



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RENATA MIRANDA DE ARAÚJO

**A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO PARA UMA
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**

**ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LEONI MARIA PADILHA
HENNING**

Londrina, PR

2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR

2015

RENATA MIRANDA DE ARAÚJO

A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO PARA UMA
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em Educação
da Universidade Estadual de
Londrina, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Leoni Maria Padilha
Henning

Londrina – Paraná
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A663L Araujo, Renata Miranda de.
A liberdade como princípio para uma educação transformadora / Renata
Miranda de Araujo. – Londrina, 2015.
103 f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Freire, Paulo, 1921-1997 – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Liberdade –
Teses. 4. Humanização na educação – Teses. 5. Educação – Transformação –
Teses. 6. Existência – Teses. I. Henning, Leoni Maria Padilha. II. Universidade
Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

RENATA MIRANDA DE ARAÚJO

A LIBERDADE COMO PRINCIPIO PARA UMA
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em Educação
da Universidade Estadual de
Londrina, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre.

Comissão Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Leoni Maria Padilha
Henning
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Danilo Streck
Universidade Vale do Rio Sinos

Prof^ª. Dr^ª Rosa de Lourdes Aguilar
Verástegui
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de 2015.

Dedico este trabalho aos meus alunos e colegas professores, os quais têm me mostrado que a esperança está em uma prática comprometida e amorosa. Também o dedico a minha avó, que não pode cumprir a promessa de acompanhar a defesa desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela possibilidade de simplesmente existir, e ao existir conhecer existentes tão excepcionais, que me marcaram de maneira muito além de qualquer expectativa da minha parte, a partir disto, gostaria de nomear algumas pessoas que foram fundamentais para meu constante desejo de ser mais.

Agradeço a minha mãe, Marisa, que apesar das oscilações em nossa relação, superou muitas dificuldades para criar dois filhos e permitir que ambos conhecessem o mundo, experimentassem a liberdade, mesmo que pelo excesso de trabalho dela, e ao mesmo tempo tivéssemos entendido esta liberdade envolta com muitos limites com a ajuda sempre muito presente de meus tios e avós.

Agradeço a minha tia Maristela que demonstrou acreditar em mim até quando eu sequer me reconhecia como gente, ou quando eu tinha medo do mundo. A minha Tia Sônia pelos bons conselhos e ótima companhia. Agradeço ao meu irmão Vinícius por estar ao meu lado ao longo da minha vida, a ele e minha cunhada Claudia pelas minhas sobrinhas, que me fazem sentir responsável por tornar a realidade, principalmente a educativa, menos inóspita, e quem sabe mais livre.

A minha avó Nair, a quem também dedico este trabalho, enquanto presente sua existência foi fundamental, seus conselhos sobre a contemplação do mundo, e a importância de olhar as pessoas para além do momento em que as vemos, bem como a permanente preocupação dela para eu ler, escrever e me expressar, 'direito'. A ela também sou grata pela bondade que vi e senti, pela capacidade de demonstrar, pelo agir ético, que não há ser humano melhor ou pior, isto mesmo tendo vivido em um período histórico com ideais humanos diferentes dos de agora.

À minha família, inclusive aquela que me abandonou, pois isto também me permitiu experimentar realidades e sentimentos que trouxeram uma capacidade de ter esperança no ser humano, admitindo minha responsabilidade em ser mais. Assumo também que a partir de experiências adequadas, qualquer pessoa, violentada, abandonada, ultrajada, ou que tenha sofrido qualquer violência em seu ser, pode também decidir ser sujeito, compor uma concepção ética de justiça e da própria história.

Aos diversos amigos que pude fazer ao longo de minha curta vida acadêmica. Dentre eles agradeço a Marcela, Cilene e a Michele que sempre me apoiaram a iniciar este mestrado, mesmo que agora o avalie como tendo sido um pouco precoce.

Especialmente a minha doce e querida amiga Wéllem, pessoa confiável e generosa, recebendo-me, ouvindo e aconselhando quanto ao que deveria ser feito.

A família Sefrin, os quais foram de grande ajuda no curso da minha vida acadêmica em geral.

As colegas de trabalho e amigas Rosemeire e, especialmente, a Elaine, que trabalhou comigo ao longo do tempo em que realizei este trabalho, ajudou-me e fez mais do que o esperado e, também, sendo para mim uma professora. Também, me ajudaram nesta caminhada minhas colegas e meus colegas de trabalho da escola Zumbi dos Palmares - acolheram-me e abriram espaço ao ideal de liberdade como princípio educativo para minha prática - e, o Centro de Educação Infantil Marina Sabóia do Nascimento; estes, mesmo depois de 7 anos de docência, fizeram-me acreditar no grande foco do processo educativo: possibilitar às pessoas se reconhecerem como gente, como seres humanos.

Sou grata às minhas duas diretoras, Katia, que sempre foi solícita às minhas necessidades e possibilidades como funcionária do município e a Ellem, que se tornou uma grande amiga ao longo dessa jornada, ajudando-me para além do profissional, boas surpresas como gestoras e pessoas.

Não seria justo me esquecer da minha querida amiga, e professora que me orientou um pouco antes desta dissertação, em meu TCC, Zuleika Piassa, e a sua família, os quais conseguiram me ajudar a entender a beleza da docência, e a experimentar a grandeza da humildade em ser humano.

Ao grupo de pesquisa *Positivismo, Pragmatismo e suas Relações com a Educação*, a cada membro.

As colegas Sara e Etianne, cada uma a seu modo incentivou e participou da valorização deste trabalho.

A minha orientadora, que foi compreensível as minhas tantas limitações e as outras tantas que surgiram ao longo deste trabalho, incentivou-me de maneira delicada e sensível, de modo a me fazer perceber erros e acertos, permitiu-me experimentar na minha formação a liberdade de poder ser.

As pessoas que fazem o programa de mestrado em educação acontecer, os quais foram sempre solícitos e me ajudaram nas questões desconhecidas e naquelas que estavam fora de meu alcance.

Aos Professores Bianco Zalmora Garcia e Darcisio Natal Muraro, muito das pesquisas deles se fizeram presentes, mesmo não aparecendo diretamente, neste trabalho.

Não posso me esquecer dos professores que reservaram um tempo tão precioso para ler meu texto e avaliá-lo, Professor Danilo Romeu Streck e Professora Rosa Lourdes Verástegui, muito obrigada.

ARAUJO, Renata Miranda de. A liberdade como princípio para uma educação transformadora. Londrina, 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

RESUMO

A proposta desta dissertação é apresentar argumentos para a defesa da liberdade como princípio educativo, tendo o professor como sujeito essencial para o exercício de um processo educativo que utilize instrumentos para esta finalidade. É, em nossa defesa, também o professor o personagem mais qualificado para superar quaisquer condições de opressão, podendo entretanto, apresentar-se seja como oprimido ou como opressor no ambiente escolar. Para tanto, organizamos este trabalho em três capítulos, sendo o primeiro desenvolvido tendo por base três conceitos, para instrumentalizar o exercício da liberdade de todos, fundada no inacabamento, característica que permite a toda e qualquer pessoa dar conta de se construir, aprender e se conscientizar de sua ação no mundo. Trata-se de um processo que é contínuo, cuja ideia será desenvolvida subsequentemente quando tratarmos da conscientização e a expressão da consciência humana do existir *no* e *com* o mundo. Abordamos ainda sobre a noção freireana de politização ou a impossibilidade de uma educação neutra, ideia que, necessariamente, deve vincular-se à tomada de decisão que é contínua na vida. No segundo capítulo, tratamos sobre a educação propriamente dita, a saber: a educação bancária como impedidora de um processo educativo com vistas à liberdade, e a sua opositora, a educação como prática da liberdade, enfatizando a problemática da valorização dos conteúdos. Por fim, discutimos a democracia como instrumento para a prática educativa cujo princípio seja a liberdade. Consideramos ainda a relação pedagógica em que os docentes se comportam tanto como oprimidos quanto como opressores em ambiente escolar, e o professor como sujeito capaz de ter na liberdade a capacidade de transformar a realidade escolar. Como base teórica fundamental, utilizamos Paulo Freire. Mas para ampliarmos o conceito central da pesquisa com intenção de considerarmos a efetiva liberdade de existir dos seres humanos, incluímos em nossos estudos duas obras de Jean Paul Sartre. Acreditamos, firmemente, que a liberdade deva ser o grande foco de uma educação que pretenda transformar a realidade, especialmente a brasileira. Por isto, optamos por este tema e autores, tendo no trabalho docente o caminho para que aconteça efetivamente a transformação de uma educação a qual, acreditamos, seja ainda bancária, mas que seja transformada para uma outra que invista no exercício permanente de humanização.

Palavras-chave: Educação. Liberdade. Humanização. Transformação. Existência. Paulo Freire.

ARAÚJO, Renata Miranda de. Freedom as an educational principal to transformation. Londrina, 2015. 103p. Dissertation (Master's in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to present arguments for the defense of freedom as an educational principle, with the teacher as an essential subject for the exercise of an educational process that uses instruments for this aim. It is, in our defense, also the teacher, the most qualified character to overcome any oppressive circumstances, the teacher may however, be presented either as oppressed or oppressor in the school environment. Thus, this work is organized in three chapters, the first is being developed in three basic concepts in order to organize the exercise of freedom of all founded in the unfinished trait that allows anyone and everyone to realize build, learn and be aware of its action in the world. This is a process that is open-ended, whose idea will subsequently be developed when we deal with the awareness and the expression of human consciousness exists in and with the world. We will discuss further on Freire's concept of politicization or the impossibility of a neutral education, an idea that should necessarily be bound by the decision making it regular in real life. In the second chapter, we will discuss education itself, namely the banking education interfering in the educational process with a view to freedom, and your opponent, education as a practice of freedom, emphasizing the issue of recovery of content. Finally, we discuss democracy as a tool for educational practice whose principle is freedom. Consider also the pedagogical relationship that teachers behave both as oppressed and as oppressors in a school, and the teacher as a subject able to have the freedom the ability to transform the school reality. As a fundamental theoretical basis, we use Paulo Freire. But to broaden the main concept of research intended to consider the effective freedom to be human beings, we have included in our studies two works of Jean Paul Sartre. We firmly believe that freedom should be the major focus of an education that wishes to transform reality, especially the Brazilian. For this reason, we chose this topic and authors, and in teaching the way for effectively happen the transformation of an education which, we believe, be the banking education, but is transformed to another to invest in permanent exercise of humanization.

Keywords: Education. Freedom. Humanization. Transformation. Existence. Paulo Freire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – APROXIMAÇÕES SOBRE A ONTOLOGIA HUMANA E O QUE MOTIVA A BUSCA PELA LIBERDADE	18
1.1 INACABAMENTO: PRINCÍPIO PARA A PERMANENTE BUSCA DO SER MAIS	18
1.2 CONSCIENTIZAÇÃO	25
1.2.1 Existência e conscientização	26
1.2.2 Diálogo e conscientização	33
1.3 POLITIZAÇÃO: O HUMANO COMO SER <i>COM E NO</i> MUNDO E <i>COM OS</i> OUTROS	37
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E A POSSIBILIDADE DA LIBERDADE COMO NOVO PARADIGMA	44
2.1 INACABAMENTO: O CONTEÚDO COMO FATOR NECESSÁRIO À PRÁTICA EDUCATIVA	44
2.2 EDUCAÇÃO BANCÁRIA: PROPOSTA OBEDIENTE PARA O CUMPRIMENTO DOS CONTEÚDOS ESTABELECIDOS	50
2.3 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: OS CONTEÚDOS DINAMIZADOS NA RELAÇÃO DIALÉTICA COM O MUNDO	54
CAPÍTULO III – O PROFESSOR COMO SUJEITO FUNDAMENTAL PARA UMA EDUCAÇÃO CUJO PRINCÍPIO SEJA A LIBERDADE	65
3.1 A DEMOCRACIA E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO	65
3.2 O PROFESSOR COMO PESSOA QUE PRECISA SUPERAR SUA CONDIÇÃO DE OPRESSÃO	74
3.2.1. O professor como oprimido	83
3.2.2. O professor como opressor	86
3.3 O PROFESSOR COMO SUJEITO DA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE EDUCATIVA	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem dois focos. O primeiro é refletir sobre a ação do professor como alguém que já tem condições de orientar a caminhada em que ele próprio e seus alunos aprendem, sendo ele quem organiza a gama de conhecimentos norteadores do trabalho pedagógico, mostrando-se capaz de apreender as necessidades dos aprendizes em expressar-se por meio da palavra. Ressaltamos ainda que o que desejamos¹ é, também, refletir sobre a prática docente. O segundo foco é que para realizar este movimento de repensar a ação pedagógica de educadoras e educadores, precisamos também defender que o trabalho educativo pode, e talvez deva, pautar-se no princípio da liberdade. Por isso o título deste trabalho: “A liberdade como princípio para uma educação libertadora”.

Nesse sentido, temos como eixo a seguinte proposta de questionamento inicial: em que sentido poderíamos afirmar que o âmbito educacional-escolar privilegia a contribuição de professores e professoras na construção da libertação/humanização? Por conseguinte, tendo nesse espaço a possibilidade da tomada de consciência crítica dos professores e alunos, seria possível a superação dos modos superficiais e desumanizadores das relações e ideias sobre o que é ser humano em sua constante transformação e plasticidade, sem, contudo, perder o foco dos conhecimentos que foram construídos por homens e mulheres ao longo da história e organizados para auxiliarem na ação humana *no* e *com* o mundo?

Para alcançarmos nosso objetivo utilizamos as obras de Paulo Freire como fonte primária de pesquisa. Decidimos utilizar, prioritariamente, as obras freireanas na intenção de construir um texto em que se apreenda o conceito de maneira mais clara e lúcida, focando o próprio autor, mantendo um diálogo próximo e direto com ele como referência e, assim, evitar alguns riscos de somente reproduzir o conhecimento que comentadores respeitados já construíram, contudo, é evidente que esses últimos contribuíram sobremaneira diante das dúvidas que surgiram na produção deste trabalho.

¹ Este texto será escrito em primeira pessoa do plural, portanto ressaltamos que ao fazê-lo tomamos como fato a ideia freireana da não neutralidade de nossas – autora e orientadora – ações políticas *no* e *com* o mundo. Para tanto, quando usarmos referências indiretas, especialmente as relacionadas à obra de Paulo Freire, apontaremos claramente no texto.

Dentre os textos que utilizamos e escolhemos especialmente: *A sombra desta mangueira* (2012a), *Pedagogia da Autonomia* (2011a), *Pedagogia da Esperança* (2008), *Pedagogia do oprimido* (2011b), *Política e Educação* (2014b). Como aporte conceitual, usamos como apoio no tratamento das questões do existencialismo presente na obra freireana, dois trabalhos de Jean-Paul Sartre, a saber: *O existencialismo é um humanismo* (2008), e alguns capítulos de *O ser e o nada* (2013).

Esta dissertação está dividida em 3 capítulos, o primeiro tem como objetivo trabalhar conceitos basilares para tratarmos sobre ideias que podem auxiliar os professores a respeitarem a realidade, tão variada em cada ambiente e em cada pessoa, como por exemplo, que motivações são apresentadas pelos alunos e alunas para a conquista da liberdade? No segundo, discutiremos sobre as relações educativas entre a prática docente e os conteúdos que são imperativos como instrumentos para o processo educativo, bem como sobre a educação bancária e libertadora. Por fim, no terceiro capítulo debateremos sobre as condições da docência e as possibilidades para superar e ordenar saberes, a realidade e liberdade.

Deste modo, para alcançarmos nosso objetivo, construímos uma dissertação que possibilita a reflexão sobre alguns princípios, que cremos serem fundamentais para os processos educativos em todos os âmbitos, mas tendo como foco o escolar. Estes princípios fundamentais estão no primeiro capítulo deste trabalho: inacabamento, conscientização e politização, os quais serviram de base para integrar a proposta sobre como o professor poderá ter condições de direcionar e organizar o conhecimento pautado na realidade, tendo na liberdade o princípio educativo.

Em seguida, no segundo capítulo, tratamos sobre a educação e as relações entre a condição de inacabamento, fator constituinte de todos os seres humanos, e os conteúdos que são imprescindíveis para a prática educativa; a educação bancária como deturpadora da relação entre inacabamento, politização e conscientização, os quais constituem os seres humanos. A proposta da liberdade como princípio educativo se dá, com o intuito de integrar os conteúdos obrigatórios e a relação dialética com o mundo e os sujeitos mais interessados neste processo, a saber: professores e alunos.

Por fim, tratamos sobre o professor como sujeito fundamental na prática educativa escolar, sobre como ele precisa superar sua condição opressora, esta que

está relacionada tanto com uma realidade que pode oprimi-lo, bem como uma que pode, ao mesmo tempo, oprimir e torná-lo opressor. Em seguida, ainda neste capítulo, debatemos sobre como ele pode ser o responsável pela transformação da realidade educativa em relação aos saberes que precisam ser apreendidos, levando em consideração a curiosidade epistemológica dos estudantes.

Este trabalho tem esta configuração na tentativa de evidenciar a relevância da proposta. É imprescindível que consigamos como professores superar as condições opressoras que sofremos. Para isso, cremos, ser necessário retomarmos alguns princípios que norteiam nossa prática, que nos fazem saber que somos, nós professores e nossos alunos, seres inacabados, que a educação é um ato político e que precisamos nos conscientizar de nossa ação *no* e *com* o mundo. A partir disso, trabalhar rigorosamente com os saberes que construímos, como seres humanos, *no* e *com* o mundo ao longo da história, respeitando nossa existência e a existência de nossos alunos – acreditando que tudo isso deva ser uma defesa importante.

Como já foi dito, para que esta pesquisa seja coerente com sua proposta, teremos como base teórica, especialmente, as obras de Paulo Freire, pois cremos que sua construção de filósofo e educador nos darão as ferramentas teórico-filosóficas necessárias para a reflexão e para a proposta que estará sendo apresentada ao longo deste trabalho.

Freire trata, em seus textos, especialmente do humano e das significações deste na realidade que o cerca. Trata ainda, das especificidades e da incompletude, do inacabamento humano, não de um modo pessimista, mas, tendo nesta ideia um elemento indispensável para o entendimento do constante processo de transformação e libertação que acerca os homens e as mulheres – mesmo que disso não tenham consciência - em que ética e estética não estão separadas, mas unidas exatamente no processo permanente de construção e criação do ser humano.

Temos na liberdade a principal justificativa e motivação para termos proposto e realizado esta pesquisa, pois cremos que é por meio dela que poderemos alcançar uma proposta educativa realmente adequada para a superação da opressão e busca por ser, exercer e permitir que nossos pares sejam e exerçam também sua humanidade. Assim sendo, como professora, defendemos também a nossa importância como agentes deste processo libertador. É por isso que temos o foco desta pesquisa no trabalho docente, que deve, juntamente com os alunos aprender e reaprender os conhecimentos, direcionando e informando

sobre a realidade em que as pessoas se encontram quando de sua prática, sendo esta o alicerce para o modo com que os alunos interagem com o ambiente em que estão inseridos.

Portanto, precisamos entender nossa responsabilidade, como gente, como professores, para ajudar a nós e a nossos alunos a superar uma realidade que seja impeditiva, ou seja, que impeça a nós, professores, e aos alunos de *serem mais*, no sentido freireano. Isso porque Freire em momento algum admite dicotomia do ser, portanto, somos, como humanos, tudo que nos constitui e, ao mesmo tempo, temos nossa humanidade entrelaçada à nossa ética, à nossa estética, tornando-nos seres políticos.

Assim, Freire disserta ao longo de sua produção de modo único, não interessando-se em pensar o processo educativo, tampouco o ser humano, de modo dicotômico, uma vez que somos sujeitos históricos, somos éticos e estéticos, nos fazemos simultaneamente em todas essas relações e não em partes, como mulheres ou homens. Daí nossa dificuldade em sistematizar didaticamente o movimento da prática docente e o princípio libertador, os quais estão integrados ao longo deste trabalho.

Temos o professor como o agente inserido na relação do conhecer e agir no mundo, pois “[...] transformar a realidade opressora é tarefa histórica é tarefa dos homens” (FREIRE, 2011b, p. 51). No caso desta pesquisa, chamamos a atenção especialmente da parte que cabe à classe de professores, já que cremos que ela se encontra em uma posição privilegiada no que diz respeito à luta pela liberdade, por poder lutar pela sua e possibilitar a luta de seus alunos. Assim, o trabalho docente evidencia que o conhecimento histórico e científico do ser humano como sujeito histórico mostra as competências necessárias para as transformações do mundo. Segundo aponta Streck:

Para Freire, nada é assim porque é, porque nada existe fora da história; as diferenças devem ser vistas dentro de uma universalidade plural (uma *ética universal do ser humano*), e as verdades eternas não dão conta do fato de que se a própria natureza humana é construída na história também os conceitos e ideias são forjadas dentro desse movimento. (STRECK, p.10, 2011)

Enquanto tarefa dos homens e das mulheres, mostra-se como tarefa nossa, como pessoas, professores, alunos, pais, zeladores e qualquer um que participe da realidade, juntos, entendendo-se como igualmente humanos por

vocação, vocação de ser mais. Pois, em Freire todos, como espécie humana têm condições reais de transcender as próprias situações por meio do reconhecimento de si como sujeitos, como capazes de transformar a realidade. Deste modo, todos temos capacidade de nos construir como pessoas em constante busca por liberdade de exercer nossa própria humanidade *com o e no mundo transformando-o e nos transformando também*.

É por conta desta vocação, de ser mais, como ser inacabado, político e em permanente conscientização que tratamos este trabalho, tendo a liberdade como uma ação ética, e também epistemológica. Pois, segundo nos informa Streck:

Em Freire o reconhecimento da diferença como riqueza da humanidade é combinada com o que ele chama de ética universal do ser humano. A identificação do que seja a dignidade tem a ver com o contexto específico, mas também com uma compreensão de pertencimento a uma mesma espécie planetária. As condições de diferenciação entre os ricos pelo rótulo do vinho e outras sofisticções têm a ver com a indignidade da fome em países do Terceiro Mundo. A partir daí também se dá o inescapável encontro do ético com o político. (STRECK, p. 554, 2009)

Portanto, é esse movimento que nos faz acreditar na pertinência desta pesquisa, na necessidade de que, especialmente no ambiente escolar, formado por todas as pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, todos entendam-se como os sujeitos da educação, respeitando a inserção de professores como *paidagogo*, que junto com os alunos caminham e direcionam o permanente processo do saber. Envolvam-se na luta humana em defesa de que conhecer o que é proposto como saberes necessários seja também exercer esses conhecimentos.

Acreditamos que o ser humano tenha uma vocação para ser livre, mas para que isso seja efetivado, precisa de condições que o levem a tomar consciência da possibilidade de decidir exercer tal vocação, conforme nossa leitura de Freire: a qual só é possível ser praticada quando firmada em considerações éticas da liberdade, vocação esta de *ser mais*, a saber, de se reconhecer como sujeito histórico, ter capacidade de escolher e reconhecer o mundo e a si, valorar o mundo de maneira estética, criativa, ética. Para tanto, existir no mundo, conforme aponta o próprio autor, significa:

Homens e mulheres (...) podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar *no mundo*, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir de criar, de recriar, de comunicar-se. Enquanto ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no

mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade. (FREIRE, s/p, 1981)

Creemos que há uma busca permanente posta em marcha em vista da conquista ontológica de *ser mais*; um percurso incessante para humanizar-se. Mas, para humanizar-se é necessário ter consciência de sua vocação de ser inacabado, praticar a ação dialógica, exercer a comunicação crítica sobre a realidade, devendo, para isso, conhecer e reconhecer a realidade de maneira permanentemente dialética, de modo a agir nela. Estes fatores devem sempre estar no âmbito dos interesses em que vivem os homens e as mulheres.

Trata-se de uma construção, aparentemente simples, mas que traz em sua essência uma proposta educativa complexa que deve ser bem elaborada, por meio da qual, como docentes, tentaremos analisar o mundo, para que então possamos oportunizar uma educação efetivamente libertadora, repensando a educação brasileira a partir de nossa realidade imediata.

CAPÍTULO I – APROXIMAÇÕES SOBRE CONCEITOS BASILARES PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Nesta primeira parte do trabalho buscamos tratar do que acreditamos ser as bases para a compreensão que precisamos para construir uma ideia de liberdade como princípio em uma educação, em que o professor possa, realmente direcionar o conhecimento sem perder a seriedade e a rigorosidade do trabalho pedagógico.

Os conceitos aqui presentes, a saber, inacabamento, conscientização e politização, dentro da proposta freireana defendida nesta dissertação, têm por finalidade promover um raciocínio que nos leve a perceber o motivo de acreditar que a liberdade deva ser um princípio educativo. Bem como o conhecimento construído possibilitará a discussão acerca do trabalho do professor. Afinal, sem ele, não poderíamos e não teríamos instrumentos objetivos de luta pela nossa humanização e liberdade.

O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se como a vocação para a humanização [...] Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar emaranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de se educar. (FREIRE, p.26, 2014b – grifos do autor)

Por isso acreditamos que antes de nos voltarmos para uma visão objetivada da educação, em que homens e mulheres somente reproduzam valores e pensamento, que repitam ações de maneira descriteriosa, defendemos que o princípio basilar para a educação seja a liberdade, a possibilidade de exercer a existência que homens e mulheres têm *no* e *com* o mundo. Do contrário, concordamos com Freire (2011b) “quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem” (p.91).

Ao contrário de sofrimento por não ser, por acreditar na determinação da própria existência, defendemos que o conceito de ser inconcluso seja um dos princípios basilares para compreender uma educação séria e rigorosa, que promova a construção de educandos e educadores, que se entendam, ou busquem se entender, como sujeitos *no* e *com* o mundo.

1.1 INACABAMENTO: PRINCÍPIO PARA A PERMANENTE BUSCA EM SER MAIS

A ideia de inacabamento em Freire está presente ao longo de toda a sua argumentação sobre a liberdade, pois por meio da capacidade de transcender as situações e lutar para se reconhecer como sujeito de transformações é que se efetiva o constante movimento de ser livre.

Somos, todos, seres inacabados, históricos - portanto, temos na história, que é também inacabada, pois feita por humanos e está em constante construção - essa característica. Bem como na construção dos conhecimentos há esse inacabamento, de seres inconclusos, uma vez que se trata de uma realização feita por tais seres, configurando-se então em um atributo humano do ser e do fazer das gentes. Daí a capacidade de todas as pessoas terem de construir conhecimentos ao longo de toda a vida.

Em decorrência da incompletude, enquanto característica da própria existência humana, observamos que o humano manifesta uma capacidade de estarem sempre se construindo, transformando, reformulando, refletindo *no* e *com* o mundo, numa permanente busca por se tornar cada vez mais completo e cheio de humanidade, sem nunca se encher dela por completo. Apesar desse “estar em permanente processo” parecer e, talvez realmente ser algo difícil para se compreender e empreender, à medida que se enche, descobre-se que é um prazer precisar ainda mais de pressupostos para a sua feitura, tornando-se mais do que já foi possível sê-lo no passado, mais do que se tornou no agora - tudo isso conforme a medida dos descobrimentos que cada um faz sobre si mesmo, sobre os seus pares, sobre o mundo, a medida que cria e recria a existência. Conforme nos aponta Freire:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. (FREIRE, p.52, 2011a)

Assim, as pessoas naturalmente se constroem, não há humano que seja acabado ou determinado, nem o mais típico bancário² dos professores consegue chegar perto de ser um ser acabado. Por isto, há o ato falacioso ao se pensar que

² Sobre a educação bancária trataremos no segundo capítulo desta dissertação.

a finitude está no acabamento e, ao acreditar nisto, muitas pessoas impedem-se de se humanizar, não se libertam para se tornarem sujeitos de si mesmos, ou no limite, não buscam se libertar da opressão que sofrem, tampouco da que exercem, não entendem a própria ética/estética³ imanente ao ser que é e se constrói.

Deste modo, confiamos que:

A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eticidade que, não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade, ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacidade de mulheres e homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação. (FREIRE, 2011a, p. 55).

Essa consciência permite, portanto, que homens e mulheres se façam 'gente' consciente de que a existência no mundo vai se fazendo, e se faz por meio da realidade que se constitui individual, histórica e socialmente, pois nada já está pronto de modo que, sem consentimento, seja imposto.

Ao não se entender como inacabado cai-se em uma existência restrita de significação, sentido, autonomia, humanidade e liberdade. Permite-se que a opressão seja normal, assim como entender-se-á a condição determinista, quando na verdade isso é o avesso da liberdade.

A pessoa que pode acreditar ser pleno ou estar pronto, ou seja, ao se entender completo, determinado, automaticamente promove a desnecessidade de transformar a realidade. Pode então simplesmente reproduzir, repetir, perpetuar sua falsa completude. Ao contrário, a compreensão do inacabamento, a procura por construir e transformar, para humanizar-se, gera um gosto, um buscar, um existir intenso, mesmo que na realidade incompleto, processo próprio daquele que se faz. Não é possível chegar-se à medida máxima, mas sim podemos ser mais do que o máximo que se imaginava ser. Desta feita, nos aponta Henning (2013) que é imprescindível que as considerações éticas dos sujeitos, em permanente transformação, sejam significadas historicamente, prezando-se pela eticidade, pois

³ Integramos as palavras ética e estética, pois acreditamos que a ética e a estética em nossa leitura de Freire são inseparáveis no que diz respeito ao inacabamento. Isso se deve ao fato de que estar consciente de seu inacabamento é também saber que cada um se constrói a partir de sua ação criativa no mundo. Logo, a beleza existente em ser e criar condições para isso está ligada à capacidade de se construir e criar possibilidades para que os outros também o sejam e tenham a consciência de sua estadia e transformação no e do suporte em que se encontram.

se trata de “(...) uma crença fundada no impulso de se constituir, de criar, de entender, de comunicar e de intervir no mundo” (HENNING, p.88, 2013).

Homens e mulheres se fazem completos quando se entendem como incompletos, ou seja, à medida que decidem buscar se completar – mesmo que se completar não seja possível no sentido objetivo – e que se formam reconhecendo essa incompletude. Completos para buscar ir mais além do que é posto. É exatamente por isto, por saber que se pode ser mais do que se é no momento, incompletos por ter o poder de ser mais à medida que se busca e se transforma a realidade em uma prática ética e moral. Daí o gosto por ser gente. Segundo Freire:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que historicamente e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, p.52/53, 2011a).

Ora, como seres, biologicamente somos vivos, temos a necessidade da sobrevivência física, de comer, beber, morar; mas, como gente, somos construtores, transformadores, nos fazemos humanos; somos vivos e livres ao ponto que humanizamos a nós e indispensavelmente a nossos pares. Potencialmente, todo o ser humano deve, exatamente por não ser acabado, fazer-se humano à medida que se entende como tal, na história que realiza, sabendo que pode ainda mais. Todas as pessoas já nascem sendo humanos como espécie, ao passo que também nascem com a responsabilidade intransferível de se humanizar ao longo de sua vida, exatamente por ser incompleto. Assim sendo:

O humano não é, ele se conquista, faz-se por meio de suas ações no mundo, na história. Em cada ponto de nossa vida, não somos ainda tudo o que poderíamos ser e o que ainda poderemos vir a ser. Para nós, seres humanos, o processo de conquista de nossa humanidade nunca está pronto. Nenhum humano é jamais tudo o que pode ser. Há sempre mais a saber, a amar e a fazer. O humano jamais acaba de tornar-se humano (TROMBETTA e TORMBETTA, 2010, p. 221).

Ser humano, como defendemos, é, também o ser que se identifica como agente da e na história, que tem condições de se colocar como objeto de sua reflexão, e colocar nesse trilho as outras pessoas também. O ser humano, nessa

perspectiva, é o único capaz de saber que é incompleto, saber também que é ilimitado nas possibilidades de se construir, de se reconhecer (FREIRE, 2011b).

O reconhecimento de nossa incompletude, esse vir-a-ser para ser, para existir, permite que tenhamos no porvir, o movimento transformador, essencial para que sejamos livres. É então, nessa infundável capacidade de construir nossa humanidade, que nos firmamos como humanos. Desta feita, a nossa inconclusão permite saber sobre ela mesma e tomar partido da mudança, conforme Freire (2011a) nos aponta:

É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanentemente de procura que se alicerça a esperança. Não sou esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica (FREIRE, 2011a, p. 57).

Assim, a “esperança que tem sua matriz na natureza do ser humano que, sendo histórico inconcluso e consciente de sua inconclusão, condicionado e não determinado [...]” (FREIRE, 2012a, p. 50), permite que os homens e as mulheres possam ser mais. E, no sentido freireano, tão somente quanto o fizerem para o bem, para o ético, para o humano que precisa se conhecer e se construir como inconcluso, para si e concomitantemente para o(s) outro(s), caso contrário, ser somente para si, também seria um desvio, pois não há humanidade sem significação. Logo, a prática educativa, bem como a liberdade em si, tem sua base na consideração de que todos os seres humanos estão em constante movimento de aprendizado. Desde modo, nos aponta Henning sobre a formação:

(...) não se trata tão somente da apreensão dos ensinamentos técnico-científicos, mas, sim, do necessário reconhecimento por cada um, de que é impossível não assumir a responsabilidade ética como ser histórico, social e político que existe no mundo e não simplesmente que vive num suporte de determinações (HENNING, p.87, 2013)

Freire (2011a) defende, como dissemos, a ideia de homem com a vocação de ser inacabado, portanto é nessa capacidade humana fundamental que o pensamento e a capacidade racional de entender o mundo se faz. Isto porque:

O pensar não é apenas *L'engagement dans d'acion* em favor e através do ente, no sentido do efetivamente real da situação presente. O pensar é *L'engagement* através e em favor da verdade

do ser. A sua história nunca é completa, ela sempre está na iminência de vir a ser (HEIDEGGER, 2005, p. 9).

Assim, defendemos a ideia de que o mundo continuaria a ser o mundo em constante transformação, mas podendo existir somente na capacidade humana de o descobrir, entendê-lo, questioná-lo e explicá-lo, caso contrário, ele simplesmente estaria no espaço, mas sem nenhum tipo de significado, cronologia ou explicação. Simplesmente aconteceria numa ordem determinada por leis e processos nunca entendidos pelas coisas que os realizaria. Deste modo:

Mesmo que possa parecer um lugar-comum, nunca será demasiadamente falar acerca dos homens como os únicos seres entre os “inconclusos”, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade (FREIRE, 2011b, p. 122).

Portanto, somente homens e mulheres são capazes de entender, individual e particularmente o mundo, de agirem nele juntos - uns com os outros - para entendê-lo e transformá-lo. Daí a nossa defesa do professor como sujeito fundamental da transformação da realidade pedagógica, ao se fundar no princípio educativo e por meio da inserção crítica entre a realidade e os conhecimentos historicamente construídos. Agir, em Sartre (2013), significa:

[...] modificar a *figura* do mundo, é dispor de meios com vistas a um fim, é produzir um complexo instrumental e organizado de tal ordem que, por uma série de encadeamentos e conexões, a modificação efetuada em um dos elos acarrete modificações em toda a série e, para finalizar, produza um resultado previsto. (SARTRE, 2013, p. 536 - grifos do autor).

Apesar de sermos racionais somente a complexa capacidade de pensar não nos faz humanos, temos o inacabamento como um de nossos diferenciais, o qual não teria sentido sem nossa capacidade de pensar e dar significado ao mundo e as ações que são realidades nele.

Não basta pensar no mundo e sobre o mundo se nossa razão, e no caso de professores, nossa prática, é afetada por pensamentos desumanos, desumanizadores. Na realidade, devemos fazê-lo *no* e *com* o mundo, “por isto é que estar no *mundo* implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2012, p. 32a - grifos do autor). Temos necessariamente que entender que não nos construímos isolados, mas somados a nossos pares.

Acreditamos que é imprescindível que o ser e o estar no mundo “(...) se mova[m] pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano” (FREIRE, 2011b, p. 91 – acréscimo nosso)⁴.

Uma ação humanizadora deve acontecer com rigor, visando o processo libertador, visando à identificação de nosso inacabamento e, conseqüentemente, de nossa infinita capacidade de ser, de criar, pois “[...] os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica de *ser mais*” (FREIRE, 2011b, p. 72 – grifos do autor).

Como sabedores de nossa incompletude não podemos permitir que a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011b), como instrumento do inacabamento, sendo minha e sendo também do outro seja impedida de se manifestar, é inaceitável que paremos de aprender, de buscar, de exercer nossa necessidade em saber e conhecer sobre as coisas, sobre o mundo (FREIRE, 2011b.). Não somos seres estáticos, criamos, pensamos, transformamos. É nessa conversão de inacabamento, a constante construção e criação em que nos fazemos mais e, portanto, transformamos, libertamo-nos, humanizamo-nos e, por isso, transformamos nossa realidade. Tal processo é assim melhor explicado com as seguintes afirmações que bem mostram as articulações entre as noções antropológicas do inacabamento e liberdade:

[...] busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos (ZITKOSKI, p.369, 2010).

Não é coerente, muito menos possível, lutar por uma liberdade plenamente humanizadora, uma vez que não é possível admitir-se o ser humano em sua completude, sem tentativa e busca de ser, pois a liberdade de que tratamos é exatamente esta: a possibilidade que todas as pessoas precisam ter, a de ser. Para isto é necessário a constante prática de ser mais em Freire, que conforme as suas palavras:

⁴ A citação retirada do texto de Freire é uma crítica à educação bancária. No original aparece como uma negação da educação bancária, e em nossa interpretação afirma o “*ânimo de libertar o pensamento (...)*”, tornado uma afirmativa à construção filosófica freireana.

[...] corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos - como 'projetos' -, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimentos que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, p.102/103, 2011b - grifos do autor)

Portanto, não há condições de lutar pela liberdade sem nos identificarmos como incompletos, inacabados e, portanto, capazes de ser ilimitados em nossa produção, em nossas lutas, em nossa compreensão e busca por ser mais, em libertarmos-nos, em humanizarmos-nos.

Finitos, como *homo Sapiens* em nossa objetividade humana, por saber que todas as pessoas em algum momento morrerão, somos limitados por esta condição, mas ao mesmo tempo, ilimitados no sentido de sermos, como pessoas, como gente capazes de sermos mais, aprendermos mais, e construirmos cada vez mais, sendo sujeitos históricos, admitindo nosso agir no mundo, existindo em nossa capacidade subjetiva de sermos humanos inacabados. E para termos condições de compreendermos essa relação em nós, seres humanos, precisamos também compreender essa relação com os outros. Pois não nos consolidamos no mundo sozinhos, nem tão pouco poderíamos ser mais sem que houvesse mais de nós, humanos, no mundo.

1.2 CONSCIENTIZAÇÃO

Decidimos trabalhar o conceito de conscientização na sequência do inacabamento exatamente por serem ideias interdependentes. É preciso ter-se consciência de que se é inacabado, tendo nisto uma ferramenta para a libertação. Isto se deve pela relação de permanente construção da consciência sobre o mundo exatamente por sermos, nós todos, humanos inacabados e portanto em permanente processo de aprendizagem e tomada de consciência sobre a realidade que nos dá suporte. O movimento de pensar sobre si no e com o mundo, na maneira como podemos transformá-lo a partir de nossa ação nele e com ele, é a capacidade de refletir sobre nossa ação.

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. (FREIRE, p.50, 2011a – grifos do autor)

Como os únicos conscientes do inacabamento, homens e mulheres podem ser no mundo e serem capazes de construir, elaborar e refazer, criar, construir e transformar o mundo. Pode-se, por isso saber que o suporte vai além, é mundo, mundo significado somente por nós, seres humanos.

1.2.2 Existência e conscientização

Para além de reconhecer a existência da realidade, é preciso também saber que essa realidade é mutável, plástica. Por conseguinte cabe a nós, seres que convertem o existir em si para o existir para mim (FREIRE, 2011a), que significam o que é cognoscível, portanto, seres que são os responsáveis pela transformação da realidade, não somente a natural, mas a da realidade de se ser humano. Seres humanos inconclusos e com outros que também o são. Sobre a consciência Sartre (2013) salienta que:

[...] a consciência sempre pode ultrapassar o existente, não em direção a seu ser, mas ao *sentido* desse ser [...] o sentido do ser do existente, na medida em que se revela à consciência, é o fenômeno de ser. Esse sentido tem, por sua vez, um ser que fundamenta aquilo que se manifesta (SARTRE, 2013, p. 35-36).

Portanto, perceber que como seres inacabados e apesar de finitos, como indivíduos sendo seres infinitamente capazes de agir no mundo, pensando e repensando essa ação nele. Assim “[...] ela [*consciência*] é mais do que conhecimento voltado para si” (SARTRE, 2013, p. 22 – acréscimos nossos). É conhecimento interno, subjetivo, individual e em permanente diálogo com o que lhe dá suporte, com o que é externo ao indivíduo, a saber o mundo, e com os outros humanos. Em Freire (2011b):

Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo

contrário, que prepara homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização (FREIRE, 2011b, p.158)

Este diálogo se faz por meio do uso da palavra, pela capacidade de se comunicar e perceber o que é comunicado, entender, ler, repensar, reconstruir e transformar tanto saberes quanto a realidade, é diálogo por se tratar do uso da palavra, da capacidade de se comunicar e por tê-la reconhecido, reelaborando conhecimentos. Henning esclarece:

(...) não se trata de inserir o homem numa dada ordem perfeita e virtuosa - tal qual podemos entender o sentido de formação da *Paideia* - mas, antes, de possibilitar que todos os homens e mulheres se percebam enquanto participantes ativos do processo histórico, sem que se deixem ser 'arrastados' pela história ou simplesmente moldados pelo ambiente no qual vivem (...) o ambiente educativo deve-se constituir num espaço intersubjetivo, uma comunhão de homens e de mulheres que, pelo diálogo, aproximam-se e burilam as suas consciências numa experiência verdadeiramente humana (...) a práxis transformadora apresenta, pois, um, caráter teleológico, ou seja, a unidade ação-reflexão, que é práxis, possibilita que o homem transforme o mundo na medida em que também ele se transforma. (HENNING, p.94, 2013 - grifos da autora)

Desde modo, a realidade precisa ser expressa por pessoas que se entendem como gente, como sujeitos da história, que dão significado para o mundo, que se colocam em perspectiva e refletem sobre si, sobre os outros, que percebem nestes significados a eticidade do que pretendem ao usá-la, na percepção de que ela é um instrumento de todas as pessoas, é a capacidade de dizer sobre o mundo. Conforme Freire (2011b) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão” (2011b, p.108).

Palavra que é além de expressão verbal de signos, mas se dá estreitamente entre a consciência de si no mundo e a ação nele, é dita porque é conhecida, vivida. Segundo Freire (2011b) “[...] palavra verdadeira seja transformar o mundo” (2011b, p.107). É somente por meio da palavra que é possível o diálogo, o qual é e gera a consciência de si no mundo.

Conforme Freire (2011b) dizer a palavra é direito de todos, não homem ou mulher que não tenha o direito inalienável de expressá-la, sem que ninguém a tome de outrem, “precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho [...]” (FREIRE, 2011b, p.109). De tal modo, a palavra verdadeira é diálogo e diálogo é o princípio dialético para Freire. A dialética entre homens e mulheres e o mundo é o que dará condições para a tomada de consciência, para a luta pela liberdade. Assim segundo Freire (2011b):

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua liberdade [pela transformação da realidade por meio da possibilidade de conhecê-la] não é doação que lhes faça a liderança revolucionária [no caso deste trabalho, o professor], mas resultado de sua conscientização. (FREIRE, p.74, 2011b – *acréscimos nossos*).

O conhecimento sobre o mundo, sobre a realidade é o que poderá dar suporte a conscientização, daí nossa firme defesa de que o professor, como consciente de que é sujeito histórico, ético e político, precisa ser inserido nos processos e na realidade educativa, entre os saberes e, ao mesmo tempo, permitir que o aluno tenha condições de se conscientizar sobre sua incompletude. Por consequência, conhecer sua realidade - e seja ela qual for -, lutar para modificá-la, melhorá-la. Por meio da liberdade de exercer a humanidade e conforme a história de cada um lhe permite existir, lutar, considerar-se e transformar a realidade, sabendo que como inconcluso é capaz de ser mais, de ser criador, de ser ético. Pois há uma constante transformação do mundo, feita por ele mesmo e pelos únicos seres conscientes de sua capacidade de mudá-lo.

Daí a questão cognoscente do que é real para mim, o saber que quem sabe sobre a realidade sabe de sua existência “[...] não basta saber que essa mesa existe em si – mas sim que ela existe para mim” (SARTRE, 2013, p. 23). Ora, toda a ação é prática à medida que se manifesta de maneira autêntica ao que se busca e conhece. É agir coerente com o que se sabe e com o que se deseja.

O processo de construção dessa capacidade de pensar sobre o próprio agir no mundo deve permitir uma ação consciente ante a realidade e precisa ser conquistada. Em um contexto cruel, em que tanto opressores quanto oprimidos são destituídos da vocação de ser mais (FREIRE, 2011b), por consequência da consciência da própria liberdade de se ser humano ao serem forçados por ideias inautênticas, ao se significarem e significarem alguns como mais outros como menos humanos, objetos não reflexivos e não sujeitos. A partir da seguinte leitura de Sartre (2013), podemos refletir sobre o movimento de superar o estado de opressão, de sofrimento:

Pois é preciso inverter aqui a opinião geral e convir que não é a rigidez de uma situação ou os sofrimentos que ela impõe que constituem motivos para que se conceba outro estado de coisas, no qual tudo sairá melhor para todos; pelo contrário, é a partir do dia em que se pode conceber outro estado de coisas que uma luz nova

ilumina nossas penúrias e sofrimentos e decidimos que são insuportáveis. (SARTRE, 2013, p.538)

É preciso experiências, os inéditos viáveis, para que as pessoas notem o outro estado de coisas, para além da opressão, para além de estar subjugados por outras pessoas. É preciso um espaço para estas experiências, para a participação, espaço para a palavra ser dita por quem já se sente sujeito, e permitida para quem ainda precisa superar o próprio sofrimento. Cremos que o espaço ideal é a escola – mesmo ainda não tendo uma estrutura adequada para isto – e o professor a pessoa mais indicada para possibilitar e construir estas experiências *com* os mais jovens.

A consciência é imanente a todas as pessoas e visa se reconhecer como tal, “a consciência é revelação-revelada dos existentes, e estes comparecem a ela fundamentalmente pelo ser que lhes é próprio” (SARTRE, 2013, p. 35). Em Freire, essa consciência nos indica que, desde o nascimento, os homens e as mulheres, mesmo que ainda iniciando estes processos, imanentes a todos os humanos, são criativos, capazes de construir, transformarem a(s) realidade(s), de serem livres desde que coletivamente, pois como já foi expresso, ninguém se faz sozinho, pois cada um vai ao longo de sua existência se construindo, podendo ser cada vez mais.

Mas, muitas vezes, estes atributos são impedidos de se realizar em todos, não devido à capacidade ou escolha de cada um, mas como consequência da opressão. Afinal, uma realidade opressora é verdadeira e o sofrimento gerado por ela também o é a medida que é uma realidade para quem a vive (FREIRE, 2011a). Precisamos, como pessoas, como gente, nos entender como sujeitos, entender a situação no mundo, se não completamente, pelo menos os processos que estão a nossa volta.

[...] a tomada de consciência de nossos condicionamentos, situações limites que nos oprimem como seres humanos, deve proporcionar um novo impulso essencialmente vital à existência humana, a saber, o *sonho* e a *esperança* que constituem a construção da *utopia* humana na história. Esses impulsos, enquanto motores da história (não únicos), que a natureza humana foi elaborando em sua experiência existencial, são o que nos movem na direção de uma intervenção transformadora no mundo concreto visando à superação de todas as *situações limites* que nos oprimindo enquanto seres em busca do próprio “ser mais” (ZITKOSKI, 2010, p. 370 – grifos do autor).

É preciso refletir a existência *no* e *com* o mundo. Assumir a condição ontológica de seres inacabados, conscientes, reflexivos, inteligentes, autênticos e confirmar o que nos é dado e, ao mesmo tempo, precisando que nossa humanidade seja constantemente confirmada, desde o nascimento nos parece ser uma exigência da existência humana . Para isso, é preciso se construir historicamente, partindo do inacabamento, uma íntima relação cognoscível com o outro e com o mundo, permitindo que as pessoas sejam mais, à medida que pensem sobre as condições de sua autenticidade de agir no mundo, agindo de maneira a revelar ou a buscar uma consideração universalista de sua ação, segundo a qual, deverá haver um julgamento pautado na ação justa para si mesmo e para os outros, como nos sugere Sartre (2012). Henning nos esclarece sobre a perspectiva freireana diante do assunto:

Trata-se da vocação ontológica para a humanização que lança o homem para a busca permanente e livre de se conhecer, conhecendo o mundo e nele atuando ativa e conscientemente. Daí ser constituída a sua filosofia educacional pela marca da *Pedagogia da Humanização*, dentre outros designativos. (HENNING, p.91,2013)

Este agir tem em si uma ação relacionada ao pensar e conclui que há uma consequência que pode ser prevista, mesmo que não necessariamente exata ao plano da finalidade pretendida. Daí a ideia de conscientização como capacidade crítica, a capacidade de pensar o que se pratica, buscando entender e prever o resultado dessa ação e refletir, posteriormente, sobre esse agir e suas consequências, de dizer o que se pensou e repensou. Por isto, estar se conscientizando é também superar a condição de oprimido. Nas palavras de Sartre (2013):

Com efeito, na medida em que a consciência está 'investida' pelo ser, na medida em que simplesmente padece daquilo que é, deve ser englobada no ser: é a forma organizada proletário-achando-seu-sofrimento-natural que deve ser superada e negada para poder tornar-se objeto de uma contemplação reveladora. Significa evidentemente que é por puro desprendimento de si e do mundo que o proletário pode posicionar seu sofrimento como insuportável e, por conseguinte, *fazer dele o móbil* de sua ação revolucionária. (SARTRE, 2013, p.539)

Deste ponto não dissociamos a capacidade de agir e saber que se está agindo, mesmo que o resultado da ação não seja exatamente o previsto, uma vez

que a capacidade consciente de efetuar uma ação sempre terá resultados previstos total ou parcialmente no âmbito objetivo⁵.

Assim, para termos consciência do nosso agir precisamos pensar sobre nossas ações. Pensar, criticamente, significa pensar novamente sobre nossas atitudes e agir. Em seguida, levar em conta essa capacidade de ter repensado anteriormente uma prática e transformá-la nas ações subsequentes, também refletindo sobre elas à medida que se realizam. Este também é um movimento dialético é um processo de tomada de consciência sobre o ser *no* mundo.

Tomamos como prática esse agir e esse refletir a ação, daí a ideia de uma prática educativa como princípio para a liberdade. Não é possível ser livre se não houver esse processo dialético de ser e não ser, ou seja, esse pensamento sobre a ação, a reflexão *a posteriori* sobre ela, as consequências e as transformações que ocorrem a partir deste agir.

A conscientização é, portanto, fundamental para assunção de nossa humanidade e sem ela não teríamos a competência de compreender-nos como sujeitos transformadores e criadores do mundo. Ela, a consciência, é também um processo contínuo em que ora ascendemos como seres livres ora percebemos outros nuances de negação de nosso direito ontológico dessa liberdade, e é esse o motivo de humanos não serem seres determinados “(...) os seres humanos, programados, não são porém determinados e se tornam capazes de decidir ao lado da possibilidade de apenas *seguir*” (FREIRE, 2014b, p. 110 - grifos do autor).

Assim o processo de libertação esta intrinsecamente associada ao movimento de tomada de consciência sobre ser no mundo, de tal modo que se faz a partir da “[...] tensão em que existem os seres humanos entre *ser e não ser*, entre estar sendo diminuídos como objetos e estar autenticando-se como sujeitos” (FREIRE, 2014b, p. 110 - grifos do autor)

Uma vez que só há a liberdade, em Freire (2011c), por meio da ação dialógica e consciente por parte dos oprimidos, em conjunto, a educação deve se fazer com, exatamente, essa finalidade. A saber, proporcionar a possibilidade de um ambiente em que exista o diálogo entre a realidade e os integrantes da ação educativa, que, segundo Freire (2011a), permita que educadores e educandos se sintam livres para expressar seus conhecimentos e questionamentos, transformá-los a partir das reflexões, as quais somente possíveis, por meio desse pronunciar o

⁵ Segundo Sartre a construção do Outro-objeto.

que se pensar e ouvir o que é pensado por outros, construindo novos conhecimentos por meio do que já foi feito por homens e mulheres ao longo da história.

O ser humano é o único capaz de significar a si mesmo e as coisas do mundo. O seu próprio 'ser' então se faz por isso, pelo reconhecimento de sua existência de ser com e para o mundo, pelo reconhecimento da própria realidade e da consciência de que é capaz de transformá-la. Portanto, essa transformação que opera no mundo ostenta essas suas particularidades:

Diferentemente dos outros animais que não se tornaram capazes de transformar a *vida* em *existência*, nós enquanto *existentes*, nos fizemos aptos a nos engajarmos na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades pelo fato mesmo de, como seres vivos, sermos radicalmente diferentes uns das outras e dos outros (FREIRE, 2011b, p. 98).

É nessa existência que se fundem homens e mulheres, que se fazem seres e devem, uns com os outros, existirem para o bem, capazes de pensar sobre o mundo, significá-lo de diversas maneiras, refletir sobre o porvir.

Não podemos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, de que, contra o que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o "inédito viável" demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 2008, p.98 - grifos do autor).

A nós, homens e mulheres, cabe, como aspectos naturais de nossas existências, assumir e decidir capacidades e possibilidades de transformação e mudança, pois somos seres incapazes de chegar ao máximo de nossa humanidade, enquanto seres inacabados. Essa mudança deve ser, portanto, para um processo humanizador, possibilitador, ético.

A construção da consciência se dá na relação dialética entre homens e mulheres com e no mundo, é preciso conhecer a realidade em que se está inserido e modificá-la, no entanto, cremos que essa transformação da realidade não possa acontecer fora de princípios éticos.

Pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem sê-lo para todos [...] nós queremos existir ao mesmo tempo em que moldamos nossa imagem, tal imagem é válida para todos e para nossa época inteira. (SARTRE, p.20/21, 2012).

Não apensar saber e significar o mundo, mas saber que sendo sujeitos dele se tem por responsabilidade criar práticas conscientes desse movimento de fazer o bem como a imagem do que acreditamos ser necessário para transformar a realidade para todas as pessoas, permitindo que elas também tenham condições de agir da mesma maneira.

1.2.2 Diálogo e conscientização

Freire defende que a capacidade de, homens e mulheres, construir sua consciência de si no mundo está diretamente relacionado ao diálogo, ao uso da palavra para dizer e ouvir seguindo um caminho que construa conhecimentos, pois é a partir dessa relação presente no contexto dialético, entre o humano e o mundo, que se garante a liberdade de ser e a permanente possibilidade de transformar o mundo. Para Freire (2011b) “o diálogo é este encontro entre homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (p.109, 2011b – grifos do autor).

Na capacidade de homens e mulheres de se compreenderem como indivíduos dialógicos, no singular, mas também no plural, por saber que só é possível desde que com outro, ou outros humanos, no e com o mundo, da tomada da consciência de suas existências como seres históricos, responsáveis pelas transformações nele. A ação dialógica é um ato amoroso, pois segundo Freire (2011b):

(...) é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, p.111, 2011b)

Este ato amoroso é feito na capacidade de entender que não há pessoa que possa se sobrepor a outra pessoa, mas que, por condições contrárias a liberdade, não percebem a própria humanidade e por isso precisam pronunciar o mundo, mesmo envolto em uma realidade proibitiva, mas que a medida que pronuncia o mundo se reconhece como sujeito dele e nele, percebe novas ideias, reconhece seu sofrimento como insuportável e tem condições de lutar pela transformação da realidade, passa a desejar experimentar e repensar sobre a necessidade de realmente ser. Ato amoroso de convencer e ser convencido de que há a

possibilidade de um mundo melhor se forem, se formos, sujeitos do e no mundo, livres para significar, pensar, agir, existir e dizer sobre a realidade, e assim ter instrumentos para transformá-la.

O diálogo é um ato amoroso exatamente por não se consolidar como autoritário, arrogante e cheio de certezas, segundo Freire (2011) é humilde, porque há sempre no outro algo a aprender, há sempre em nós algo a ensinar. Desta feita:

como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconheço *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são 'essa gente', ou são 'nativos inferiores'? Como posso dialogar se parto de que a *pronuncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho a contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só de pensar nela, sofro e definho? A auto suficiência é incompatível com o dialogo. (FREIRE, p.111/112, 2011b – grifos do autor)

Só é possível haver diálogo se há a fé de que todos têm condições de exercê-lo e que se permita que todos realizem essa ação. Só existe o diálogo, pois, ele é feito por homens e mulheres em comunhão sabendo que como humanos têm muito de si no outro. Freire (2011b) ressalta que é exatamente pela fé no direito das pessoas exercerem o *ser mais* que se encontra a condição do diálogo. Condição de direito não de doação ou de permissão, mas pela amorosidade e pela fé na própria condição de humanos, e na mesma condição partilhada por outros.

Fé que se faz pela confiança de que se pode superar uma realidade por outra que busque a justiça. Não negando a liberdade que cada pessoa tem de exercer sua existência no e com o mundo. Confiança no uso honesto da palavra, no estreitamento do que se diz e no que se faz, assim Freire relata que “se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. [...] a confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intensões” (FREIRE, p.113, 2011b).

Além disso, é preciso considerar que o pensar certo no que concerne a ideia freireana, é o modo de construir-se no mundo, de identificar os pensamentos e ações que nele existem, e comunicar os próprios pensamentos e as próprias ações

no mundo ao mundo e aos outros. Entender que todos são sujeitos na e da história e pode-se a qualquer momento transformá-la.

Finalmente não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar eu, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade⁶. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação (FREIRE, 2011b, p. 114).

Desta feita, o que torna possível o diálogo, é a capacidade de pensar certo de saber que o mundo também são as pessoas, tendo na capacidade de entender e se entender no e com o mundo. Diálogo que não existe quando apenas um ou alguns pensam e dizem, mas na construção democrática, de conhecimentos, mediados pelo mundo em que realizam as suas experiências. Por consequência deste ato comunicativo entre as gentes com o mundo, torna-se possível conscientizar-se de nosso ser no mundo.

Daí que não deva ser um pensar no isolamento, não, torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade [...] o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens. (FREIRE, 2011b, p. 90).

É pensar que a vida passa a ser entendida pela nossa existência e não por si só, precisa dessa comunicação de uma ação em que o “eu” e o “nós” caminhem juntos e trabalhem para que a prática libertadora exista tanto no conhecimento do mundo quanto no agir sobre ele, esse movimento, acreditamos, é o princípio para o permanente ato de conscientização, o qual nos parece, imprescindível para homens e mulheres se reconhecerem no e com o mundo.

É esse o processo de conscientizar-se de ser no mundo e para o mundo, na constante busca de compreender a si e ao outro, na luta permanente por uma medida justa para todos efetivamente construírem sua identidade, a identidade individual e social, que Freire propõe, a saber, busca pela liberdade. Conscientização está ligada a esta comunicação com mundo e seus agentes, sem se colocar de modo egoísta, pois isso seria negação do ato de conscientizar-se, é

⁶ O termo solidariedade nos é caro nesta citação, mas é indispensável que o entendamos em termos freireanos. Trataremos desse termo com mais clareza no capítulo II. Ver; Freire 2011b, p.42.

preciso ver também que o outro, ou todos os outros, também devem e precisam se inserir como sujeitos da realidade.

É indispensável que seja reconhecida pelas pessoas a existência que cada uma tem no mundo, que se saiba e se assuma a responsabilidade por ele e por nós humanos. Para isso é necessário essa ação dialógica no e com o mundo. Pois, segundo Freire (2011b):

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*. (FREIRE, p.108, 2011b – grifos do autor)

A capacidade de se entender no mundo está em uma luta consciente de sua vocação de ser inacabado, em constante busca, transformando-se e transformando o mundo. Isto é tão radical que qualquer tentativa de interceptação desse processo de libertação constituir-se-á numa violência à humanidade do sujeito.

Daí a nossa defesa por uma educação em que o professor tenha condições de se entender como sujeito consciente de sua posição *no* e *com* o mundo, sabendo e comunicando a sua seriedade e rigorosidade de sua ação, de direcionar a prática educativa, ao mesmo tempo em que se insere de maneira crítica na realidade do conhecimento e da liberdade. Sabendo que, como sujeito em constante luta pela liberdade, tem e deve estar em permanente busca por conhecimentos que lhe deem condições para o diálogo, no caso de professores, para o uso das opiniões dos alunos, para o direcionamento das ações em favor da tomada de decisão do que se acredita como justo, e assim, possibilitar, por meio do diálogo, que ambos se percebam como tal. Pois conforme Freire (2011c):

A partir de uma construção histórica e cultural é que o homem se faz consciente de sua vocação, como ser inconcluso - essa luta por liberdade passa a ser condição basilar para que a mesma seja real. Deste modo, sua realização não ocorre em satisfazer todos os desejos, mas em lutar pela libertação individual e, por consequência imanente, pela libertação de outras pessoas (FREIRE, 2011c).

Diálogo com e sobre o mundo, com as pessoas dele. A prática dialógica é esse usar a palavra de modo criterioso “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE,

p.107, 2011b), nesse sentido, do saber que se diz, se pensa, se experimenta sobre o mundo e o mesmo faz as outras pessoas, e o mesmo carece fazer também o aluno.

Isto se deve ao fato de que o “[...] diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, p.109, 2011b). É, segundo Freire (2011a), o meio pelo qual se pronuncia o mundo, que se expressa à ação que se tem nele, pelo qual há a comunicação entre homens e entre estes e o mundo.

É diálogo por ser dialético, por reconstruir ideias. Assim sendo, é uma ação a ser feita por professores que temem que tendo o princípio da liberdade a prática educativa se perca em licenciosidade, portanto que signifiquem, alunos e professores, por meio do uso da palavra o mundo, os saberes a existência. Logo a conscientização por parte de professores e alunos se faz também no uso da palavra.

1.3 POLITIZAÇÃO⁷

O terceiro tema é basilar para tratarmos a inserção crítica de professores, alunos e a relação entre conteúdos e politização. Terceiro, pois está baseado na proposta de conscientização freireana. Conscientização da ação que homens e mulheres exercem no mundo. Conscientes por saber que se existem nele e com ele, e terem a capacidade de dizer o que entendem desse processo. De tal modo concordamos com Freire (2014b) quando diz que:

Foi exatamente porque nos tornamos capazes de *dizer o mundo*, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética (FREIRE, p.24/25, 2014b).

Assim sendo, o ser humano é, também, um ser político, por ser capaz de escolher, de aprender, de saber que sabe, de se colocar como objeto de sua reflexão, características que estão em permanente construção. O professor, exatamente por ser primeiro gente é também um ser político, que sabe, ou deveria

⁷ É bom lembrar que Freire utiliza a construção sobre política e politização sob duas perspectivas. A questão política de exercício, decisão e consciência sobre as escolhas e a questão da política econômica.

Há de fato uma preocupação do autor com os aspectos políticos que aprofundam a desigualdade e inviabilizam a prática da liberdade. Contudo é bastante conhecida a insistência de Freire em defender a necessidade do ato político exercido pelo homem em todas as instâncias de sua vida. Não podendo ser neutro em nenhuma forma.

saber, desta sua posição, portanto pela responsabilidade que tem em construir o ato educativo, incapaz de ser neutro, por ser feito por homens e mulheres (FREIRE, 2014b), tomar parte da transformação que deseja para a realidade educativa.

Defendemos que a educação como ato político se faz pela capacidade de todos os seus participantes buscarem lutar pelo direito de homens e mulheres agirem como sujeitos históricos, transformarem a realidade, pois a conhecem, ou trabalham para conhecê-la, no sentido ético do que se faz necessário para uma vida justa. Política porque assume esta posição no mundo, não pode, portanto, ser neutra, isenta de responsabilidade. Deste modo:

[...] o homem que se engaja, que se dá conta de que ele não é apenas o que escolhe ser, mas é também um legislador que escolhe ao mesmo tempo o que será a humanidade inteira, não poderia fundar-se do sentimento de sua total e profunda responsabilidade. (SARTRE, p.21, 2012).

Isso significa que cada ação, daquele que consciente de sua existência no mundo, é pensada e decidida a partir do que se deseja e espera do mundo, não prática arrogante, mas reflexiva, realizada de modo a ser verdadeira. Isso se faz na identificação de que apesar de diferentes no que diz respeito à individualidade se é igual no quesito humanidade.

Como ser que toma partido é necessário se assumir como ser que sabe sobre o mundo e ao mesmo tempo ainda não sabe tudo, de acreditar que pode saber mais, assumir a igualdade da vocação de ser mais, de humanizar-se de ser livre. Portanto, conforme Freire (2011b):

Se alguém não é capaz de sentir-se tão homem quanto outros, é que ainda lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro não há ignorante absoluto, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam ser mais (FREIRE, p.112, 2011b).

Politização nos é entendida também como essa tomada de consciência sobre si no mundo, essa assunção de efetivar o ser que é na realidade. É a capacidade de diálogo entre homens e mulheres, diálogo com os fatos, busca constante em entendê-los para, então, mudá-los.

Verdade no sentido de coerente com que se pensa, se diz e se faz, é o estreitamento entre a palavra e a ação. Por consequência dessa aproximação entre a consciência de si no mundo e o que se diz dele e nele há a superação, ou a luta

por ela, da opressão “na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político [...]” (FREIRE, 2014a, p. 62).

É político ao tomar partido da luta contra a opressão. Luta pela humanização. É decisão de existir e se construir como existente, inacabado, é tomar consciência deste inacabamento e ir se completando sabendo que sempre poderá ser mais.

Todavia, Freire (2011b) nos alerta a existência de alguns falseamentos que impedem homens e mulheres de se entenderem como seres em busca permanente por sua humanização, falseamento da capacidade de se entenderem e decidirem porque e por quem vão lutar.

Esses falseamentos acontecem especialmente quando o sujeito busca a sua humanização na ação praticada pelo opressor, ou seja, quando este acredita que sua humanização consiste em tomar a posição do opressor, acreditam não no ato político, comum, democrático, mas no autoritarismo.

Logo, enquanto se tem necessidade de buscar a reflexão sobre este estado desumanizado, acaba preferindo perseguir a posição opressora, negando o estado comum de se lutar por uma sociedade cuja justiça seja para todos. Deste modo:

[...] quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a liberdade na luta e por ela, tendem a ser opressores também [...] daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com seu contrário [...] para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros (FREIRE, 2011b, p. 44).

Devemos, portanto, reconhecer a educação como ato político, a qual não deve ser autoritária, mas democrática “[...] reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores [pessoas] podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos [...]” (FREIRE, 2014b, p.44 - acréscimos nossos) assim, ainda segundo Freire (2011a):

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito mais a ver comigo mesmo. (FREIRE, p.53, 2011a).

Política tem relação ao sentido pelo qual se existe no mundo, a saber, como o significa, como o transforma da maneira que parece mais coerente. Ela também

se baseia no modo pelo qual se decide estar no mundo, quais defesas e quais lutas serão focadas. Desta feita para se tomar partido de uma ou outra ideia é preciso que pessoas se admitam como gente, caso contrário qualquer decisão é intransigente, imprecisa e, por isto, tende a ser egoísta e tem consequências opressoras.

Aqui é necessário pensar os motivos pelos quais cremos que a liberdade deva ser a premissa do trabalho educativo e a consciência do processo de se reconhecer como sujeito histórico a motriz de qualquer prática educativa que toma partido da liberdade. Até porque é preciso que se tenha condições de desejar a liberdade e não entendê-la, erroneamente como opressão.

Politização, deste modo é a busca por saber quem se é no mundo e como se construir para ser mais ainda, é decisão, é decidir lutar para que não haja opressão, mas que a liberdade seja direito. Daí a afirmação de que:

Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa entre outras coisas, da invenção da linguagem conceitual, de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazer o mundo, de sonhar; se não se tivessem tornado capazes de valorar, de dedicar-se até ao sacrifício ao sonho por que lutam, de cantar de decantar o mundo de admirar a boniteza, não havia por que falar da impossibilidade neutralidade da educação. (FREIRE, p.81, 2014b).

No entanto, há uma afeição por oprimir, a qual nega a possibilidade de se conscientizar de si no mundo, de saber que o que se faz é o reflexo do que se deseja no mundo. Inviabiliza a tomada crítica da decisão, do que será o motivo da luta. Apesar de ser um erro, é fácil acreditar, como oprimido, que ser mais humano, ser livre é a capacidade de oprimir. Afinal, esta é a experiência que se tem como oprimido, por consequência, o oprimido passa a ser o opressor e ter a falsa sensação de liberdade. Para além desse mito em que aquele que desumaniza é livre, há o medo de realmente lutar pela liberdade. Assim segundo Freire (2011b):

O “medo da liberdade”, de que se fazem objeto oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quando pode mantê-los atados ao *status* de oprimidos [...] um dos elementos básicos na mediação entre opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência à outra [...] por isso o comportamento do oprimido é um comportamento prescrito (FREIRE, 2011b, p. 45-46 – grifos do autor).

O contrário de estar em processo permanente de conscientização é esta imposição de uma consciência a outra. Nessa ideia, errada, nada há de ser feito, o que está posto é a verdade sobre ser. Ser opressor é ser livre: é ser mais, enquanto ser oprimido é ser livre para servir o opressor: é ser menos.

É na *sombra* da opressão que surge a ideia de segurança, de humanidade. Portanto, a falta desta humanidade implica em um vazio, que se relaciona a um *não existir*, pois só se existiu até então a partir da opressão. Alias por ser opressão, a rigor não existiu. Desta feita, a busca pela liberdade passa a ser uma ameaça à forma de existência dominante e vigente que, na verdade, apresenta uma parca forma de humanidade, de autonomia e de liberdade.

Igualmente, a liberdade deve ser feita pelo oprimido se conscientizando de sua humanidade, de seu permanente processo de vir a ser, por ser inacabado lutando para ser livre. Este deseja esta liberdade a todos os seus iguais, que assim são vistos pela pureza da generosidade de se fazer a si e, ao mesmo tempo, buscando-a ao outro.

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, 2011b, p. 48).

O opressor também se faz desumanizado ao oprimir e, do mesmo modo que o oprimido, precisa se libertar para se humanizar. Este movimento se dá por meio da solidariedade, a qual se refere a um respeito ao existir do outro e de si. Daí também algumas considerações em que, diante da constatação de ser quem se é, procura-se em outras pessoas ser da mesma forma, conforme explicado por Erick Fromm. De acordo com Fromm (2000), nossa busca é nos unificarmos, pois estamos separados, e nossa necessidade é a de estarmos juntos, por isso, precisamos como humanos superar nossa separação uns dos outros. Logo, esta solidariedade, assim como a generosidade, tem em Freire (2011b) um significado particular ao ter na necessidade de que o outro também tenha condições de ser, de existir e, portanto, de se libertar. É por meio da expressão de respeito em Fromm (2000) que se esclarece a ideia de solidariedade como um axioma na teoria freireana:

Respeitar uma pessoa não é possível sem conhecê-la; cuidado e responsabilidade seriam cegos se não fossem guiados pelo

conhecimento. O conhecimento seria vazio se não fosse motivado pela preocupação. Há muitas camadas de conhecimento; o conhecimento que é um aspecto do amor é aquele que não fica na periferia, mas penetra até o âmago. (FROMM, s/p, 2000)

O opressor não é autêntico com seu ser, quando não se interessa em respeitar ou amar o outro, mas em explorá-lo, e ao fazê-lo, firmar o que entende por ser humano, pois sua medida de humanidade é a de poder ser opressor, e, portanto, precisa assim como o oprimido, se libertar com uma postura radical de sua situação, por meio da solidariedade:

[...] a solidariedade verdadeira com eles [opressores] está em *com* eles [oprimidos] lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este 'ser para outro' [...] só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira (FREIRE, 2011b, p. 49).

Tem-se então, na educação, a importante tarefa de relativizá-la como “[...] a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011 a. p. 52), por ser ação dos homens e das mulheres, é fundamental a tomada de decisão, para isso é preciso diálogo, conhecimento de si e do mundo. Nessa perspectiva, os educadores são agentes de suma importância para a realização das tarefas libertadoras, pois:

Educador e educandos (lideranças e massas), co-intencionadas à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (FREIRE, 2011c, p. 78).

Tendo na solidariedade, uma das bases para humanizar-se, a qual atua em prol da transformação da realidade com rompimento da dualidade, torna-se possível a conquista desta liberdade. Isso porque, esta solidariedade se transforma em luta dos oprimidos com os opressores. Portanto, é “[...] somente na solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica” (FREIRE, 2011b, p. 52).

Somente com uma atuação crítica (FREIRE, 2011b) é possível reconhecer a realidade, pois sem essa reflexão o reconhecimento do real será falseado pelos mitos criados na relação opressor-oprimido. Deste modo, a realidade será distorcida, pois a “[...] inserção crítica só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade” (FREIRE, 2011b, p. 54).

Assim, “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sob a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente” (FREIRE, 2011b, p. 54). Desta feita, ratifica-se a importância do educador como agente fundamental ao processo individual, social, coletivo, de transformação e libertação, pois ele passa a ser aquele que, ao se libertar de seu contexto de oprimido, pode se tornar o referencial para outros pela ação dialética (FREIRE, 2011c), e assim, promover o meio para a tomada de consciência.

Homens e mulheres têm a função de, no mundo, transformar a realidade. De acordo com Freire (2011b, p. 55), “[...] nenhuma realidade se transforma em si mesma [...] a pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação tem suas raízes aí”.

É neste contexto que, “[...] os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção” (FREIRE, 2011b, p. 59). Para isto é preciso que exista condições reais para que o oprimido se perceba como tal, e nesse momento tome a decisão consciente da busca pela liberdade de não mais ser para outrem, para por ser quem deseja ser.

Assim sendo, se é a violência que insere o medo da liberdade, é também ela que, paradoxalmente, estimula a procura desta liberdade. Freire (2011b, p. 59) nos explica que, “[...] enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de *ser*”. Daí que ser desumanizado, quando está é a única realidade conhecida e entendida como possível, passa a ser o primeiro passo para a libertação.

[...] já não foi possível *existir* a não ser disponível a tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiura do mundo. Quer dizer, já não foi possível *existir*, de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos trás de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. (FREIRE, 2011, p. 52, grifos do autor).

Portanto, é nessa perspectiva, ética, humanista, tendo uma visão libertadora, que defendemos a construção de uma educação cujo professor tenha essa responsabilidade transformadora.

CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E A POSSIBILIDADE DA LIBERDADE COMO NOVO PARADIGMA

Neste capítulo trataremos sobre a importância de existir conteúdos e saberes, norteadores da prática educativa nas escolas, por entendermos que esses saberes, juntamente com a possibilidade de expressá-los e, conseqüentemente, usá-los no processo permanente de se encher a incompletude que todos nós, seres humanos, temos são os instrumentos para a liberdade, tendo-a como princípio educativo.

Trabalharemos também a ideia de escola bancária e a incoerência entre promover os conteúdos e permitir que estes conteúdos se tornem instrumentos imanentes na conscientização e na permanente construção ética e política sobre o ser histórico e transformador do mundo, na busca pela liberdade de homens e mulheres em reconhecer-se como ser que existe e, portanto, intervém e transforma a realidade.

2.1 O CONTEÚDO COMO NECESSÁRIO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Educação e humanidade estão intimamente ligados, constituem-se simultaneamente na história, aliás, segundo as leituras feitas ao longo da obra de Freire, história é expressão do agir do homem no mundo ao longo do tempo, elaborar conhecimentos, estratégias, tecnologias para viver, intervir na realidade, daí também o fato da ideia de homens e mulheres serem sujeitos históricos. Para tanto, a educação é o meio viável para que homens e mulheres fossem aprendendo o que foi feito e que podiam fazer ainda mais para transformar o mundo. Daí a necessidade da educação escolar.

Os conteúdos escolares devem ser organizados de modo a serem fundamentais, mas não enquanto foco do trabalho pedagógico. Para nós, o apreender e ler o mundo (FREIRE, 2011b) são ou deveriam ser o foco dos

conhecimentos e dos conteúdos ensinados e aprendidos na escola, enquanto a ênfase do trabalho pedagógico deveria ser a construção de experiências para a assunção da própria humanidade. Em sua leitura sobre o conhecimento em *Freire*, Calixto (2014) explica que “(...) o homem não pode conhecer nada de maneira passiva, pois considerando que as pessoas não são objetos, mas sim sujeitos, o ato de ‘conhecer’ implica em interação e envolvimento das pessoas na realidade em que vivem” (CALIXTO, p.106, 2014 – grifos da autora). Para isto, é preciso promover condições para que se aprenda, ao mesmo tempo não negando, em qualquer aspecto, a permissão ao aluno da expressão sobre aquilo que sabe e, ao fazê-lo, tendo condições, vocabulário, conhecimentos suficientes para que seja entendido pelo professor. Para tanto, alunos e professores precisam estar em permanente estado de curiosidade sobre si e sobre o mundo, independentemente da idade ou faixa etária, em que a atividade educativa se dê.

Também, se faz necessário gerar suportes para que professores e alunos estejam em constante processo de aprendizagem, por meio do que já sabem e, sabendo que sempre podem saber mais, dialoguem a fim de construir novos saberes. Conforme aponta Freire (2014b):

Não se trata de que o educador passe a dizer ‘a gente cheguemos’. Trata-se do respeito e da compreensão por uma linguagem diferente. Não se trata tampouco de não ensinar o chamado ‘padrão culto’ mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação. (FREIRE, p.65, 2014b – grifos do autor).

Seria descuido de nossa parte, ao desenvolver este trabalho, admitir que sem um processo educativo, uma organização (sistemizada ou não), sem um ‘o que’ informar sobre o mundo e as pessoas, a realidade e o conhecimento, a educação sistematizada seria uma prática descriteriosa e irresponsável. É importante sim, entender as características, as várias formas de se comunicar dos alunos, bem como saber que o é preciso para que ele tenha condições de se assumir como gente. Isto que é um permanente estado de saber que além de poder saber mais, ele precisa reconhecer-se e reconhecer o mundo em que está. Deste modo:

Não há nem nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo [...] o ato de ensinar e de aprender dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não

há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo [...] quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. (FREIRE, 2008, p. 110 – grifos do autor).

Os conteúdos, para o fazer educativo, são, por isso indispensáveis, mas é na capacidade de entender e dialogar com esse estar *com* e *no* mundo que o fazer educativo se realiza, de utilizar os saberes como meios para a admissão dos alunos de sua própria existência como sujeitos da realidade em que está inserido. Ora, temos, portanto:

A educação, 'leitura do mundo' e 'leitura da palavra' se impõe como prática inseparável a essa reinvenção do mundo. A assunção de nós próprios como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura, da opção, seres éticos (FREIRE, 2012a, p. 66).

Ou seja, os conteúdos e saberes que se deve conhecer devem estar diretamente relacionados com o modo pelo qual a realidade funciona, devem convergir em prática, conhecimento que se realiza, que se observa, que se experimenta. Conhecimento que passa a ser um meio para a assunção e transformação de uma realidade opressora em uma libertadora "(...) conhecimento significará sempre uma nova 'apreensão' do objeto, uma nova leitura do mundo ou do pedaço de mundo que esta realidade codificada representa. Por isso, para Paulo Freire, conhecer é sempre um ato dialógico, um ato de amor. (STRECK, p.13, 2012 – grifo do autor).

Daí a afirmação, ao longo da obra freireana de que a educação é um ato político, pois ela, essencialmente, faz-se nesse movimento de diálogo crítico entre sujeitos, capazes de decidir, pensar, criticar, que concordam e discordam, mas lutam para humanizar-se em um processo contínuo na vida de qualquer ser humano. Contudo, curiosamente, essa parte essencial nem sempre acontece. Segundo o que Danilo Streck nos explica:

Para Paulo Freire o ato de conhecer está ligado com a vocação de homens e mulheres de 'ser mais'. O 'ser mais' em Paulo Freire não é uma noção fechada, que indica uma espécie de 'forma' para o que todos deveriam ser. O *ser* humano, ou como ele em escritos mais recentes, o *ser* gente é sempre um projeto, um projeto aberto. O ato de conhecer e o conhecimento adquirem o seu sentido dentro do processo de realização desta vocação ontológica do ser humano. O conhecimento, portanto, não brota daquilo que homens e mulheres são enquanto seres prontos, mas daquilo que eles e elas são enquanto possibilidade. O ato de conhecer está enraizado na incompletude humana. Quem é completo, quem é cheio não precisa mais aprender. (STRECK, p.12, 2012)

A educação é um ato presente, contínuo e ininterrupto na vida de toda e qualquer pessoa; nos educamos, como gente, pelo modo como experimentamos nossa existência no mundo e pela permanente necessidade de ser mais em condições de decidir ser e lutar pela liberdade; aprende-se para realizar o aprendido no mundo, mas também, para pensar o mundo, para mudá-lo, “[...] a educação precisa tanto da formação técnica, científica, profissional quanto do sonho e da utopia” (FREIRE, 2014, p. 49), utopia e sonho de superar a existência de opressão.

Apesar de poder parecer estranha esta ideia, a possível estranheza inicial por conta da ideia da educação escolar não ter como foco direto os conteúdos, por conta da construção de uma cultura escolar bancária, os saberes elaborados e construídos cientificamente ao longo da história devem se estabelecer a medida que os alunos consigam dizê-los, usá-los e recriá-los para si mesmos.

Faz parte da importância dos conteúdos a qualidade crítico epistemológica da posição do educando em face deles. Em outras palavras: por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam aprendidos pelos educandos e incorporada a sua prática. (FREIRE, p. 100, 2014b).

De que adianta uma ação docente que faz o conteúdo passar pela vida de alunos e alunas sem se fixar no agir deles? Por isto, concordando com Freire (2014b):

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. (FREIRE, p.45-46, 2014b)

Mais importante que apresentar as matérias de português, matemática, geografia, história, ou qualquer outra disciplina para as pessoas, em qualquer idade, é garantir que o que for apresentado tenha significado, possa fazer sentido, caso contrário esses saberes geram hipocrisia, privilegiando o mero ‘blá, blá, blá’.

Deste modo, o conhecimento se constrói juntamente com os sujeitos, no tempo histórico em que eles estão inseridos, cada um passa a viver o que sabe sobre si e sobre o mundo. E ter ciência sobre o mundo não é exatamente o que seres humanos vêm fazendo por meio das ciências? A medida que conhece ou

desconhece sua relevância no mundo as pessoas se tornam capazes de ter uma postura mais ou menos adequada nele.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. (FREIRE, p.94, 2011b – grifos do autor).

Mas, o fato de conhecer não garante a ninguém um agir que busque consciência sobre o existir no mundo, ou perceba a capacidade que tem, por ser inacabado, de poder lutar pela própria liberdade. Daí que o conteúdo e a necessidade de conhecer devam ser expressos em conjunto com as capacidades criativas e éticas dos sujeitos da educação. Conhecimento é um instrumento que homens e mulheres podem usar tanto para o processo de libertação quanto para opressão. Daí a constante afirmação freireana de que a educação não é neutra. Segundo ele próprio:

Não há qualidade por que lutemos no sentido de juntá-las, de com elas requalificarmos a prática educativa, que possam ser consideradas como absolutamente neutras, na medida mesmo em que, valores, são vistos de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos (FREIRE, p.47, 2014b).

Por isso, ao produzir este trabalho acreditamos que o processo educativo deva ter como foco a capacidade de permitir que o ser humano se admita como inacabado e vá se construindo, aprendendo à medida que sabe que pode significar e transformar a realidade por meio dos saberes que aprende.

Assim sendo, a complexidade dos conteúdos pode ser superada pela consciência e pela expressão dialógica dessa consciência, da infinita disposição de homens e mulher saberem sobre o poder ser mais do que aparentemente são, “na verdade o que devemos buscar é a unidade dialética, contraditória, entre teoria e prática, jamais sua dicotomia” (FREIRE, p.64, 2014b). Segundo Freire (2014a):

O que quero dizer é que, como ser humano, não devo nem posso abdicar da possibilidade que veio sendo construída social e historicamente, em nossa experiência existencial de, intervindo no mundo, inteli-lo e, em consequência, comunicar o inteligido (FREIRE, 2014a, p. 33).

Uma problemática que pode gerar conflito e debate é o fato de que cada nível educativo tem conteúdos pré-estabelecidos, os quais os professores precisam trabalhar. Há as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁸ os quais regulam o que deve ser trabalhado em cada ano ao longo da trajetória educativa dos estudantes.

A questão é uma afirmação que pode parecer lógica: se a federação, por meio do Ministério da Educação (MEC), inflige conteúdos obrigatórios, eles, por consequência, são o foco do trabalho docente. Afirmação que com um pouco de reflexão se mostra falsa, afinal segundo Freire (2014b) “ensinar conteúdos, por isso, é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre seu perfil” (p.100, 2014b).

De início a ideia da promoção de norteadores para a educação se baseia no princípio constitucional de igualdade, assim sendo, todas as pessoas têm direito a igualdade de qualidade de educação (BRASIL, 2013), por isso a produção de documentos reguladores sobre os principais conhecimentos a serem trabalhados na escola. Regulação esta que se dá por meio dos saberes elaboradas, daí a infeliz defesa de que o foco educativo é transferir o conteúdo⁹ para o aluno.

Acreditamos em uma prática educativa vinculada a possibilidade, a liberdade, portanto ela jamais poderia ser imóvel, estagnada, não tendo o ser humano como sujeito histórico, um pensamento deste tipo encerraria a plasticidade pela qual homens e mulheres existem. Sendo assim, é urgente que entendamos que apesar de haver limites, “não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais” (FREIRE, p.113, 2014b), ainda segundo Freire (2011b) a educação tem o poder de muita coisa, apesar de não de resolver todos os problemas.

Portanto, de acordo com Freire (2011b) a educação não tem o poder de resolver todos os problemas que foram criados ao longo da história brasileira, mas por meio dela é possível muito, especialmente, promover condições para homens e

⁸ É importante deixar claro que discutir sobre a construção e viabilidade das DCNs e PCNs, não é o foco de nosso trabalho, mas ao tratarmos de trabalho docente nos pareceu relevante informar nesta dissertação a existência de conteúdos obrigatórios que são regulados pelo estado, até porque toda a prática docente acaba sendo norteadada pelo que se deve ensinar. Nossa discussão tem a preocupação de refletir sobre princípios propedêuticos a esses ensinamentos.

⁹ Ao longo de minha experiência docente a maior cobrança, da gestão escolar, dos colegas de profissão e dos pais das crianças é que o conteúdo esteja registrado em cadernos ou em planejamentos, nos anos iniciais raríssimas vezes percebi uma preocupação com o aprendizado dos alunos.

mulheres tomarem consciência e decidirem transformar a realidade. Segundo este mesmo autor:

A história como possibilidade. Esta inteligência da História, que descarta o 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*, 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 do 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, p.114-115, 2014b – grifos do autor).

Não acreditamos que o limite da educação está na superação dos conteúdos obrigatórios a seres, propostos em sala de aula, mas na decisão de cada um dos envolvidos com o processo educativo de decidir o que fazer com os instrumentos e com as significações que lhe são permitidas na escola. Limite que é o comprometimento com os saberes que devem ser administrados e organizados por professores, supervisores em interação tanto com a necessidade e curiosidade epistemológica dos alunos como com a realidade em que estão, todos estes atores, inseridos.

2.2 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA: O MOVIMENTO OBEDIENTE PARA O CUMPRIMENTO DOS CONTEÚDOS

Nesta reflexão sobre a educação bancária levaremos em consideração a questão freireana de que ela está intimamente ligada ao sistema de dominação e impedimento de que haja uma luta verdadeira pela liberdade.

Em termos gerais, a educação bancária é um reflexo da construção histórica e cultural brasileira. Como brasileiros vivemos um período escravocrata intenso em que a própria existência era negada a escravos, é possível mais vil recusa a liberdade que esta? Mesmo com a tentativa pombalina de propor ideias iluministas, entre elas a educação como capaz de mudar a sociedade (Hilsdorf, 2003) não

obtiveram sucesso em uma sociedade já culturalmente fortalecida por relações de dominação, a qual permanece, sendo uma forte construção histórica a ser transformada.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos de arriscar-nos, vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando de 'burocratização da mente'. Um estado refinado de estranheza, de 'autodemissão' da mente e do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente imutáveis. (FREIRE, p.113 2011a).

Esse estado fatalista de estar no mundo, sem contudo, pertencer a ele, ou melhor saber que se pertence a ele é uma marca forte demais da história brasileira. Esta domesticação que intitula o aluno bom como o aluno submisso ao professor é prendê-lo, impedindo que o que há de mais caro na existência seja real na vida dele, a capacidade de ser. Capacidade esta relacionada com se ter a si mesmo e aos outros como objeto de reflexão (FREIRE, 2011b), a partir disto dizer sobre si e sobre o mundo o que elabora intelectualmente. E não há como usar a palavra quando ela não tem espaço, ou se ela não é conhecida.

Se por um lado temos na influência iluminista e positivista a valorização da educação e do conhecimento (HILSDORF, 2003) e por meio dela temos, como nação, o primeiro passo para a democratização da educação no Brasil, por outro temos também uma forte influência da ideia da educação como salvadora "sem negar à gramática, é preciso realmente superar a sua compreensão *colonial* segundo a qual ela é uma espécie de *cabo de eito* de nossa atividade intelectual" (FREIRE, p.97, 2014b – grifos do autor).

Por maior que seja a importância do conhecimento, ele não tem finalidade em si mesmo, saber por saber gera um intelectualismo pueril, no qual saber não faz parte da vida de quem sabe, é só um vento que sopra ao longo da vida escolar, mas que não faz diferença ou não fará a diferença. Por isto mesmo a grande crítica relativa à educação bancária.

Não é justo ensinar para o saber ser um troféu para quem ensina, para organizar dados sobre a alfabetização, ou provar que em um momento singular a pessoa conhece o que o professor e/ou a instituição escolar faz questão que ele conheça, por outro lado é preciso gerar situações em que a experiência educativa das pessoas propicie o aprendizado por meio da inquietação dela perante o mundo, o qual ela mesma se entende como parte fundamental. Como se saber o que se ensina fosse libertar e humanizar quem é ensinado. Como se à medida que se conhece mais, mais humanizado homens e mulheres são. Quando na verdade entendemos que:

A prática educativa deve ser, coerentemente, um fazer desocultador de verdades e não ocultador, nem sempre o é do ponto de vista reacionário. E se o faz, o será de forma diferente. É que há formas antagônicas de ver a verdade – a dos dominantes e a dos dominados (FREIRE, p.48, 2014b).

O que queremos defender é que, historicamente, consolidou-se no Brasil um jogo de dominação, ‘eu mando porque posso, você obedece porque é o que lhe cabe’¹⁰, deste modo, aponta Freire (2011a) “não há, nesta maneira mecanicista de compreender a história, lugar para a decisão humana” (p. 113, 2011a). O conhecimento em si, especialmente nesse jogo de poder, não terá condições em permitir que haja conscientização sobre a relação ser humano e mundo. Ele será instrumento, tanto para a negação da liberdade, quando para a luta por ela.

E sabendo que a educação serve as ideologias da cultura e do tempo (BRANDÃO, 1981) a educação bancária é um forte reflexo do que se defende para a população brasileira, mesmo que os próprios agentes educativos, especialmente professores e alunos, desconheçam sua vulnerabilidade neste jogo.

É por meio da negação da existência da humanidade, a saber: inacabada, em constante processo de aprender, criar, conscientizar-se, decidir, tomar partido; que se consolida o processo de transferência de conhecimento. Quando se nega a existência da humanidade de um aluno, automaticamente, entende-se que é preciso lhe oferecer alguma coisa que a equivalha. Aparentemente esse vazio existencial de não saber é dado por meio da educação, logo, de acordo com a educação bancária somente pode ser humano aquele que conhece as ciências.

¹⁰ Percebo que nos debates sobre controle de sala a autoridade do professor, a qual, creio, tem um significado de responsabilidade e consciência de ser, são muito confundidos com esse autoritarismo, o professor deve ter o poder de mandar e quando não há obediência ou há uma certa revolta contra esse autoritarismo esses colegas professores sofrem, como se o ato mandar, às vezes indiscriminadamente, fosse uma apregoação da profissão.

Esta negação é definida em Freire como opressão. É negada a humanidade de quem é oprimido, por falsear o exercício de sua humanidade, é negada a humanidade de quem oprime, não é possível exercer humanidade negando-a. por isto mesmo, entendemos na construção deste trabalho o processo educativo como um meio para liberdade de ser.

Falamos educação por meio desse princípio; falamos de educação em razão de sua não neutralidade diante das considerações culturais, pessoais, temporais e históricas, utilizando de meios possíveis. Assim “falamos de educação porque podemos, ao praticá-la, até mesmo negá-la” (FREIRE, 2014a, p. 81). A educação bancária tem em sua natureza a capacidade de impossibilitar pessoas de assumirem-se como gente que pensa e age, de ler e expressarem-se sobre o mundo, de escolher meios e modos de se educarem, e de usarem seus conhecimentos mais amplamente.

Assim sendo, temos por obrigação escolher a reflexão sobre o mundo, tornando-se assim uma necessidade de conhecê-lo da forma melhor possível, em base de condições éticas ao refletirmos sobre as nossas ações para a tomada de outras decisões que visem ações repensadas e que sejam o que de melhor se é possível oferecer. Ao mesmo tempo, defendemos que este decidir e agir contínuos permitam a experiência da assunção dos homens e mulheres como seres livres, como humanos. Por meio da contrariedade de uma ação que não se ajuíza como universalmente coerente e correta a ser tomada por qualquer um, mesmo que este ajuizamento seja uma construção individual, cultural e social, no sentido da própria libertação frente a qualquer tipo de opressão, cria-se uma distância entre a não neutralidade no agir e as verdadeiras necessidades individuais e coletivas.

Eis a grande problemática da educação bancária, ao tomar seus atores como seres acabados, os professores sabedores do que é melhor para os alunos, e os alunos vazios, precisam ser cheios, dificultam o transcorrer da tomada de consciência sobre si no mundo, impedem o posicionamento perante o mundo. O professor fala somente o que sabe e está na programação, nas diretrizes e parâmetros curriculares, o aluno, impassível, inexperiente, aprende.

Esse aprender se faz por meio do depósito de quem sabe em quem ainda não sabe, por quem já é humano por conhecer e a quem a humanidade ainda não foi alcançada. Educação que não se dá pela experiência mediada pelo mundo, mas

pela transferência de conhecimentos. O educador narra a verdade ao educando que deve assumir essa narrativa como transferência do saber do professor para a própria cabeça que nada sabia e que, com esses procedimentos, agora deve saber tal e qual lhe foi depositado, realizando por fim, uma prática não educativa, mas, desumanizadora.

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, guarda-los e arquivá-los (FREIRE, 2011b, p. 81).

Portanto existe uma incoerência no processo educativo quando levado a considerar o educando como 'incidências', quando coisificam os sujeitos que deveriam ser agentes educativos "[...] nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber" (FREIRE, 2011b, p. 81). Há um desvio do que verdadeiramente deve ser a prática educativa, a saber, prática criadora de possibilidades, libertadora, transformadora de homens e mulheres e da realidade.

2.3 LIBERDADE COMO PRINCÍPIO PARA A EDUCAÇÃO: OS CONTEÚDOS EM UMA RELAÇÃO DIALÉTICA E HUMANIZADORA COM O MUNDO

Essas considerações sobre a educação bancária reafirmam nossa relação com o mundo. Não aprendemos por meio de depósitos de conteúdos, nem quando alunos nem quando professores, mas, reiteramos, por meio de nossa capacidade de aprender pelas experiências perante a realidade e o tempo em que estamos inseridos, aprendemos sim, apesar de ideologias que só acreditam na transferência de conteúdos.

Temos a necessidade de entendermos que em qualquer um deve estar o que se espera como correto de qualquer pessoa, por isso, também, podemos nos definir como seres políticos. Se, acreditamos que todos devem ter por direito exercer a própria humanidade, devemos então agir para estreitar nossas ações a esse princípio. Se temos, como homens e mulheres, o direito inalienável de exercer nossa humanidade, nossas ações devem se basear nessa premissa.

E, nesse ponto, retomamos a ideia de que todos são sujeitos do processo educativo. Se nossas ações buscam essa coerência para um e para os outros, tudo o que se faz para além dos conteúdos programáticos, é também prática educativa. Somos sujeitos de escolhas e devemos permitir modos de aprender e ensinar, de construir. Por isso, uma multiplicidade de ideias, processos, meios, crenças sobre a educação, de se fazer com que se aprenda ao ensinar e se ensine ao aprender, sem impossibilitar expressão na luta em se humanizar, são largamente apresentadas.

Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa, entre outras coisas da invenção da linguagem conceitual, de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazer o mundo, de sonhar; se não se tivessem tornado capazes de valorar, de dedicar-se até ao sacrifício ao sonho por que lutam, de cantar e decantar o mundo, de admirar a boniteza, não havia porque fazer da impossibilidade da neutralidade da educação. Mas também não havia por que falar em educação (FREIRE, 2014a, p. 81).

Somos impelidos pela nossa natureza a estar juntos com nossos pares, pela nossa curiosidade, aprendizagem, desejo por transformação, e por sermos livres (FREIRE, 2011b), o que não nos impede de podermos negar essa natureza - fica o exemplo da educação bancária.

Acreditamos que o princípio que deve reger a educação em todos os seus processos e níveis é a liberdade de alunos e alunas, professoras e professores, homens e mulheres de expressar e exercer sua humanidade, suas capacidades criativas, seus desejos e negações, suas dificuldades, ou seja, sua existência. Liberdade de saber que são responsáveis pela história, pela vida e pelas transformações que precisam acontecer na realidade.

A partir de uma construção histórica e cultural é que o homem se faz consciente de sua vocação, como ser inconcluso - essa luta por liberdade passa a ser condição basilar para que a mesma seja real. Deste modo, sua realização não ocorre em satisfazer todos os desejos, mas em lutar pela libertação individual e, por consequência imanente, pela libertação de outras pessoas (FREIRE, 2011c).

Essa liberdade, que precisa guiar o processo educativo, está engendradora na ética, pois “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (FREIRE, 2011a, p.34). Tendo em vista que:

Quando dizemos que o homem faz a escolha por si mesmo, entendemos que cada um de nós faz essa escolha, mas, com isso queremos dizer também que, ao escolher por si cada homem escolhe por todos os homens. Com efeito, não existe um de nossos atos sequer que, criando o homem que queremos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem conforme julgamos que ele deva ser. Fazer a escolha por isso ou aquilo equivale a afirmar ao mesmo tempo o valor daquilo que escolhemos, pois não podemos fazer o mal; o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem sê-lo para todos (SARTRE, 2012, p. 20).

Essa premissa para a educação precisa alicerçar uma postura de que todas as pessoas são, na realidade, como indivíduos e são também como grupo de pessoas, que juntas devem defender e lutar pela liberdade uns dos outros. Conhecer sobre as ciências passa a ser uma necessidade instrumental e imprescindível para efetivar esta luta, e a educação é o meio pelo qual o conhecimento pode ser democratizado.

Educação e liberdade devem se mover conjuntamente para o esforço da transformação. Sendo a educação um agir intrínseco no e do ser humano, a premissa da liberdade é essencial. Isso porque nossa humanidade está à mercê da liberdade, de a exercermos, de sermos capazes de entender que somos seres inacabados e, por isso, podermos e termos a capacidade infinita de sermos mais, ou seja, de agirmos autenticamente, em construirmos significações com o mundo, sabendo que somos ao mesmo tempo em que estamos juntos.

Daí a necessidade de uma educação que possibilite a experiência existencial do ser humano, enquanto sujeito de escolhas, sendo permitido nessa experiência que cada um possa se perceber como “gente”, gente que sabe que tem condições de mudar, intervir, interagir e construir a realidade. É necessário admitir que a educação precisa estar voltada para a prática da liberdade, e, por meio dos saberes elaborados ao longo da existência do ser humano no mundo, exercendo a humanidade e, também permitindo que nossos pares a exerçam.

O como fazer do ato educativo um ato libertador se dá, concordando com Freire, sempre e impreterivelmente por meio do diálogo. Trata-se de, simplesmente, dizer, ouvir e entender esse movimento de palavras e de ações que criam o significado das palavras, de expressões, de linguagens feitas no pensar e repensar *no* e *com* o mundo. Esse ato de se repensar constitui “‘sítios’ em que o homem de hoje, vendo em si o menino de ontem, aprende por ver melhor o antes visto [...] a leitura posterior do mundo pode constituir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa” (FREIRE, 2012a, p. 40).

Compreender a si como ser que se objetiva no mundo, repensa sua própria existência, fazendo isso *com* a realidade e, portanto, transformando-a, porque está junto com os outros que têm as mesmas capacidades e possibilidades, passa a ser a forma de se atingir os objetivos de uma educação efetivamente libertadora. Dessa forma, homens e mulheres:

[...] verificam na *vida* sobre o suporte, na experiência existencial que se dá no mundo, ganham uma conotação demasiado especial. Aqui, a comunicação e a intercomunicação envolvem a compreensão do mundo [...] o suporte vai virando *mundo* e a *vida existência* à medida em que cresce a solidariedade entre mente e mãos; na medida em que o corpo humano vai virando do *corpo consciente* apreendedor, transformador do mundo e não puro espaço vazio a ser enchido por conteúdos do mundo (FREIRE, 2012a, p. 32).

Solidariedade, que não se baseia em doar humanidade para quem se julga não possuí-la, mas, neste caso tem como significado a necessidade imanente em ser com outro, se fazer junto e não, por se entender como melhor, mais humano e por isso digno de oferecer, por causa de sua superioridade, alguma coisa a outrem. Solidariedade se refere à capacidade de homens e mulheres perceberem a necessidade que uns e outros, que todos, têm de se humanizarem ao buscarem ser livres, ao lutarem para exercerem a humanidade que lhes é cara.

Daí que tanto a solidariedade quanto a generosidade, em Freire, cremos, serem termos complementares. Logo, solidariedade e generosidade dizem respeito a luta necessária para que não exista somente qualquer tipo de mera compensação da pobreza, mas luta, conjunta, indistinta entre ricos e pobres por igualdade de possibilidades.

Esta liberdade, contudo, exige responsabilidade de quem deseja liberar o espaço que era até então ocupado pela opressão, a fim de dar continuidade à constante busca desta liberdade. Nas palavras de Freire:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz [...] é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 2011, p. 46).

Assim, a liberdade se faz pelo oprimido enquanto humano. Na sua capacidade de ir se reconhecendo, tomando consciência de sua existência e intervenção no mundo, comunicando, dizendo de si, tomando partido desta luta e

se construindo juntamente com outros. Decidindo e desejando esta liberdade a todos os seus iguais, que assim são vistos pela pureza da generosidade de se fazer a si e, ao mesmo tempo, buscando-a ao outro.

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, 2011b, p. 48).

É por meio desta solidariedade e desta generosidade possibilitadora, lutadora, consciente de sua atuação no mundo, em que se inscreve o fazer educativo. O 'eu' professor sabe que é também o 'eu' aluno na medida em que sabe que ensina e aprende e que tanto precisa como compreende que também precisam, os alunos, tomarem consciência deste movimento, não admitindo dominadores, donos, servos ou escravos na sala de aula, mas, ao contrário disto, há papéis e responsabilidades diferentes. Por isso, nossa negação da educação bancária, que considera o aluno um espaço vazio a ser preenchido com conteúdo.

Se negamos a prática anti-educativa de 'depositar' conteúdos, a prática educativa libertadora toma como coerente um agir dialético, porque se faz e se refaz *com* e *no* mundo, *com* e *nas* pessoas, por meio de nossa interferência nele, interferência feita, reiteramos, pelo e para o oprimido através do "[...] diálogo crítico libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito *pelo* e com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação" (FREIRE, 2011b, p. 72, grifos nossos). É feito pelo oprimido, pois ele percebendo a opressão pode decidir transformar a realidade e, ao tomar essa decisão, segue para a conquista de uma consciência crítica do mundo, escolhe ações coerentes com suas crenças de transformação e liberdade. Então, promove esse diálogo com outros oprimidos.

Como seres curiosos somos naturalmente capazes de aprender, por isso o fazemos mesmo diante de uma realidade opressora, e assim, podemos perceber essa opressão e lutar contra ela. Deste modo, também concordamos com Freire quando menciona que é de responsabilidade do oprimido desvelar a realidade e lutar pela liberdade, a sua própria e a do opressor que ao oprimir também perde sua capacidade de ser livre.

Assim, todos, como sujeitos históricos, podem transformar a realidade com o objetivo de se libertar da opressão e, portanto, de viver verdadeiramente a vocação

ontológica, a saber o direito de ser humano que cada pessoa tem, com os meios disponíveis de fazer-se consciente e livre do que pode negar essa possibilidade de ser.

É na realidade mediatizadora na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. Momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2011b, p. 121).

A prática educativa verdadeira é ética e democrática pelos mesmos motivos que se faz política, ela não é neutra e não sendo neutra, tampouco determinada, exige a rigorosidade, a seriedade de ser em si e com o outro. É respeitar o pensar e decidir do outro e de si mesmo.

Ser a favor ou contrário a alguma coisa, sem impedir a mesma postura das outras pessoas, é um circular de escolhas críticas e lutas justas, sem negar a humanidade de outrem. Sem negar que o outro também se faça imagem do que acredita como correto e bom.

Falamos em ética e em postura substancialmente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se a favor ou contra, 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 defendem o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito (FREIRE, 2014b, p. 45).

Se estamos em um tempo que nos constitui como sujeitos em transformação, limitados/condicionados por ele, mas não determinados, podemos, então exercer as práticas possíveis para a continuação do processo de transformação necessária para a conquista da humanização. Assim sendo, conferimos essa ideia no próprio autor:

Para mim, a História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de nos inserirmos na História possível, nos fazer igualmente possíveis (FREIRE, 2014b, p. 41).

Se a história é possibilidade, a educação também o é. Se a educação não é capaz de tudo, por se fazer em um dado tempo e direcionamentos específicos que

a condicionam, cabe a nós, homens e mulheres, entendermos quais são as possibilidades e limitações inerentes à realidade histórica e, então, trabalhar na busca pela liberdade para, deste modo, humanizarmo-nos (FREIRE, 2011b).

Conscientes que somos de nossa existência como seres incompletos, buscamos aprender, mas somente podemos realizar esse feito com outros, não havendo comunicação no isolamento ou na solidão. E é por meio da comunicação que se baseia o transcorrer de como se conhece o mundo e o modo pelo qual nos educamos. Na relação com os mais velhos, nas rodas de conversa com amigos, com crianças ou adultos, em sala de aula, com gestos, com sorrisos, com palavras nos comunicamos, aprendemos e ensinamos.

Há diálogo, porque há inacabamento, por sermos nós, com nossa individualidade, por sermos humanos, somos unidade, tendo naturalmente a necessidade de sermos livres de toda e qualquer impossibilidade de nos desumanizarmos. Saber que se pode saber é uma premissa do diálogo assim, conforme nos aponta o autor:

A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo [...] o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar de transformar é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter o poder prejudicado – mas não encerrado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer [...] não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. (FREIRE, 2011a p.112-113 – grifos nossos).

Somos diversidades, pois temos características físicas, construções culturais, políticas e ideológicas diferentes, mesmo que tenhamos a mesma busca por humanizarmos ou tendo optado por buscas diferentes. Existem momentos diferentes, realidades concretas diferentes para efetuar ou ter negado a possibilidade de realizar a expressão da luta pela liberdade.

A educação é um processo tipicamente humano, não sendo possível separar educação e humanidade, pois, é dever da educação nos aproximar, como pessoas, de nossa vocação ontológica de nos humanizarmos “[...] os homens são seres de busca e (...) sua vocação ontológica é humanizar-se” (FREIRE, 2011b, p. 86). Trata-se de um processo, pois somos sujeitos de um determinado tempo histórico,

buscamos ser enquanto inacabados. Está intrínseco em nós esta educação como um processo que precisa ser liberto das amarras impeditivas à humanização.

Se, por um lado, tem-se uma prática educativa voltada para a ideia de firmar a existência humana a qual permite que se assuma a consciência da incompletude e a necessidade de integrarmos esse processo juntos, com os demais homens e mulheres, de buscar ser cada vez mais o que se é, por outro, temos a falsa ideia de como isso se dá. Assim, por consequência de um entendimento equivocado, professores se enveredam em direção à desumanização – *educação bancária*. Leia-se que há duas possibilidades de expressar a educação, uma voltada para a prática da liberdade como processo humanizador e outra que atua como força contrária a esta vocação. Pois:

Insista-se no papel que deverá ter o homem na planificação e na superação desses valores, desses anseios, dessas aspirações. Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como sujeito ou sua minimização como *objeto* dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas. (FREIRE, 2011c, p. 62).

Por mais que tenhamos na educação um instrumento possibilitador para as pessoas reconhecerem-se como inacabados, como seres em contínua busca para transformar a realidade e humanizar-se, cada indivíduo pode ou não captar as ideias voltadas para a conscientização e a capacidade de tomar partido da luta pela liberdade e do inacabamento como fatores necessários para a busca da própria humanização, bem como, o modo disso ser possível.

Somos, como sabedores de nossa incompletude e da responsabilidade da luta pela liberdade, portanto, cremos na educação como meio maior para alcançar esse objetivo. Para isso, nos adverte o autor “[...] é preciso que criemos nos homens oprimidos. Que *nos* vejamos como capazes de pensar certo” (FREIRE, 2011b, p. 73, grifos nossos).

E no caso de experimentar este pensamento coerente com a própria existência, isso não se dá por meio de uma educação qualquer, mas uma educação relativa à prática humanizadora, que tenha em nós, humanos, com nossa curiosidade e inquietude natural perante o mundo, a base para realizarmos nossa luta e expressarmos nosso ser “[...] a luta por humanização funda-se antropologicamente e eticamente no processo de construção de ser inconcluso, que busca recuperar sua humanidade e/ou superar o atual estágio de afirmação de seu ser mais” (ZITKOSKI, 2010, p. 370). A educação é, então, uma expressão da

força que existe na assunção de nós mesmos como seres históricos, inacabados, democráticos, e, portanto, que precisam, com urgência, dada a nossa finitude física, tomar consciência do que somos. Daí o papel fundamental da educação, permitir que as pessoas se reconheçam e conheçam a produção que, nós seres humanos, estamos fazendo ao longo de nossa existência. E reconheçam também os processos que desumanizam. Assim,

Ressaltamos inicialmente a *nossa* condição de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser infinitamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 2014b, p. 23-24).

Entendemos que a educação é desta feita, um meio criado por homens e mulheres na intenção de promover a identificação de nossa busca por nos humanizarmos. Humanizamos-nos por sermos seres finitos e ao mesmo tempo incompletos. Dada a nossa capacidade em entender, de ter consciência deste inacabamento, temos em nós a curiosidade que se torna necessidade de aprendermos, ao aprendermos ensinamos. Ensinamos por vivermos, vivemos o que aprendemos e aprendemos para viver.

Ao aprender, temos meios para aprender ainda mais (TEIXEIRA, 2007), ao viver vivemos com outras pessoas que nos ensinam e que aprendem conosco. Este é o movimento que se dá na construção de nossa humanidade, a qual deve respeitar e se solidarizar com a humanidade do outro. A cada tempo, os processos aprendidos são ensinados, apresentando especificidades e, por isso, a educação se perpetua (FREIRE, 2014b).

Deste modo, “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2011b, p. 81).

Assim, segundo Freire, é por meio de uma educação problematizadora que o processo educativo conseguirá esse intuito, somos *no* e *com* o mundo e, ao mesmo tempo, lutamos, na realidade, para transformá-lo, para libertarmos-nos. Portanto:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado (FREIRE, 2011b, p. 98).

Percebemos que a educação, quando em sua face libertadora implica “[...] a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente educadores e educandos” (FREIRE, 2011b, p. 82). Somos juntos seres no mundo e exercemos nossas atribuições no mundo simultaneamente.

A compreensão sobre o mundo, e nossa ação transformadora nele, precede toda e qualquer relação mecânica de codificação e decodificação sobre letras, palavras, frases, textos e tem uma significação completa, individual, democrática, se referindo à existência de quem a lê, de quem a ouve, de quem a diz.

[...] ontem como hoje, jamais aceitei que a prática educativa devesse se ater apenas à ‘leitura da palavra’, à ‘leitura do texto’, mas também à ‘leitura do contexto’, à ‘leitura do mundo’. Está ainda e sobretudo a minha diferença em face deles no otimismo crítico, nada ingênuo, que sempre e caracterizou, na esperança que me alenta e que inexiste para fatalistas de qualquer espécie. Esperança que tem sua matriz na natureza do ser humano que, sendo histórico inconcluso e consciente de sua inconclusão, condicionado e não determinado, ou como diz François Jacob, “programado para aprender”, não poderia ser, nem mover-se na esperança. (FREIRE, 2012a, p. 50).

Leitura esta que, para Freire, diz respeito à construção cultural feita por pessoas, lida, entendida, falada por elas. Para ler, no sentido freireano, pressupõem-se nosso estado de sujeito histórico – somos e reconhecemos nosso estar sendo, pois:

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura (FREIRE, 2011c, p. 58).

Lemos e expressamos nossa leitura, por meio da compreensão e dos pensamentos que temos sobre ele. Defendemos desta feita, que não pode haver pensamento, conhecimento, teoria dissociados daquilo que se pratica. Tal prática é

então, a consolidação do nosso conhecimento, de nossas crenças - o que defendemos como verdadeiro, porque “[...] a verdade e o futuro é feito por nós mesmos através da transformação do *presente*” (FREIRE, 2012a, p. 101 – grifos do autor).

Não nascemos sabendo todo o conhecimento constituído ao longo da história, mas, por sermos sujeitos históricos, nascemos inseridos em um período histórico no qual somos, ou deveríamos, ser sujeitos. Por isso, temos a necessidade de compreender/aprender o que foi feito, pois “[...] o que ocorre é a superação de uma fase histórica por outra que não elimina a *continuidade* da história na mudança” (FREIRE, 2012a, p. 31), tendo então a busca na transformação, na liberdade um princípio para o ser sujeito histórico, como parte da constituição humana, em qualquer cultura. Portanto, um princípio para a educação.

CAPÍTULO III - O PROFESSOR COMO SUJEITO FUNDAMENTAL PARA UMA EDUCAÇÃO CUJO PRINCÍPIO SEJA A LIBERDADE – LIBERDADE E AUTORIDADE; AUTORITARISMO; LIBERTINAGEM; ESCUTAR PROFESSORES SOBRE QUANDO ELE SE SENTE LIVRE, QUANDO ELE SE SENTE OPRIMIDO

Este é o capítulo central desta dissertação, tendo por intenção articular a ideia da liberdade como princípio educativo colocando o professor como o principal responsável por uma mudança da ação que conduz as atividades educativas. Não como se o professor tivesse o poder sobre o processo educativo, mas por ele ter em sua formação docente e, principalmente, em sua vida, as experiências necessárias para articular conhecimentos científicos com a realidade. Tem na reflexão de sua própria história e na identificação de que é sujeito dela, ferramentas fundamentais para tomar parte deste papel transformador da educação brasileira.

O docente, das diversas disciplinas, dos diversos níveis educativos é que permite que a educação brasileira seja o que é, pois por terem sido eles também educandos, vivenciaram as relações educativas e anti-educativas desta realidade. Deste modo, estas vivências o possibilita perceber sua posição real, além da formação técnica indispensável para o trabalho docente. Afinal, concordamos com nosso autor “(...) a educação precisa tanto da formação técnica, científica, profissional quanto do sonho e da utopia” (FREIRE, p. 49, 2012a).

Esse sonho e esta utopia não são intangíveis, ao contrário, estão intimamente ligados à esperança e ao amor. Todos estes termos são citados ao longo da obra freireana, e tomados como forças motrizes do processo educativo transformador. Neste capítulo, trataremos exatamente daqueles responsáveis por esta transformação, brevemente sobre os alunos, que no limite legal¹¹ passam a ser todas as pessoas que formam a sociedade, tendo como foco os professores e a possibilidade real de serem promotores de um movimento a favor da liberdade.

¹¹Referimo-nos aqui na obrigatoriedade da educação. O que significa que a partir da primeira década dos anos 2000 todas as pessoas precisariam de algum modo participar de processos educativos sistematizados.

3.1 A DEMOCRACIA E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO

A democracia, segundo nossa leitura em Freire, é o caminho pelo qual se realiza a educação libertadora, e sua concepção é um tanto mais elaborada do que a capacidade de votar e escolher um representante. Ela é uma realização crítica, consciente, ética sobre a necessidade do envolvimento das pessoas que a formam, constituindo-se num modo especial de viver. É uma ação cotidiana em pequena escala, quando, por exemplo, permitimos que as pessoas usem da palavra e de seu agir para aprender sobre significados e usar esses significados, e de ideias sobre um debate acerca de um assunto, ou quando a comunidade se une para saber e cobrar dos responsáveis a manutenção de uma praça ou de uma escola e, em larga escala, quando vivenciamos o sistema político ao longo do pleito eleitoral. É a capacidade de juntos, lutarmos pela seriedade e rigurosidade do direito de ser e ter dignidade. E, não se pode lutar por essas coisas se não em liberdade.

No ambiente escolar, o qual é formado por diversas pessoas como: alunos, professores, supervisores, diretores, cozinheiros, zeladores, pais, agentes de segurança, entre outros, cada um tem um papel importante, principalmente, como gente, em permitir que todos os envolvidos possam exercer a liberdade de ser, esta que insistimos ser o princípio para a educação. Mas, neste trabalho, nos restringiremos a pontuar algumas construções sobre os professores, e como não há trabalho docente sem aluno, articularemos a ação docente com o processo de aprendizagem.

De maneira nenhuma acreditamos que qualquer uma das pessoas que se envolvem no processo educativo tem maior ou menor importância. Não podemos admitir uma compreensão de que haja melhores e piores fatores que concorrem na experiência educativa, mais ou menos importante na escola, mas na realização desta pesquisa as condições e os interesses nos dirigem ao foco “docente”. Concordamos com Freire (2013) sobre o ambiente escolar, quando diz:

Quanto mais respeitarmos os alunos e alunas independentemente de sua cor, de seu sexo, de sua classe social, quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa vida diária, na escola, em nossas relações com nossos colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos; quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas [e por consequência para a liberdade]. Estaremos desafiando a nós próprios a mais lutar em favor da cidadania e de

sua ampliação. (FREIRE, p.177, 2013 – acréscimos nossos).

A partir destes dois argumentos, ou seja, a aproximação que devem ter as ações e os discursos e a reconstrução democrática, percebemos a necessidade de renovarmos muitas ideias sobre a diferença entre a educação desejada e a realizada. O grande discurso em defesa da educação é a prática democrática, sendo instrumento para a integração de todos os sujeitos da educação. Porém, possivelmente, a realidade mesma não tenha se aproximado deste discurso.

Relembrando a ideia de Fromm (2000) sobre a necessária busca de unidade, como resultado de uma carência em razão da separação existencial do homem, retomamos a concepção democrática. Ou seja, a ideia presente em Freire e observada em Fromm, é a de que nos fazemos humanos quando há a procura e a expressão da consciência de nosso inacabamento presente entre os homens e as mulheres. Quando, mesmo fisicamente separados, nos fazemos juntos. Fazemo-nos unidade, somos nós sendo o todo. Nas palavras de Erick Fromm, o problema presente nas sociedades democráticas é o seguinte:

Também na sociedade ocidental contemporânea, a união com o grupo é o modo predominante de superar a separação. É uma união em que o ser individual desaparece em ampla escala em que o alvo é permanecer no rebanho. Se sou como todos os mais, se não tenho sentimentos ou pensamentos que me façam diferentes, se estou em conformidade com os costumes, idéias, vestes, padrões do grupo, estou salvo; salvei-me da terrível experiência da solidão. Os sistemas ditatoriais utilizam ameaças e terror para levar a essa conformidade; os países democráticos usam a sugestão e a propaganda. Há na verdade, em uma grande diferença entre os dois sistemas. Nas democracias, o não conformismo é possível e, de fato, não está de modo algum inteiramente ausente; nos dois sistemas totalitários, só uns poucos e insólitos heróis e mártires podem ser considerados capazes de recusar obediência. Apesar, entretanto, de tal diferença, as sociedades democráticas mostram esmagador grau de conformismo. A razão está no fato de que é preciso haver uma resposta ao anseio de união e, se não houver outro meio melhor, então a união da conformidade no rebanho se torna a predominante. Só se pode compreender a força do medo de ser diferente, do medo de estar que poucos passos fora do rebanho, quando se compreendem as profundidades da necessidade de não ser separado. As vezes esse medo do não-conformismo é racionalizado como temor a perigos reais que podem ameaçar a não conformista. Mas, na realidade, as pessoas querem conformar-se em grau muito mais alto do que são forçadas a conformar-se, pelo menos nas democracias ocidentais. (FROMM, p.19, 2000).

Contudo, ao longo da obra freireana a ideia de democracia se mostra como um meio para, ao mesmo tempo em que se constrói uma organização para 'ser junto, por meio da solidariedade', do respeito à existência do outro, é também o meio para se lutar pela liberdade. Se em Fromm, as sociedades democráticas se constituem de indivíduos mais conformados, e com medo de assumir a luta pela liberdade, em Freire (2011b), apesar de haver, também a mesma crítica que em Fromm, é também por meio da democracia que a libertação é possível.

Assim sendo, democracia é democracia por ser um ato político, muito além de ser um sistema; é a realização de pessoas que deliberam, realizam debates, discutem ideias e tomam decisões, é de certo modo, se conformar com a humanidade que, como gente, nos constitui, e por isto diz respeito à luta para exercer a capacidade de existir como indivíduo e como grupo. É possibilidade, é luta para ter o espaço de ser quem se é, é permissão associada à crítica, é decisão, é um agir coletivo respeitando o agir individual, é também uma prática difícil, especialmente em uma cultura que ainda não experimentou verdadeiramente esta democracia (FREIRE 2012a.), como é o caso do Brasil.

No que diz respeito a estas experiências democráticas, Freire defende a democracia como o modo pelo qual devem ocorrer as relações, daí a necessidade de comentar sobre os sujeitos da prática educativa antes de nos focarmos na ação docente. Estes a realizam muito além da participação em um sistema político. Deste modo, de acordo com Freire (2011b), ela, a democracia, é também; "[...] conviver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-simpatizar. Não há permanência na hipertrofia" (FREIRE, 2011b, p. 89). É para além da prática governamental, ou de uma ação coletiva de escolha, a democracia freireana se refere ao ser com o outro e está íntima e necessariamente ligada ao inacabamento, a capacidade de ser mais, de tomada de consciência, de decisão e expressão da luta pela e para a liberdade, pois, afinal, não há um ser humano separado da existência de outros, também, humanos *no* e *com* e responsáveis pelo o mundo.

A democracia só pode ser realizada por nós, humanos, pela capacidade intrínseca de elaborar o pensamento e transformar o estado natural das coisas, servindo-se dessa transformação. Nossa existência, enquanto única espécie capaz de usar a razão, especialmente com relação às particularidades tratadas no primeiro capítulo deste trabalho, bem como o fato de que nós reagimos ao mundo e

o mundo a nós, nos leva, concordando com Freire, a: “[...] pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade” (FREIRE, 2011b, p. 140). Pensar toma, deste modo, caráter democrático, em que meu ‘eu’ só é, como efeito da existência de outros ‘eus’, conforme já dito anteriormente.

Por isso, não é possível que qualquer pessoa assuma o ‘eu’, como ser isolado de outros seres, construindo relações em que as necessidades particulares sejam tomadas como prioridades, ou ainda não considerando a importância das particularidades. Mas o ‘eu’ só é possível de realização, conforme defendemos, quando nos reportamos à liberdade em termos democráticos e exercida por sujeitos históricos, políticos, conscientes de sua existência e da existência de outros, tendo, no mínimo, exercido uma tentativa democrática contínua:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão de outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 2011a, p. 42 – grifos do autor).

Um ser humano não pode pensar a realidade, nem a sua própria tampouco a do grupo no qual está inserido, de modo solitário, mas em comunicação. As pessoas dialogam sobre esses pensares e compreendem/significam uma à outra como ser humano, tornando assim iguais, democráticos. Suas ideias, pensamentos, defesas e saberes têm e precisam ser elaborados, ditos. Daí que, uma profissão, como a de um professor, não pode se deslocar desta ideia democrática, mas ajudar, por meio dos saberes, os alunos a também agirem da mesma forma sabendo que suas ideias, as dos colegas, as dos professores, zeladores, enfim, de todas as pessoas são importantes na medida em que foram construídas nesta interação com a realidade, mesmo que ainda sejam ideias desumanizadoras. Somente no exercício do direito de expressá-las, cada pessoa ganha o direito de entrar em conflito sobre elas. Segundo Freire (2008):

No fundo o que quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai *depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo a imersão dos

significados em cujo processo vai se tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar (FREIRE, p.48, 2008).

Dentre os sujeitos da prática educativa, professores e alunos, são, antes mesmo de ocuparem estas atribuições, os seres humanos de que estamos tratando ao longo deste trabalho. E na realidade de sala de aula tem, também, uma relação de proximidade entre o trabalho de um –reconhecer-se como sujeito no e do mundo ao conhecê-lo – entrelaçado ao trabalho do outro – por meio do conhecimento que tem do mundo. Isto diz respeito à instrumentalização dos alunos de se reconhecerem como sujeitos transformadores do mundo e transformados por ele, reciprocamente. Um dos problemas que temos atentado, é que a educação bancária, tratada no segundo capítulo, ainda vem fazendo frente ante a essa possibilidade de lutar pela humanização.

Como humanos todos têm como característica imanente de serem também humanizadores, mas acabam por negar e sofrer a negação desse direito devido à opressão. Ora, por sofrerem a ação dela sobre si, ora por oprimirem os outros sendo, por consequência, desumanizados, a relação democrática se torna inviável, um engodo. Seria possível a liberdade sem a concepção democrática sobre a qual nos referimos?

Tanto quem oprime quanto quem é oprimido nega a ação política e social imanente a homens e mulheres “[...] quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (FREIRE, p.52, 2011a). Luta está pela liberdade, pela possibilidade de decidir ser.

Assim, a relação com o outro deve ser realizada na permissão uns dos outros de ser. Por exemplo, eu me permito ser, na minha incompletude e na busca por minha liberdade por meio de estar me libertando e, ao me permitir, devo permitir o mesmo ao outro.

Não posso repreender meus alunos por não escutarem uma explicação ou uma orientação e não escutar o que eles têm a dizer, direcionando dogmaticamente os pensamentos e palavras ditas por eles para o contexto da sala de aula. Também, é preciso ajudá-los a perceberem a pertinência de uma história sobre suas vidas ao mesmo tempo em que os ajudo a interpretar melhor um texto.

É preciso sempre ter espaços suficientes para a própria humanidade e para a humanidade de cada um dos alunos. Tudo isso, levando em consideração que os saberes historicamente construídos, conteúdos, são sempre os principais instrumentos para isso.

Somos democráticos quando fazemos o que deve ser feito para que nós e os outros possamos satisfazer-nos em nossa existência; quando permitimos a nós e a outros criar, produzir, expressar a igualdade humana por meio da diferença individual, cultural, social, política. Só é possível o 'eu' ser e existir livre quando há também o 'você' sendo, existindo e libertando-se.

A busca por *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos (FREIRE, 2011b, p. 105).

Não somos democráticos por 'fazer para o outro o que faríamos por nós mesmos', mas somos democráticos ao entender nossa igualdade como seres históricos, transformadores, que possuem humanidade e percebem a humanidade dos outros. Democráticos para além de atuar para o bem comum, como seres conscientes - que somos ou podemos ser - de que as diferenças de gênero, sociais, étnicas, físicas, culturais, ou qualquer outra, não nos tornam mais ou menos humanos, mas nos identificam como o faz nossa igualdade. Concordo totalmente com Freire (2011a) quando, nesta relação de ser junto, refere-se à questão ética/estética, dizendo que:

[...] a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar, saber que devo respeito a autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2011a, p. 60).

E o desdobramento deste respeito não se dá só na relação professor-alunos, se dá na relação entre as gentes. Essa ideia de democracia, feita na igualdade e na luta pela humanização uns dos outros, reflete uma ideia bem mais ampla e complexa no que se refere à questão democrática política/econômica propriamente dita.

Se as pessoas percebem umas às outras como sujeitos históricos e seres políticos, livres, humanos, conscientes, como seres que podem organizar, decidir, cuidar ou descuidar de si e dos outros, a democracia como sistema econômico ético, sério e responsável seria consequência da luta pela liberdade, e a

compreensão dele seria equivalente à responsabilidade individual que incide diretamente na social. Democraticamente, as pessoas querem, devem, precisam participar da construção política e econômica, como seres ativos e realizadores de sua história e da história em seu entorno, assim “[...] queremos ser felizes num presente vivido com decência e um futuro de cuja realização faça parte” (FREIRE, 2012b, p. 98).

Em Freire (2012b) encontramos uma explicação sobre a sequência da superação do estado autoritário¹² “[...] perceber que superada a fase da transição democrática estamos iniciando outra, na *intimidade* da própria democracia (...) agora, já na democracia, precisamos, de um lado, reforçá-la, de outro, avançar no plano social” (FREIRE, 2012b, p. 109 - grifo do autor).

Assim as relações educativas têm íntima associação com a questão democrática, com a liberdade, pois implica em mudança, participação crítica, séria, rigorosa nesta identificação de que todas as pessoas, do catador de lixo, do magistrado, da zeladora, do governador, do professor aos filhos destas figuras, todos devem ser entendidos como gente; alunos, vizinhos, amigos, todos, igualmente compreendidos como aqueles dotados do poder de ser sujeito da história.

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental que lhe é marcante - a mudança. Os regimes democráticos se nutrem, na verdade, de termos em mudanças constantes. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo deve corresponder ao homem desses regimes maior flexibilidade psicológica e mental (FREIRE, 2012b, p. 38).

A democracia, como sistema político, é o que é, em Freire, por ser feita por nós, homens e mulheres, seres que sabem de sua condição de constante transformação, e que por consequência disso, entendem que o próprio sistema também é inacabado e, portanto, se dá em constante mudança.

Sem dar conta da capacidade transformadora existente na vida dos homens e mulheres que alicerçam a escola não é possível experimentar o estado máximo de sermos humanos, a capacidade de sempre podermos ser mais - a constituição ontológica de transformar a realidade - não sendo possível agir nesse estado permanente de transformação de libertação, como entendemos até aqui.

¹² Freire exilado por conta de um dos períodos autoritários na política brasileira. Trata diretamente da questão política em que partidos progressistas deveriam *lutar radicalmente* por uma prática democrática, pela justiça social.

Se todos são responsáveis por escolher o que são, são imprescindíveis ferramentas que coloquem a todos numa posição de decidirem pela experiência de serem livres, de lutarem, enxergarem, expressarem o que cada um é. Daí a importância da escola. A importância de professores que lutam pela liberdade e tem nela o princípio regulador de sua prática docente; de, pela sua experiência, possibilitar ao aluno enxergar que ele também pode mais, pois experimenta uma prática em que a constituição humana é a mesma, diferindo apenas nas diferentes responsabilidades que cabe a cada um em sala de aula. Existimos e nos significamos como tal à medida que nos percebemos humanos e transformadores ativos e conscientes de nosso ser, sujeito do e no mundo “[...] o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem, na concepção do existencialismo, não é definível é porque ele não é inicialmente nada [...] e será aquilo que ele se tornar” (SARTRE¹³, p.19, 2012).

Conforme percebemos, esse movimento de optarmos em agir desta maneira ou daquela maneira segundo a possibilidade de escolhermos o que e quem nos tornaremos; se queremos então a democracia como prática para a libertação, fica claro que “[...] não podemos aceitar que a ação libertadora se sirva das mesmas armas de dominação, isto é, da propaganda e dos depósitos bancários” (FREIRE, 2011b, p. 93). Não seria minimamente correto pensar em algum tipo de opressão em uma relação democrática, em qualquer esfera de convívio.

O que queremos dizer é que, ao nos fundamentarmos no existencialismo, entendemos que homens e mulheres têm em si a possibilidade de escolher o que serão, e serão efetivamente esta escolha. Esta escolha se fará historicamente, a saber, na realidade em que cada um está inserido, e, ao assumir sua própria existência passa, por isto, a ter condições de escolher ética e conscientemente o que deseja ser.

Ou seja, todos precisam ter, se não a obrigação, a possibilidade de escolher lutar pela liberdade de se tornar humano. Logo, isto significa se solidarizar, ou seja, dar condições para que qualquer pessoa se torne sujeito das escolhas e das

¹³ Sartre neste trecho nega a possibilidade de natureza humana “(...) não há natureza humana, pois não há um Deus para concebê-la” (SARTRE, p.19,2012). Mas nossa questão não tem vínculo com a negação da existência de Deus, ou de alguma coisa que possa negar algum tipo de característica imanente ao ser humano. Mas assim como Paulo Freire, ao longo das diversas leituras de suas obras, cremos que o homem só é, e só pode ser, por meio de algum tipo de decisão, inclusive a decisão de não lutar pela possibilidade de ter o poder da escolha, de conhecer e de se conscientizar.

consequências destas, mas que especialmente, tenham consciência de que podem ser livres a medida que lutarem para isso.

E aí está a grande orientação docente, ao contrário do que se pode pensar, o professor vai à escola só para ensinar. Não. O professor, por meio do que ensina, dá condições para que o aluno, que sempre pode aprender, aprenda sobre si por causa dos conhecimentos elaborados sobre o mundo. E é por isso que definimos o foco desta pesquisa no professor, para que os sujeitos docentes percebam a seriedade deste o trabalho, para além do só irem para escola para ensinar, mas devendo ser sabedores de quem são os seus alunos e do porquê eles devem aprender.

3.2 O PROFESSOR COMO PESSOA QUE PRECISA SUPERAR SUA CONDIÇÃO OPRESSORA

Freire (2011b) nos alerta contra a existência de alguns falseamentos que impedem o oprimido de se entender como tal e buscar sua liberdade, e que, por consequência, impedem o professor de se identificar como sujeito do processo educativo, a saber, sujeito de possibilidade, de permissão, de crítica, de orientação. Esses falseamentos acontecem, especialmente, quando a pessoa busca sua humanização na ação praticada pelo opressor, ou seja, principalmente, quando acredita que sua humanização consiste em tomar a posição do opressor. Aqui recorreremos a Fromm para organizar o pensamento o que, em Freire encontramos em sua *Pedagogia da Autonomia* (2011b), para explicitar a necessidade da liberdade, com base na ética:

A responsabilidade poderia facilmente corromper-se em dominação e possessividade se não houvesse um terceiro elemento do amor, o respeito. Respeito não é medo e temor; denota, de acordo com a raiz da palavra (*respicere = olhar para*), capacidade de ver uma pessoa tal como é, ter conhecimento de sua individualidade singular. Respeito significa a preocupação de que a outra pessoa cresça e se desenvolva como é, Respeito, assim, implica em ausência de exploração. Quero que a pessoa amada cresça e se desenvolva por si mesma, por seus próprios modos, e não para o fim de servir-me, Se amo a outra pessoa, sinto-me um com ela, ou ele, mas com ela tal como é, não como necessito que seja para o objeto de meu uso. É claro que o respeito só é possível se eu mesmo alcancei independência; se puder levantar-me e caminhar sem precisar de muletas, sem ter de dominar e explorar qualquer outro. O respeito só existe na base da liberdade: '*L'amour est l'enfant de la liberté*', como diz a velha canção francesa; o amor é filho da liberdade, nunca da dominação. (FROMM, s/p, 2000)

Quando ele, o oprimido, tem por obrigação a necessidade de buscar a reflexão e posição sobre este estado desumanizado, como é o caso do professor, e pode preferir perseguir a posição opressora, isso gera grande confusão quanto ao papel real que exerce na sociedade.

[...] quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a liberdade na luta e por ela, tendem a ser opressores também [...] daí esta quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com seu contrário [...] para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros (FREIRE, 2011b, p. 44).

Desumanizados e com a mentalidade ligada a muitos falseamentos divulgados pelo sistema de poder entre os homens há um fomento sobre a ideia de humanidade e de liberdade, também falsa, que aparenta o entender sobre o que é de fato ser humano. Nesse contexto, a própria ideia de liberdade, estando relacionada à prática da opressão, gera complicações na busca dela própria.

O “medo da liberdade”, de que se fazem objeto oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quando pode mantê-los atados ao *status* de oprimidos [...] um dos elementos básicos na mediação entre opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência à outra [...] por isso o comportamento do oprimido é um comportamento prescrito (FREIRE, 2011b, p. 45-46).

É na “sombra” da opressão que surge a ideia de segurança, de humanidade. Ser humano nesse sentido é ser como aquele que tem poder, dinheiro, posses, títulos e, por isso, ‘ganha’ o direito de dizer o que pensa, o que quer, tem o direito de exigir que outros façam para ele qualquer coisa, afinal, essa sombra gerada pelo poder é que faz do opressor mais humano. Felizmente, cada pessoa nasce sendo nada e ao longo da vida tem por direito decidir o que será (SARTRE, 2012), mesmo ao nascer em uma realidade rica, construir capital, ou ao contrário, ao lutar pela sobrevivência dia após dia, ser humano, consciente e lutar por liberdade pela própria humanidade é uma escolha possível a qualquer pessoa.

Portanto, a falta desta humanidade implica em um vazio, que se relaciona a um “não existir”, pois até então tal indivíduo só foi alguma coisa a partir da opressão. Desta feita, a busca pela liberdade passa a ser uma ameaça à forma de existência dominante e vigente que, na verdade, é menos que um vislumbre sobre o que seria realmente ser humano, ser livre. Sendo pessoas comuns, percebemos

que também a figura do professor se sente assim, encantando por ter humanidade, mas muitos ainda a confundem com opressão. Freire (2011b) explica sobre a questão desta confusão entre humanidade e opressão:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões [...]. Querem ser, mas temem ser. São eles, mas ao mesmo tempo são outros introjetados neles, como consciência opressora (FREIRE, 2011b, p. 47).

O que estamos dizendo é que, o professor mesmo desejoso da liberdade, de ser realmente um sujeito do processo educativo, tem medo de mudar de atitude frente à ideia de opressão e prefere permanecer reproduzindo-a, muitas vezes, até a admitindo como verdade. Acabam por nunca tentar construir junto com outros sujeitos um ambiente escolar em que haja o reconhecimento de cada um como pessoa, superando a ideia da figura que simplesmente exerce poder, que manda. Assim, observamos dois personagens: 1) o professor e 2) a figura que obedece, reproduz: o aluno. É preciso sim que o professor assuma sua autoridade docente, mas também é imprescindível que reconheça a responsabilidade como sujeito, cuja autoridade esteja vinculada à prática para a liberdade, constituindo-se num professor que tenha sua voz associada à capacidade de dar voz ao aluno.

Creio ser pertinente exemplificarmos essa relação de opressão por parte dos professores dentro de minha prática. Todos os anos na escola em que trabalho um aluno de cada ano é escolhido, pelo professor, como destaque da turma e participa de uma solenidade. Na turma em que sou regente decidi que logo no início do ano haveriam debates e votações sobre os critérios de escolha, para além das notas mais altas. No entanto, ao conversar com alguns colegas de trabalho, fui convencida de que não era uma boa ideia, pois, por se tratar de uma comunidade extremamente violenta, a participação deles poderia acarretar consequências ruins para escola e para mim. Permaneci como opressora, definindo os critérios, mesmo que com o bom senso de tentar pensar sobre as relações entre eles, sobre o ambiente escolar, a comunidade, as zeladoras, vigias, entre outros. Ainda assim, perdi uma ótima oportunidade de utilizar a prática democrática para construir com

eles a decisão de quem poderia ser nosso representante, como turma, como 5º ano F, nessa solenidade.

O opressor também se faz desumanizado ao oprimir, negando ao outro a possibilidade de se tornar, decidir, construir. Paradoxalmente, fazer isto é também negar a si essa possibilidade, mesmo que de um modo mais velado. Da minha parte, percebi-me inserida num estado de opressão ao tomar a prática das colegas como certa, deixando de experimentar alguma coisa que poderia facilitar as relações em sala de aula, entre os alunos, deixando de utilizar um hábito da escola para envolvê-los ainda mais no reconhecimento deles, por eles mesmos, como sujeitos históricos, inteligentes, e que precisam ser instrumentalizados para lutarem por liberdade. Oprimi. E também fui oprimida pela ideia de que a violência cotidiana da comunidade em que a escola faz parte é permanente e geradora de desmotivação, uma vez que, como consequência, não fora possível proporcionar, naquele momento, uma experiência democrática. O opressor e o oprimido precisam estar em constante luta pela libertação para se humanizar.

Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo. (FREIRE, p.42, 2011a).

Podemos entender que o opressor não é autêntico com seu ser e isto vale também para o professor que ainda não perdeu a insegurança de ser sujeito de sua história, pois sua medida de humanidade é a de poder ser opressor, reproduzir uma ideia de que oprimir é ser mais humano, ou ainda ser possuidor do medo de lutar pela liberdade. Foram e são oprimidos como gente ao longo da vida e agora são oprimidos também como professores. Assim:

Somente na medida em que se descubram 'hospedeiros' do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto viviam a dualidade na qual ser é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para essa descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização (FREIRE, p.43, 2011b – grifos do autor).

É por isto que cremos tanto na figura do professor, ele figura constantemente a posição de opressor como disfarce de sua condição de oprimido, e, por isto mesmo, ele tem plena qualidade de romper com este processo. Se não

vai ser deflagrado, pelo opressor, o movimento pela liberdade pode ser realizado pelo professor oprimido, que sabe que pode mudar sua própria postura frente à realidade opressora que experimenta.

Contudo, torna-se comum ouvirmos algumas frases do tipo ‘eu decido o que é melhor para meus alunos, afinal, eu me formei para isso’; contudo, ninguém estuda, se forma, para sujeitar o outro, e, no caso do professor, ele não se forma para simplesmente exercer o poder pelo conhecimento, pelo *status* ou pela experiência que tem. Mas, esta situação se dá, concordando com Freire (2011b) “(...) quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores” (p.44, 2011b).

É preciso ‘ser’ com o outro, e ser para o outro, no caso do professor, significa que a pessoa dele tenha uma postura solidária com o aluno, se veja nele, possibilitando que se liberte. Para isso, tomamos a solidariedade como um dos pontos de alicerce para a superação de uma realidade opressora, pois, segundo Freire (2011b):

[...] a solidariedade verdadeira com eles [opressores] está em *com* eles [oprimidos] lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ‘ser para outro’ [...] só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira [...] daí esta exigência radical, tanto para opressor que se descobre opressor, quanto para oprimidos que, reconhecendo-se contradição daquele, desvelam o mundo da opressão e percebem os mitos que o alimentam – a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão (FREIRE, 2011b, p. 49-50 – grifos nossos).

Tem-se na educação a importante tarefa de colocá-la em relação a situação, isto é, considerando seriamente o contexto e tempo em que se dá, pois, é preciso que se entenda a importância da seguinte afirmação: “[...] a reflexão e ação dos homens sobre o mundo [deve acontecer] para transformá-lo” (FREIRE, 2011a. p. 52, acréscimos nossos). Nessa perspectiva, os educadores são agentes de suma importância para a realização das tarefas libertadoras, pois:

Educador e educandos (lideranças e massas), co-intencionadas à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (FREIRE, 2011c, p. 78 – grifos do autor).

Tendo na solidariedade, uma das bases para humanizar-se, entendemos sua ação em prol da transformação da realidade com rompimento da dualidade, tornando-se possível a conquista da almejada liberdade. Isso porque, solidariedade se transforma em luta dos oprimidos com os opressores. Portanto, é “[...] somente na solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica” (FREIRE, 2011b, p. 52).

Somente com uma “inserção crítica” (FREIRE, 2011b, p. 53) é possível reconhecer a realidade, pois, sem essa reflexão, o reconhecimento do real será falseado pelos mitos criados na relação opressor-oprimido. Deste modo, a realidade será distorcida, pois a “inserção crítica só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade” (FREIRE, 2011b, p. 54). Somente na construção da consciência de si, da incompletude, da tomada de decisão, na capacidade de lutar na realidade é que essa dialética realmente ocorre. Por tudo isto, o professor precisa se reconhecer e admitir sua luta em prol da liberdade.

Assim, “quanto mais as massas populares, [os alunos e os professores] desvelam a realidade objetiva e desafiadora sob a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente” (FREIRE, 2011b, p. 54 – grifos nossos). Desta feita, ratifica-se a importância do educador como agente fundamental ao processo individual, social, coletivo, de transformação e libertação, pois ele passa a ser aquele que, ao se libertar de seu contexto de oprimido, pode se tornar o referencial para outros pela ação dialética (FREIRE, 2011c), e assim, promove o meio para a tomada de consciência.

Homens e mulheres, professores, têm a função de, *no e com* o mundo, transformar a realidade deste. De acordo com Freire (2011b, p. 55), “[...] nenhuma realidade se transforma em si mesma [...] a pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação tem suas raízes aí”. É neste contexto que, “[...] os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção” (FREIRE, 2011b, p. 59).

Assim sendo, se é a violência que insere o medo da liberdade na consciência dos indivíduos, é também ela que, paradoxalmente estimula a procura desta liberdade. Freire (2011b) nos explica que, “[...] enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de *ser*” (FREIRE, 2011b, p. 59). Cremos que o professor deve interpretar a violência como

aquele fator que o impede de ser em construção, um forte motivo para que sua prática seja libertadora de si, e possibilitadora para a mesma luta empreendida pelos outros, os alunos.

Retomando o exemplo sobre a necessidade que senti de permitir que meus alunos participassem da escolha dos requisitos para o prêmio de aluno destaque da turma, ainda me perturba o fato de ter impedido, por um período considerável, que as crianças tivessem voz naquele assunto, enquanto, contraditória e simultaneamente, eu fazia o máximo para construir com eles uma relação dialógica entre realidade e conteúdo, em outros aspectos das aulas. Não pude deixar de resolver aquela questão, tendo como instrumento a participação democrática. Conforme Freire (2011a) nos explica sobre a prática docente, cito:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, p.63, 2011a.)

Seguindo aquela incômoda experiência profissional e pessoal, propus, contudo, uma nova configuração para a decisão de quem seria o destaque da turma. Eles decidiriam por meio de votação, quem seriam os alunos que mais se encaixariam nos critérios e incluí um novo prêmio, 'aluno revelação'. Este, por sua vez, deveria ter mudado de postura ao longo do ano, melhorado notas, ter frequentado e participado ativamente das aulas e melhorado a maneira de tratar os outros alunos, o prédio da escola e os profissionais que a constituem. O 'destaque' deveria ter mantido as médias regulares, frequência regular, ter tratado alunos e funcionários da escola bem, ajudado os outros professores quando necessário ou nas minhas ausências, tratado bem a família. Os pais das crianças também receberam uma ficha para assinalarem sobre o comportamento civilizado das crianças. Cada aluno votou em quem acreditava ter sido o 'destaque' e a 'revelação' do ano de 2014.

Com a ajuda de alguns alunos, tabulamos os dados e conseguimos eleger os alunos que conseguiram superar as dificuldades que tinham no início do ano e

seriam as revelações da turma. Em especial, dois alunos, uma que não conseguia sequer fazer somas no quinto ano e outro que não havia aprendido a ler ainda, tendo sido impedido de participar do reforço escolar no contra turno devido ao recorrente mal comportamento na escola, o qual envolvia depredação e desrespeito com professores e funcionários. Neste caso, depois de conversar com a mãe, que passou mais tempo se recusando a ir à escola por medo do que diríamos, descobri que a criança havia sido oprimida ao longo de sua vida escolar, pois não se adequava, não escrevia, e segundo ela, nunca teria condições de aprender nada.

Por causa deste caso, resolvi avaliar as crianças também oralmente, por meio de leitura, jogos de perguntas, elaboração de textos coletivos, e por avaliações cruzadas, a saber, um aluno corrigia a produção de outro aluno. Além disso, propus que criassem e construíssem textos a serem interpretados a partir de situações do cotidiano vivido na escola. O desempenho da maioria dos alunos melhorou, e notei que a criança que sequer escrevia, tinha de fato muito a dizer, a expressar; e, que os 800 dias letivos que ele fora obrigado a ir à escola, havia, apesar da opressão, ajudado ele em muitas coisas. A raivosidade dele diminuiu, a raiva ficou mais focada, passando a se expressar por meio de palavras ditas e, algumas vezes, escritas e, também, por desenhos. Não houve mais relatos de destruição ou desrespeito e as constantes provocações diminuíram muito. A partir da seguinte leitura de Freire (2011a), tentei, como professora, direcioná-lo:

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (FREIRE, p.41, 2011a.).

A violência citada como motivo da não participação das crianças nas escolhas e nas possibilidades, configura-se como essa raiva, uma inquietação frente a uma realidade não entendida, ou reconhecida, uma realidade que precisa ser desvelada pelos oprimidos. Creio que esta realidade de opressão, em cada local, expressa-se por particularidades, é a mesma, é a violência por querer ser livre, mas não saber como. Daí o papel da educação, do educador, como figura que antes oprimido, mas que agora é um agente solidário com a luta por liberdade.

(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador; realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, p.42, 2011a.).

É urgente que a pessoa que se constitui professor se torne sujeito de sua própria liberdade, que se inquiete pelos impedimentos da liberdade de outros, lute para os alunos terem experiências reais de decidirem lutar. Só há a liberdade, em Freire (2011c), por meio da ação dialógica e consciente por parte dos oprimidos, em conjunto, deverá constituir-se numa espécie de alma da educação, devendo esta se realizar exatamente com a finalidade de proporcionar a possibilidade de um ambiente dialógico que, segundo Freire (2011a), permita que os educandos se sintam livres para expressarem seus conhecimentos e questionamentos e transformá-los constantemente a partir dos pensamentos de outras pessoas, professores, alunos, funcionários.

O ser humano é o único capaz de significar a si mesmo e as coisas do mundo. O seu próprio 'ser' então se faz por isso, pelo reconhecimento de sua existência de ser *com* e *para* o mundo, pelo reconhecimento da própria realidade e da consciência de que é capaz de transformá-la. Portanto, essa transformação que opera no mundo ostenta essas suas particularidades:

Diferentemente dos outros animais que não se tornaram capazes de transformar a *vida* em *existência*, nós enquanto *existentes*, nos fizemos aptos a nos engajarmos na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades pelo fato mesmo de, como seres vivos, sermos radicalmente diferentes uns das outras e dos outros (FREIRE, 2011b, p. 98).

É nessa existência que se misturam homens e mulheres, que se fazem seres e devem, uns com os outros, existirem para o bem, capazes de pensar sobre o mundo, significá-lo de diversas maneiras, refletir sobre o porvir. Segundo Freire (2008):

Não podemos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, de que, contra o que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o "inédito viável" demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 2008, p.98).

Este 'inédito viável' descrito por Paulo Freire em pelo menos duas obras, *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*, refere-se ao fato da capacidade de se saber a respeito da liberdade e da opressão, sobre o fato de, programados para serem livres, homens e mulheres, sabem que devem decidir ser. Este conceito é uma referência sobre a real possibilidade dos sonhos e das utopias, constantemente mencionadas ao longo da obra freireana. Mas, possivelmente por causa da dificuldade, do medo, e da dissimulação sobre o que é ser livre, se confundem e podem não superar a condição opressora.

3.2.1. O professor como oprimido

Neste capítulo debatemos sobre o professor e a condição de opressão, mas deixamos para este subtópico o debate, embora breve, do professor como uma figura oprimida uma vez que nos dedicamos a analisá-lo tendo como foco algumas situações de opressão que o tornam assim. Por isso, mesmo que o entendamos como um agente transformador, porque é formado para exercer tal função, estando portanto, em condições de lutar por uma educação cujo princípio seja a liberdade, é preciso que antes disso possa lutar pela sua própria.

Existem diversas situações que tornam o professor uma figura oprimida, desde o fato do desenvolvimento do magistério¹⁴ no Brasil ter suas raízes na abertura de cursos profissionalizantes para mulheres (HISLFORF, 2003), as quais viviam em uma sociedade machista, mas cuja eminência da modernização eclodia fortemente no início do século XX e que, por isso, precisava, imperativamente bem, preparar as pessoas para o trabalho livre e para o progresso do país. Assim, a docência passou a ser uma função exercida tanto por homens quanto por mulheres. Mas, o que isso tem a ver com o tema anunciado? Vejamos.

Sem nem mesmo nos atentarmos muito para a história da educação brasileira já se tem assim duas constatações sobre a educação: a primeira, é que o professor tinha, no caso, um papel ideológico de formatar as pessoas para o progresso do Brasil, daí também a ideia de educação bancária. A segunda, é que o princípio que levou o Brasil a democratizar a educação foi o trabalho, o qual se tornou a premissa geradora e não a consequência política do fato de se saber

¹⁴ O magistério a que nos referimos é especialmente a alfabetização, professores homens já eram figuras iminentes, especialmente em cursos superiores e em níveis de ensino mais complexos. O que também nos leva a crer nas situações de opressão e especialmente na atual visão depreciativa de quem escolhe o magistério.

quem realmente se é enquanto sujeito e, também, de se ter a possibilidade de expressar a capacidade própria de ser, ou seja, lutar permanentemente pela liberdade.

Acreditamos que tais observações tornam mais clara a proposta freireana e, também, esclarecem sobre a grande fé de que o sonho e a utopia de ser é o ponto chave da programação, e não da determinação, de homens e mulheres. Ainda, parece mais clara a percepção de que se se transformasse o princípio sobre o entendimento sobre o ser humano, ou seja, sobre a vocação dos homens e mulheres para se desenvolverem continuamente lutando por permanecerem sendo livres de modo permanente – mesmo diante de situações menos ou mais opressoras - com a consciência do inacabamento que promove a permanente luta.

Além dessas, e por causa dessas duas constações sobre a educação brasileira, a opressão sofrida se ramificou em outras, como os baixos salários, a formação inadequada, a falta de esperança do e no magistério. Argumentos que ratificam esse tipo de opressão contra docentes é mostrado por Freire (2013):

[...] é urgente que superemos argumentos como este: ‘podemos dar um aumento razoável aos procuradores, pensemos agora ao acaso, por que eles são apenas setenta. Já não podemos fazer o mesmo com as professoras. Elas são vinte mil’, suponhamos. Não. Isto não é argumento (FREIRE, p.151, 2013).

Falta de esperança que acarreta a incredulidade e que é expressa em pensamentos como: ‘deve ser mais fácil fazer uma licenciatura, afinal quem quer ganhar só isso?’, ‘o governo pode até mudar o piso, mas não é o que de fato é pago ao professor’, ‘é a única graduação possível’, dentre outras. Há um permanente ato de vandalismo ideológico contra a docência, uma permanente dúvida sobre a capacidade de professores, dúvida às vezes compartilhada por eles mesmos. Sobre isso, Freire (2013), sugere o seguinte:

O que quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são. Se seus salários são ou não são insuficientes. Se sua tarefa é ou não é indispensável. E é em torno disso que a luta, que é difícil e prolongada e que implica a impaciente paciência dos educadores e educadoras e a sabedoria política de suas lideranças, deve insistir. É importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham. É indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, fazer parte do rol de seus conhecimentos óbvios. (FREIRE, p.151, 2013)

É importante o reconhecimento da condição que oprime o professor. Só saber que o salário é baixo e que os comentários em torno da profissão são ruins não é o suficiente. É preciso que haja consciência do que leva esses pensamentos e como lutar para transformá-los. Sentir-se oprimido sem superar a condição opressora não é luta, nem resistência contra o que não vai bem, mas subordinação e permanência na ignorância. É acreditar que há verdade na opressão que sofrem, mas que possuem medo de transformá-la em liberdade, não superando aquilo que lhes parece real neles mesmo. Isto porque Freire (2008) aponta que:

O medo do oprimido, como indivíduo ou como classe, que o inibe de lutar. Mas o medo não é uma abstração, nem a razão de ser do medo tampouco. É muito concreto e causado por motivos concretos ou que aparecem como se fossem concretos, portanto, até prova em contrário, concretos também (FREIRE, p.125, 2008).

Perceber que seu salário é insuficiente e não lutar por melhores condições é ignorar e desvalorizar-se como humano; é acreditar que não merecem mais, por se ver a si mesmos como “menos”; é admitir que a opressão que sofrem é justa. Perceber que podem fazer mais e não fazer. Querer mudar de profissão ou ascender a cargos mais elevados só por conta de *status* ou melhores salários é desvirtuar a luta, é não ser, é negar a luta e querer ser o que nega a liberdade. Segundo Freire (2011b), “[...] quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento [ao se perceber como oprimido], os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores” (FREIRE, p.44, 2011b.).

Havendo opressão contra os professores, há um comportamento contra a liberdade, pois quem seria o sujeito mais importante em uma luta revolucionária para a liberdade senão o único profissional que passa horas, meses e anos com as crianças e adolescentes, que precisam e estão construindo suas identidades e o modo de ver e se ver *com* e no mundo? O que poderia acontecer se este profissional se encontrasse consigo mesmo e lutasse por ser, por possibilitar a outros também se reconhecer como existentes?

Freire (2011a.) nos aponta com clareza que quem oprime acredita que sua humanidade está exatamente em oprimir. Em razão disso, qual o interesse que teriam os governantes reacionários em permitir que a liberdade se tornasse um princípio? De possibilitar uma prática docente estruturada, séria e bem formada?

Isto porque, conforme aponta Freire (2011b):

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, p.41, p.2011b.).

Acreditamos e defendemos que, entre os oprimidos, os mais adequados para iniciar uma luta séria e rigorosa contra a opressão de si mesmos e dos demais sejam os professores, pois eles convivem com a contradição opressor/oprimido em si mesmo. Isso porque quando se derem conta que seu sentimento de impotência ante a realidade que os oprime e que a raivosidade que expressam a revolta dos alunos se mostram a mesma coisa, a saber, a opressão que sofrem, a desigualdade e a vocação que têm de ser livres que é abafada por condições adversas a essa força ontológica. Contudo, cremos que, na ‘debilidade’ de suas condições, poderão lutar juntos em favor da liberdade. Terão nos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, o instrumento para sua luta, luta armada da palavra enraizada na realidade, manifestando um posicionamento político em favor de todos e não de interesses particulares ou excusos.

3.2.2. O professor como opressor

Dizer ou pensar que o aluno, a família dele, as leis que protegem jovens e crianças oprimem o fazer docente se torna um jeito de desviar a atenção na verdadeira opressão que sofre - e que deve superar -, a opressão que impede o professor de ser em si livre. Havendo opressão do aluno e da família dele, esta opressão é contra a educação como um todo. Trata-se de um desdém por ela como “sistema” (FREIRE, 2011a) e desdém pelo professor como representante dela.

Se há revolta do aluno¹⁵ contra o professor, é porque o aluno vê na figura do professor a autoridade, o opressor. Que outra coisa este aluno poderia fazer na luta que ele é programado para lutar? Não podemos negar que há desrespeito quanto à humanidade, que a palavra vem sendo desvirtuada, mas também, precisamos levar

¹⁵ Não queremos nos focar na recorrente violência sofrida por professores por parte de alunos e pais de alunos, em nossa leitura a violência física expressa por alunos e familiares, advém do desconhecimento da força da palavra, e do reconhecimento da própria humanidade, não havendo consciência sobre estas questões a animosidade e a barbárie são os recursos para a solução de dilemas.

em conta a revolta que alunos e professores têm, a luta deles frente à opressão que sofrem.

Daí esta exigência radical, tanto para opressor que se descobre opressor, quanto para oprimidos que, reconhecendo-se contradição daquele, desvelam o mundo da opressão e percebem os mitos o alimentam – a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão (FREIRE, p.50, 2011b.).

Não se pode ser omissos em pensar que professores somente sofrem a opressão de poderosos¹⁶, pois há de certo modo um 'que fazer' como opressor, um desejo de também oprimir, talvez seja algo próprio de um ser 'subopressor'. A experiência da vida que tiveram máquina para que a relação opressor/humano seja uma condição direta, logo no primeiro momento da libertação, tornando-se comum que a opressão seja resultado da identificação de si como oprimido. Conforme Freire (2011b):

A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se 'formam'. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes é clara, é ser opressora. Estes dão seu testemunho de humanidade (FREIRE, p.44, 2011b.).

Apesar da esperança da liberdade para assumir-se como sujeitos da própria história, a construção e a identidade de cada pessoa passa pelo descobrimento da opressão, estando o problema na crença de ser como opressor, impedidor das liberdades. Não será possível uma prática docente com vistas para a liberdade se o professor não vislumbrar a liberdade como real, digna de luta, um sonho possível de se realizar, mas contrariamente, atuando como reproduzidor daquilo que ele mesmo abomina para si junto aos seus alunos e colegas.

O professor, pelo medo que tem da liberdade, talvez por ser algo inédito, apesar de viável, muitas vezes, nega-se o esforço da luta, nega a tomada de posição, seu reconhecimento como capaz de ser mais. A opressão, cremos, exercida pelo professor, não diz respeito simplesmente aos gritos e às ordens, ao 'eu mando e você obedece', pois, tais ações são meros instrumentos da opressão

¹⁶ Seria descríterioso de nossa parte nomear quem são os poderosos, os opressores como um partido político, ou generalizar o opressor como sendo 'os governantes', há uma complexa rede de corrupção, desvio de verbas públicas, há em grande parte donos de empresas banqueiros, funcionários públicos que irresponsavelmente admitem fazer isso ou aquilo em trocas financeiras, ou por segurança. Logo, a opressão é um mal a ser combatido, mas não temos como nomear os tantos opressores que existem.

que acreditam fazer deles humanos, ou ainda servem para sublimar o medo que eles têm da responsabilidade pela luta por humanizarem-se (FREIRE, 2011b.). A opressão exercida pelos professores é a ideia desesperançosa, ideia de que ‘essa ou aquela comunidade’, ‘essas ou aquelas crianças’, ou ‘a geração de hoje não tem mais jeito’. É a falta de fé no aluno.

Falta de fé que encerra o diálogo e impede a “substantividade democrática” (FREIRE, 2008), tão defendida por Freire e por nós. Sem tomar consciência sobre a importante luta por ser humano, por se construir cada vez mais, por ser inacabado e por isto ter o poder de se reconhecer cada vez mais na própria humanidade.

É possível observarmos professores que nunca perceberam quão insuportável é a realidade que os rodeiam e, por isto, não lutam pela transformação em suas vidas, de suas práticas. Um aluno genial que é constantemente repreendido por seus pais ou professores por suas ideias, aparentemente, sem sentido, um professor ou uma professora que quer mudar a realidade da relação professor/aluno/conhecimento podem a qualquer momento romper com a opressão, mas podem, também, tomar isso como uma verdade imutável ao decidirem que a segunda opção é determinante, que não podem lutar, perdendo assim, a autenticidade de seres humanos incompletos.

Deste modo, em Freire (2011b) “dentro dessa visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase ‘coisa’ possuída pelo opressor” (FREIRE, 2011b, p. 71). O professor tem muito de opressor por ser oprimido, por querer se sentir humano, mas confunde a luta por liberdade com a imitação do opressor. E, por se sentir coisa, coisifica o aluno, usando-o de instrumento.

A falácia do opressor pode ser então tida como verdade e, deste modo, destitui a humanidade do oprimido e do próprio opressor que, ao impedir o outro de ser também, não pode sê-lo, pois precisa gastar suas forças possuindo a verdade que oprime. Este movimento de opressão é frequentemente utilizado pelo professor. Este esquece que tanto ele quanto o aluno são oprimidos pela mesma realidade, pelos mesmos poderosos, pelos mesmos opressores, e acabam lutando um contra o outro e não juntos, na tomada de consciência, no diálogo, na posição política e democrática que devem ocupar para se entenderem como sujeitos da história e transformá-la em luta permanente pela liberdade. Essa verdade impede a

ambos de entrarem, juntos, em um movimento humanizador. Assim, Freire (2011b) explica que:

Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos, *ser é ter* à custa quase sempre dos que não tem, 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 (FREIRE, 2011b, p. 71).

Vincula-se esse pensamento, de dependência, à superioridade dos outros e não de si próprio, ou seja, o que o outro é, tem ou conhece deve ser imposto aos demais, pois, ingenuamente, entende o outro como superior. Isso pode ser ilustrado com as seguintes frases: “você é estudado, sabe, eu não sou, eu não sei”, “você tem, eu não tenho”, falam de si como os que não sabem e do doutor como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais” (FREIRE, 2011b, p. 69).

É também este ponto que nos instiga a acreditar que o professor é o principal agente da liberdade, se tomá-la como princípio educativo, entender-se como o único que experimenta o ato de ser às custas de estar sob a vontade opressora e, ao mesmo tempo, tendo a possibilidade de que os alunos ‘sejam’ ao estarem sob a sua vontade. Ou seja, ele dá conta, por causa de sua profissão, de ser oprimido e ser subopressor¹⁷, e, ao experimentar tão intensamente as duas situações, ou ao se negar a sequer ser algum tipo opressor, ele se posiciona politicamente em favor da liberdade.

Se foi possível a muitos alunos aprenderem, apesar da educação bancária, foi e é possível para muitos professores ensinarem apesar da crença nesta educação, que, aparentemente, ainda tem muita força nas salas de aula. É preciso que a luta de professores para negarem a opressão se inicie na capacidade deles de escutar o aluno, saber que há conhecimentos a serem ensinados, mas que ensinar e aprender acontecem juntos, no reconhecimento do outro, no diálogo, no respeito diante da posição política de cada um, na reflexão e na criticidade.

3.3 O PROFESSOR COMO SUJEITO DA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE EDUCATIVA

¹⁷ Acreditamos que o termo correto para a opressão exercida pelo professor é ‘subopressor’, isso porque esta opressão se dá, na maioria das vezes, por ainda não se ver como sujeito histórico e principal responsável pela libertação. Isto não significa que a opressão exercida por ele seja menos danosa como opressão em si, mas o coloca como ser em transição, exatamente por estar mais próximo de se entender como capaz de se humanizar, e dar alicerce para que os alunos também tomem esta decisão.

Se, como professores, não tomarmos o amor aos sujeitos, a vida, as capacidades que temos como gente de nos libertar, de significar e permitir que outras pessoas também o façam, nada do que foi defendido neste trabalho teria sentido. Isso porque o que funda a liberdade é o amor que temos pelos únicos seres capazes de significá-la. Trata-se da importância de escutarmos a existência do mundo, das pessoas, da realidade, da história “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefas dos sujeitos e que não possa se verificar na opressão” (FREIRE, 2011a p.110). Em seguida, elucida ainda mais:

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos, os nossos sonhos, os sonhos porque brigamos, mas, ao mesmo tempo dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos opções em oposição às nossas (FREIRE, 2014b, p. 44/45).

O amor é a busca para que tenhamos condições de ser e permitir que os outros sejam; é o que permite nossa experiência existencial como homens e mulheres; é o que funda o motivo pelo qual o princípio educativo que defendemos é a liberdade. Talvez seja ele, no limite, que realmente defina o ser humano. No que diz respeito a educadores e educadoras, Freire (2011a) nos aponta o seguinte:

Como ser educador se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitando como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não tenho porque desamá-la e aos educandos. Não tenho porque exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores (...) o que não é possível é ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos (FREIRE, 2011a, p.66).

Deste modo, a primeira ação para que o professor seja o sujeito da transformação da realidade educativa bancária, é a amorosidade, proposta por Freire. Pois, não existiria liberdade sem o ato de amor que permite perceber o outro tal qual é, sendo possível perceber a si próprio. Permite ao outro se posicionar, se rebelar justamente por lutar por si. É preciso que educandos tenham amor pela docência, pela educação, e a consequência deste amor é a raiva pelos impedimentos da expressão dele. Impedimentos de um bom trabalho educativo,

impedimentos da luta por uma educação que tenha na identificação dos sujeitos educativos, homens e mulheres aqueles que precisam ser, pensar, expressar, tomar partido, crescer e se reconhecer como gente responsável, com direito à palavra e a transformar a história de suas vidas, de seus pais. Sujeitos de transformações históricas. Segundo Freire (2011a):

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação para minha briga porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser, não haveria sequer porque ter raiva. Meu direito a raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema (...) a adaptação a situações negadoras da humanização só podem ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Dou a impressão de que aceito hoje a situação de silenciado para bem lutar quando puder, contra a negação de mim mesmo (FREIRE, p.73-74, 2011a).

Diante de tal perspectiva teórica, a transformação se dá somente quando os professores, nesta contradição em que se encontram: oprimidos e muitas vezes opressores, perceberem-se como alguém que sente raiva, nesta justa revolta contra a própria desumanização, e a partir daí planejarem “sua pedagogia libertadora” (FREIRE, 2011b, p. 43). Assim, a transformação da relação oprimido/opressor terá início nesta tomada de consciência sobre a realidade que os faz se indignarem.

A pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que se fará e refará (FREIRE, 2011b, p. 43).

Daí, o professor como principal agente da realidade educativa, uma realidade dialógica, crítica, política em que homens e mulheres se percebem como aqueles que a constroem tendo suas existências respeitadas, suas palavras ouvidas, e sua capacidade de ser mais valorizadas. Os saberes e a vida dos educandos podem tomar forma na medida em que eles mesmos se identificam, também como sujeitos, que experimentam ser, ter a palavra, aprenderem, avaliarem criticamente a realidade em que se encontram.

O docente, ao mesmo tempo que luta pela liberdade, reconhece a importância do conhecimento como instrumento para ela, por isso, sério e rigoroso tem a responsabilidade de instrumentalizar também o aluno permitindo que ele tenha condições de expressar o que aprende e de decidir aprender mais, como consequência de sua identificação, como ser que pode mais. Pode inclusive ser valorizado, ensinar, ser respeitado como humano, independente de sua classe social, cor, idade, gênero, etnia ou qualquer coisa que algum dia pode ter sido vista como inferior.

Como gente, todos somos igualmente humanos, existimos, vivemos. Essa é então a busca necessária em permitir a todos de se humanizarem, de existirem, de viverem. Contudo, trata-se de uma “[...] vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2011b, p. 40).

Por isso, concordamos que “[...] o Brasil nunca precisou tanto de mulheres e homens progressistas, radicais, sérios, engajados na luta pela transformação de nossa sociedade e testemunhado ao povo o respeito por ele” (FREIRE, 2012a, p. 108)¹⁸. Ora, o início do caminho para uma educação que tenha na liberdade o foco para a transformação é, desta feita, o entendimento da busca de homens e mulheres pela necessidade de humanizarem-se, conforme Freire (2008): “[...] o nosso direito e o nosso dever de preservar o mútuo querer bem acima de nossas opções políticas e de nossas posições ideológicas” (FREIRE, 2008, p. 15).

Este entendimento deve começar por professores, deve começar na experiência dialógica e, sendo assim, democrática em sala de aula. Não existem motivos para esperarmos que o mundo se democratize por si mesmo, para só depois implantarmos uma escola democrática. Segundo Freire (2008):

O que é impossível, em termos críticos, e esperar de governos municipais, estaduais e federais, de gosto conservador – independente da bandeira que carreguem – (...) que democratizem a organização do currículo e o ensino dos conteúdos. Nem autoritarismos, nem licenciabilidade, mas substantividade democrática, é o que precisamos. (FREIRE, 2008, p.114).

Não é possível cobrarmos de governos a melhoria da educação, se permitirmos que ela seja tratada com desprezo. É, pois, urgente que professores

¹⁸ A frase original, inserida, historicamente, em outro contexto político social, demonstra a ainda necessidade de buscarmos, como povo brasileiro, nossa humanização e a libertação.

sejam sérios e rigorosos, que assumam os riscos de se lutar pela humanização. E, como sujeitos desta transformação, é preciso, ser democrático, construir e olhar a história dos alunos com o amor de que tratamos há pouco.

Brigar para que os processos de ensino e aprendizagem sejam possíveis e não meros conteúdos verticais em quantidades impossíveis de serem assimiladas pelos alunos. Mas, contrariamente, que sejam adequados, importantes, relevantes, co-relacionados e possíveis. Não me parece admissível, que seja tudo isso diante de alguma doença, do desinteresse de ser. Eis aí a grande problemática humana, pois, para qualquer pessoa ser, ela precisa se conhecer e, ao se conhecer autenticamente, ela acaba por querer conhecer o mundo, dialogar com ele e com quem faz parte dele. Segundo Freire (2011b):

É na realidade mediatizadora na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. Momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2011b, p. 121).

A prática educativa verdadeira é ética, democrática, pelos mesmos motivos que a faz política, não sendo neutra, tão pouco determinada, exige a rigorosidade, a seriedade de ser em si e com o outro. Trata-se do respeitar o pensar e a decisão do outro. Portanto, é inadmissível que a educação negue isso às pessoas, que subverta a liberdade em adestramento como se houvesse uma mágica e que à medida que desse modo aprendes, o sujeito tornar-se-á gente, pois, isso acarretaria em determinismo (FREIRE, 2011b).

Mas, ao contrário disto, opostamente da transmissão de conhecimentos, definir-se o que o aluno deve pensar e quem ele deve ser enquanto uma tarefa do professor transformador da realidade educativa, é muito mais séria e difícil. É preciso que os governos se preocupem com as mudanças aqui anunciadas, favorecendo que os alunos, enquanto aprendem os conteúdos, tenham a possibilidade de ser, de mostrar para eles mesmos e na/para a realidade em que estão inseridos, que eles sabem e que têm espaço para isso. É permitir que existam escolhas para além de saberem ler e escrever para arrumar um bom emprego, mas para usarem esses saberes como impreteríveis em suas vidas, na crítica contra o governo e contra o autoritarismo, na articulação com professores, na leitura do que é justo ou injusto e na expressão disto ou daquilo. É criar mesmo em um ambiente escolar inóspito, que muitas vezes é muito real, um espaço para o aluno ser, e saber o que lhe cabe. Para isto, Freire (2008) nos ensina que:

Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente (...) ensinar não é a simples transmissão de conhecimentos em torno do objeto ou do conteúdo (FREIRE, p.81, 2008).

O professor para ser sujeito da transformação da educação, lutador de uma educação para a liberdade, para a humanização, tem por obrigação expressar essas duas palavras em ações, estreitar o discurso sobre ser livre para pensar, dizer, ouvir, se posicionar, aprender e o que pratica em sala de aula. Tem como obrigação ter humildade mesmo frente a um questionamento que lhe parece sem sentido ou impertinente e, ao mesmo tempo, saber direcionar essas ações no caminho da reflexão, da crítica. É preciso saber que o aluno é gente, pensa, chega a conclusões, tem experiências diferentes das do professor ou professora. Sabendo disto, concordamos com Freire (2011a) no seguinte ponto:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? (FREIRE, 2011a, p. 65-66).

É preciso que usando os conteúdos, indispensáveis para o 'que fazer escolar' (Freire, 2008), o professor ao mesmo tempo promova seu próprio reaprender e o aprender do aluno. Também, é preciso que o professor expresse sua posição política, já que esta é entendida como aquela que é construção contínua e histórica feita pelos homens e mulheres que são possuidores do direito de se humanizarem. Por isto, os professores devem oferecer espaço para que os outros se humanizem do mesmo modo, lutando pela liberdade de todos. Todo esse processo é fundamentado na ideia da incompletude humana, pois cada um busca ser o máximo que pode ser, e ser cada vez mais por isso. Que professores e alunos intercambiem experiências, que os primeiros aprendam também enquanto ensinam e ensinem melhor a medida que aprendem. Segundo Freire (2008):

Por sua vez o professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o aprende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou professora re-conhece o objeto já

conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, p.81, 2008).

Todo esse processo se dá em ambientação democrática, pois é somente possibilitando ao outro e a si mesmo de reaprender, repensar e refazer aquilo que era tido como já sabido, que se dá a prática docente libertadora. Para Freire (2008) “(...) que não falte sobretudo gosto pelas práticas democráticas (...)” (FREIRE, 2008, p.23). Acreditamos que como resultado da identificação da educação com o princípio da liberdade por parte dos educadores e educadoras haverá a transformação da escola em um lugar mais alegre, viável e possível de aprender, reaprender e, principalmente, que melhor viabilizará a construção humana, ser gente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa principal proposta, neste trabalho, foi colocar a liberdade em perspectiva, como um princípio a fundar os processos educativos, defendendo que o professor tem plenas condições para ser sujeito de uma educação, de modo a interagir para que todo o ser humano possa se humanizar, sendo este o principal motivo do porquê se dever aprender.

Para entendermos a ideia de que a liberdade deva ser o princípio da educação que defendemos, levamos em consideração algumas características da espécie humana, tendo como base o fato de que qualquer pessoa tem condições de, ao longo da vida, construir-se, aprender, reconhecer-se como sujeito histórico, reconhecer-se como ser inacabado e possuidor de importância por estar se conscientizando deste inacabamento, tomando uma posição sobre as ideias que defende, estreitando-as numa relação íntima dos seus pensamentos, palavras e ações.

Primeiramente, buscamos trabalhar para desenvolver a ideia de liberdade segundo princípios ontológicos, especialmente o inacabamento, o qual é a base para todos os outros, bem como para a constante ideia de continuidade em que se organiza a proposta freireana para a libertação. Os desdobramentos do inacabamento como, por exemplo, quanto ao fato de o ser humano ser político, aquele que precisa e deseja, com maior ou menor facilidade decidir e se colocar frente ao mundo como sujeito, sendo possuidor da consciência de ser no mundo, traz para a educação implicações importantes. Assim, sem a compreensão sobre si mesmo, de saber quem é e quem deve decidir ser, isso sendo feito em permanente elaboração e reelaboração *no e com* o mundo - as relações de opressão se consolidam.

Por isto, o caminho que queríamos percorrer era primeiramente o da defesa de alguns pontos-chaves para a liberdade, os quais se ramificam em outros conceitos que não, necessariamente, foram tratados ou aprofundados ao longo do texto. Isto porque esta pesquisa é somente o início de estudos mais aprofundados sobre a liberdade que deverão ocorrer para o domínio mais adequado da problemática. Ao mesmo tempo, debatemos situações reais que impedem o processo de libertação, a saber, tanto a educação bancária - que é manifestação

da opressão, na medida em que obstaculiza a criação e construção dos saberes - como qualquer outra opressão existente nas relações interpessoais. Tomamos, contudo, o educador e a escola como nosso foco para análise.

Apesar de termos feito algumas leituras de comentadores, optamos por trabalhar diretamente com as obras de nosso autor principal e alguns poucos, mas fundamentais comentadores, observando especialmente as contribuições do existencialismo sartreano como auxiliar nas considerações sobre a liberdade em Freire . Em Paulo Freire tivemos o grande centro de pesquisa e leitura, até para nos basearmos diretamente no filósofo e educador que defendeu com profusão a liberdade, a humanização como princípios para a educação.

E para consolidar e relacionar as ideias de que o princípio educativo deva ser a liberdade de ser, ou seja de existir, optamos então por acessar diretamente alguns trechos da obra de Sartre, pois o filósofo francês pontua semelhantemente como Freire o faz, a necessidade de superação do medo de tomar a liberdade como objetivo formador/humanizador maior, de sermos sujeitos das decisões e ações (SARTRE, 2013) em direção daquelas mais justas para a humanidade (SARTRE, 2012) - dentre outras ideias que muito nos ajudam em relação ao tema. Isto porque queríamos construir uma dissertação voltada para o princípio da liberdade, levando-o em consideração no trabalho educativo e não simplesmente como análise ou apenas correlacionando autores.

No que se refere à produção deste trabalho, foi tanto o sonho quanto a utopia que o moveu, não aqueles de caráter irrealizável, mas aqueles de traço do possível, possibilitando a realização, o sonho de que as pessoas possam perceber que a medida que se reconhecem como sujeitos, transformam a realidade em que vivem. Sonho que se vincula intimamente à ação amorosa (FREIRE, 2014a) de desejar para si e para outras pessoas a possibilidade de ser, de reconhecer sua existência e a capacidade racional, ética, e de permanente construção de si mesmo na história. Construção que depende de outros, que é também democrática, por ser feita pelo eu individual e pelo “eu” que se faz “nós”.

Dai também as considerações axiológicas presentes neste trabalho, as quais são integradas à ontologia, seguindo o próprio caminho do autor. Logo, o valor de se constituir humano deve estar fundado na ética de se ter a capacidade de pronunciar o mundo, no exercício da liberdade de ser, ao mesmo tempo que se reconhece como tal e se solidariza com outras pessoas que precisam também

fazer o mesmo, enquanto se assumem sujeitos da história do mundo e da própria história.

Assumir-se no mundo como gente é também se assumir como ser político, o qual valora segundo a perspectiva ética do trabalho educativo. Trata-se da decisão de exercer o ato político de ser humano. É este ser, o qual sabe que é, que tem a vocação de ser livre, considerando a necessidade de que outras pessoas também devam ter a possibilidade de escolher ser, agindo de maneira coerente consigo e com os outros, solidarizando-se em respeito a humanidade – manifesta os aspectos ético-políticos da abordagem freireana..

Ao longo deste trabalho, e bem antes dele, uma questão bastante recorrente foi: se nos parece tão óbvio a liberdade como princípio para a educação, por que outros princípios, tais como o trabalho, o exercício do poder, ou até mesmo, o fazer por fazer, entre outros, aparentemente constroem grande parte da realidade educativa do país¹⁹. Ainda não obtivemos nesta pesquisa uma resposta satisfatória, mas, até agora, além de defendermos a liberdade como possibilidade de exercício da humanidade presente em todas as pessoas, por ser o que as constitui, entendemos que dentre todas as pessoas que constituem a sociedade, o professor, pelas suas experiências e pelo modelo de educação concebido no Brasil, é o mais indicado para iniciar essa transformação. Isso se dá pois, concordando com Freire, advertimos: “[...] que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos porque luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador” (FREIRE, p.84, 2008). Pensamento imprescindível a todo e qualquer professor se colocar, como ser consciente, como objeto de reflexão!

Tal como Freire, acreditamos que antes de pensar e traçar estratégias, definir objetivos específicos, ou qualquer atividade educativa, é preciso pensar ‘para quê’ precisamos da educação, o que a faz tão única e específica da espécie humana. Se for puro treinamento de saberes que somos capazes de reproduzir, perder-se-á as especificidades humanas aqui apresentadas, podendo-nos nos comparar com os outros animais que dão conta de apenas aprender através de determinados truques. Mas conforme nos aponta Henning:

¹⁹ Apesar de não cremos que as provas realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como o meio mais adequado de mensurar a qualidade da educação brasileira, ainda assim ele nos fornece dados sobre a realidade insatisfatória desta qualidade educativa em todos os níveis e tipos de oferta. Informação verificada em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>.

No processo humanizatório, a consciência, apontada no humano como sendo seu grande diferencial em relação aos demais animais, comporta-se, de um lado, como fator de controle, quando pode indicar o norte na direção que persegue e os seus desvios de rota, como ainda, detectar obstáculos, dentre outros; de outro lado, como eixo regulador em relação aos avanços que realiza. (p.92, 2013)

Mas, se o motivo educativo é alicerçar, permitir, admitir e trabalhar com as características que somente homens e mulheres têm de se compreender como existentes e se conscientizar que podem mais e que podem mais por não estarem sozinhos, por saber que significam, e que validam a realidade por meio do conhecimento dela, a liberdade deve ser o princípio adotado para as experiências educativas.

Tendo a liberdade como invólucro da prática pedagógica, o sujeito mais importante para se reconhecer livre, e ao fazê-lo perceber que precisa servir de suporte para que outros também o sejam, é o professor, aquele que deverá vir à frente no processo. É por meio de um agir consciente de que se é, e está sendo *no* e *com* o mundo, que professores vão se dando conta da seriedade do trabalho educativo que realizam, percebem que são responsáveis diretos, não por transmitir conhecimentos, mas ensiná-los, professores e alunos se inserindo na realidade aprendendo constantemente a ler e a escrevê-la.

Educação é sempre feita por gente, para gente, por isso é importante que cada responsável tenha mínimas condições de se reconhecer como importante neste processo. Mas tomamos o professor(a) como figura cuja responsabilidade de dar caminho à humanização, à conscientização, às posições dos educandos - e, ao fazê-lo humildemente se reconhecer mais como ser histórico, humano - construa uma ideia de educação para a liberdade.

Somente a transmissão dos conhecimentos reconhecidos como necessários para cada ano, proposta da educação definida como bancária por Freire, para cada série é pouquíssimo para a espécie humana. Pois, é na permanente ação criativa, de ser inacabado, que o conhecimento e o reconhecimento de si podem acontecer. Por isto, é imprescindível que alguém transforme a escola, que acreditamos como ainda sendo bancária, em uma outra cuja prática seja para a liberdade e, também, a que vincule conhecimento e realidade. Que o processo educativo sistematizado, mesmo difícil, seja prazeroso, seja voltado para o conhecer-se a si mesmo e como consequência disso, conhecer o mundo que é mais do que um mero suporte para a existência humana.

É imprescindível que a pessoa que se faz professor, tenha na luta por tornar a liberdade o princípio educativo que rege a vida humana, fazendo disso a sua profissão. É preciso que as condições reais que os educadores sofrem cotidianamente sejam analisadas, refletidas, para que diferenciemos o que é opressão e o que é consequência da opressão que outras pessoas sofrem. A posição docente é privilegiada, do ponto de vista de que o professor pode se reconhecer na opressão, e tendo em vista que Freire (2011b), ao longo de sua obra, defende o oprimido como responsável pelo reconhecimento e pela luta pela liberdade, observando e levando em consideração a contradição sofrida pelo professor, ele que tem subsídios para dar início a essa luta.

Luta pela liberdade que é urgente, pois as relações entre população e escola estão se desgastando, os objetivos e instrumentos para uma boa educação estão se misturando, a opressão e as consequências dela não estão em foco. Por isto, é preciso refletir sobre a educação, sobre o papel do professor, primeiro como gente e aí sim como educador. O reconhecimento de si como sujeito histórico, capaz, bem formado, em permanente busca.

Certa feita uma colega me disse que não gostava de estudar, mas ao acompanhar uma turma que apresentava muitas dificuldades, ela se debruçou em livros, e expressou claramente sobre o que ela ainda não sabia, sobre a necessidade da busca por saber.

Não é preciso ser o maior dos intelectuais para ser este sujeito da educação para a liberdade, é preciso reconhecer-se como capaz de torná-la realidade, de saber que se pode saber mais e constantemente correlacionar teoria e prática, tornar-se constantemente preocupado com a própria profissão, com as responsabilidades dela. A seriedade da docência está no fato de que a escola, de que o professor, deve ensinar os conhecimentos construídos por homens e mulheres ao longo da história, mas ao ensinar estes conhecimentos, concomitantemente, devem promover a luta para que os alunos se reconheçam como esses e essas pessoas que constroem a história.

O amor, citado insistentemente por Freire, é um amor pensante; ele é assim por ser criador, é sentimento de luta e de busca para que as pessoas tenham condições de saber e estar em permanente aprendizado sobre quem são, assim como o professor, que precisa estar em permanente estado de busca de aprendizado sobre si mesmo, para se colocar em permanente estado de sujeito

educativo junto aos alunos.

É arduo o caminho da pesquisa e da prática para a liberdade. É necessário aos professores, o reconhecimento de suas vidas como construtores da história, como significadores dela e significantes nela. É preciso a permanente expressão dos saberes, das decisões; é urgente que tenhamos a liberdade de existirmos como seres humanos aptos a pensar, dizer, e fazer a realidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SANTOS, Marcela Calixto dos. **A experiência na relação professor- aluno**: Uma análise reflexiva a partir das contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire. 2014, 226 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014_-_SANTOS_Marcela_Calixto.pdf> Acesso em: 18/08/2014

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 198

_____. **Pedagogia da Esperança**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 c.

_____. **A sombra desta mangueira**. 10.ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2012a.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez: instituto Paulo Freire. 2012b.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D' água, 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014 a.

_____. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014 a.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014 b.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Cartas sobre o humanismo**. 2.ed. trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Perguntando a Paulo Freire: Qual homem devemos formar pela educação? Considerações sobre a filosofia freiriana. **Cadernos de educação**, FaE/PPGE/UFPel: revista., Março/abril. Pelotas. 2013 p. 84-101. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2740/2492>>. Acesso em 13/02/2014

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da educação brasileira: Leituras. ed. Thomson Learning. 2007.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis. Vozes, 2012.

_____. **O ser e o nada: Ensaio de ontologia fenomenológica**. Trad. Paulo Perdigão. 22.ed. Petrópolis. Vozes, 2013.

STRECK, Danilo Romeu. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. **E-curriculum**: Revista, dez. ed. Especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> . Acesso em 11/12/2013

_____. Educar a solidariedade – desafios pedagógicos para reinventar a comunidade. Educação Unisinos. **Estudos Leopondenses.**, Vol. 6, nº10 São Leopoldo. 2002, p. 13-35, Disponível em: <<http://www.edrev.info/reviews/revp38.pdf>> acesso em: 09/05/2014.

_____. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação e Sociedade**. maio/ago. n. 107, 2009. , p.539-560. Disponível em <<http://www.cedes.unicam.br>>. Acesso em: 09/05/2014.

_____. **Qual o conhecimento que importa? Desafios para o Currículo**. Rev. Currículo sem Fronteira. Vol. 12, n. 3, Set/Dez. 2012. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>> Acesso em: 09/05/2014

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Breve introdução a filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. Col. Anísio Teixeira, v. 2. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2007.

ZITKOSKI, Jaime, José. Pensar certo. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 312-314.