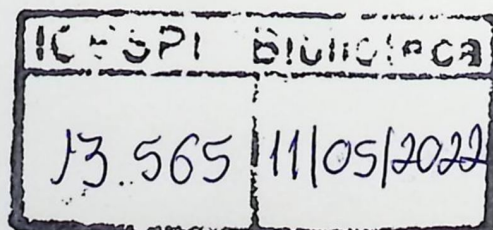


INSTITUTO CATÓLICO DE ESTUDOS SUPERIORES DO PIAUÍ

Curso de Licenciatura em Filosofia

José Maurício Carvalho Pereira

**A RELAÇÃO ENTRE O PRESSUPOSTO ANTROPOLÓGICO, A EDUCAÇÃO E A
PRÁTICA EDUCATIVA NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE**



Teresina

2020

JOSÉ MAURÍCIO CARVALHO PEREIRA

A RELAÇÃO ENTRE O PRESSUPOSTO ANTROPOLÓGICO, A EDUCAÇÃO E A
PRÁTICA EDUCATIVA NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

INSTITUTO CATÓLICO DE ESTUDOS SUPERIORES DO PIAUÍ
CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA

**A RELAÇÃO ENTRE O PRESSUPOSTO ANTROPOLÓGICO, A EDUCAÇÃO E A
PRÁTICA EDUCATIVA NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE**

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de
Filosofia do Instituto Católico de Estudos
Superiores do Piauí, para a obtenção do grau de
licenciado, sob orientação do Prof. Dr. Pedro
Pereira dos Santos.

Teresina

2020

JOSÉ MAURÍCIO CARVALHO PEREIRA

**A RELAÇÃO ENTRE O PRESSUPOSTO ANTROPOLÓGICO, A EDUCAÇÃO E A
PRÁTICA EDUCATIVA NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE**

INSTITUTO CATÓLICO DE ESTUDOS SUPERIORES DO PIAUÍ
Curso de Licenciatura em Filosofia

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Pedro Pereira dos Santos

Prof. Dr. Pedro Pereira dos Santos - ICESPI - PI

Orientador

Elenir Cardoso Figueiredo

Profª. Me. Elenir Cardoso Figueiredo - ICESPI - PI

Examinadora

Cristiano Batista de Moraes

Prof. Me. Cristiano Batista de Moraes - ICESPI - PI

Examinador

DEDICATÓRIA

A Deus Trindade Santa, Nossa Senhora dos Remédios, minha padroeira; São Francisco de Assis e São José, meus santos de devoção e todos os Santos.

A minha família, base de um amor concreto.

À Diocese de Picos na pessoa do seu bispo Exmo. Rev. Dom Plínio José Luz da Silva.

A todos os amigos e amigas do seminário.

Ao meu orientador; Prof. Dr. Pedro Pereira dos Santos.

AGRADECIMENTOS

Através dessa frase que tenho desde minha caminhada vocacional: “É na humildade que se conquista o amor”, rendo graças a Deus por essa grandiosa conquista, fruto de muito trabalho e esforço, guiado por Deus, pois sem o auxílio divino, através da intersecção de Maria Santíssima, São José e São Francisco de Assis, as minhas limitações humanas não dariam conta.

Agradeço a minha família, maior tesouro dado por Deus, a Diocese de Picos e a Rev. Dom Plínio José Luz da Silva, bispo da referida Diocese que sempre está acompanhando com vigor a minha caminhada vocacional. Agradeço o amor e a atenção dos Padres: Pe. Francisco Pereira Borges, Pe. Francisco de Assis Sousa, Pe. Espedito Antonio de Oliveira, Pe. João Pereira de Sousa, Pe. David de Sousa Barros, Pe. Vanderlan da Silva Felex, Pe. Marcos Vinícios Rocha Araujo, Pe. Claudio Santana de Carvalho e Pe. Rafhel Silva Marciel. Todos me apoiaram e deram bons exemplos para fortificar minha trajetória no seminário em prol do discernimento vocacional.

Rendo graças a Deus por alguns dos meus professores que compõem o corpo docente do Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí (ICESPI), que além de me proporcionarem um crescimento e amadurecimento intelectual, também foram colaboradores de um grande crescimento humano em uma relação amigável e respeitosa. Quero expressar meu sentimento de gratidão a meu orientador, o professor Dr. Pedro Pereira dos Santos, que me conduziu nessa ardorosa jornada de estudos e de pesquisa, somente Deus pode lhe retribuir a gratidão que tenho a ele nesse trabalho, por meio do carinho e esforço que teve nesta construção monográfica.

Agradeço a convivência fraterna com os meus irmãos de caminhada da Diocese de Picos: Felipe Afonso Araujo, Fernando Pereira dos Santos, Carlos Cesar Santos e de modo especial ao seminarista da minha paróquia Tenório Neto e Felipe Bezerra. Aos irmãos de outras dioceses, de maneira especial: Edmundo Araújo, Carlessando Boaventura, Samuel Matos, Miguel Wanderson, Ernandes Rocha, Felipe Oliveira e Felipe Cardoso. Também lembrando dos irmãos de turma do propedêutico da Arquidiocese de Fortaleza: Pedro Miguel, Igor Amaro, Ítalo Oliveira, Marcelo Correia, Deusimar Andrade, Eguinaldo Júnior, Harison Holanda, Francisco Maxsuwel, Emanuel Privino, como também todos os irmãos de Seminário Maior Sagrado Coração de Jesus que de forma direta e indireta contribuíram e convivem juntos neste itinerário.

Agradeço, enfim, aos meus amigos que de forma mais direta me apoiaram nesta jornada: Mayara Francisca, minha afilhada de oração; Fernanda Paixão, Luan Cardoso, Antonio Neto,

Wanessa Bruna, Bruna Moura Fé, Emanuele Magalhaes e aos demais amigos e colegas que de alguma forma, apoiaram meus passos na vocação sacerdotal.

RESUMO

Este trabalho visa analisar o conceito de educação em Paulo Freire. O interesse pelo tema emergiu do debate promovido pelo movimento Escola sem Partido (ESP), que afirma que a educação em Freire é doutrinadora. O estudo demonstra o contrário do que é defendido, pois a educação libertadora é um processo crítico de apropriação do conhecimento e de intervenção no mundo para transformá-lo. A pesquisa é qualitativa e de procedimento bibliográfico, o que permitiu o estudo de obras do autor sobre o assunto estudado. Espera-se contribuir para o debate filosófico-educacional, a formação de professores, a defesa do processo de humanização do sujeito histórico e instigar o interesse por novas pesquisas no pensamento do autor.

PALAVRAS-CHAVE: Pressuposto antropológico. Educação. Prática educativa

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo general analizar el concepto de educación en Paulo Freire. El interés por el tema surgió del debate impulsado por el movimiento Escola sem Partido (ESP), que afirma que la educación en Freire es adoctrinamiento. El estudio de muestra lo contrario de lo que se defiende, ya que la educación liberadora es un proceso crítico de apropiación del conocimiento e intervención en el mundo para transformarlo. La investigación es cualitativa y tiene un procedimiento bibliográfico, lo que permitió el estudio de los trabajos del autor sobre el tema estudiado. Se espera contribuir al debate filosófico-educativo, la formación de profesores, la defensa del proceso de humanización del sujeto histórico e instigar el interés por nuevas investigaciones en el pensamiento del autor.

PALABRAS- CLAVE: Supuesto antropológico. Educación. Práctica educativa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

2 O PRESSUPOSTO ANTROPOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FREIREANA 11

3 DA EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO À EDUCAÇÃO
COMO PRÁTICA DA LIBERDADE 21

4 A PRÁTICA EDUCATIVA COMO MEDIAÇÃO DA CURIOSIDADE ESPONTÂNEA
À CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA 32

5 CONCLUSÃO..... 38

REFERÊNCIAS 40

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho monográfico tem objetivo refletir sobre o conceito de educação em Paulo Freire (1981), entendido como processo de apropriação e recriação do acervo material e cultural construído pela humanidade. Como objetivos específicos, a pesquisa visa identificar o pressuposto antropológico que se articula ao conceito de educação, diferenciar a educação bancária da educação libertadora e definir a prática educativa na perspectiva freireana.

O interesse pelo tema surgiu da leitura de artigos publicados no site do Escola sem Partido (EsP). Esse movimento surgiu em meados de 2004, de autoria do advogado Miguel Nagib e foi transformado em Projeto de Lei (Nº 867/2015) que, pretensamente, afirma combater qualquer tipo de ideologia nas escolas e universidades públicas.

O EsP defende que a educação, em Freire, é de caráter doutrinador, pois o professor assume a função de propagador de ideologias que formam estudantes apenas como militantes políticos numa perspectiva neomarxista.

Nessa perspectiva, o educador progressista é visto como um propagador de ideologia partidária, sobretudo do Partido dos Trabalhadores (PT). Ele é acusado de 'vampirar' os educandos, o que significa que a educação em Freire é sinônima de negação da autonomia, da criticidade e do espírito investigativo.

O EsP defende que escolas, faculdades e universidades precisam vetar práticas de doutrinação ideológica e política, proibir atividades que propagam conteúdos contrários às convicções religiosas e morais dos pais e não motivar os estudantes a participarem de manifestações e atos públicos.

Desconfiado das afirmações do EsP sobre a educação em Paulo Freire, elaborou-se três indagações, quais sejam: (1) Qual o pressuposto antropológico da educação libertadora? (2) Em que consiste o processo educativo na perspectiva desse autor? (2) e (3) Como é definida a prática educativa que visa formar um determinado tipo de educando?

O trabalho está organizado em três partes. No primeiro momento - por entender que todo processo educativo visa formar um determinado tipo de sujeito- identifica-se o pressuposto antropológico que sustenta o debate educativo em Freire. O ser humano emerge, então, como um ser vocacionado à liberdade, mas como o modelo de sociedade capitalista sustenta-se na relação opressor-oprimido, há um desvio da vocação ontológica, que é a desumanização do sujeito histórico.

No segundo momento, analisa-se o conceito de educação na perspectiva freireana. Entende-se que o ato de educar é tarefa humana para se apropriar do acervo material e cultural a fim de promover a humanização do sujeito histórico.

No terceiro momento, define-se a prática educativa como mediação intencional que envolve o educador e os educandos na aventura da corporeificação da palavra pelo exemplo transformador do mundo. É por meio da prática que os sujeitos que aprendem e ensinam, apropriam-se de forma metódica da leitura do mundo e a articulam com a leitura da palavra, construindo uma nova interpretação para transformação do seu contexto histórico.

Por fim, entende-se que a educação é processo intencional, sistemático e problematizador de um contexto alicerçado na relação opressor-oprimido. O que se pretende-diferente do que propaga o EsP- não é apenas instigar a luta entre os seres humanos, mas construir um novo modelo de sociedade que tem como fim a humanização do sujeito histórico. Essa conquista requer a organização dos oprimidos que libertados, libertam também o opressor.

2 O PRESSUPOSTO ANTROPOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FREIREANA

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais (PAULO FREIRE)

Todo processo educativo visa formar um determinado tipo de ser humano para interagir num dado modelo de sociedade. O ato de educar requer, assim, clareza do educador acerca da concepção de sujeito a ser educado, pois aquele que educa e se educa na relação com o educando precisa compreender também o pressuposto antropológico que fundamenta a sua prática educativa.

Nessa direção, Aranha (2006, p.150) compreende a relevância da dimensão antropológica, porque ela subjaz as concepções de mundo e as ações desenvolvidas pelos sujeitos históricos.

A questão da antropologia é a primeira que se coloca em qualquer situação vivida, mesmo que não tenhamos clara consciência disso, porque todas as nossas concepções de mundo e todas as nossas formas de agir partem de uma ideia de humanidade que a elas se encontra subjacente. (ARANHA, 2006, p.150)

O elemento antropológico está presente nas mais diversas esferas da vida social, como economia, religião, política, filosofia, artes, educação, dentre outros. O próprio Freire (1997, p. 27) reconhece que o debate sobre o processo educativo demanda a compreensão sobre a concepção de sujeito a ser formado:

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico. Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação.

A educação entendida como processo formativo e contínuo de apropriação e recriação crítica do acervo material e cultural visa formar o ser humano para inserção crítica no mundo. Na perspectiva freireana, o sujeito desse processo é concebido como um ser de relação consigo, com o mundo e com os outros.

Freire (1997) compreende que o ser humano é presença capaz de refletir sobre si mesmo situado num contexto histórico. Assim, o sujeito é relação consigo mesmo na medida em que

reflete sobre o seu próprio pensamento, linguagem e ação. Indagar sobre suas crenças, comportamento, modo de se expressar e de pensar é próprio do humano inserido no mundo.

Esse ato reflexivo sobre si mesmo é importante para que o humano se reconheça como um ser relativamente consciente de si e do entorno em que vive. Também possibilita que ele “seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada” (FREIRE, 1997, p. 16).

A relação do sujeito histórico consigo permite ter a consciência de ser condicionado, o que pode instigá-lo a superar os seus próprios limites e os do contexto social, pois como afirma Freire (1997, p. 16):

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso.

A reflexão que o sujeito desenvolve sobre si amplia-se e envolve a realidade da qual faz parte. Isso ocorre porque ele é interação com o contexto histórico na medida em que o transforma e se transforma dialeticamente. Essa relação com o mundo demonstra que o humano é força ativa que- mesmo condicionado pelo ambiente em que vive- não é determinado pelos fatores econômico, político, social e cultural.

Essa concepção que defende o potencial de o ser humano intervir no mundo a fim de modificar os fatores que dificultam a sua humanização é expresso por Freire (2003, p.90) quando afirma que:

A democracia e educação democrática – educação de que precisamos – se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de sua comunidade. Os problemas de seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

A crença no poder de intervenção humana é o pilar que sustenta a democracia e a educação na perspectiva freireana. Ter fé significa compreender que o ser humano é condicionado, mas que potencialmente é capaz de superar os problemas de sua própria realidade.

Mas, essa relação homem-mundo não se restringe a si mesma, pois pressupõe também o encontro intersubjetivo em que os sujeitos históricos se comprometem com a construção de

uma nova realidade para além da desumanização, entendida como processo de negação da realização da vocação ontológica do ser humano.

O humano é, então, ser de relação consigo, com o mundo e com os outros. A busca pela superação da desumanização requer uma profunda transformação do contexto histórico, que é resultado tanto do esforço individual, quanto do coletivo. Nesse sentido, Freire (1997, p.17) compreende que o compromisso é uma das características do ser histórico:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

O humano é um ser que se distancia do contexto para problematizá-lo. Ele tem a capacidade de analisar o seu entorno a fim de transformá-lo, transformando-se por meio da intervenção crítica. Essa inserção no mundo pressupõe o compromisso para construir uma luta em prol da humanização, que é conquista contínua dos descamisados do mundo em busca da realização do desenvolvimento das potencialidades humanas.

Enfim, o homem – porque é homem – é, portanto, capaz de discernir, pode entrar em relação com outros seres. Isto também lhe é específico. O animal não pode estar senão “em contato” com a realidade. O homem, ao contrário, estabelece relações com a realidade (as relações que implicam a diferença de contato e aplicação de uma inteligência, de um espírito crítico, de um saber fazer... Em resumo, todo um comportamento, que não é somente reflexo e que não se encontra senão no homem, ser inteligente e livre) (FREIRE, 1979, p.20).

Como ser de distanciamento, o humano é também capaz de discernimento, o que o diferencia dos animais. Estes são seres de contato com a realidade, enquanto que o primeiro é ser de relação com o mundo em que vive, consigo mesmo e com os outros. É pela inteligência, pelo espírito crítico e pela intervenção no mundo, visando transformá-lo, que o humano se afirma enquanto ser de discernimento, capaz de fazer escolhas e assumi-las de forma livre e responsável.

Essa compreensão de que o ser humano se constitui por meio de um conjunto de relações e de que é capaz de discernir, contribui para compreensão de duas questões centrais no pensamento de Paulo Freire. Primeiro é a idéia de que o ser humano é condicionado, mas não determinado de forma absoluta pelo ambiente em que vive. Como ser de relação, o humano se constrói no mundo por meio de uma teia de relações, mas ela não o determina absolutamente.

Pela via da consciência crítica, o humano não se restringe às forças externas do mundo em que está situado, pois é capaz de pensar e intervir criticamente. Segundo é o combate

explícito tanto à tendência pessimista, que defende a impossibilidade de uma mudança profunda do contexto social marcado pela desigualdade social, quanto ao fatalismo histórico, que visa validar o processo de negação da vocação histórica do ser humano.

O pessimismo e o fatalismo histórico são componentes da ideologia dominante que se nutre da descrença no potencial humano e da continuidade das mazelas sociais. Ela menospreza a força de transformação do sujeito histórico e contribui para a manutenção da ordem vigente. Na contramão dessa perspectiva, Freire (1986, p.25) compreende que:

[...] a ideologia dominante 'vive' dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação social é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade.

Freire (1996) entende que o sujeito histórico é condicionado pela ideologia dominante que possui dimensões externa e interna. A força que conserva o *status quo* é externa na medida em que é expressão de classes e grupos sociais que pretendem fazer com que os seus interesses sejam incorporados por parcela significativa da sociedade. É interna, porque esse conjunto de interesses, crenças e valores particulares tende a ser assumido por amplos segmentos sociais como se fossem próprios deles.

Assumir a bandeira de luta de natureza particular como se fosse universal- o que é próprio dos grupos oprimidos- demonstra a dimensão interna da força ideológica que se expressa pela corporificação das intenções particulares de determinadas classes e grupos pelos sujeitos menos privilegiados da sociedade.

Mas, Freire (1996) afirma que a dominação jamais pode ser vista como algo definitivo, pois ela pode ser superada pela consciência crítica que os sujeitos históricos adquirem no processo de interação consigo, com o mundo e com os outros sujeitos sociais. Noutras palavras, a consciência do ser humano traz em si as marcas dos condicionamentos de uma determinada forma de sociabilidade, mas ela não é apenas a expressão deles.

A consciência do sujeito histórico, caso fosse um espelho da realidade, ele a reproduziria e nada transformaria. A sua existência limitar-se-ia a copiar o mundo, sem poder intervir nele. Porém, como a consciência do ser humano resulta da relação dialética entre as condições subjetivas e objetivas, ele se torna capaz de distanciar-se do mundo para analisá-lo e modificá-lo. Nas palavras de Freire (1986, p. 25):

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não são livres! É por isso que podemos pensar na transformação.

Mesmo condicionado, o ser humano pode ter consciência da sua condição no tempo histórico em que vive, pois é capaz de se distanciar para analisá-lo criticamente. Distanciamento que significa o não aprisionamento do ser social ao chão em que pisa. É o ato de se elevar para além dos fatos e das crenças costumeiras (CHAUÍ, 2013) a fim de questioná-las, problematizá-las.

O humano é, assim, um ser que mesmo situado e datado, tem consciência relativa dos limites e das possibilidades do contexto sócio-histórico, o que lhe permite lutar de forma individual e coletiva pela superação das mazelas sociais. Para Freire (1996), a consciência da ausência de liberdade, impulsiona o ser humano à luta política para conquistá-la. Assim, só quem é consciente da sua condição de oprimido é que pode lutar pela conquista da liberdade, o que requer compromisso e participação ativa.

A liberdade é o horizonte a ser conquistado na relação antagônica entre o opressor e o oprimido. Ela não resulta de um ato benevolente dos opressores para com os oprimidos, mas da luta organizada desses últimos que foram impedidos de se apropriarem da riqueza material e cultural produzida pela humanidade.

A liberdade requer o esforço dos sujeitos históricos para superarem a desumanização, que é um processo de profunda negação das potencialidades do sujeito histórico. O ato de libertação é uma conquista dos descamisados que tomam consciência da sua condição desumanizadora e lutam para superá-la. Freire (2005, p.38) afirma que:

A libertação (...) é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é libertação de todos. (2005, p.38).

O processo de libertação é análogo ao parto na medida em que pressupõe o nascimento de um novo ser humano comprometido com a construção de um modelo de sociedade na qual os sujeitos históricos superam a sociabilidade fundada na contradição opressor-oprimido. Romper e superar essa contradição que já foi corporificada pelos sujeitos sociais, ocasiona dor tanto naqueles que oprimem, quanto nos que são oprimidos.

Ambos sofrem por que estão imersos e familiarizados num contexto de exploração e dominação. O opressor padece devido ter medo de perder a sua condição de mandatário e; o

oprimido, por causa de ter que romper a relação de dependência, mas que ainda não tem forças suficientes para acreditar em si mesmo como fazedor da história.

Nessa transição entre a dependência do oprimido e a busca da conquista da liberdade, Freire (2005, p.32) identifica um momento de profunda tensão em que os oprimidos tendem a recuar à condição costumeira. Familiarizados com o contexto de desumanização, entendida como “distorção da vocação do ser mais”, os oprimidos podem incomodar-se com a situação da negação da sua liberdade, mas ao identificar as diversas forças contrárias que os ameaçam, tendem a retroceder e validar o modelo de sociedade vigente.

Isso demonstra que a liberdade não é uma conquista que se efetiva de forma linear, mas um processo de avanços-retrocessos e possíveis avanços. Esse percurso é marcado pela tensão que se instaura nos oprimidos, pois têm vontade de serem livres, mas têm medo de se afirmar enquanto sujeito da liberdade. Essa situação trágica, vivido pelos oprimidos é descrita por Freire (2005, p.38) quando diz que:

Sofrem uma dualidade que se instala na ‘interioridade do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‘dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados.

Assim, dependendo das correlações de forças entre o opressor e o oprimido, pode-se intensificar ou enfraquecer a luta pela liberdade. Isso ocorre-segundo Freire (2005) - por que os oprimidos ao defenderem as suas pautas de luta ainda lidam com a visão de mundo do opressor introjetada em si mesmo. Nesse sentido, no oprimido coexiste a consciência em devir (da conquista da liberdade) e a consciência opressora (de negação da humanização).

A existência dos oprimidos é perpassada pelo trágico dilema (FREIRE, 2005, p.37) marcado, sobretudo, ora pela negação de si em razão da afirmação do outro que o oprime, ora pela negação do opressor e a tentativa de afirmação de si como possível sujeito de liberdade. É dessa tensão que o pensamento freireano compreende a liberdade, como:

[...] uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (...). É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inseridos os homens como seres inconclusos

A liberdade que é conquista permanente requer o reconhecimento dos oprimidos acerca da sua condição como hospedeiros do opressor. Terem consciência de que hospedam crenças, valores e ideias alheias e opostas a sua própria afirmação é uma exigência fundamental para

que possam fortalecer a luta pela libertação. Quanto mais desconhecem a razão de ser da sua existência, do seu medo de ser livre, da sua vontade de imitar o dominador, distante tornam-se a conquista da humanização.

Para Freire (2005, p. 39), o humano enquanto ser de liberdade- que significa o máximo de desenvolvimento das potencialidades humanas e das condições sociais - precisa ter consciência dos entraves presentes na busca da sua realização como sujeito histórico. Porém, o reconhecimento dos limites da “situação concreta de opressão (...) não significa ainda a sua libertação”.

A transformação do contexto opressor requer a unidade entre pensamento crítico e a ação transformadora, que Freire (1996) denomina como práxis, que é o movimento dialético entre a ação e o conhecimento elaborado a partir do mundo dos menos privilegiados e do domínio de parte significativa do acervo material e cultural construído pela humanidade.

Esse conhecimento que emerge do esforço intelectual do educador em parceria com os oprimidos, retorna para eles como saber sistematizado, metódico e rigoroso que fundamenta a sua ação revolucionária a fim de superar o cenário social que se sustenta na contradição opressor-oprimido. Freire (2005, p. 37) compreende que:

Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.

Percebe-se que a luta pela superação da opressão não pode ser carente de teoria, pois os oprimidos precisam compreender o porquê de sua desumanização. Isto significa que- ao agirem para transformar o modelo de sociedade do qual fazem parte- lutam não de forma desesperada, mas por que foram capazes de compreender de forma crítica os diversos fatores, que interligados, ocasionam o definhamento do sujeito histórico.

Assim, a ação revolucionária pressupõe a consciência crítica que assume a função de desvelar os limites e as possibilidades da transformação social. Nessa direção, a teoria que resulta do processo reflexivo sobre o cenário opressor torna-se relevante para que os oprimidos lutem de forma consistente, superem a condição de hospedeiro do opressor e forjem um novo mundo para além da relação desumanizadora.

Mas, a teoria que fundamenta a ação dos oprimidos não pode ser compreendida como um saber sistematizado que apenas contribui para transformar o mundo, tornando-se isenta de qualquer modificação. A teoria também pode ser modificada e reelaborada a fim de garantir

uma intervenção mais consistente do ser humano na realidade. Freire (2005) defende que há uma reciprocidade entre o conhecimento humano e o contexto sócio-histórico a ser transformado. Assim, a teoria que explica a razão de ser da opressão, modifica-se também no processo de intervenção humana.

Essa unidade entre teoria e ação transformadora demonstra que o humano é ser da práxis na medida em que pensa e, ao mesmo tempo, intervém no mundo para modificá-lo. Essa tarefa não é fácil e demanda um conjunto de quesitos que, em última instância, caracteriza o ser humano em busca da superação da desumanização. O primeiro deles é o compromisso, pois como destaca Freire (1997, p.19)

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros.

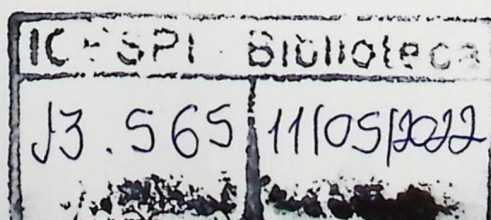
Para Freire (2007) é próprio do sujeito histórico a capacidade de se distanciar, admirar e objetivar o contexto a ser transformado, mas isso ocorre porque ele é ser de compromisso. Ou seja, a luta para superação da sociedade de classes requer o compromisso de todos. E o ser que é capaz de analisar, refletir, intervir criticamente e se comprometer é o humano.

O compromisso é a força unificadora dos sujeitos que lutam pela boniteza do mundo, pela superação da negação da vocação ontológica do ser humano. Freire (2005, p.32) compreende essa vocação como chamamento dos sujeitos históricos para lutarem em prol da humanização, que poderá ser afirmada "no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação da sua humanidade roubada".

Contrário à humanização é a desumanização, entendida por Freire (2005, p.32) como a "distorção da vocação ontológica". Noutros termos, o humano ao vir ao mundo tende a buscar o máximo de sua realização, porém lida com forças econômicas, políticas, sociais e culturais que podem negar essa possibilidade.

Assim, o conjunto de fatores que restringe ou nega a possibilidade de realização do ser humano, Freire (2005, p. 32) compreende como desumanização, que é a distorção da vocação do "ser mais". Mas, essa distorção desumanizadora jamais pode ser vista como destino, mas como "resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos".

No cenário histórico em que predomina a contradição opressor-oprimido, Freire (1997) entende o humano como ser de decisão, de reflexão, de compromisso e de engajamento



na luta pela superação das mazelas sociais que reduzem e/ou anulam as possibilidades de os oprimidos se realizarem como sujeitos históricos.

A luta pela humanização requer também o reconhecimento do sujeito histórico como ser da palavra e não do mutismo. Segundo Freire (2005, p.56), a mudez dos oprimidos é expressão da condição desumana a que foram submetidos historicamente, pois:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua 'incapacidade'. Falam de si como os que não sabem e do 'doutor' como o que sabe e a quem devem escutar [...].

A descrença dos oprimidos na sua própria palavra potencializa o discurso opressor que produz uma imagem negativa de si mesmos. Por isso- ressalta Freire (2005) -é que os oprimidos se concebem como seres inferiores que tem a auto desvalia como marca da sua trajetória histórica. Isso significa que quando se referem ao opressor, concebem-no como aquele que sabe mais, que deve governar e que tem uma concepção de mundo superior.

Essa visão que os oprimidos têm de superioridade do opressor coexiste com a da autonegação de si mesmos. Concebem o opressor como ser ilustre e civilizado que possui valores morais, hábitos e comportamentos refinados. Por essa razão- entende Freire (2005, p. 55) - que os oprimidos sentem-se atraídos pelos que os oprimem:

Há, por um lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo [...]

Desse modo, os oprimidos vivem o dilema de ser o que não podem ser. Pretendem imitar o opressor, mesmo negando-se, em busca de aceitação, mas jamais pode ser aceito como igual a quem o oprime, pois colocaria em risco o poder dominador. Imitam-no para serem semelhantes, mas não podem participar da concepção de mundo imitado, salvo na condição de subserviente.

Compreende Freire (1997) que essa imitação é predominante no modelo de sociedade latino-americana que, pelo seu passado colonial de submissão ao poder do conquistar, continua submetida, no mundo moderno, ao comando das grandes nações representantes dos interesses capitalistas.

A América Latina é entendida, por Freire (1997, p. 33-34) como objeto das sociedades matrizes que prescrevem o que deve ser feito nos âmbitos econômico, político, social e cultural. Nesse sentido, a sociedade latino-americana “opera necessariamente como um satélite comandado pelo seu ponto de decisão: é uma sociedade periférica [...]”.

Essa periferia tende a imitar o ponto de decisão que se encontra fora dela. Quem decide não é o periférico, mas o centro econômico, político e cultural que tem o maior poder no modo de existência capitalista. Assim, os sujeitos da sociedade dependente são forçados e aprendem a subserviência, a endeusar os valores alheios, a autodepreciar-se, a envergonhar-se da sua própria fala que é manifestação da cultura de um povo.

Nesse modelo de sociedade em que o que é valorizado é o alheio, o oprimido tem o poder fala de reduzido. Ele fala, pensa e age, mas geralmente precisa estar em consonância com o pensamento, a ação e o quadro de valores de quem o domina. Para Freire (2005), o que predomina no mundo dos oprimidos é o antidiálogo, que é um processo de prescrição unilateral das ideias, crenças e valores dos opressores a serem incorporados pelos oprimidos e que ocorre por vias diversas, sobretudo pelo subsistema educativo.

É a partir dessa discussão sobre o humano entendido como ser vocacionado à humanização, mas que pode ser distorcida pelas correlações de forças numa sociedade desigual, que Freire define o seu conceito de educação que será discutido no próximo capítulo.

3 DA EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO À EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão (PAULO FREIRE).

O conceito de educação em Freire (2005) tem duplo significado e cada um vincula-se a um determinado pressuposto antropológico. No primeiro, prevalece o sentido negativo da educação e da concepção de ser humano reduzido à mera adaptação ao mundo, enquanto que no segundo emerge o caráter afirmativo do processo educativo articulado à ideia de que o sujeito histórico é inserção crítica e transformadora do contexto em que vive.

Para Freire (1986), a educação é um subsistema do sistema social. Ela, de certa forma, expressa em si um conjunto de demandas e aspirações de determinados grupos e classes sociais numa dada sociedade. Isso significa que, dependendo das correlações de forças na arena social, o processo educativo tende a condensar em si as mais diversas aspirações de uma minoria privilegiada que se sobrepõe ao pensamento contrário de grande parte da população.

Em Freire (1986, p.49), existe a articulação entre educação e sociedade, o que possibilita o entendimento de que não há neutralidade no processo educativo, pois nele há a predominância de interesses de determinados sujeitos sociais.

[...] não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação social destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela.

A educação é condicionada por diversos fatores, como o econômico, o político, o social e o cultural. E numa sociedade de classe, ela precisa dar respostas, sobretudo, às demandas de uma minoria privilegiada que pretende tornar hegemônica a sua concepção de mundo. Afirmo o autor (1986) que na sociedade em que predomina a relação opressor-oprimido, o processo educativo dos sujeitos históricos é modelado para atender, de forma predominante, aos interesses dos detêm o poder.

Assim, numa sociedade que se sustenta na desigualdade entre opressor e oprimido, o campo educacional tende a reproduzir os antagonismos dessa relação que podem ser explicitados de diversas formas no próprio cotidiano da escola, como o autoritarismo do professor, a subserviência dos educandos, a hierarquização das disciplinas, a fragmentação dos

profissionais da educação, a burocratização das ações da gestão, a defesa de pautas conservadoras, dentre outros.

Para Freire (2005), essas questões estão articuladas às próprias contradições da sociedade que, em larga medida, modela uma concepção predominante de educação voltada para a formação do sujeito histórico. Noutras palavras, a educação vincula-se ao poder político, econômico, social e cultural, sobretudo, dos que possuem maior capacidade de decisão.

Mas, Freire (1986) reconhece que, nessa mesma sociedade fundada na contradição entre opressor e oprimida- pode-se também construir outro modelo de educação à serviço dos descamisados do mundo. Nesse sentido, pode-se dizer que o conceito de educação possui duplo significado: um negativo e outro afirmativo.

No primeiro, a educação é definida como instrumento de dominação, porque visa validar a situação desumanizadora. Freire (2005, p.51) compreende que nela o opressor manifesta-se como aquele que tem:

[...] ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal.

Interpretando *Erich Fromm* (1967), Freire compreende que na classe dominante predomina a consciência necrófila, que reduz tudo à posse e ao lucro para a acumulação e reprodução de riqueza. Conforme essa mentalidade, o ser humano torna-se apenas um objeto a ser utilizado em razão do *status quo* de quem compra a sua força de trabalho e o explora.

Assim, a consciência da classe opressora é necrófila porque é sedenta pela negação da vocação ontológica do ser humano. Ela para se afirmar enquanto tal visa anular a possibilidade da liberdade do sujeito histórico. Assim, o seu conteúdo é a anulação do outro, tornando-o objeto para suprir suas demandas.

Essa consciência que é própria dos opressores, mas que pode ser também hospedada pelos oprimidos, limita a visão de mundo de ambos na medida em que “o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 51).

Esse processo de desumanização que reduz tudo ao ter em detrimento do ser, requer um tipo de educação que Freire (2005, p. 66) denominou ironicamente de bancária, porque [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-

los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens [...].

O autor se contrapõe a essa educação por que ela trai profundamente a concepção de sujeito histórico como ser reflexivo, crítico e interventor no mundo. Nela, o sujeito que aprende é reduzido à condição de receptor de conteúdo alheio, pois não ou pouco o reelabora.

Isso significa que o que o acervo material e cultural herdado das gerações anteriores tende a ser arquivado pelo educando, mas de forma acrítica e sem o esforço de reelaboração do conteúdo de ensino. Assim, a educação bancária torna-se uma via unilateral na medida em que nela o professor é o que sabe e transmite o conhecimento e o educando é o que ignora e precisa arquivar o que ainda desconhece.

Para Freire (2005, p. 67), nessa concepção de educação, o conteúdo arquivado não se relaciona com a experiência existencial dos educandos. Aprende-se parte do conteúdo do livro, mas o aprendido não é visto como uma chave de leitura para interpretação e intervenção no mundo. São esses conteúdos arquivados que contribuem para a validação e reprodução da sociedade opressora, o que dificulta o processo de busca pela humanização do sujeito histórico:

[...] fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Assim como a condição de opressor requer a anulação do oprimido em busca da liberdade, também a educação bancária como expressão da dominação, anula o sujeito histórico como ser criativo, inquieto, impaciente e transformador do mundo em que vive. É por meio dela que a lógica opressora se hospeda no oprimido, tornando-se força na sua maneira de agir, pensar e falar.

Assim, o conteúdo alheio que pertence à concepção de mundo do opressor, pode ser incorporado pelo oprimido. Aquilo que não lhe pertence, o que não foi resultado do seu esforço criativo, inquieto e curioso, torna-se conteúdo arquivado que impede a busca pela humanização. Por isso, Freire (1986, p.31) afirma que uma “pedagogia autoritária, ou um regime autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para aprender”.

Esse processo de ser o outro, sem se afirmar como sujeito histórico, Freire (1986) denomina de existência inautêntica, porque nela o sujeito distancia-se de si para ser o outro que o domina. Mas, Freire (2005) alerta que essa situação de submissão não é característica própria

do oprimido, mas resultado de toda uma situação histórica concreta que o submete à condição de dominado.

Por isso, a situação opressora é construção histórica, resultado de correlações de forças nas quais os que detêm maior poder submetem os deserdados do mundo. Porém, a educação como instrumento de desumanização, promove uma leitura distorcida do mundo na medida em que o que é construído pelo sujeito histórico, passa a ser concebido como algo impossível de mudar. Tem-se, assim, o que Freire (2005, p.55) denomina de visão fatalista:

Quase sempre esse fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado (...) ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se ele fosse o fazedor desta 'desordem organizada.

Essa ideia de que a situação opressora é insuperável resulta de todo um trabalho de incorporação acrítica da concepção de mundo do opressor. E a educação comprometida com esse propósito assume uma função fundamental. Por meio, dela o oprimido transfere ingenuamente as causas da dominação para o destino, a sina ou Deus, isentando a responsabilidade humana no processo de desumanização.

Essa distorção em que Deus é a causa da 'desordem organizada' e o sujeito histórico é visto como objeto da ação de um ser para além dele, demonstra uma das funções da educação contrária à vocação ontológica do sujeito histórico. Oculta-se o dominador e, no além, projeta-se as causas do sofrimento humano.

A educação doutrinadora torna-se, assim, ocultadora das causas das desigualdades sociais. Nesse sentido, os oprimidos tendem a dizer que a pobreza a que estão submetidos é ocasionada pela falta de sorte, de inteligência, de dedicação, de disposição para o trabalho e pela dificuldade em saber economizar o que foi adquirido. Ou seja, quando não entendem que a situação desumanizadora é um problema do destino e da punição de Deus, atribuem a si mesmos as razões de ser da distorção da sua humanização.

Freire (2005, p.56) compreende que essa postura de auto desvalia e de descrença dos oprimidos em si mesmos como sujeitos da história, expressa todo um processo histórico de introjeção da lógica dominante:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua 'incapacidade'. Falam de si como os que não sabem e o 'doutor' como o que sabe e a quem devem escutar".

Essa visão negativa resulta de um longo processo de introjeção das ideias alheias pelos oprimidos. A concepção depreciativa que possuem sobre si mesmos e a crença naqueles que detêm poder de decisão, demonstra toda uma existência baseada na lei do outro em detrimento da sua auto afirmação na história.

Freire (2005, p. 66) defende que os oprimidos precisam inserir-se criticamente no mundo para transformá-lo. Mas, esse trabalho de desvelamento do mundo não é tarefa da educação como mecanismo de dominação, pois o que prevalece nela é:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão.

A crítica de Freire à narração de conteúdo, que é próprio da educação bancária, revela a postura unilateral de quem sabe e ensina e a passividade de quem ignora e absorve de forma acrítica o que lhe é ensinado. O que ensina não reconhece o sujeito que aprende como alguém que pode ensinar-lhe, pois o concebe como recipiente vazio à espera de conteúdo para ser preenchido.

Nesse caso, a postura do educando que deveria ser ativa e problematizadora do conteúdo aprendido e do contexto em que vive, torna-se passiva por que espera alguém doar-lhe fatias do saber. Logo, o que é transmitido pelo professor e que pouco se questiona criticamente é o conteúdo incorporado por quem aprende. Este se torna assim, hospedeiro de parte do conhecimento produzido pela humanidade, mas pouco o recria para intervenção crítica no mundo.

Freire (2005) compreende que- numa educação em que o educador transmite o conteúdo e o educando o hospeda acriticamente- reproduz a lógica de dominação que sustenta um determinado modelo de sociedade. Assim como no âmbito social, o oprimido hospeda o opressor, também na educação os educandos hospedam o que lhes é transmitido pelo professor.

Para Freire (2005.p. 72), a educação legitimadora da desumanização sustenta-se no pressuposto antropológico que define os sujeitos históricos como "simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros (...) expectadores e não recriadores do mundo".

Freire (2007, p.102) entende que essa visão do ser humano como expectador passivo no âmbito da sociedade, expressa-se também em grande parte do subsistema escolar no qual:

[...] o bom aluno não é o inquieto, o indócil, o que revela sua dúvida, o que quer conhecer a razão dos fatos, o que rompe os modelos prefixados, o que denuncia a burocracia mediocrizante, o que recusa ser objeto. O bom aluno, ao contrário, é o que repete, é o que renuncia a pensar criticamente, é o que se ajusta aos modelos.

Essa educação- ressalta Freire- trai a busca pela humanização, pois anula o pensamento crítico dos educandos e enaltece o seu silêncio, a quietude e a obediência acrítica para validar a ordem social. E, além disso, ela faz um processo de inversão do olhar de quem ensina, pois tende a conceber o bom aluno como o que renuncia à dúvida e à capacidade de problematização, enquanto que o mau aluno é o que critica e busca compreender o porquê dos fatos para intervir no seu contexto histórico.

A inversão em que o bom aluno é o silencioso e o mau aluno é o inquiridor sustenta-se na teoria da ação antidialógica que reduz o ser humano ao puro fazer, reduzindo a sua capacidade de reflexão e ação transformadora do mundo. Freire (2005) afirma que a teoria antidialógica nega a palavra do oprimido e lhes impõe uma visão de mundo própria do dominador.

Freire (2007, p. 143) entende que negar a palavra do oprimido significa validar o seu aprisionamento nas relações de poder. E a educação a serviço desse fim reproduz a relação de dominação, porque defende que:

As massas populares não têm que, autenticamente, ‘ad-mirar’ o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador. O que fazer deste não pode, por isto mesmo, ser dialógico. Não pode ser um quefazer problematizante (...) dos homens na relação com o mundo e com os homens.

O ‘ad-mirar’ pressupõe a capacidade de o ser humano compreender a si mesmo, como também o contexto histórico em que vive. Mas, a concepção negativa de educação criticada por Freire (2007), visa silenciar as vozes das massas para adaptá-las à ordem social opressora. Para tanto, defende uma postura antidialógica que se manifesta pela não problematização, pela negação da curiosidade crítica dos educandos e pela incorporação da concepção de mundo do dominante.

Essa educação é antidialógica na medida em que nega a palavra, a intercomunicação com o oprimido, a inserção crítica e participativa deles como sujeitos na construção de um novo mundo. Por isso que Freire (2007, p.) afirma que a educação alinhada à perspectiva do opressor, torna-se processo necrófilo que pretende frear a vida “com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los [...]”.

A educação é vista negativamente como instrumento de violência, porque cerceia a busca do ser humano pela conquista da liberdade. Assim, Freire ao analisar esse modelo de educação, desvela-a como instrumento que evita a classe dominante pensar em parceria com o oprimido, pois tem como fim a prescrição de uma determinada forma de pensamento, de linguagem e de conduta a ser no mundo.

A tarefa desse tipo de educação é dificultar o pensar autêntico, que é o processo crítico de incorporação e recriação do conhecimento produzido pela humanidade. Mas, além de prejudicar a aprendizagem dos educandos, promove também a crença de que a situação opressora é um “mundo fechado (...) do qual não se pode sair” (FREIRE, 2007, p.39).

Freire (1986) desvela o processo educativo promovido pela educação bancária como mecanismo de transmissão das ideias do opressor a serem introjetadas pelo oprimido. Assim, a descrença dos marginalizados em si mesmos, a crença no poder inabalável do opressor, o medo de denunciar as situações desumanas, a postura de espectador da história e o desejo de imitar quem o humilha são expressões de uma situação opressora.

Nesse sentido, não cabe culpabilizar o oprimido pelo fato de imitar o opressor, mas, como alerta Freire (2007), educá-lo no sentido de se conscientizar de que o seu modo de vida, em larga medida, expressa a concepção de mundo de quem o subjuga. Porém, essa busca pela afirmação do oprimido como sujeito histórico é tarefa de outro tipo de educação que o autor acima denomina como prática da liberdade. É ela que pretende auxiliar no processo de superação do oprimido da condição de objeto para o de sujeito da história.

A educação libertadora é instrumento que pode contribuir para a promoção do reconhecimento dos oprimidos como sujeitos de busca pela liberdade. E se inserem nessa aventura é porque foram capazes de desvelar as contradições da situação opressora. Defende Freire (2005, p. 61) que foi “a sua inserção lúcida na realidade, na situação, que (...) levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la”.

A inserção crítica do oprimido numa situação que o desumaniza pressupõe tanto a consciência das causas da opressão, quanto o compromisso para superá-la. Freire (2007, p. 62) destaca que lutar pela liberdade não significa apenas obter as condições básicas para manter-se vivo, mas poder usufruir da riqueza construída pela humanidade.

Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte.

A educação como prática da liberdade sustenta-se noutro pressuposto antropológico diferente daquele da educação como instrumento de dominação. O sujeito é compreendido não mais como ser passivo, depósito a ser preenchido, mas presença ativa que, mesmo condicionado pelo mundo em que vive, também é força que se organiza coletivamente para transformá-lo.

O pressuposto antropológico da educação com prática de busca pela afirmação da liberdade compreende o sujeito histórico como ser de incompletude. Isso quer dizer que ele não nasce pronto, mas que busca se afirmar por meio da relação consigo, com o outro e com o mundo. Inconcluso o ser humano, diferente dos animais, tem consciência de sua inconclusão e do devir histórico.

A busca permanente pelo ser mais é um testemunho da inconclusão humana. Isso demonstra que ele não nasceu acabado e que se reinventa ao longo da sua existência. E a educação problematizadora é um instrumento que contribui nesse processo de afirmação criativa do ser humano inserido no contexto histórico. Freire (2007, p.84) a entende como:

[...] futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifica com eles como seres mais além de si mesmos- como projetos – como seres que caminham para frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte.

A educação comprometida com a liberdade a ser conquistada pelo ser humano é profética, porque denuncia a situação de opressão a fim de que os sujeitos possam comprometer-se na luta para superá-la. Mas, a profecia não se restringe ao ato de denúncia, pois o engajamento individual e coletivo é orientado também pelo anúncio da possibilidade de construção de uma nova realidade. Assim, Freire (2007) compreende que a educação desveladora das contradições sociais é profética, pois denuncia a ordem vigente e anuncia o sonho possível de transformá-la em busca da humanização.

É função da educação como prática da liberdade promover um processo formativo no qual os oprimidos reconhecem a situação opressora não como algo impossível de transformar, mas como resultado de um conjunto de forças que pode ser superado pela inserção crítica do ser humano na história. Nesse sentido, “[...] é necessário, inclusive que a situação opressora em que estão não lhes pareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita” (FREIRE, 2005, p.85).

Para Freire (2007), o fatalismo é uma visão distorcida da histórica que tende a legitimar a ordem opressora. E distorce o processo histórico, porque nega a possibilidade do devir,

defendendo a permanência dos fatores que obstaculizam a humanização. Nessa perspectiva, a pobreza, fome, a desigualdade social e o individualismo tendem a ser naturalizado pelo ser humano, o que dificulta a organização político para a transformação social.

Na concepção afirmativa de educação- defendida por Freire- pretende-se desmistificar a crença dos sujeitos na permanência das mazelas sociais. “Por essa razão, o pensador brasileiro (2005, p.86) compreende que a educação assume uma função problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador”, desvelando a desumanização como resultado das correlações de forças numa dada situação histórica.

A educação como mediação para a conquista da liberdade é práxis, porque requer a unidade de ação e reflexão. Assim, o seu ponto de partida é a realidade vivida pelo oprimido na qual se identifica os conteúdos a serem trabalhados. A crença ingênua na permanência da situação opressora, o medo de falar, a desesperança, a renúncia à luta coletiva e a descrença em si mesmo são manifestações da desumanização e que se tornam conteúdos a serem refletidos pelo educador.

É a partir da situação opressora que desumaniza os sujeitos históricos, que emerge a educação problematizadora. Ela é a teoria que surge da luta dos oprimidos e “[...] ação dialógica (...) indispensável à superação revolucionária da situação concreta de opressão (FREIRE, 2005, p. 157)”. É reflexão que requer a ação comprometida com a transformação do mundo. Não se pode separar pensamento crítico da ação engajada do ser humano numa determinada situação histórica, porque isso compromete a qualidade da luta dos oprimidos.

Para Freire (2007), quando a ação sacrifica a reflexão crítica, o que predomina é o ativismo dos sujeitos na luta. Agem, mas carente de análise e interpretação rigorosas que possibilitem a compreensão das causas da desumanização. Também pode ocorrer o contrário- que é o verbalismo- quando se sacrifica o pensamento e o esvazia de sua dimensão prática.

Desse modo, o verbalismo e o ativismo não contribuem para a realização do ser mais. Isso significa que a conquista da liberdade pressupõe tanto o domínio teórico, quanto a intervenção consciente e o compromisso pela superação das injustiças sociais. Educação é, assim, práxis transformadora dos sujeitos que desospedam de si a visão de mundo opressora e que intervêm na sua situação histórica para superá-la.

Essa educação comprometida como a ideia de sujeito como força reflexiva e recriadora do mundo é a parteira de “encontro de homens que pronunciam o mundo” (FREIRE, 2005). É ato gnosiológico que promove o conhecimento dos educandos acerca de um determinado problema investigado e os instiga a agir para transformá-lo.

Nesse sentido, a educação é processo sistemático de elevação da consciência ingênua à consciência crítica, o que contraria a interpretação do programa Escola sem Partido (EsP) que afirma que o conceito de educação, em Freire, é sinônimo de doutrinação.

A princípio, essa pedagogia parece ser correta, pois afinal, a criticidade é realmente importante num processo de aprendizagem. Porém, o que a pedagogia de Paulo Freire propõe, pelo menos em relação ao ensino e aprendizagem entre professor e o aluno, é fazer do professor um propagador e doutrinador do ideário neomaxista e fazer dos alunos militantes dessas mesmas causas. (AZEVEDO, 2019, p. 2).

Para esse programa, criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e transformado em Projeto de Lei (PL nº 867) em 2015, uma parte significativa dos professores que se fundamenta no pensamento de Freire, torna-se doutrinadora porque assume a função de propagar ideologias neomarxistas que formam estudantes para serem militantes políticos.

O argumento utilizado para criticar Freire é bem semelhante ao que ele mesmo utilizava para se referir à educação tradicional, entendida como processo de doutrinação em que os oprimidos incorporam a concepção de mundo dos opressores. Os defensores do EsP afirmam, assim, que o conceito freireano de educação restringe-se a domesticar os estudantes ao invés de formá-los criticamente.

Desse modo, para o EsP, a educação freireana tem por objetivo transformar os professores em propagadores de doutrinas para tornar os alunos militantes revolucionários. Para tanto, um dos mecanismos é a postura dialógica em que o estudante discute a sua realidade em sala de aula e o educador, com base nas suas perspectivas ideológicas, problematiza o contexto que é compreendido como resultado de um longo processo histórico de opressão.

Na perspectiva do EsP, o professor freireano é um propagador de ideologias que nega os conteúdos disciplinares para os estudantes e os transforma em militantes partidários. Nesse sentido, a educação em Freire seria sinônimo de negação da autonomia, da criticidade e do espírito investigativo.

Frigotto (2017, p31) analisa esse movimento que se auto define como sem partido e conclui que a pretensão dele é instituir na escola uma visão que nega a pluralidade de concepções pedagógicas em razão de um pensamento único:

Ao por entre aspas o termo “sem” da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia.

O que se percebe é que o movimento em questão resulta de uma tendência ultraconservadora que pretende predominar no campo educacional brasileiro e que tem como fim defender uma escola que se apresenta, aparentemente, como sem partido, sendo que uma das suas pautas é a defesa da educação neutra que se preocupa em transmitir conteúdos, mas que não instiga os estudantes a se inserirem no contexto social a fim de superarem as mazelas sociais.

É esse movimento que se contrapõe ao pensamento freireano e que o acusa de doutrinador. Porém, o que se verifica nos escritos do autor é a defesa da educação como um subsistema comprometido com a liberdade humana e que requer uma prática educativa que eleve o ser humano da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, questão que será discutida no próximo capítulo.

4 A PRÁTICA EDUCATIVA COMO MEDIAÇÃO DA CURIOSIDADE ESPONTÂNEA À CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática do inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade [...] (PAULO FREIRE)

A prática educativa é mediação para a transição da leitura do mundo à leitura da palavra-mundo. Freire (2003) compreende que o ser humano explica a realidade histórica da qual participa, mesmo antes leitura da palavra. Isso significa que todos os seres humanos têm uma determinada concepção de mundo que- fundamentados nela- avalia de forma positiva ou não os mais diversos fatos que ocorrem no seu cotidiano.

Pela leitura do mundo, o sujeito histórico emite suas opiniões acerca de si mesmo, dos outros, da política, da educação, da cultura, da economia, das religiões, das leis, das relações sociais e do comportamento moral de pessoas e dos mais diversos movimentos sociais. Assim, o ato de ler a realidade sustenta-se numa determinada concepção de mundo herdada e adquirida no decorrer do processo formativo humano.

A leitura do mundo é constituída por crenças, valores e saberes que o sujeito histórico herda de gerações precedentes e do convívio social no qual participa. Freire (2003, p.14) - ao refletir sobre a sua própria formação-afirma que:

Daquele contexto- o do meu mundo imediato-fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência não podia sequer suspeitar.

Assim, a leitura do mundo é aprendida por meio da vivência adquirida pelo sujeito. É na interação com os que detêm mais experiência que se adquire um conjunto de crenças, de valores, de sanções e de permissões para agir numa determinada sociedade. Essa aprendizagem acerca das formas de pensamento, linguagem e ação ocorre de forma espontânea no cotidiano do sujeito histórico.

Aprende-se, assim, não de forma sistemática, fundamentado em teoria científica e métodos de investigação. A primeira leitura que o ser humano tem do mundo é constituída de um “saber de experiência feito” (FREIRE, 1996, p, 81). Sabe-se algo sobre o mundo, mas o que se sabe é restrito à experiência de vida sem as mediações que expliquem a razão de ser dos fatos.

Pela leitura do mundo, o saber de experiência limita-se ao plano da sensibilidade. Logo, o sujeito tende a explicar o mundo com base nos sentidos, isto é, entende os fatos sociais do seu entorno por meio da visão, audição, tato, paladar e olfato. Para Freire (2003), o saber sensível é relevante desde que tido como ponto de partida para a compreensão crítica do mundo.

Esse mesmo saber que sustenta a leitura do mundo contém também limites. O primeiro é que- por se restringir à dimensão sensível- capta apenas a superfície dos fatos históricos e sociais, mas sem entender profundamente a razão de ser deles. Noutras palavras, pela leitura do mundo o sujeito diz o que é um determinado problema, mas não consegue explicar as causas reais dele.

O segundo limite é que o conceito de verdade se torna limitado aos sentidos, o que leva o sujeito a compreender que apenas a sua percepção basta para compreender a realidade em que se encontra. Mas- enfatiza Freire- que o que se apreende no plano dos sentidos requer também o esforço intelectual aliado ao elemento afetivo para se obter uma compreensão mais ampla e rigorosa do objeto investigado.

Na perspectiva freireana, a construção da verdade resulta da interação entre a subjetividade e a objetividade. Isto é, há um sujeito consciente que visa conhecer um determinado objeto, que objetivamente, existe independentemente de quem o conhece. Desse modo, o sujeito cognoscente- ao conhecer o objeto cognoscível- fundamentado numa teoria, interpreta-o e o modifica em razão de um fim almejado.

Porém, ao interpretar e transformar o problema investigado, o sujeito não o modifica somente de acordo com suas intenções, porque o objeto cognoscível também é força que resulta da interação de fatores econômico, político, social e cultural. Esses elementos condicionantes do objeto a ser conhecido e que também perpassa a existência do sujeito que o conhece, demanda do investigador uma postura dialética em que subjetividade e objetividade relacionam-se mutuamente.

Nesse sentido, a consciência (subjetividade) que modifica o mundo (objetividade) na medida do possível, também se transforma na relação com ele. Isso significa que o sujeito histórico não é determinado de forma absoluta pelo ambiente em que vive, pois é capaz de refletir e intervir criticamente no mundo. Mas, essa intervenção não pode ser vista apenas como resultado da subjetividade, por que ela também é limitada pelos condicionamentos do contexto histórico.

Freire (2012, p.34) critica tanto o subjetivismo que compreende a consciência como força autossuficiente capaz de fazer a história, quanto o objetivismo mecanicista que entende a

consciência como mero reflexo do mundo objetivo. Na verdade, o que o autor defende é a relação dialética entre a consciência e o mundo.

[...]as relações consciência-mundo são naturalmente dialéticas não importa a escola filosófica de que as estuda ou as pensa. É tão verdade dizer que as relações consciência-mundo são dialéticas quanto é verdade que o corpo morre se o coração deixa de trabalhar.

Assim, nem a consciência, por si só, pode transformar o mundo e nem este pode também determiná-la, pois ambos se relacionam dialeticamente. O sujeito que pensa e intervém no seu contexto sócio-histórico, também se modifica pelas forças dos condicionamentos.

Nesse sentido, a verdade não pode ser reduzida à sensibilidade como ocorre na leitura do mundo, porque é síntese da interação entre o sujeito consciente e o mundo em que vive perpassado por diversos condicionantes. Logo, o que se conhece e se assume como verdade é o máximo que o sujeito cognoscente pode se apropriar do objeto cognoscível.

Como a verdade resulta de aproximações de um sujeito curioso acerca do que se pretende conhecer, mas que, ao mesmo tempo, depara-se com forças naturais, econômicas, políticas, sociais e culturais, ele jamais aprende o objeto na sua plenitude. Isto quer dizer que a verdade não é compreensão absoluta acerca do objeto investigado, mas um entendimento relativo que desafia o sujeito cognoscente a buscar novas respostas.

Para o autor, a leitura do mundo é, então, o passo inicial do sujeito cognoscente para compreender a si mesmo e a sua própria realidade. Acontece que esse saber primário acerca do mundo se sustenta numa curiosidade espontânea que deverá ser reconhecida e valorizada pelo educador, mas para, a partir dela, avançar no processo de construção do conhecimento com os educandos. Ressalta Freire (1996, p. 81):

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo 'leitura do mundo' que precede sempre a 'leitura da palavra'.

O educador é o que, humildemente, valoriza o saber construído na experiência de vida pelos educandos. A explicação do mundo, mesmo com base na curiosidade ingênua, torna-se relevante porque manifesta suas crenças, valores, atitudes, medos, limites e possibilidades. É pela leitura do mundo que o humano se faz presença num determinado contexto histórico.

Freire não descarta o saber de experiência que constitui a leitura do mundo, pois compreende que a nascente do pensamento filosófico e científico é o chão da existência

humana. É do não saber sistemático que emerge o saber rigoroso, metódico e crítico como forma de superar as explicações simplistas da realidade.

Reconhecer a importância da leitura do mundo significa respeitar os educandos e valorizá-los como detentores de saberes que foram construídos antes de irem para a escola. Sendo assim, a aprendizagem não sistemática precede àquela que é promovida pela educação institucionalizada.

Esse saber de experiência dos educandos requer tanto o respeito do educador, como também a sua capacidade de problematizá-lo. Respeitar não significa manter os educandos no nível do senso comum, mas partir do que já sabem de forma assistemática para uma compreensão mais crítica e coerente do mundo. Nessa direção é que Freire (1996, p. 30) questiona:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir (...) a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

Desse modo, compreende-se que a prática educativa do educador parte da experiência dos educandos, mas não se estaciona nela. O que os educandos já sabem sobre os limites e as possibilidades da sua realidade, expressa a leitura de mundo deles. O educador é aquele que reconhece esse conteúdo existencial assistemático e promove a compreensão acerca da razão de ser do que dizem, do que pensam e do que fazem.

Nesse sentido, a prática do educador é mediação da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. Transita-se de uma curiosidade que “associada ao senso comum” (FREIRE, 1996, p. 31) não consegue explicar de forma rigorosa o porquê dos acontecimentos para outra em que os educandos interpretam criticamente o contexto histórico deles.

Essa transição de uma curiosidade ingênua à epistemológica não é uma ruptura absoluta, mas superação dialética que ocorre no processo de construção do conhecimento. Isto é, a leitura do mundo é problematizada pelo educador junto com os educandos a fim de adquirirem a leitura da palavra-mundo.

Desse modo, a curiosidade ingênua, que é própria da leitura do mundo, pressupõe do educador como parceiro dos educandos, a elevação do senso comum à consciência crítica. Freire (1996) afirma que:

Não há para mim, na diferença e na 'distância' entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica.

A prática educativa é mediação do desenvolvimento da consciência dos educandos. E mediar significa processo curioso, sistemático, investigativo e metódico que possibilita a compreensão crítica do problema investigado. É curioso, porque os educandos tornam-se cada vez mais capazes de indagar acerca do que se aprende e da realidade em que vive. É sistemático devido à apreensão do objeto de estudo não ocorrer de forma imediata, mas por um planejamento das etapas de produção do conhecimento. É metódico, pois o que se conhece resulta do rigor investigativo que pressupõe a articulação da teoria, com os objetivos e o método adotado. Por essa razão, Freire (1986, p. 203) defende que essa prática do educador precisa ser diretiva:

O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de 'faça isso' ou 'faça aquilo', mas uma postura para dirigir o estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto.

Diferente do que propaga o Programa Escola sem Partido (EsP), o próprio Freire é contrário à manipulação dos educandos pelo educador. Ser diretivo não é manipular, mas assumir a postura de mediador do processo de apreensão, de crítica e de recriação do conhecimento. Nessa trajetória de superação da curiosidade ingênua pela curiosidade crítica faz-se necessária a presença parceira do educador. Ele é diretivo, porque recusa tanto a licenciocidade que abandona o educando à própria sorte, quanto o autoritarismo que anula a criatividade de quem aprende.

A prática educativa pressupõe autoridade e liberdade. O educador que educa e aprende ao mesmo tempo com quem é educado, precisa orientar o ensino e a aprendizagem, garantindo a liberdade de quem aprende. Compreende Freire (1986, p. 204) que o ato de ensinar e aprender é exigente na medida em que requer paixão, "competência e diretividade no processo de construção da leitura da palavra-mundo.

Essa leitura que é construída de forma diretiva e rigorosa pelo educador em parceria com os educandos, demanda a apropriação das palavras para interpretação e intervenção crítica no mundo. Aprende-se a ler as palavras do texto para também compreender criticamente o contexto do texto e o contexto vivido pelo educador e pelos educandos.

Assim, a leitura da palavra-mundo visa superar o senso comum do educando e do educador a fim de intervirem criticamente para a transformação do modelo de sociedade que se funda na relação opressor-oprimido. Para tanto, a prática do educador nutre-se da curiosidade epistemológica e sustenta-se num conjunto de saberes.

Para Freire (1996), a prática do educador comprometida com a luta pela conquista da humanização sustenta-se na ideia de que o ser humano é condicionado, mas jamais determinado pelo contexto sócio-histórico. Por essa razão é que o educador precisa combater o fatalismo e defender a história como possibilidade de recriação do mundo.

Por fim, a prática educativa requer a superação do espontaneísmo em prol do rigor metódico, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a ética, o exemplo de quem ensina a rejeição às formas de discriminação, a valorização da identidade cultural, o equilíbrio entre a liberdade e a autoridade, o bom senso, a humildade, a esperança de que é possível mudar, a formação teórica, técnica e científica e o compromisso com os descamisados do mundo.

5. CONCLUSÃO

O estudo sobre o conceito de educação em Freire requer a compreensão do pressuposto antropológico. Isso se justifica porque o ato de educar visa formar um determinado sujeito para conservar ou para transformar criticamente o projeto de sociedade do seu tempo histórico.

A educação, em Freire, é um intenso processo de atualização do ser humano no mundo. É por meio dela que o sujeito histórico corporifica o acervo material e cultural construído pela humanidade. O ato de educar não significa apenas transmissão do que foi herdado e adquirido, mas reelaboração crítica dos sujeitos que aprendem e ensinam para intervirem no mundo.

Assim, a pedagogia freireana proporciona o diálogo entre educando e educador a fim de promover a conscientização acerca do contexto opressor. Esse trabalho requer o comprometimento daquele que ensina e dos que aprendem, visando a transformação do contexto histórico em que vive.

A prática educativa desvela-se como processo de mediação que tem como fim promover a criticidade tanto do sujeito que aprende, quanto do que ensina. Ela demanda do educador a clareza sobre que tipo de ser humano pretende-se formar. Isso ocorre, porque todo processo educativo vincula-se a um determinado pressuposto antropológico a partir do qual, o sujeito que educa e se educa, pretende formar alguém.

Pela análise do pressuposto antropológico, percebe-se que o humano é concebido um como um ser de vocação ontológica, pois situado e datado historicamente, é vocacionado a tornar-se presença significativa no mundo. Assim, ele é um ser de compromisso consigo, com os outros e com o processo de desenvolvimento da humanidade.

O homem é condicionado à história do seu tempo, mas jamais determinado pelos fatores econômico, político, social e cultural. É por essa razão que o sujeito histórico transforma e se transforma no processo consciente de intervenção no mundo.

Paulo freire marcou a história da educação e da política brasileira através do seu pensamento, sendo visto com bons olhos por uma parte e criticada por outra, ocasionando inclusive o seu exílio do Brasil no período da Ditadura Militar (1964-1985). Embora criticada- sobretudo pelo movimento Escola sem Partido- a pedagogia freireana ganhou força no contexto brasileiro e em diversos países.

A pedagogia libertadora é uma teoria dos oprimidos com o objetivo de elevá-los à condição de sujeitos de liberdade, não sendo concebida como algo que é dado, mas como uma conquista.

A educação libertadora é processo de tomada de consciência dos educandos acerca dos problemas do contexto em que vivem. Por meio dela, eles relacionam a leitura da palavra com a leitura do mundo, visando superar a desumanização, que é a negação da vocação ontológica. Educa-se para a liberdade de um ser que é condicionado, mas não determinado historicamente.

Essa educação que pretende formar um sujeito crítico e interventivo no mundo é alvo do movimento que, aparentemente, afirma ser uma escola sem partido. Ele defende a ideia de que a educação freireana (1987) é ideológica, porque instiga a luta entre opressores e oprimidos, mas numa sociedade desumana a conquista da liberdade requer o diálogo aliado ao amor 'brigão'. A luta pela dignidade humana requer o reconhecimento dos outros, como também a coragem para se indignar e construir formas de organização política para a transformação social. A liberdade, assim, não é dádiva, mas conquista permanente.

REFERENCIAS

- ALVES, Washington Lair Urbano. *A história da educação no Brasil: da descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996*. 2009. 93 p. Monografia (apresentada ao final do curso de Pós-Graduação "Lato Sensu" em Metodologia do Ensino Superior) - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2009.
- ARANHA, Maria Lucia. *Filosofia da Educação*. 3 ed. São Paulo: Moreira, 2006.
- AZEVEDO, Jonas da Silva. Porque o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária? In: *Samaúma online*, Brasília, 26 dez. 2019.
- CHAUÍ, Marilena. 2 ed. *Iniciação à filosofia: ensino médio*. São Paulo: Ática, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 4 ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. v.I.
- _____. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1921. v. 15.
- _____. *Professora sim tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Olho d'Água, 1997.
- _____. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2007
- _____. *Educação e Atualidade Brasileira*. 1959. 141 p. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Escola Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *À Sombra desta Mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação. In: _____ *Escola "sem" partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro :UERJ, LPP, 2017.

FROMM, Erich. *El corazón del hombre*: breviário. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.