrar que o termo método, no momento em que faz referência à proposta freiriana, deve ser compreendido mediante o esclarecimento apresentado na nota de rodapé número quarenta e cinco. E em se tratando das fases que o engendra, é relevante “esclarecer que o desenvolvimento do método apresentado é apenas um roteiro possível, inexistindo, na proposta de Freire, por tratar-se de um método dialético, uma seqüência rígida e inflexível ou leis metodológicas absolutas” (GADOTTI, 1989, p. 32). O próprio Freire (1978, p. 96), em carta ao camarada Mário Cabral, afirmou que “as experiências não se transplantam, se reinventam”. Por essa razão é que o método freiriano, por ser dialético, propõe fundamentos (não regras imutáveis) para a edificação de experiências educativas que sempre devem partir da realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo.

⁴⁸ Sobre a politicidade do conhecer, problematiza Freire (1978, p. 121): “Que conhecer, como conhecer, para que conhecer, em favor de que e de quem conhecer, portanto, contra que e contra quem conhecer são questões teórico-práticas e não intelectualistas, que a educação como ato de conhecimento nos coloca. Questões fundamentais, em dinâmico envolvimento com outras em torno do ato mesmo de educar, de sua possibilidade, de sua legitimidade, dos objetivos e finalidades desse ato, de seus agentes, de seus métodos, de seu conteúdo. Solidárias entre si, estas questões demandam respostas igualmente entre si solidárias. Assim, ao preocupar-me com o que conhecer, acho-me necessariamente envolvido com o para que, com o como, com o em favor de que e de quem, com o contra que e contra quem conhecer”.

desconfiança, e também esperança, força, participação. [...] *Segunda fase*: Seleção de palavras, dentro do universo vocabular. Esta seleção deve ser submetida aos seguintes critérios: a) O da riqueza silábica; b) O das dificuldades fonéticas. As palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua e colocar-se na ordem de dificuldade crescente; c) O do conteúdo prático da palavra, o que implica procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural, política... [...] *Terceira fase*: A terceira fase é a criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha. Estas situações desempenham o papel de “desafios” apresentados aos grupos. Trata-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam descodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador. O debate a este propósito – como o que se leva a termo com as situações que nos proporcionam o conceito antropológico da cultura – conduzirá os grupos a “conscientizar-se” para alfabetizar-se. [...] *Quarta fase*: A quarta fase é de elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho. Tais fichas deverão simplesmente ajudar os coordenadores, não serão uma prescrição rígida e imperativa. *Quinta fase*: Consiste na elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Como já anunciado no excerto apresentado, as situações existenciais⁴⁹, que integram a proposta freiriana, potencializavam o debate a respeito de uma mediação que alicerça a existência humana: a cultura. Como um elemento antropológico, compreender criticamente que ela é produto do trabalho humano significa conclamar o homem a assumir-se como sujeito diante do processo sócio-histórico. Não raro às vezes em que Freire, nos seus livros, cita falas de homens e mulheres que, envolvidos e instigados pelo debate, percebiam-se como seres fazedores do mundo. Quando liam a realidade, na qual estavam mergulhados anteriormente, começavam a tomar consciência da razão de ser dos fatos e a comprometer-se com a sua transformação. Nesse movimento, a relação crítica entre consciência e mundo passa a emergir e a fazer com que o ser humano instaure práxis revolucionárias. Tendo em vista o aludido panorama, não é difícil entender o porquê do Regime Militar, instaurado em 1º de abril de 1964, ter se colocado de forma tão violenta contra a proposta de Freire, já que ela potencializava algo, que ainda hoje, é visto como um perigo pela classe dominante e reacionária: a conscientização.

⁴⁹ Para os debates acerca das situações existenciais, que se assentavam no conceito de cultura, produziram-se quadros que problematizavam as referidas experiências. Originalmente, as cenas foram pintadas por Francisco Brenand e as citadas imagens estão publicadas em: BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p.107-115. Por terem sido tomados, conforme declaração de Freire (1999a, p. 131) em *Educação como prática da liberdade* (o que suspeita-se que tenha ocorrido durante a Ditadura Militar), as pinturas de Brenand foram reeditadas pelo artista Vicente de Abreu, tempos depois. As ilustrações confeccionadas por Abreu estão reproduzidas em: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a. p.132-151.

E todo esse provocativo e transformador processo de alfabetização ocorria nos círculos de cultura, lugar que substituíra a escola e a ideia de inércia que a essa estava vinculada. O próprio nome do local, *círculo de cultura*, já traz consigo uma carga semântica. O círculo, pela forma organizativa que dispõe as pessoas em um determinado espaço, faz com que os sujeitos dialoguem em posição horizontalizada, que se percebam no ato cognoscitivo e que compartilhem as experiências advindas do mundo da existência de cada um. Ele, o círculo, germina o comprometer-se com o outro, que é um agir amoroso em direção da humanização autêntica. E a cultura, reiterando o que já fora dito anteriormente, representa o conceito que faz com que o homem perceba a sua vocação para ser criador do mundo, potencializa que o mesmo se reconheça como sujeito nas relações produtivas e nos símbolos que dela surgem. A cultura, como mediação da existência, é um quefazer que pode contribuir para a humanização e a conscientização dos homens. No círculo de cultura, através de um diálogo crítico e solidário, os seres humanos se engajam coletivamente no movimento para aprender não somente as letras, mas, principalmente, para saberem ler o mundo em sua radicalidade. No círculo de cultura não há alunos, nem a danosa cultura do silêncio. Lá todos são educandos-educadores, pois em comunhão ensinam e aprendem simultaneamente. Nele, os homens têm a oportunidade de dizer a sua palavra, palavra essa carregada de sonhos, de utopia, de esperança, de amor, de alegria, de responsabilidade, de fé e de vida. Foi certamente com essa intencionalidade que Freire integrou organicamente a sua proposta pedagógica o círculo de cultura.

Ainda no tocante ao tema da alfabetização, em *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Paulo Freire disserta sobre as propostas que servem à dominação e à transformação. Tomo a liberdade de citar integralmente uma fala de Freire, pois a mesma sintetiza, de maneira muito lúcida e didática, o que está subjacente a essas duas formas antagônicas de alfabetizar. Assevera ele:

O importante, de fato, na alfabetização de adultos, não é o aprendizado da leitura e da escrita de que resulte a leitura de textos sem a compreensão crítica do contexto social a que os textos se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes, quando por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua "introdução ao mundo das letras". E quanto mais "neutras" fizerem estas classes sua "entrada" neste mundo, melhor para aquelas. Numa perspectiva revolucionária, pelo contrário, impõe-se que os alfabetizados percebam ou

aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer história e por ela serem feitos e refeitos e não ler estórias alienantes. Correndo o risco de parecer esquematicamente simétrico, diria que, no primeiro caso, os educandos jamais são chamados a pensar, criticamente, os condicionamentos de seu próprio pensamento; a refletir sobre a razão de ser de sua própria situação, a fazer uma nova "leitura" da realidade que lhes é apresentada como algo que é e a que devem simplesmente melhor adaptar-se. O pensamento-linguagem, absurdamente desligado da objetividade; os mecanismos de introjeção da ideologia dominante, jamais discutidos. O conhecimento é algo que deve ser "comido" e não feito e refeito. O analfabetismo é visto ora como uma erva daninha, ora como uma enfermidade, daí que se fale tanto de sua "erradicação" ou dele como uma "chaga" (FREIRE, 1978, p. 27).

A alfabetização, na perspectiva freiriana, reivindica que o sujeito não apenas leia o texto. Ela postula que o homem, fundamentalmente, interprete e compreenda o contexto social de que faz parte e no qual deve ser o seu agente transformador. Todo esse processo de alfabetização, que integra a educação problematizadora cunhada por Freire e que se traduz em uma experiência concreta advinda dessa pedagogia, se endereça a um horizonte: a transformação social radical. Nesse sentido, Freire (1999c, p. 75) afirma que para a educação, que se assume como problematizadora e como "um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação". E a luta pela emancipação requer que a palavra verdadeira, aquela é práxis e que se corporifica na busca pela transformação social radical, ganhe vida e, assim, se existencie no mundo concreto. Enquanto a educação bancária obriga o homem e o educando ao silenciamento, a educação problematizadora somente ocorre quando a palavra verdadeira é pronunciada. E é devido a isso que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1999c, p. 78).

Quando dizem a sua palavra, os homens passam a existir e começam a lutar pela inteireza da "realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens" (FREIRE, 1999c, p. 93). E esse quefazer em busca da libertação, que é práxis revolucionária, conecta o trabalho educativo desenvolvido à proposta de construção permanente de uma sociedade realmente justa e humana. A práxis transformadora instala fissuras no modelo social em vigor

e, através delas, vai potencializando o surgimento de pequenas revoluções que são as bases para que a grande revolução aconteça. E para que práxis dessa natureza se tornem concretas, é imperioso que o educador, assim como o homem, creia no povo e na sua palavra, é indispensável que ele comungue com o povo e que compartilhe com ele da mesma utopia, que é a humanização em sua totalidade. Tanto o educador como o educando necessitam ser militantes da causa da libertação, o que demanda que eles se assumam como sujeitos que movem o mundo e que o transformam baseados no permanente exame crítico e consciente da prática desenvolvida (FREIRE, 1978, p. 155).

Antes de adentrar na discussão sobre os temas geradores que emergem do des-tempo, sinto-me convocado a fazer três ponderações que julgo serem pertinentes: a) Os elementos que são provenientes das diferentes correntes filosóficas que influenciam a pedagogia de Freire solidificam a práxis educativa cunhada por ele. Ao alicerçar o seu quefazer pedagógico em ideias como consciência (bem como nos estágios apresentados por ela) e conscientização; desvelamento da aparência em busca da essência; ação revolucionária; ser mais/ser menos; classe social; alienação; dialética; interpretação e compreensão da realidade; existência humana; compromisso e responsabilidade com a mudança; denúncia/anúncio; humanização/desumanização; opressão/libertação; amor; esperança; fé (no poder criador dos homens); utopia; profetismo; vocação ontológica do homem; inédito-viável; entre outras, Paulo Freire arquiteta, de tal maneira, uma síntese criativa e original em que todos os elementos acima mencionados, que originam-se de diversas correntes filosóficas, ganham coerência em torno de uma pedagogia que se coloca a favor da transformação social radical. Assim, penso que seria impossível utilizar tantas e complexas influências se elas não tivessem uma categoria que conseguisse articulá-las de forma orgânica e coerente. Paulo Freire conseguiu! E realizou tal feito porque respeita as suas fontes inspiradoras, mas também, porque as recria na elaboração de seu pensar e agir pedagógico; b) Uma outra singularidade que gostaria de chamar a atenção diz respeito à coesão dos temas geradores trabalhados no contra-tempo com aqueles discutidos no pré-tempo. Freire desenvolve um movimento, como já declarado, em espiral. As discussões que são problematizadas até 1964 estão presentes, com alongamentos e a inserção de outras temáticas, nas obras que foram editadas no período 1964-1980, o que demonstra a permanente e coerente re-criação da pedagogia freiriana; c) O exame

atento do conjunto das obras do pré-tempo e do contra-tempo fortalece a tese de que a ideia de transformação social radical, na mesma perspectiva desenvolvida por Karl Marx, é o núcleo sintético das fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire.

Esclarecimentos realizados, no próximo capítulo, o alvo das reflexões apresentadas serão o trabalho educativo e a politicidade que o circunda, a formação/práxis do educador-educando, a leitura do mundo e o compromisso da pedagogia de Paulo Freire com a transformação social radical, temas geradores já debatidos em páginas anteriores e que ganham substantividade nas discussões construídas no des-tempo.

3 O DES-TEMPO

*“Qual herança que posso deixar?
Exatamente uma.
Penso que poderá ser dito
quando já não esteja no mundo:
Paulo Freire foi um homem que amou.
Ele não podia compreender a vida
e a existência humana sem amor
e sem a busca de conhecimento.
Paulo Freire viveu, amou e tentou saber.
Por isso mesmo,
foi um ser constantemente curioso”.*

Paulo Freire (1995a, p. 140).

3.1 O Des-Tempo e os Temas Geradores

3.1.1 A politicidade do trabalho educativo e a formação/práxis do educador-educando

Compreender que a educação é um ato político implica reconhecer que o discurso da neutralidade não passa de um mero subterfúgio para a manutenção da ordem opressora. A assertiva, acima anunciada, é uma das grandes preocupações da pedagogia cunhada por Paulo Freire. Evidenciar o caráter político do ato educativo, bem como o seu pólo antagônico (a enganosa neutralidade⁵⁰), é um imperativo da práxis do pedagogo brasileiro. Desde os seus primeiros trabalhos no campo da alfabetização de adultos, Freire buscou explicitar esse elemento que é inerente ao processo educativo. Foi justamente por trabalhar a alfabetização em sua perspectiva política e conscientizadora que ele teve de viver exilado por quase dezesseis anos. O mito de que a educação (ou a alfabetização, por exemplo) pode ser neutra faz com que os envolvidos no processo educativo fiquem amarrados a uma forma de agir e de se relacionar que não busca a razão de ser dos

⁵⁰ O entendimento de que o ato educativo é neutro e de que ele é “um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação” (FREIRE, 1997a, p. 28).

fenômenos⁵¹. Não compreender a essência dos fatos e das relações sociais leva o homem a agir ingenuamente nos mais diversos tempos-espacos nos quais está inscrito. A retórica da neutralidade do trabalho educativo interessa somente a uma classe: a dominante. Utilizando-se do referido artifício, ela pretende a conservação do mundo e da educação nos parâmetros correntes, os quais permitem que os seus privilégios de classe permaneçam inalterados.

A pedagogia política de Paulo Freire problematiza o mundo, as relações sociais, a educação, o conteúdo que mediatiza o processo de ensino e de aprendizagem. Ela, enquanto um quefazer político, tem clareza de que a sua intencionalidade é iluminar a existência e as experiências que dela emergem. Se assumir a educação como um movimento político lança luzes sobre o mundo e as relações humanas, a ilusória concepção da neutralidade da educação esconde e obscurece as opções tomadas por aqueles que dela se dizem seguidores.

Obscurecer a realidade não é ser neutro. Tornar a realidade brilhante, iluminada, também não é ser neutro. Para poder fazer isso, temos que ocupar o espaço das escolas com políticas libertadoras. No entanto, não podemos negar uma coisa muito óbvia. Aqueles que obscureceram a

⁵¹ Freire (1997a, p. 23), ao tratar sobre o assunto, assevera: “O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa”. Por isso é que “tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder” (FREIRE, 1997a, p. 23-24). Em *Pedagogia da Autonomia*, refletindo acerca dessa questão, Freire (2007b, p. 110) declara: “A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, historicamente, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão”. Enquanto a dita neutralidade faz com que os homens continuem a realizar ações que em nada contribuem para a transformação social radical, pois as práticas desenvolvidas são ingênuas e asseguram a continuidade das relações opressoras, a assunção do agir como um ato político, portanto, de tomada de decisão e de busca por práxis cada vez mais críticas e desveladoras da realidade, potencializa que os sujeitos tornam-se seres de intervenção nas mais diversas relações no/com o mundo. No âmbito da educação, essa ideia também se preserva. Se a falácia da neutralidade da educação é companheira da alienação, da opressão, da massificação e da coisificação, a práxis educativa (como um ato político) favorece a conscientização e a oportunidade de que educandos e educadores possam engendrar ações transformadoras, capazes de rupturas diante do modelo social vigente.

realidade através da ideologia dominante, disseminando, multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente! Aqueles que desmistificam a tarefa de reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa, também, esperar constantemente por uma punição. Sempre digo que os que nadam contra a corrente são os primeiros a ser punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais (FREIRE, 1997b, p. 50)!

Além de um ato que requer um permanente esforço de compreensão do mundo em sua radicalidade, comprometer-se com a edificação de ações críticas e conscientes de sua politicidade exige do homem, do educador e do educando coragem⁵², uma vez que os espaços-tempos nos quais transitam estão carregados por uma ideologia que está a serviço da conservação do modelo social capitalista. Se ao tomar consciência da politicidade da sua práxis o sujeito compreende o poder que a mesma tem, em contrariedade a esse movimento, assume o risco dos castigos que o sistema opressor e os seus defensores tentarão, muitas vezes com sucesso, lhe impor. Por isso que a coragem e a ética são elementos que consubstanciam o ato político. Se a coragem dá forças para o enfrentamento das situações desumanizadoras que se apresentam, a ética faz com que o sujeito se mantenha fiel ao sonho e à constituição de ações que sempre dignifiquem o processo.

⁵² Sendo a coragem um fundamento essencial na luta política, o medo, que é o seu oposto, nela também está presente. Se ele tem o poder de imobilizar o sujeito no transcorrer da sua caminhada, pode ainda, por outro ângulo, contribuir na percepção antecipada dos obstáculos que possivelmente se apresentarão no processo. Freire, ao dialogar com Ira Shor no livro *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*, faz uma proeminente análise no que concerne a esse debate. Diz ele: “Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as conseqüências desse tipo de ensino. Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha *contra* alguns mitos, que nos *deformam*. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. Ao contestar esses mitos, também contestamos o poder dominante. Quando começamos a nos sentir envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, ter que ir de faculdade em faculdade mandando currículos sem receber respostas positivas, ou o medo de perder, pouco a pouco, a credibilidade na profissão – quando vemos todas essas coisas, temos que acrescentar outras clarificações às clarificações originais de nossos sonhos políticos. Devemos estabelecer certos limites para o nosso medo” (FREIRE, 1997b, p. 69). Assumir a politicidade da práxis pedagógica é evidenciar a favor do quê/de quem e contra o quê/quem o educador está a trabalhar. Se o medo pode oferecer alguns indicativos em torno das situações-limites que necessitarão ser superadas, não pode o educador se deixar imobilizar por tal amarra. Quanto mais radical e, portanto, crítica for a análise realizada, mais possibilidades terá o educador de engendrar ações educativas e políticas que estejam concatenadas com o projeto de sociedade pela qual a sua luta advoga. Necessário também é reconhecer que “que a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança. Assim, em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder” (FREIRE, 1997b, p. 47).

Sendo a educação um subsistema social, ela está atravessada pela ideologia dominante. Contudo, se por um lado ela pode alienar e ser um agente a favor da continuidade do *modus operandi*, por outro, uma vez que o mundo não é um espaço-tempo de relações mecânicas, mas sim contraditórias e problemáticas, há um caminho possível para que a práxis educativa se constitua como um ato político, transformador e contra-ideológico. A fala de Freire (1997a, p. 25), a seguir exposta, corrobora essa ideia:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática.

O discurso da neutralidade da educação, além de esconder as opções assumidas (porque elas existem, de fato, mas não são explicitadas), faz com que o agir educativo se direcione ao espontaneísmo, que é uma prática limitada e limitadora, licenciosa e que está comprometida com a preservação do *staus quo*. Como um ato político, a práxis educativa não pode, em razão de sua opção, manipular os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem fazendo com que esses passem a assumir a luta e a defesa, sem estarem verdadeiramente convencidos, dos valores que proclama o educador. Isto seria alienar os educandos. É dever do docente testemunhar a sua posição política e explicitar os argumentos que nascem da materialidade do mundo, os quais sustentam a sua práxis pedagógica e a sua leitura da realidade. O educador precisa ser coerente entre o discurso que proclama e a prática que desenvolve na sala de aula ou nos espaços pedagógicos dos quais participa em sua andarilhagem no/com o mundo. Assumir conscientemente uma postura política é se colocar a favor e contra um determinado

projeto de sociedade⁵³. Assim como a coragem e a ética são elementos integrantes da postura política do homem e do educador, a coerência entre o que diz e o que faz (e o esforço contínuo em diminuir a distância que há entre essas duas ações) é outra parte constituinte do educador-educando político. A esperança, assim como a ética, a coerência e a coragem, integra o agir político-pedagógico. Em face disso é que, segundo Freire (1999b, p. 11):

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo.

A esperança crítica, que é tempo de quefazer e não de espera, move o educador progressista em sua luta, contínua e política, por uma educação libertadora. Tanto o educador quanto o educando, como corpos conscientes⁵⁴, no

⁵³ Por falar em projeto de sociedade e de educação, cabe atentar para a seguinte afirmação de Freire (1997c, p. 46-47), na obra *Política e educação*: “A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do *poder*, que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa”. Além de reconhecer que a luta política, em diversos tempos e espaços, é um agir de classe, torna-se necessário também identificar as fronteiras desse caminhar, pois caso contrário, a tendência de cair no idealismo do sonhar é uma possibilidade. Somente encharcado pela realidade e pela leitura crítica dessa é que o sujeito pode compreender as oportunidades concretas que se apresentam na busca pela mudança radical. Isto não significa que, ao caminhar no plano das possibilidades reais, o homem não tenha a oportunidade de ir construindo práxis que instaurem rupturas no modelo social hodierno e que potencializem ações que estejam em diálogo com o sonho possível, o inédito viável. Sem dúvida alguma é com os pés na realidade que o sujeito começa a caminhar em direção ao horizonte da humanização plena.

⁵⁴ Paulo Freire, ao abordar a relação entre *corpo consciente*, *História*, *educação* e *transformação*, no texto *Escola pública e educação popular* (escrito que integra a obra *Política e educação*), de maneira didática, problematiza como esses temas se relacionam dialeticamente. Para ele: “A visão mecanicista da História que guarda em si a certeza de que o futuro é inexorável, de que o futuro vem como está dito que ele virá, nega qualquer poder à educação antes da transformação das condições materiais da sociedade. Da mesma forma como nega qualquer importância maior à subjetividade na História. A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de

momento em quem compreendem a essência dos fenômenos e refletem sobre as situações existenciais que estão presentes no mundo, passam a se comprometer e a se responsabilizar na edificação de ações concretas que visem a superação da alienação, da opressão e da desumanização, que são marcas da sociedade de classes. Nesse sentido, é tarefa inerente do processo educativo, em consonância ao trabalho com o conhecimento histórico-cultural acumulado, problematizar as relações entre a educação e o sistema social em vigor. Figura como um ato político e pedagógico a crítica que a educação deve desenvolver ao projeto societário que nos cerca, bem como àquela relacionada aos condicionantes impostos pelo sistema capitalista. No escrito *Pedagogia: diálogo e conflito*, no qual Freire dialoga com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, o pedagogo brasileiro declara:

Eu considero que o nosso "que fazer" deve estar centrado num ponto fundamental: fazer a crítica do sistema educacional enquanto subsistema, isto é, criticá-lo de modo a que se alcance o sistema social global. Ficar ao

entender a História. A História como possibilidade. Esta inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores *condicionantes* a que estamos mulheres e homens submetidos. Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como *dado dado*, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode 'perder' o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem se dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece, finalmente, o papel da educação e de seus limites" (FREIRE, 1997c, p. 97). A defesa da História como tempo-espaço de possibilidade, e não como algo inexorável e pré-determinado, é uma crítica que está presente no conjunto da obra freiriana. Agregado a ela está a assunção de que há, sim, uma ligação entre subjetividade e objetividade (caso contrário, ocorreria aquilo que tanto Freire – como Marx - criticou: o subjetivismo e o objetivismo). A subjetividade relaciona-se dialeticamente com a objetividade, assim como essa com aquela. E no que concerne à visão ingênua ou pessimista do trabalho educativo sobre o entendimento e o desenvolvimento histórico, assevera Freire (1997c, p. 98): "Nenhuma das duas maneiras de entender a educação, na compreensão da História, seria capaz de responder à questão colocada. Nem a do otimismo ingênuo, de natureza idealista, nem a do pessimismo imobilizante. Antidialéticas as duas, jamais puderam responder à questão. Somente a compreensão dialética das relações corpo-consciente-mundo, quer dizer, no entendimento da História como possibilidade, é possível compreender o problema. Um dos equívocos dos que se exageraram no reconhecimento do papel da educação como reprodutora da ideologia dominante foi não ter percebido, envolvidos que ficaram pela explicação mecanicista da História, que a subjetividade joga um papel importante na luta histórica. Foi não ter reconhecido que, seres condicionados, 'programados para aprender', não somos, porém, determinados. É exatamente por isso que, ao lado da tarefa *reprodutora* que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalistamente cruzar os braços". Nesse sentido, se "a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser de fatos que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes, a tarefa das educadoras e dos educadores progressistas é desocultar verdades, jamais mentir. A *desocultação* não é de fato tarefa para os educadores a serviço do sistema. Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da *desocultação*, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar *ocultando*, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível" (FREIRE, 1997c, p. 98).

nível da crítica apenas do subsistema educacional seria fazer uma crítica liberal. Não tenho nada contra os liberais, ao contrário, não tenho nenhuma vergonha, nenhum medo de enfatizar a positividade de várias posturas liberais. Mas a crítica ao subsistema educacional deve ultrapassar o horizonte e a profundidade da **crítica liberal** e, cortando o subsistema, penetrar lucidamente também na análise crítica do sistema capitalista. Uma crítica que se limite ao subsistema educacional é ela mesma limitada. Não quero dizer com isso que não seja importante criticar, por exemplo, as relações professor-aluno, os conteúdos, os métodos, os horários, etc. Ao contrário, considero essa crítica fundamental, desde que não fique no interior apenas do subsistema educacional. Essa me parece que é uma das tarefas do educador revolucionário: testemunhar essa postura amplamente crítica a seus alunos, cansativamente até, nos mínimos pormenores. Por exemplo, ao criticar um programa de História, alcançar a sua razão de ser, o interesse de classe que ele veicula [grifo do autor] (FREIRE, 2001, p. 76-77).

O testemunho crítico-político do educador⁵⁵ deve provocar no educando o questionamento diante dos fenômenos. Precisa o docente, em seu trabalho e em diálogo com o educando, provocar a *thauma*⁵⁶. No movimento dialógico de construção de uma educação realmente qualitativa é necessário que a análise crítica se alongue a tantos quantos espaços-tempos forem necessários pois, assim, uma compreensão cada vez mais radical sobre a educação vira à tona, bem como ficará explícita a sua relação com as diversas partes que compõe o todo social. Essa postura político-educativa e progressista, por parte do educador, está em posição antagônica àquela que a prática capitalista-neoliberal aventa.

⁵⁵ O educador político, em sua práxis pedagógica, está comprometido com o desocultamento da realidade. Responsabiliza-se ele também com a construção de problematizadores e críticos diálogos, os quais potencializam um olhar reflexivo sobre o mundo e as relações humanas. O educador, que se assume como político, respeita o pensar dos educandos, o que não significa que, por essa razão, ele deixe de testemunhar a sua posição (a favor do quê/de quem e contra o quê/quem). É oportuno destacar que faz parte ainda da tarefa política o compromisso ético com que o educador se relaciona com o educando no transcorrer da caminhada educativa. A fala de Freire, a seguir, confirma o alegado, pois, segundo ele: “O respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade. Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas” (FREIRE, 1997c, p. 38). Assumir a postura política e ética do agir educativo é alimentar o sonho possível da construção de uma nova organização social, radicalmente justa e humanamente solidária. Comprometer-se política e pedagogicamente com o ato educativo crítico-transformador é dar substância à luta esperançosa pela humanização plena de mulheres, homens, jovens e crianças.

⁵⁶ A *thauma* é uma expressão grega que significa admiração, perplexidade e espanto (que são experiências que originaram o pensar filosófico).

A perspectiva neoliberal reforça a pseudo-concreticidade da prática educativa, reduzindo-a a transferência de conteúdos aos educandos, a quem não se exige que os apreendam para que os aprendam. Essa “neutralidade” fundamenta a redução da formação do torneiro em simples treino de técnicas e procedimentos no domínio do torno. Toda prática educativa que vá além disso, que evite a dicotomia *leitura do mundo/leitura da palavra, leitura do texto/leitura do contexto*, perde o aval da pedagogia e se transforma em mera *ideologia*. Mais ainda: em palavra inadequada ao momento atual, sem classes sociais, sem conflitos, sem sonhos, sem utopias (FREIRE, 1995b, p. 32-33).

A prática educativa (e deformadora) que se assenta na ideia da pseudo-concreticidade produz o modelo de ensino e de aprendizagem tão criticado por Freire: a educação bancária, a qual se restringe à transmissão de conhecimentos e à noção de que os educandos são vasilhas que precisam ser preenchidas com conteúdos. A prática bancária coisifica tanto o educador quanto o educando no transcorrer do falso ato educativo. Contraposta a essa, a práxis político-pedagógica que toma a problematização e a inconclusividade da educação como base para o seu quefazer, aspira à construção de um agir educativo em que o educador-educando e o educando-educador sejam sujeitos do processo. A educação problematizadora faz dos conteúdos, que mediatizam o ato pedagógico, elementos que potencializem a captação cada vez mais crítica da razão de ser das relações humanas e do mundo social. A práxis educativa político-problematizadora intenciona que educando e o educador tenham a possibilidade de arquitetar ações capazes de mudanças radicais na estrutura social. Ao passo que a educação bancária, produto e produtora da ordem capitalista-neoliberal, cega os homens e faz com que esses, imersos na alienação, não percebam a realidade opressora que os condiciona, a perspectiva político-problematizadora da educação tem na conscientização para a libertação (como horizonte de possibilidade e não como sina) a sua matriz constitutiva. Ler o mundo e a palavra, o texto e o contexto, são ações que integram esse modelo político-formativo proposto por Freire.

E por falar em formação, refletir sobre essa temática foi uma das preocupações da pedagogia freiriana, uma vez que é impossível abordar a politicidade do trabalho educativo sem problematizar a formação do educador-educando. A formação permanente é um processo que ocorre concomitantemente com a ação político-pedagógica, é um caminhar de mãos dadas que exige clareza dos fundamentos que engendram esses dois movimentos que se alimentam mutuamente.

Em face do exposto, seria oportuno interrogar: de que formação disserta Freire em suas obras? Uma das primeiras observações que deve ser feita em torno desse questionamento é em relação à concepção inconclusa do homem e da educação (e que requer o reconhecimento dessa inconclusividade)⁵⁷. Tanto o ser humano como o ato educativo tem nela, na inconclusividade, a sua matriz. É por essa razão que o pedagogo brasileiro defende a ideia do permanente processo de humanização do homem. É na inconclusão do ser que reside a justificativa para que ele caminhe, ininterruptamente, em direção ao ser mais e à plenitude da existência. A mesma afirmação valida a natureza da educação. O processo educativo é um andarilhar contínuo, que exige, da incompletude do ser, a sua incessante busca pelo conhecer, o qual não absolutiza a sabedoria nem a ignorância, já que o homem, por ser inconcluso, sempre conhece/desconhece algo.

Os esclarecimentos apresentados em torno dessa base fundante do homem e da educação estão inteiramente ligadas à ideia de formação do educador-educando. Se o homem e a educação são inconclusos (e sabem que são), o processo formativo também é. A busca pela formação docente, que é uma caminhada pelo formar-se, exige responsabilidade e compromisso ético-político com o conteúdo desse agir. Creio que não seria nenhum equívoco afirmar que, ao fazer uma releitura de um dos mais problematizadores ensinamentos de Freire, *ninguém forma*

⁵⁷ Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire faz uma elucidativa análise em torno da relação entre conscientização, inacabamento e educação. Observa ele: “Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da ‘prise de conscience’ do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jaboticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me ‘saúda’ contente no começo das manhãs. Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele” (FREIRE, 2007b, p. 54-55). E em páginas seguintes, da mesma obra, assevera: “E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam 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. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. ‘Não sou esperançoso’, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica” (FREIRE, 2007b, p. 58).

ninguém, ninguém se forma a si mesmo, os educadores (e os homens) se formam entre si, mediatizados pelo mundo. Formar-se é um movimento que faz os educadores, que devem também se reconhecer como aprendentes, em diálogo com os outros e com o mundo que os mediatiza. A formação é uma andarilhagem individual-coletiva no/com o mundo. A práxis, essa conversa intensa e dialética entre ação-teoria-ação, é fundamental no processo formativo do educador, pois, como bem proclama Freire (1995a, p. 58): “Ninguém começa a ser educador 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”.

O tema da formação docente, como já afirmado, ocupa um significativo espaço nas reflexões pedagógicas de Freire. Quando Secretário Municipal de Educação de São Paulo, no governo popular da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), o pedagogo brasileiro fez da formação dos educadores uma das suas principais ações no campo da qualificação do fazer docente. No livro *A Educação na Cidade*, no qual há instigantes reflexões em torno do ato educativo e da escola, Freire elenca seis princípios que seriam basilares no programa de formação dos professores da rede municipal paulistana. Penso que esses mesmos seis fundamentos potencializam, de maneira significativa, vislumbrar a ideia da formação a partir da perspectiva freiriana. São eles:

- 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 seu 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 reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualificação da escola que se quer (FREIRE, 1995a, p. 80).

Nos princípios, acima citados, fica nítida que a proposta apresentada por Freire objetiva que o educador seja autor de seu próprio movimento formativo e que esse seja gestado na dialética ação-reflexão-ação. Como um agir sistemático, precisa dialogar com os conteúdos que consubstanciam uma compreensão crítica

do ato de conhecer e com as pesquisas científicas da área em questão. Outro ponto a destacar, a partir da fala de Freire, diz respeito à problematização, por ele sugerida, em torno do projeto de escola que o educador tem em seu horizonte. É imperioso, enquanto movimento político da práxis educativa, que o educador tenha claro a que tipo de perspectiva o seu trabalho está a favor e contra. Evidentemente, por se tratar de uma discussão que emana de uma análise sobre a sua experiência na rede municipal de São Paulo, os apontamentos de Freire são sobre o processo de formação que envolve a práxis do educador no âmbito formal. Entretanto, tais indicativos, quando inseridos em projetos de educação não-formal, contribuem de maneira substantiva no engendramento de ações que busquem a construção de uma educação de qualidade.

A formação do educador, como um processo que se sabe inconcluso, demanda competência e compromisso com o ato educativo e com o projeto de sociedade a que ele se direciona. Educar é uma tarefa ética⁵⁸. Nesse sentido, assegura Freire (1998, p. 28):

O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. 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. Esta 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.

⁵⁸ No que tange a esses apontamentos, é necessário refletir sobre a seguinte fala do pedagogo brasileiro: “Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito. A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites*, de propor *tarefas*, de *cobrar a execução* das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo” (FREIRE, 1997c, p. 39). Gostaria, diante do excerto citado, de fazer duas considerações: a) Freire deixa evidente a relevância do agir ético no movimento formativo e na práxis do educador; b) Nítido também ficou, na fala dele, a importância da autoridade, que em tensionamento com a liberdade, oferece uma base sólida para a condução de um processo educativo que estabelece limites sem escorregar em práticas antidemocráticas.

A formação política e profissional do educador, que se dá em diálogo permanente com a sua prática, necessita fornecer a ele ferramentas para que o mesmo leia cada vez mais criticamente a realidade, pois, baseado nessa postura hermenêutica, o docente começa a compreender e interpretar o fenômeno educativo, o mundo e as relações humanas de forma dialética. Através da leitura crítica do contexto, o educador, em diálogo com os educandos, pode elaborar práxis de denúncia das situações existenciais desumanizadoras e problematizar ações que anunciem um novo vir-a-ser do ato educativo e da sociedade. A práxis requerida pela pedagogia freiriana tem na estética um de seus mais importantes fundamentos. Buscando a boniteza do agir pedagógico, ela é sensível às causas que dignificam o ser humano e contrária a tudo aquilo que leva o homem ao ser menos. O diálogo, enquanto espaço crítico e amoroso, também integra o caminhar educativo. Ao iluminar a realidade, possibilita que mulheres, homens, jovens e crianças ultrapassem a aparência dos fatos e conheçam a essência dos mesmos. Assim, mais possibilidades concretas eles têm de intervir, de maneira transformadora e radical, na realidade. Por essas e tantas outras razões que o agir educativo do docente é um quefazer político. Em *Medo e Ousadia*, Freire (1997b, p. 60) faz uma incisiva afirmação acerca da referida matéria ao declarar que:

Esta é uma grande descoberta: a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: “Que tipo de política estou fazendo em classe?” Ou seja: “Estou sendo um professor a favor de quem?” Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição. O professor trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa. Por causa disso, terá outra grande pergunta a fazer: “Como conciliar minha prática de ensino com minha opção política?” O educador poderá dizer: “Agora descobri a realidade da sociedade e minha opção é em favor de uma educação libertadora. Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. Muito bem, descubro isso, proclamo isso, verbalizo minha opção. A questão agora é como pôr minha prática ao lado do meu discurso. Isto é, como posso ser coerente em classe. Por exemplo, não posso proclamar meu sonho de libertação e, no dia seguinte, ser autoritário na relação com os estudantes, em nome do rigor”.

Coerente e consciente com a sua opção política, o educador precisa militar a favor da causa que compartilha. O docente militante⁵⁹, que tem clareza do seu quefazer e o desempenha de forma crítica, dá a sua parcela de contribuição na busca pelo inédito viável. O educador que advoga pela edificação de um projeto de sociedade radicalmente justo e humano, portanto, diferente do modelo capitalista, tem a consciência de que somente com a sua práxis não poderá realizar a grande transformação social. Entretanto, sabe ele que o agir educativo tem, sim, uma importante contribuição a oferecer para a mudança radical, pois são por meio de pequenas rupturas que a grande revolução um dia ocorrerá. Ao compreender a relevância da educação, como um movimento gnosiológico e desvelador, é que Freire reiteradamente declarou que sozinha a educação não faz a transformação do mundo. Contudo, ela pode implicar nesse processo (FREIRE, 1999b, p. 32). A educação, alimentada pela esperança crítica, fortalece os oprimidos e a sua luta, já que um dos ofícios do agir pedagógico, de cunho progressista e popular, tanto no passado como no presente, é, através “da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move” (FREIRE, 1999b, p. 126). Fortalecidos e esperançosos na luta pela libertação autêntica, os oprimidos conseguem visualizar as alternativas exequíveis para a construção dessa caminhada, que é processo e um espaço-tempo de possibilidades, por isso problemático, e não inexorável.

Em diálogo com esse horizonte, o da transformação social radical, o docente libertador, progressista e político adota um “papel diretivo necessário para educar” (FREIRE, 1997b, p. 203). Ao assumir tal postura, que não significa manipular o educando no processo de ensino e de aprendizagem, o educador faz da sua práxis um movimento responsável, democrático e que tem clareza do projeto social ao qual se direciona. Integra a diretividade do ato educativo o trabalho com os conteúdos

⁵⁹ Dissertando acerca do educador militante, na obra dialogada com Sérgio Guimarães, *Sobre Educação – Diálogos (Volume II)*, Freire (2003, p. 107) afirma: “Quando eu vejo o educador militante, se a sua opção é democrática, eu o vejo como um homem ou mulher que respeita as diferenças de seus educandos. E, enquanto educador, dentro de uma certa sala de aula, ele tem que respeitar e tolerar inclusive a postura politicamente oposta à sua, e testemunhar aos educandos a sua capacidade de conviver com essas diferenças. Para mim, então, quanto mais crítico e lúcido é o educador, numa posição radicalmente democrática, tanto mais ele testemunha a sua tolerância. Aí ele tem uma militância tolerante”. O educador militante e progressista tem, como um dos seus predicados, a coerência entre o que diz e o que faz, entre o seu discurso e a sua prática (FREIRE, 1995a, p. 122).

que estão interligados à realidade social e cultural e que, dialogando com ela, possibilitam a construção de um conhecimento vivo e contribuem para que o educando se aproprie do mundo e que nele opere como sujeito, e não como espectador. Se a educação, que tem na manipulação uma das suas bases, obscurece e falsifica a realidade, o ato educativo libertador ilumina, desvenda e problematiza o mundo e as relações sociais⁶⁰. A prática educativa manipuladora conserva o *staus quo*, portanto, é instrumento para a manutenção da ordem social vigente e serve aos interesses da classe dominante. Em posição antagônica, a práxis libertadora é forjada com/pelos oprimidos, é um agir educativo partejado pela classe dominada com vistas à constituição de um andarilhar na direção da humanização plena, que é a vocação ontológica do homem que sendo uma possibilidade, e não um *dado dado*, pode converter-se em seu processo contrário, a desumanização.

Consciente do quefazer progressista e libertador da educação, o docente, que está comprometido com esse horizonte, testemunha aos educandos, reiteradamente, “sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos” (FREIRE, 1995a, p. 54). O educador que se responsabiliza com o ato educativo provoca “a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar” (FREIRE, 1995a, p. 54). Outro testemunho indispensável na relação do educador-educando com o educando-educador é o do engajamento político (e permanente) em prol da liberdade, da humanização, da justiça social e da “defesa dos mais fracos, submetidos à exploração dos mais fortes. É importante, também, neste empenho de todos os dias, mostrar aos alunos como há boniteza na luta ética. Ética e estética se dão as mãos” (FREIRE, 1998, p. 77).

Sendo um agir ético e estético, a práxis docente tem na relação dialética denúncia-anúncio um dos seus fundamentos. Ao desenvolver o ato pedagógico, o

⁶⁰ Sobre a diferença entre a prática conservadora e a prática progressista, é salutar observar a didática distinção feita por Freire. Segundo ele: “A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado. Devo concluir esta questão dizendo que os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela pudesse tudo ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 1995a, p. 30). E em poder alguma coisa, pode muito!

educador precisa, em diálogo com os educandos, problematizar o mundo e a existência humana. Necessita interrogar como se dão as relações na realidade material, concreta e real. Na décima quarta carta à sua sobrinha, Cristina, Freire (1994, p. 196), refletindo sobre a questão, argumentou:

O que educadoras e educadores progressistas precisam fazer é trazer a vida mesma para dentro de suas salas de aula. Fazendo uma leitura crítica da cotidianidade analisar, com os educandos, os fatos chocantes, os descompassos de nossa democracia. Submeter aos educandos exemplos de discriminação retirados da experiência do dia-a-dia, discriminação de raça, de classe, de sexo; exemplos do desrespeito à coisa pública, de violência, de arbítrio⁶¹. Analisá-los como pontos de agressiva contradição ao que venho chamando *vocação para o ser mais* de mulheres e de homens que, ao longo da história, se veio constituindo como sua natureza. Como pontos de contradição também à autenticidade da vida democrática. Na verdade, uma democracia em que essas discriminações e esses desrespeitos ocorrem impunemente tem muito ainda o que aprender, o que fazer para purificar-se.

Outra característica do educador progressista é a assunção de sua postura como ser profissional. Isso exige que o mesmo se afaste de condutas que estejam vinculadas à ideia de que a profissão docente é uma missão e que, portanto, deve ser paternalista ou assistencializadora. Freire, no transcorrer de suas obras, teceu várias críticas a esse tipo de ideologia que pretende desprofissionalizar o agir docente e estirpar dele o seu caráter político⁶².

⁶¹ A declaração de Freire me reporta a um dos seus últimos escritos que se encontra publicado no livro *Pedagogia da indignação*. Ao escrever a terceira carta pedagógica, Freire, tomado por uma justa indignação, disserta sobre o assassinato do índio pataxó Jesus Galdino dos Santos. Assim, começa ele a sua reflexão: “Cinco adolescentes mataram hoje [21/04/1997], barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranqüilo, numa estação de ônibus, em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um *tu* ou um *ele*. Era *aquilo*, *aquela coisa* ali. Uma espécie de *sombra* inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva” (FREIRE, 2000, p. 65). E continua a questionar, atônito, o pedagogo brasileiro: “Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços *desgentificando-se*, no ambiente em que *decreceram* em lugar de *crescer*” (FREIRE, 2000, p. 66). Diante do triste, cruel e desumano ato praticado contra o índio Galdino, Freire (2000, p. 67) assevera: “Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros...”. A educação, de matriz político-progressista, precisa também indignar-se frente à desumanização em suas mais diversas formas de manifestar-se.

⁶² No escrito *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*, no qual trata com muita propriedade acerca dessa temática, Freire discorre sobre a cilada ideológica que transforma a *professora* em *tia*. Assevera ele: “A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o

Não seria possível falar de trabalho docente sem abordar algumas questões relativas à escola. Ainda que sendo ela um espaço que conserva influências ideológicas que colaboram para a manutenção do modelo social capitalista, como um lugar de possibilidades, a escola também pode ser, por outro lado, um ambiente no qual importantes problematizações sejam efetivadas com o objetivo de desvelar a realidade, a alienação e a opressão que condicionam o viver de mulheres e de homens. Evidentemente, o quefazer educativo que é desenvolvido nesse espaço institucionalizado dependerá da concepção política daqueles que nele trabalham⁶³. Assim, tanto práticas a serviço da conservação do sistema capitalista, quanto práxis que aspirem à mudança social radical poderão ser construídas na escola. Trata-se,

que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de histórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *camisados* e contra os *descamisados*, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos” (FREIRE, 1998, p. 25). A armadilha da tia, como as tantas outras que almejam despolitizar a ação educativa, serve aos interesses da classe dominante e à manutenção da opressão. Essa cilada ideológica alimenta uma falsa compreensão do querer bem os educandos, já que o genuíno amor compromete-se com o desvelamento do mundo, das suas contradições e com a busca permanente pela humanização de mulheres, homens, jovens e crianças. O ato educativo amoroso é dialógico-crítico. O quefazer pedagógico, se consubstanciado por esse componente, se responsabiliza com uma das mais nobres tarefas a ser construída: a revolução. O educador, que adere à armadilha da despolitização do agir profissional, não tem por que reivindicar melhores salários, condições dignas de trabalho, entre outras justas pautas que constituem o seu quefazer profissional. Reduzidas à condição de tias ou sujeitados ao papel de missionários, as/os docentes não conseguem tornar-se *classe para si*. Sem compreender a razão de ser do ato político-pedagógico, os educadores continuam alienados e alienar. Não desvelando a essência dos fenômenos sociais, as práticas que desenvolvem são estéreis.

⁶³ Ao ser questionado por Sérgio Guimarães, em *Sobre educação: diálogos (Volume II)*, em torno do porquê de ser amplamente evidenciado o papel das instituições escolares na formação das crianças e jovens em detrimento de outros espaços (também formativos), Freire observa: “Acontece que, para mim, a escola continua fundamental. O problema é saber que escola é essa e a serviço de quem ela está. [...] a escola seria tão mais formadora quanto melhor informadora ela fosse. Ela trabalharia tão melhor quanto melhor ela pudesse usar instrumentos que a ajudassem a possibilitar que o estudante exercitasse a sua curiosidade de saber. Para isso, ela precisaria também, tanto quanto possível, conhecer as experiências extra-escolares de seus alunos; o que é que eles fazem, como fazem, como brincam, como trabalham, etc. E adequar o uso desses instrumentos para aguçar a curiosidade e possibilitar que as crianças conheçam melhor o que já conhecem, e conheçam o que ainda não conhecem de forma sistematizada” (FREIRE, 2003, p. 59). Penso que dois destaques precisam ser feitos a partir da fala de Freire: a) O primeiro refere-se a uma tarefa inerente da escola progressista, que é conduzir os educandos na necessária travessia da curiosidade ingênua à crítica e, assim, potencializar o florescer da curiosidade epistemológica dos mesmos; b) O segundo diz respeito ao imprescindível trabalho com a realidade dos estudantes. Nesse processo, o ato educativo precisa ser um espaço-tempo de problematização das situações existenciais vivenciadas pelos educandos. Eles, os educandos, através de diferentes atividades, devem ler criticamente a realidade que os circunda, interpretando e compreendendo-a em sua essência. Partindo desse movimento, a educação conscientizadora, aquela que interroga e desvela o mundo e as relações humanas, começa a se efetivar. Trazer o mundo da vida dos educandos para dentro da escola é um quefazer de denúncia-anúncio e de compromisso ético com a edificação de uma sociedade radicalmente justa e plena. Fazer a leitura da realidade é tomar posse da palavra e dizê-la. E foi a favor de uma escola e de uma educação nesses fundamentos que Paulo Freire dedicou a sua vida e a sua obra.

portanto, de uma disputa de concepções antagônicas de desenvolvimento do trabalho educativo, de projetos de escola e de sociedade. Freire tratou dessa questão em suas obras e apresentou críticas substantivas sobre o assunto. Como um autor que fazia uso da dialética para analisar o fenômeno sócio-educacional, refletir sobre a escola, como uma parte que compõe o todo, tornou-se indispensável. Em *Sobre educação: diálogos (Volume I)*, foi categórico em sua afirmação: “Eu não estou contra a escola, mas contra esta escola que está aí” (FREIRE, 1988, p. 96). A crítica de Freire era em relação à escola que não discutia a exploração conduzida pela lógica do capital, uma escola que, ao invés de iluminar a realidade, auxiliava no obscurecimento da mesma, uma escola que expulsava os alunos (como ainda os expulsa) e prefere chamar de evasão. O pedagogo brasileiro proferiu severas críticas à escola que não se sensibiliza com a dor dos oprimidos, que não é capaz de propor ações educativas (e políticas) que problematizem o mundo e as relações humanas potencializando, assim, a tomada de consciência crítica dos educandos sobre a razão de ser dos fenômenos. Freire criticou a escola que desumaniza.

Quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Freire deixou explícito: queria *mudar a cara da escola*. Destarte, estabeleceu várias frentes de trabalho para atingir tal objetivo. Transformar a escola requeria abrir seus espaços e torná-los realmente democráticos, fazendo com que a comunidade participasse do dia-a-dia das instituições e que tivesse voz ativa na tomada de decisões. A criação dos Conselhos de Escola foi uma das ações que estava concatenada a esse objetivo. Outra proposta muito relevante cunhada por Freire e sua equipe quando à frente da gestão da Secretaria Municipal de São Paulo foi a criação do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos). Tal ação visava, baseada nos pilares da proposta defendida pelo pedagogo brasileiro, contribuir para a melhoria dos índices de analfabetismo nessa parcela da população. O citado programa foi um dos mais significativos projetos no campo da alfabetização de jovens e adultos, nos últimos vinte e cinco anos, no Brasil. O MOVA foi a efetivação de um proeminente movimento de educação realmente popular.

Para *mudar a cara da escola*, ação que não é executada através de um decreto ou de uma portaria, mas mediante ações concretas e diárias, Freire propunha que a *escuta*, esse tão indispensável momento do ato dialógico e democrático, se tornasse efetivo. *Mudar a cara da escola*, portanto, exige “ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas,

delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc” (FREIRE, 1995a, p. 35). Potencializar a construção de uma escola de qualidade significa torná-la democrática. Nesse sentido, adverte Freire (1998, p. 100):

[...] 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 sequer se escolarizou. A escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso.

Nesse processo que busca analisar a escola a partir das partes que a compõem, necessário também se faz problematizá-la em seu diálogo com a ideia de mudança social. Em entrevista ao Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, o seguinte questionamento foi feito a Paulo Freire: *A transformação da sociedade passa pela escola? Até que ponto?* Diante da interrogativa, respondeu ele:

Tenho dito, desde faz muito tempo, que a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade porque poderia ser. O fato porém de não ser, porque poderia ser, não diminui a sua importância no processo. Esta importância cresce quando, no jogo democrático, partidos progressistas alcançam o governo e, com ele, uma fatia do poder. Neste caso, tudo o que for possível fazer de forma competente, para introduzir mudanças democráticas no aparato escolar, deve ser feito. Formação permanente das educadoras, sem manipulação ideológica mas com clareza política, deixando iluminada a opção progressista da administração. Reformulação do currículo, participação popular na vida da escola, associações de pais, conselhos de escola etc. Se a escola, de corte burguês, se preocupa apenas com o ensino autoritário dos conteúdos, ocultando, no processo, razões de ser de fatos ou falando das falsas razões deles, numa escola de governo progressista se torna imperioso o ensino dos conteúdos, a que se junte a leitura crítica e desocultante da realidade. Finalmente, só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade (FREIRE, 1995a, p. 53).

Acredito que a declaração de Freire é essencial para compreender as possibilidades e os limites da escola no processo de mudança social radical. Freire não nega a sua importância histórico-transformadora. O que ele adverte é que não é possível idealizar o papel dela nesse processo. Contudo, segundo o pedagogo brasileiro, a escola pode dar uma importante contribuição para a constituição de um

novo projeto de sociedade. Ela, assim como outros espaços, também pode cooperar no movimento organizativo das classes populares em busca da libertação. Enquanto um local/tempo problemático (e não inexorável), a escola pode tanto servir à conservação do modelo social em vigor, como ser um espaço em que práxis educativas, desveladoras e críticas sejam edificadas. Ao tratar sobre os temas *reproduzir* ou *desmistificar*, na obra *Pedagogia: diálogo e conflito*, quando relacionados a esse espaço institucionalizado, Freire (2001, p. 78) afirma:

Se o que a classe dominante espera da escola é a preservação do **status quo**, [...] a escola se dá também, independentemente do querer dominante, a outra tarefa que contradiz aquela. Tarefa de desvelamento do real. Esta tarefa, sem dúvida, pertence àqueles educadores que estão aderindo, marchando, na direção dos interesses na realidade, portanto, de desmistificação da ideologia dominante. A tarefa da reprodução é muito mais fácil, porque seu espaço é enorme: quem oculta a realidade reproduzindo a ideologia dominante nada a favor da maré, a favor do poder. Quem se bate para desocultar a realidade desmistificando a reprodução da ideologia dominante nada contra a maré [grifo do autor].

E *nadar contra a maré*, postura de educadores que assumem a politicidade da educação, requer que esses, ao conhecerem a escola real, projetem a escola dos sonhos, a qual dialoga com o inédito viável e oferece a sua parcela de contribuição no engendramento de um novo vir-a-ser do mundo e das relações humanas. No livro *A Educação na Cidade*, o pedagogo brasileiro, encharcado de esperança e de compromisso político com a construção dessa escola, afirmou:

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 1995a, p. 24).

E Freire continua a discorrer, na referida obra, quando declara que almeja uma “escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem” (FREIRE, 1995a, p. 42). A escola requerida por Freire tem uma práxis educativa popular e democrática. Ela se responsabiliza com os processos de ensinar e de aprender e tem na pedagogia da pergunta (e não naquela que prima pela resposta e pelo modo de ser bancário da educação) uma de suas bases.

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a *parcimônia verbal*, que contribuiu para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece (FREIRE, 1998, p. 63).

A escola possível, e que dialoga com o projeto de sociedade radicalmente humano e justo, se constrói no dia-a-dia e por meio de práxis que promovem pequenas rupturas no sistema social capitalista. A escola sonhada é aquela que não se cala diante das injustiças praticadas por esse modelo opressor e necrófilo. Ao contrário, ela denuncia a desumanização e potencializa o anúncio de um novo mundo, no qual o homem não seja explorado pelo próprio homem. A pedagogia freiriana advoga a favor de uma escola que compreende que o mundo é para ser permanentemente recriado pelos homens, uma vez que as ações, nela desenvolvidas, partem da visão antropológica de história. A escola sonhada por Freire se assume esperançosa, política e comprometida com a mudança social radical. Ela tem a consciência de que não tem o poder de transformar o mundo. Contudo, é sabedora que as práxis que nela são construídas podem contribuir com a edificação de um mundo menos feio e menos malvado. E através das pequenas revoluções que ajuda a arquitetar, mais substantividade ganha a luta pela transformação radical. Para tanto, torna-se vital a leitura crítica do mundo e o responsabilizar-se com o horizonte da mudança social, em sua radicalidade. E esse objetivo é a razão de ser da pedagogia de Paulo Freire.

3.1.2 Ler o mundo e responsabilizar-se com a transformação social radical: o compromisso da teoria pedagógica de Paulo Freire

Ler a palavra e o mundo, o texto e o contexto. Essa postura hermenêutica integra a pedagogia freiriana. Freire, por intermédio de sua práxis e de sua obra, defendeu a ideia de que o educando não apenas lesse a palavra e o texto, mas que, ao realizar tal tarefa, compreendesse e interpretasse o seu mundo e o seu contexto, espaços-tempos esses atravessados por contradições, pela opressão, por ideologias

e pela alienação. A leitura crítica proposta por Freire pleiteia que o homem reescreva o lido e que, ao desenvolver essa ação, possa também reescrever o próprio mundo, o que significa transformá-lo⁶⁴. Ler de forma crítica a palavra-mundo é um agir contra-hegemônico.

O pedagogo brasileiro, em *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*, ao ser questionado por Ira Shor (1997b, p. 61) sobre como aprendeu a perceber “o capitalismo como raiz da dominação”, respondeu:

Antes de mais nada, aprendi sobre capitalismo concretamente. Ficava chocado com a divisão da sociedade em classes tão diferentes. Na mesma cidade, via milionários vivendo uma vida muito boa, enquanto que milhões de pessoas tinham fome e não tinham o que comer. Minha primeira reação foi que muitas pessoas aceitam que Deus é o autor dessa desigualdade, como um teste de sua capacidade de amá-lo, e de amar uns aos outros, sob condições tão difíceis. Mas comecei a ler a realidade, através de uma explicação histórica dessas condições, e depois estudei cientificamente Marx, capitalismo e economia (FREIRE, 1997b, p. 61).

Freire começou a ler a realidade ainda criança, quando se deparava com a dramaticidade existencial da pobreza e da fome da sua família e de muitas outras que estavam a sua volta. Por isso é que sempre ao ler a realidade, e não somente a palavra, ele se comprometia com o outro e com a luta pela superação dessas mazelas produzidas pela lógica do capital. Responsabilizar-se com a construção de um mundo, não mais dividido em classes, mas em processo permanente de libertação, é um compromisso genuinamente cristão de denúncia-anúncio. É um brigar amoroso ao lado do Povo de Deus. De mãos dadas com o cristianismo e com o marxismo, Freire construiu uma pedagogia profética que, encharcada pela realidade, interpreta a razão de ser dos fenômenos e problematiza a edificação de práxis transformadoras que sejam capazes de pequenas revoluções no cotidiano.

A leitura crítica da palavra-mundo, no agir educativo progressista, já se inicia no ensino dos conteúdos (FREIRE, 1995a, p. 29). Através desse agir frente aos

⁶⁴ Freire (2001, p. 114), em *Pedagogia: diálogo e conflito*, é categórico ao afirmar que: “É preciso ler o mundo, mas sobretudo, ‘escrever’ ou ‘reescrever’ o mundo, quer dizer, transformá-lo”. O excerto, a seguir apresentado e extraído da obra *A Educação na Cidade*, corrobora essa postura de Freire (1995a, p. p. 106): “Nunca pude entender a leitura de textos sem a compreensão do contexto dos textos. Nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a ‘leitura’ do mundo que me empurrasse à ‘reescrita’ do mundo, quer dizer à sua transformação. E quando falo em mundo não falo exclusivamente das árvores e dos animais, que também amo, das montanhas, dos rios. Não falo exclusivamente da natureza de que sou parte mas das estruturas sociais, da política, da cultura, da história, de cuja feiúra também faço parte”. Freire foi um leitor crítico da realidade e, como tal, um ser humano comprometido com a mudança social radical. Sua pedagogia é a maior prova disso!

conteúdos, os educandos têm a possibilidade de desvelar as ideologias presentes na realidade e a oportunidade de perceberem o quão ideológicos são os mesmos. Ler o mundo, como um quefazer pedagógico, potencializa “a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limites” (FREIRE, 1999b, p. 106). Entretanto, ler criticamente o mundo não é uma tarefa fácil de desenvolver, pois, instigar os homens a realizar esse movimento “é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na ‘inocência’ dos explorados” (FREIRE, 1998, p. 114). Ao ler o mundo, mulheres, homens, jovens e crianças desvelam as ideologias que servem à conservação dos interesses e dos privilégios da classe dominante. Conhecendo a exploração a que são submetidos, passam a questioná-la e a compreender que tal atitude não faz parte da humanização plena. A leitura do mundo, que é um movimento contínuo, implica a “compreensão crítica da realidade”, a qual inclui, “de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe” (FREIRE, 2000, p. 42). Ler o mundo demanda a compreensão de que ele é “um *texto* a ser ‘lido’ e ‘reescrito” (FREIRE, 2000, p. 42). E reescrevê-lo, é importante frisar, traduz-se na ação de transformá-lo. De acordo com Freire (2000, p. 42), a “leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade”. Em razão disso é que:

A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciemos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la está para a produção da peça (FREIRE, 2000, p. 42-43).

Denunciar a realidade opressora e anunciar o sonho possível, que é construído diariamente através de práxis transformadoras, integra a leitura do mundo proposta pela pedagogia freiriana, a qual está intimamente ligada ao compromisso ético e político do *ser mais*. Desta forma, constitui a tarefa de ler a palavra-mundo o ato compreensivo de que “a própria vocação para o *ser mais* se acha condicionada pela realidade concreta do contexto. Pela realidade histórica, econômica, social, político-cultural etc” (FREIRE, 1994, p. 191). Ler o mundo, por meio da palavra, insere o homem no movimento de busca por interpretar a razão de ser dos fenômenos, de perceber que a História e o futuro são problemáticos (e não

inexoráveis)⁶⁵ e que ambos são construídos pelo ser humano em diálogo com a realidade material. A leitura do mundo requer do sujeito, que deve ser um leitor crítico, um esforço dialético de interpretar o todo a partir das relações contraditórias que estabelecem as partes entre si. Nesse caminhar, o leitor da realidade se movimentará, em processo constante, na busca por apreender o mundo em sua concretude.

Na atualidade histórica e social, é necessário que os homens, assim como os educandos, ao fazerem a leitura da realidade, compreendam o discurso neoliberal e a sua falácia de negar a existência das classes sociais e de propagandear a morte dos sonhos e da utopia. A pedagogia freiriana proferiu críticas contundentes a esse palavreado necrófilo do capitalismo moderno. Sendo um quefazer que tem como horizonte a libertação em sua radicalidade, jamais deixou de refletir e lançar luzes sobre as ideologias dominantes e a alienação que as mesmas produzem. A práxis educativa proposta por Paulo Freire, apoiada na relação dialética entre subjetividade e objetividade, contribui para que a transformação social, enquanto inédito viável, possa se efetivar em algum momento da História. Para atingir tal objetivo, a libertação, que “é um ato social” (FREIRE, 1997b, p. 135) e que, portanto, se desenvolve no coletivo, precisa ser construída por intermédio de pequenas intervenções na realidade. É imperativo ainda reconhecer os limites apresentados pela materialidade histórica e social. Sem identificá-los, corremos o risco de nos deixarmos levar por posições idealistas/redentoras ou reprodutivistas. Tanto as primeiras como as segundas não contribuem para a mudança radical da sociedade. Identificar as situações-limites que buscam travar a caminhada utópica e profética pela transformação social é um ato de apreensão crítica que, sem o qual, a construção do mundo novo não acontece. E somente é possível desenvolver essa ação porque o mundo e a História são problemáticos e não inexoráveis. Assim como eles, que são passíveis de intervenção por parte dos homens, “o futuro é feito por nós mesmos, através da transformação do *presente*” (FREIRE, 1995b, p. 62).

⁶⁵ Em *Cartas a Cristina*, Freire fala sobre a educação e a diferença entre a concepção mecanicista da História e àquela que emerge da compreensão dialética da mesma. Segundo ele: “Na concepção mecanicista da História, em que o *futuro*, desproblematizado, é algo conhecido por antecipação, o papel da educação é transferir pacotes de conhecimentos previamente sabidos como úteis à chegada do *futuro* já *conhecido*. Na concepção dialética, por isso mesmo não-mecanicista, da História, o *futuro* eclode da transformação do *presente* como um *dado dando-se*. Daí o caráter *problemático* e *não inexorável* do *futuro*. O futuro não é o que tem de ser, mas o que fazemos com e do presente” (FREIRE, 1994, p. 143).

O homem, ao ter consciência de que “mudar é difícil mas é possível” (FREIRE, 2007b, p. 79), começa a visualizar as oportunidades históricas e concretas que permitem a organização de práxis pedagógicas e políticas capazes de provocar fissuras no modelo social vigente. E é assim, de fissura em fissura, que a grande transformação ocorrerá. A mudança radical não acontece por meio de ações superpostas à realidade. Pelo contrário, são através de práxis integradas ao mundo real que ela se concretiza. E nesse andarilhar ao encontro do inédito viável:

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 2007b, p. 79).

A busca revolucionária em direção ao sonho utópico parte da análise crítica da realidade opressora, alienante e desumanizadora que nos cerca e da compreensão que ela “não é inexoravelmente esta”, e ao vê-la, também “poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar” (FREIRE, 2007b, p. 75). Lutar por um mundo radicalmente humano e justo é uma tarefa ética (e política) de homens e mulheres⁶⁶. Brigar conscientemente por um outro vir-a-ser do mundo implica combater o discurso neoliberal (e fatalista) de que essa realidade perversa é assim e que, portanto, não é suscetível a mudanças. Aqueles que utilizam essa alocação alimentam os interesses ideológicos que estão por trás desse pensar. Assim, aos progressistas, torna-se indispensável compreender (e explicitar) que a História é possibilidade e que o amanhã é problemático (FREIRE, 1995b, p.

⁶⁶ Ao falar sobre a sua radical luta pela ética universal (não a do mercado) e pela dignidade do viver humano, asseverou Freire (2007b, p. 129), na obra *Pedagogia da autonomia*: “Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente ‘falado’ neste texto. Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana”. Ainda observa e conclama Freire (2007b, p. 128) frente ao exposto: “Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à ‘fereza’ da ética do mercado”.

40). Para que o amanhã “venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo” (FREIRE, 1995b, p. 40). E a “educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres de decisão, da ruptura. Seres éticos” (FREIRE, 1995b, p. 40). Compreender que o homem é ao mesmo tempo sujeito e o objeto do desenvolvimento histórico permite que ele se torne capaz de fazer escolhas e de realizar intervenções o que implica, portanto, que a ética e a política sejam companheiras do mesmo nesse caminhar transformador em diferentes tempos e espaços. A assunção da problematicidade da História e da tarefa educativa no processo de reinventar do mundo, sua permanente recriação, aflora (e reforça) o caráter antropológico do movimento histórico. Homens e mulheres, conscientes dos limites e das possibilidades de suas ações, fazem e refazem o mundo.

Ao construir essa caminhada rumo à humanização da sociedade, a educação tem uma importante contribuição a oferecer. Freire, reiteradamente, afirmou que “a educação não é a alavanca da transformação social” (FREIRE, 1998, p. 53). Entretanto, ponderou que “sem ela essa transformação não se dá” (FREIRE, 1998, p. 53). O pedagogo brasileiro, ao assumir essa postura crítica e política, não está, de forma alguma, renegando o poder transformador da educação. O que ele conscientemente alerta é que o ato educativo não é o único responsável pela mudança radical. Isso seria uma compreensão ingênua e redentora de perceber a educação. Entretanto, Freire também não advoga a favor daqueles que, baseados em uma perspectiva mecanicista e fatalista do processo histórico e social, acreditam que a educação apenas reproduz. A educação é inconclusa. E, assim sendo, é um espaço de disputa e de possibilidades. Ela tanto pode estar a serviço da classe dominante e de seus interesses, como pode servir à classe trabalhadora e à luta revolucionária pela construção de uma nova organização social, na qual a divisão da população em classes e a alienação sejam superadas. No livro *A Educação na Cidade*, em uma conversa com Carlos Alberto Torres, asseverou Freire (1995a, 126):

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas.

Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço dos nossos sonhos.

Fortalecer a educação para que também a luta pelo sonho possível torne-se vigorosa, é um compromisso político e ético com a humanização do ser, com a sua libertação autêntica. E para atingir esse propósito é fundamental que o agir educativo potencialize o desenvolvimento crítico dos educandos (FREIRE, 1997b, p. 135). É participando de um ato educativo crítico e desvelador que homens, mulheres, jovens e crianças poderão compreender a razão de ser dos fatos. E os conteúdos a serem trabalhados nesse processo, por seu turno, contribuirão para que essa percepção radical acerca dos fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos se realize.

A pedagogia libertadora cunhada por Paulo Freire fortalece o sonho pela mudança social radical. Ela está comprometida com essa luta no seu campo real e concreto, por isso que é transformadora. O quefazer pedagógico freiriano defende que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2007b, p. 98). O agir educativo proposto pelo pedagogo brasileiro compreende que:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores (FREIRE, 2000, p. 43).

Esse quefazer pedagógico-crítico, que é a práxis freiriana, é um movimento que se consubstancia na esperança e no profetismo de que a transformação social radical é possível e que a educação tem uma relevante colaboração a oferecer nesse processo. É importante frisar o que já advertia Freire: *a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa e em poder algo, pode muito!* Obviamente essa declaração não se trata de uma perspectiva reformista do pensar educativo por parte do pedagogo brasileiro. Pelo contrário, ela traduz o mais radical compromisso com a mudança da ordem injusta, exploradora e desumanizadora do atual modelo social-econômico. Freire, como um excelente leitor e intérprete da realidade, compreendeu que é por meio das possibilidades concretas que são engendradas as ações efetivamente transformadoras e que não é preciso esperar pela grande revolução para que a luta pela mudança da educação, em suas raízes, tenha seu início. A

transformação da sociedade e da educação, em sua radicalidade, ocorre ao mesmo tempo, uma implicando na outra, ambas fortalecendo-se. É claro que a mudança radical do sistema social vigente requer que outras transformações, além daquela referente ao campo educativo, sejam efetivadas. Mas tal compreensão não pode levar mulheres e homens a cruzarem os seus braços e esperar que elas aconteçam de forma natural, pois, desta forma, elas não ocorrerão. Mudar o mundo, assim como a educação, é um permanente processo de briga militante-consciente; de práxis políticas e éticas; de conscientização; de luta coletiva; de denúncia das situações existenciais que desumanizam, que oprimem e que alienam e de anúncio de um novo vir-a-ser do humano no qual esse reconquiste a sua liberdade roubada; de desvelamento da realidade em sua razão de ser; de assunção de que a História é um espaço-tempo de possibilidades, portanto, suscetível à mudança.

No transcorrer de suas obras, Paulo Freire apresentou aos seus leitores uma pedagogia partejada na sua existência andarilha, no/com o mundo e com os homens, e no diálogo com proeminentes educadores e intelectuais que produziam o seu pensar baseados em diferentes correntes filosóficas. Se para muitos tal ação poderia se traduzir em um ecletismo ou em uma justaposição de ideias/influências, no caso específico de Freire, ocorreu o engendramento de uma pedagogia radicalmente comprometida com a transformação social. Uma pedagogia que não se admite redentora, mas que sabe que dispõe de uma força histórica e concreta de luta pela concretização da utopia. Consubstanciada em vários elementos, que são provenientes de diferentes paradigmas filosóficos, a pedagogia de Paulo Freire tem, assim como a filosofia social marxiana, a transformação radical como horizonte. E mudar radicalmente o mundo, o que implica superar o sistema social do capital e a alienação por ele produzida com vistas à emancipação humana (nas palavras de Marx) ou à libertação autêntica (no dizer de Freire), foi o sonho, a luta e a práxis do pedagogo brasileiro e do filósofo de Trier. Se a ideia síntese de transformação social radical em Marx se efetiva mediante a discussão que envolve classe social, alienação e emancipação, em Freire, o seu quefazer pedagógico está estribado na reflexão que abarca os pares conceituais opressor-oprimido, alienação-conscientização e educação bancária-educação problematizadora. Além deles, há um grande número de outras categorias, que advém da fenomenologia, do marxismo, da hermenêutica, do existencialismo, do cristianismo/da teologia da libertação e do humanismo, que fortalecem a pedagogia freiriana. E esses

elementos ganham um sentido orgânico e coeso no transcorrer do pensar pedagógico de Freire porque, todos eles, se interligam a partir de uma perspectiva que os sintetiza: a ideia de transformação social radical. Em outras palavras, e de maneira mais categórica, assevero: o núcleo sintético das fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire é a ideia de transformação social radical na mesma perspectiva desenvolvida por Karl Marx.

A pedagogia proposta por Paulo Freire é um quefazer ecumênico, político, conscientizador, amoroso, problematizador, libertador, ético, criador e provocador de práxis também criadoras e revolucionárias. É uma pedagogia comprometida na crença de que o homem pode (e deve!) ser agente de mudança da realidade, por isso colabora com o sonho e a utopia. A pedagogia freiriana é profética, faz a leitura da palavra-mundo, é dialética, se responsabiliza com a edificação da existência humana em sua plenitude e busca compreender os fenômenos em sua razão de ser. É uma pedagogia que ao denunciar a opressão e a alienação, anuncia a libertação e a conscientização como processos permanentes na direção do horizonte sonhado. A pedagogia de Paulo Freire se contrapõe, no conteúdo e na forma, ao modo de produção da vida pelo sistema social capitalista. Por dialogar com esses fundamentos é que a pedagogia de Paulo Freire é transformadora. E por isso é que recriá-la, em diferentes espaços-tempos, torna-se tão imperioso!

SOBRE A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E O TEMPO: UMA CARTA INCONCLUSA

“A fecundidade da teoria marxiana reside nela instigar o pensamento presente, dirigindo-o à busca de alternativas de práxis transformadoras em todos os campos da vida”.

Avelino Oliveira (1997, p. 180).

“Por que Freire [...] para o diálogo que trago para este texto? Porque Freire, atual, quer que seu pensamento seja recriado; não quer discípulos nem seguidores, mas recriadores curiosos de suas próprias curiosidades”.

Gomercindo Ghiggi (2002, p. 34).

Como anunciado no título desse escrito, as linhas a seguir apresentadas compõem uma carta inconclusa e que assim continuará pelos dias, pelas semanas, pelos meses e pelos anos que estão por vir. Assumir esse texto como uma reflexão incompleta é uma forma de respeitar a pedagogia e o querer de Paulo Freire acerca dos leitores curiosos da sua obra. *Somos seres inconclusos*, disse ele insistentemente em seus livros. O pedagogo brasileiro não desejava seguidores, declarou o Professor Gomercindo Ghiggi. Em face desses argumentos, portanto, exponho duas das justificativas para ser essa uma carta inconclusa. A terceira alegação que torno pública é a que se refere ao fato de que a pedagogia freiriana constitui-se como um quefazer que não se perdeu no tempo, que continua dizendo a sua palavra ainda hoje e que ilumina diferentes tempos e espaços. Nesse seu modo de ser, continua a andarilhar de mãos dadas com a filosofia social daquele que, no dizer do Professor Avelino Oliveira, instiga, na hodiernidade, o pensar em direção à construção de práxis transformadoras que contribuam para a superação do sistema necrófilo vigente. Marx e Freire, Freire e Marx: dois homens, dois leitores críticos da realidade, dois seres humanos que, através de suas obras e de suas lutas, deram ao mundo e à humanidade uma prova de amor. Marx e Freire, cada um com suas

histórias e suas vivências em seus tempos-espacos, continuam (e continuarão) a iluminar as reflexões de todos aqueles que brigam pela humanização e pelo sonho. Freire e Marx, de mãos dadas, caminham por esse tempo histórico e problemático. Na verdade, eles estarão sempre a caminhar pelas esquinas, pelas escolas, pelas fábricas, pelas universidades, pelos campos, pelas favelas, em toda a parte, em busca de outros tantos utópicos que estejam dispostos a com eles andarilhar, a desvelar a realidade e a se comprometer com a transformação social radical.

Se esse tempo da humanização plena ainda não chegou, Marx e Freire (através dos diálogos não realizados fisicamente, mas que se tornaram possíveis por meio de suas obras) estão a consubstanciar a luta diária pela emancipação humana. Marx, nesse sentido, deixou à disposição de todos uma complexa e rica leitura do *modus operandi* do sistema social capitalista. Já Freire, ao engendrar uma substantiva pedagogia, ofereceu ao mundo a sua contribuição para que o ato educativo pudesse ser um dos elementos capazes de, em conjunto com outros, construir um mundo mais humano e mais justo. E é sobre esse brasileiro amoroso e a sua pedagogia que pretendo falar mais detidamente nas linhas subsequentes.

Paulo Freire foi um homem de muitas andarilhagens e de vários diálogos. Em sua caminhada existencial, visitou muitos lugares e conversou com muitas pessoas. Lutou por uma nova forma de organização social, com tenacidade e afeto. Sua pedagogia, que reflete e transpira esse seu viver dialógico, é um exemplo disso. Na busca por alimentá-la, o pedagogo brasileiro leu autores das mais variadas correntes filosóficas e deles incorporou categorias que, em seu quefazer educativo, ganharam um sentido coerente. Alguns críticos de seus livros, por não fazerem a leitura deles em seu conjunto e por advogarem a favor de um certo *purismo* paradigmático, o rejeitaram e o acusaram de ser *eclético*. Entretanto, o exame atento da sua pedagogia em diálogo com as fontes filosóficas que a baliza revela uma síntese original e criativa de um educador rigoroso. Freire não justapõe as influências que recebe no seu pensar pedagógico. Pelo contrário, conversa com elas de modo orgânico. Em razão disso é que reside na pedagogia freiriana algo inédito no campo dos pesquisadores em educação.

Compreender essa engenhosa pedagogia proposta por Freire é uma tarefa de permanente desvelamento. Ela, a cada leitura/releitura, apresenta elementos novos que permitem ao leitor perceber o quão substantiva e criativa ela é. Na busca por esse objetivo é que se inscreveu a presente pesquisa. Certamente foi essa uma das

inúmeras investigações que almejam problematizar as contribuições freirianas para pensar/refletir o tempo-presente em diálogo com o tempo-futuro pelo viés da sua problematicidade e historicidade.

De modo mais específico, a intencionalidade desse estudo foi identificar qual o núcleo sintético do conjunto de fontes filosóficas que estribam a pedagogia de Paulo Freire. Através da análise de vinte obras, que são consideradas aquelas que possibilitam conhecer a totalidade do pensar pedagógico de Freire, me permito afirmar que a ideia de transformação social radical, na mesma perspectiva desenvolvida na filosofia social marxiana, é o núcleo que realiza a síntese das fontes filosóficas que consubstanciam a teoria do pedagogo brasileiro. Defendo essa tese mediante a justificativa de que as categorias provenientes da fenomenologia, do marxismo, da hermenêutica, do existencialismo, do cristianismo/da teologia da libertação e do humanismo, todas elas, encontram a sua razão de ser na pedagogia freiriana a partir da ideia sintética da transformação social radical. Não tem sentido falar em conscientização, subjetividade-objetividade, intencionalidade da consciência, ser no/com o mundo, desvelamento da realidade, compreensão da razão de ser dos fenômenos, opressor-oprimido, libertação, classe dominante-classe trabalhadora, dialética, consciência de classe, relação política-educação, inconclusividade do homem e do ato educativo, práxis transformadora/revolucionária, protagonismo das classes populares, alienação, leitura do mundo/da palavra/do texto/do contexto, interpretação e compreensão da realidade, palavra-mundo, existência humana, problematização da realidade, situações existenciais, compromisso e responsabilidade, homem como co-criador do mundo, relação homem-mundo, denúncia-anúncio, criação/recriação permanente do mundo, profetismo, utopia, fé nos homens, sonho, amorosidade, esperança, ética, humanismo, vocação ontológica para o ser mais, perspectiva antropológica de História, ser inacabado, inédito viável, estágios da consciência, entre outras, se todas elas, na pedagogia cunhada por Paulo Freire, não se articulassem mediante a ideia da transformação social radical. Essas categorias, no engendramento orgânico desenvolvido, ganham significado através desse núcleo sintético que consegue agregar cada um desses elementos na perspectiva de fundamentar uma pedagogia comprometida com a mudança social em sua radicalidade.

Ao confrontar a ideia de transformação social radical, como síntese da filosofia social marxiana, com aquela proposta pela pedagogia de Freire, penso não

haver antagonismos entre os diferentes projetos. Se em Marx a referida concepção está fundamentada nas categorias classe social, alienação e emancipação humana, em Freire esse núcleo sintético tem como pilares o par opressor-oprimido (que revela duas classes sociais em posições antagônicas) e as categorias conscientização e libertação. Embora existam termos diferentes, a essência é a mesma. Ambas as sínteses têm como mote problematizar a construção de reflexões e de práxis revolucionárias que contribuam para a edificação de um novo modelo de organização social que se contraponha, no conteúdo e na forma, ao sistema capitalista. Em Marx há uma crítica fecunda à lógica do capital, a qual conversa com a filosofia, a economia e a sociologia. Em Freire, por meio dos diálogos que realizou com autores de diversas correntes filosóficas e com gentes de todo o mundo, ganha vida uma pedagogia crítico-transformadora. Nos dois pensadores, guardadas as suas experiências existenciais em espaços-tempos diversos (no âmbito histórico e territorial), há o evidente compromisso de propor referenciais que fortaleçam a luta pela transformação social radical.

Em se tratando da pedagogia freiriana, não teria receio algum em afirmar que é justamente essa ideia que se constitui como núcleo sintético das fontes filosóficas que balizam o quefazer educativo cunhado por Paulo Freire.

Ao finalizar essa carta, que continuará inconclusa mesmo após a colocação do sinal gráfico que encerrará a última oração escrita, gostaria de reiterar a relevância tanto da pedagogia freiriana, quanto da filosofia social marxiana no caminho permanente pela superação do sistema de classes e, da opressão e da alienação por ele produzidas. A luta por um mundo radicalmente justo e humano, no qual mulheres, homens, jovens e crianças possam ser em sua plenitude, é compromisso histórico, ético e político que deve ser assumido por todos aqueles que acreditam que a realidade social pode ser outra. Por isso é que devemos seguir em frente e de mãos dadas com a esperança e com a ética. Sendo o mundo e o futuro problemáticos, e não inexoráveis, em algum momento da História humana a utopia se concretizará. E para que ela se efetive, estaremos nós, no presente, a lutar diariamente pela realização do sonho possível. Paulo Freire e Karl Marx, certamente, são dois companheiros que se tornam indispensáveis nessa caminhada!

Post-scriptum

Em 15 de março de 2015, em várias cidades do Brasil, pessoas saíram às ruas para protestar. O evento, organizado por redes sociais e com a ampla divulgação da Rede Globo e afins, parecia uma quase reedição da Marcha da Família com Deus pela Liberdade ocorrida em 1964 e que antecedeu o Golpe Militar que ocorrera em 1º de abril daquele ano. Diante das reivindicações, que em nada representavam as pautas progressistas, um faixa ganhou destaque, principalmente para aqueles que têm relação com o ato educativo. Nela havia a seguinte frase: *Chega de doutrinação marxista! Basta de Paulo Freire!* Embora no campo democrático de uma manifestação o direito do outro de protestar deva ser respeitado, não poderia me furtar ao dever de contestar a quase súplica do autor do referido pedido. Penso que é justamente o contrário que necessita ocorrer. Cada vez mais precisamos de Marx e de Freire para nos auxiliar a compreender o mundo em sua radicalidade. Se ainda hoje muitas pessoas temem os dois pensadores, é porque eles evidenciam as contradições da realidade material. No desenvolvimento das manifestações ocorridas no dia 15 de março, ficou explícito o quanto de atual e de fundamental é a filosofia social de Marx e a pedagogia de Freire, uma vez que ainda temos muito que caminhar na perspectiva da libertação e da conscientização. E para que possamos fortalecer a luta, no campo popular e progressista, necessitamos de Freire e de Marx para torná-la substantiva.

Referências:

- ANDREOLA, Balduino Antonio. Apresentando Gustavo Francisco Cirigliano. In: CIRIGLIANO, Gustavo Francisco. Reflexiones del viejo profesor (Parte I). **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, RS, ano 9, n.14, p.07-17, jan./jun./2000.
- BARDARO, Martha. Paulo Freire e o pensamento existencialista. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1981. p.53-62.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. 138p.
- BARROS, José D'Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo social, revista de sociologia da USP**, v.23, n.1, p.223-245, jun. 2011.
- CALADO, Alder Júlio Calado. Rastreamento fontes da Utopia freireana: marcas cristãs e marxianas do legado de Paulo Freire. In: CALADO, Alder Júlio Calado (Org.). **Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática docente, corpo consciente e inspiração cristã-marxiana**. João Pessoa: Idéia, 2008. p.67-109.
- CIRIGLIANO, Gustavo Francisco. Reflexiones del viejo profesor (Parte I). **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, RS, ano 9, n.14, p.07-17, jan./jun./2000.
- DIAS, Antonio Francisco Lopes. **Emancipação e democracia em Marx**. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Cultura e Arte/Coordenação de Pós-Graduação de Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- DOCUMENTÁRIO. **Paulo Freire Contemporâneo**. 2007. Filme de Toni Venturi. Duração: 45min33seg.
- EXISTÊNCIA. ANDREOLA, Balduino Antonio. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.171-172.
- FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e-curriculum**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v.7, n.3, p.01-08, dez./2011, Edição Especial de Aniversário de Paulo Freire.
- FÉ. STRECK, Danilo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.179-180.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149p.
- _____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995a. 144p.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 35. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997a. 87p.

_____. **À sombra desta mangueira.** 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995b. 120p.

_____. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 334p.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173p.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980. 102p.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a. 159p.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002a. 123p.

_____. **Educação e Mudança.** 30. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a. 79p.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. 93p.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – O Cotidiano do Professor.** Trad. Adriana Lopez. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b. 224p.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b. 146p.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b. 245p.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999c. 184p.

_____. **Política e educação:** ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora: 1997c. 119p.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1998. 127p.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação:** diálogos. Vol. I. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.132p.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. Vol. II. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 196p.

_____. Terceiro Mundo e Teologia – Carta a um Jovem Teólogo. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979. p.87-92.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989. 176p.

_____. **Marx: transformar o mundo**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1991. 96p.

_____; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 127p.

_____. O Plantador do Futuro. **Revista Viver Mente & Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia – Paulo Freire: a utopia do saber, n.4, p.06-15, 2005.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Pelotas: Seiva, 2002. 188p.

_____; NÓBREGA, Michele. Leitor do mundo, um mundo em letras. **Revista Educação**, Especial História da Pedagogia, São Paulo, SP, n.4, p.82-90, dez./2010.

HERMENÊUTICA. BOMBASSARO, Luiz Carlos. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.204-205.

JARDILINO, José Rubens Lima. **Paulo Freire: retalhos bibliográficos**. São Paulo: Edições Pulsar, 2000. 110p.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach (com alterações de Engels, 1888). In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p.123-126.

_____. **A miséria da filosofia**. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Global Editora, 1985. 225p.

_____; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1990. 151p.

_____. Contribuição à crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução. In: MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006. p.45-59.

_____. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010. p.31-60.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire**. São Paulo: Paulus, 2012. 168p.

NETTO, José Paulo. **O que é o marxismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. 85p.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem**. Vitória: EDUFES, 1996. 85p.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a Exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004. 162p.

_____. **Marx e a Liberdade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. 186p.

_____. **Marx, Marxismo e Educação: uma carta a Paolo Nosella**. Texto inédito. Pelotas/RS: 5 de agosto de 2012. p.01-11.

_____. OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luis Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja (Org.). **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul. 2014. p.208-222.

PASQUIM. **Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda**. Rio de Janeiro, n. 462, dezembro de 1978. p.07-11.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização – Paulo Freire e o Pacto Populista. In: ROSAS, Paulo. Depoimento I – Recife: cultura e participação (1950-64). In: **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p.XIII-XLVIII.

ROSAS, Paulo. Depoimento I – Recife: cultura e participação (1950-64). In: **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p.XLIX-LXXV.

_____. **Fontes do pensamento de Paulo Freire**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2004. 60p.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999. 183p.

SILVA, José Otacílio da. A transformação social na visão da sociologia clássica. In: III Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. **Anais do III Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**. Cascavel-PR: 2004. p.01-08.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.15-22.

TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

_____. A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 2006. p.117-147.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Trad. Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011. 448p.

VIANA, Nildo. **A Teoria das Classes Sociais em Karl Marx**. Florianópolis: Bookess, 2012. 405p.

*“Se nada ficar destas páginas,
algo, pelo menos,
esperamos que permaneça:
nossa confiança no povo.
Nossa fé nos homens
e na criação de um mundo
em que seja menos difícil amar”.*

Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido, 1999c, p. 184).

Dados de Catalogação Internacional na Publicação (CIP)

P436f Pereira, Dirlei de Azambuja

Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético / Dirlei de Azambuja Pereira; Avelino da Rosa Oliveira orientador. – Pelotas, 2015.

119 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Teoria da educação. 2. Pedagogia. I. Título. II. Oliveira, Avelino da Rosa.

CDU 37.01

Bibliotecário Responsável:

Thiago Ribeiro Moreira - CRB 10/1610