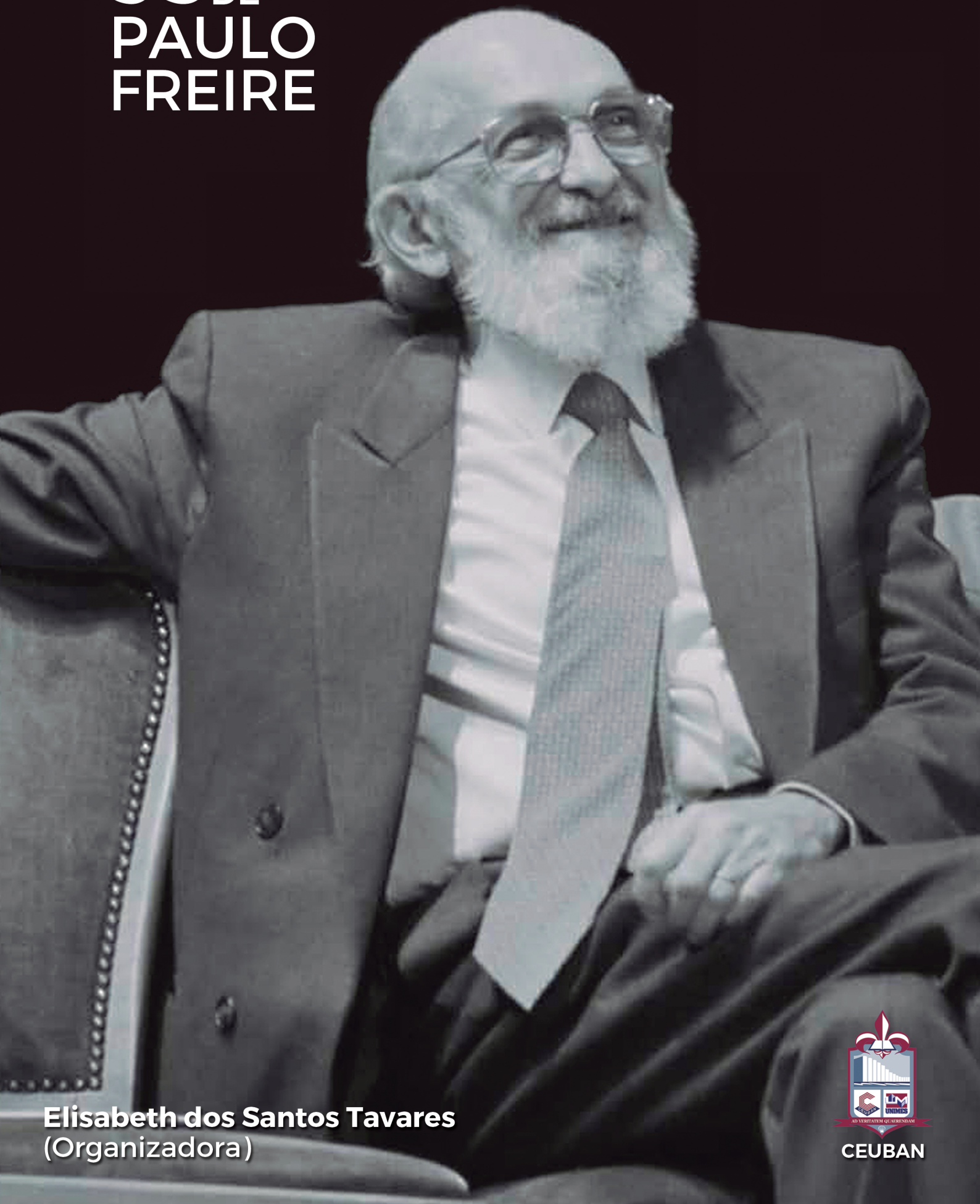


95 ANOS DE PAULO FREIRE



Elisabeth dos Santos Tavares
(Organizadora)



CEUBAN

Tavares, Elisabeth dos Santos

95 anos de Paulo Freire/ organização e seleção de trabalhos Elisabeth dos Santos
Tavares – 1ª ed. – CEUBAN. Unimes Virtual. Santos, 2016

ISBN: 978-85-93425-01-1 (e-book)

Revisão: Maria Alice Xavier de Mendonça e Maria Luiza Miguel

Diagramação: Alexandre Salgado

Apresentação

Este livro, na forma de coletânea, envolvendo diversos autores, professores mestres e doutores da nossa universidade e professores convidados de outras instituições constitui um ponto apenas de uma esfera mais ampla de reflexão sobre a educação brasileira contemporânea, que vem sendo, realizada pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, no Núcleo de Educação a Distância desde a sua constituição.

Foi desta maneira que, alimentados por um sonho, realizamos o **I Colóquio: 95 anos de Paulo Freire**, por meio de web conferências, refletindo sobre os ensinamentos deixados pelo grande mestre - **Patrono da Educação Brasileira** – e que de forma indelével, têm nos feito mais educadores.

Assim, “**O ensinar-aprender freireano**” pelas docentes, **Prof^a Dra. Elisabeth dos Santos Tavares e Prof^a Doutoranda Angélica Ramacciotti**, nos coloca em reflexão sobre o par dialético ensino-aprendizagem, na proposta freireana, que implica um conjunto de posturas e práticas. Nesse sentido, foram elencadas algumas condições necessárias para a realização do processo ensinar-aprender, apresentando-se em seguida o desdobramento dessas condições para tecer a trama conceitual: pode-se afirmar que ensinar-aprender requer, exige e possibilita: leitura do mundo; problematização; autonomia; diálogo; discência/docência e conhecimento.

Em “**Diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos: democracia e globalização a partir do Sul**” os professores Prof^a Dra. Regina Helena Tunes e Prof^o Me. Mauricio Lobo nos apresentaram Paulo Freire e Milton Santos, dois pensadores brasileiros que discutiram e fizeram ciência a partir do Sul, e também autores dos mais citados mundialmente com ampla pesquisa que envolve a educação como uma prática libertadora. A abordagem nos levou a refletir especialmente sobre o conceito de democracia em Paulo Freire e em Milton Santos que partem dessa perspectiva para pensar e produzir um pensamento crítico de um outro mundo possível na educação e nas relações sociais.

Os professores Prof^a Me. Roseli Tonini e Prof^o Me. Norberto Luiz de França Paul apresentaram “**Aproximações teóricas freirianas e o trabalho humano em diferentes dimensões...**” com reflexões sobre a Pedagogia de Paulo Freire e a Educação Corporativa com reflexos nos métodos da educação para o trabalho e sua contribuição para as transformações nas práticas de gestão empresarial. Destacaram a importância da humanização na Pedagogia de Paulo Freire e a transferência para as relações de trabalho: qualidade de vida e responsabilidade social corporativa.

Em “**Paulo Freire: filósofo da educação**” as Prof^a Me. Juliana Janaina Tavares Nóbrega e Prof^a Me. Mariza Galvão exaltaram o professor como um dos nomes de referência para o pensamento educacional brasileiro, destacando que apresenta em sua obra elementos norteadores de um pensamento filosófico da educação nacional (e internacional) quando parte de questões problemas fundamentalmente filosóficas em paralelos como: liberdade-opressão-autonomia, política-desigualdade-emancipação, afirmando assim, ser possível um diálogo direto com as discussões de grandes nomes da filosofia mundial que pensaram o contexto não só da escola e educação formal, mas

das relações sociais como um todo, revelando que pensar o indivíduo, a sociedade, e a política, é também pensar a educação.

Os professores Prof^o Dr. Helio Rodrigues Junior e Prof^a Esp. Doroti de Oliveira Rosa Macedo ao apresentarem o trabalho sobre **“A autonomia e a esperança para a formação do professor: um diálogo com Paulo Freire”** nos trouxeram as experiências de educadores, ao longo do processo de formação inicial e continuada, que podem nortear a reflexão sobre a ação ao dialogar com as obras de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Esperança*, ora ressignificadas, repensando, portanto, situações do cotidiano - que ratificam as exigências básicas para e na formação dos professores – e seus desdobramentos com as visões de mundo e compreensão da vida humana.

“Diálogos entre Freire e Jung: o encontro da psicologia analítica e a pedagogia do oprimido na prática educacional” trazidos pelas professoras Prof^a Me. Alcielle dos Santos, Prof^a Me. Mariza Catta Preta e Prof^a Esp. Any Caroline Ribeiro Silva aproximaram o diálogo entre Freire e Jung, mostraram que a Pedagogia do Oprimido como a Psicologia Analítica, são propostas humanistas que exigem do ser humano moderno consciência e coerência entre a ação e a teoria apreendidas. São teorias que não se fundamentam no poder e, portanto para que educadores se apropriem das mesmas devem necessariamente estar regidos pelo arquétipo da alteridade, proposta só alcançada por aqueles que trazem humildade e determinação suficientes para um profundo autoconhecimento e revisão de sua prática. Apenas com a busca dessa coerência os dois autores acreditam ser possível uma real transformação individual e social para podermos dar um salto qualitativo na Educação.

Os professores Prof^o Doutorando Felipe Comelli e Prof^a Me Neuza Maria S. Feitoza em **“Educação cidadã, em Paulo Freire”** destacaram que pensar uma escola cidadã em Paulo Freire significa pensar a escola como "um centro de direitos e deveres", de diálogo, de democratização desde a gestão aos conteúdos curriculares. Significa valorizar a inclusão, a liberdade e a cidadania, o que também revela que uma escola coerente com essas premissas exige uma transformação na formação dos professores, torná-los atores e autores da mudança e corresponsáveis pelas escolhas e resultados.

No encerramento do colóquio as professoras Prof^a Dra. Elisabeth dos Santos Tavares, Prof^a Dra. Mariângela Camba e Prof^a Me. Neuza Maria S. Feitoza nos levaram a uma reflexão sobre **“Política e Educação em Freire”**, destacando que a educação para Freire está sempre carregada de uma politicidade, a prática educativa e a reflexão sobre essa prática são atos políticos: de escolha, de decisão, de luta entre contrários, de conquista de cidadania negada. Portanto, há inseparabilidade do político com o educativo cada qual com a definição das respectivas especificidades.

O **“I Colóquio: 95 anos de Paulo Freire”** se dá com a criação da CÁTEDRA PAULO FREIRE na nossa universidade. A criação da CÁTEDRA traduz o reconhecimento de nossa Instituição e da sua Comunidade Acadêmica ao significado da contribuição do Professor Paulo Freire para a educação e para a sociedade, e que há muito se consagrou como valor nacional e internacional.

Além da materialização de nosso reconhecimento ao “Professor do Mundo”, pretendemos fazer da CÁTEDRA PAULO FREIRE um espaço de fomento à reflexão, ao

estudo, à produção de conhecimento e a sua socialização, viabilizando-se, assim, a “boniteza” da transformação, sempre inspirados nos legados das obras de Paulo Freire. A essência do pensamento freireano, de valor que ultrapassa as fronteiras geográficas e temporais, faz-se oportuno e, mesmo, urgente no momento em que convivemos com profundas mudanças no mundo e no país e que nos obrigam a reflexões e reformulações intensas nos processos de educação política e de educação escolar.

Reafirmando a pretensão da nossa **CÁTEDRA Paulo Freire** em construir um espaço dinâmico e dialógico de conhecimento sobre as vertentes do Mestre, além da função do reconhecimento a ele devido, o lançamento deste livro é assim, a primeira de muitas produções que virão, mesclando o pensamento freireano como memória e como atualidade.

Agradecemos a todos da Universidade Metropolitana de Santos que direta ou indiretamente trabalharam conosco para que a participação coletiva, envolvendo alunos e professores de diferentes universidades, resultasse em momentos inesquecíveis de socialização do saber, traduzidos, alguns deles, nos textos de que você, leitor, passa então a dispor.

Boa leitura.

Paulo Freire Vive!

Dr^a Elisabeth dos Santos Tavares

Coordenadora do GAP – EAD
UNIMES

Sumário

O ensinar-aprender freireano no ensino fundamental da escola pública	5
Diálogos entre Paulo Freire e Milton Santos: democracia e globalização a partir do Sul	12
Aproximações teóricas freireanas e o trabalho humano em diferentes dimensões: sua contribuição para as mudanças nos processos de gestão	22
Paulo Freire: diálogos filosóficos da educação.....	38
A esperança e a autonomia para a formação do professor: um diálogo com Paulo Freire	54
Diálogos entre Freire e Jung: o encontro da psicologia analítica e da pedagogia do oprimido na prática educacional.....	61
Educação cidadã, em Paulo Freire.....	70
Política e educação em Freire	78

O ensinar-aprender freireano no ensino fundamental da escola pública

Angélica Ramacciotti¹

Jornalista, mestra e doutoranda em Educação pela PUC-SP

E-mail: lica.ramacciotti@gmail.com

Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o 'inérito viável' demandando de nós a luta por ele.

Paulo Freire

Pedagogia da esperança

Introdução

O presente trabalho integra um amplo projeto de pesquisa coletivo, coordenado pela professora doutora Ana Maria Saul da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, que demonstra como a práxis freireana tem sido materializada e reinventada no Brasil contemporâneo. Intitulado *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção – análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990*, o amplo projeto é desenvolvido por 28 pesquisadores de dez estados brasileiros vinculados a 14 Programas de Pós-Graduação das Universidades: UFPA, UEPA, UECE, UFRN, UFPB, UFPE, PUC/MG, PUC/SP, UFSCar, USP, UEPG, UFSC, UNISINOS e UNOCHAPECÓ. O *lócus* de origem do projeto, que desde 2010 recebe apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é a Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Os pesquisadores são assessorados por quatro consultores que atuam como professores da PUC/SP, UNICAMP, Universidade do Minho/PT e Universidade de Wisconsin-Madison/USA.

A pesquisa aqui apresentada pretende contribuir com a referência dessa rede que procura “subsidiar a criação/recriação de políticas e práticas educativas na perspectiva crítico-emancipadora” (Saul, 2014a). Para alcançar tal objetivo, busca-se apoio na matriz de pensamento de Paulo Freire, enfatizando suas reflexões e propostas sobre o processo de ensino-aprendizagem na educação humanizadora dentro de escolas públicas municipais que têm projeto na direção de uma escola de caráter democrático.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, sob orientação da professora doutora Ana Maria Saul; bolsista CAPES; participante da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP; professora de educação não formal (educação permanente na área de saúde pública) e jornalista. Foi educadora e coordenadora de Comunicação do Instituto Paulo Freire e co-fundadora da Revista Paidéi@, da Universidade Metropolitana de Santos.

Referencial teórico e plano metodológico

Referenciada por uma trama conceitual freireana que destaca a categoria ensino-aprendizagem, esta pesquisa caracteriza-se pela investigação crítica, de abordagem qualitativa, com a intenção de apreender a práxis por meio da análise de produções bibliográficas, documentos e dados empíricos coletados em uma escola da rede pública municipal da cidade de São Paulo. O objetivo é analisar o processo ensinar-aprender numa perspectiva humanizadora de educação que se propõe a trabalhar com a proposta de Freire.

Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. [...] Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se formando sujeitos cada vez mais críticos. (FREIRE, 2006, p.82)

O plano metodológico dessa pesquisa prevê dois focos de análise: conceitual e empírico. O plano conceitual compreende uma revisão bibliográfica detalhada sobre o tema; na investigação empírica serão utilizados procedimentos descritivos para análise dos processos desenvolvidos na escola estudada.

No primeiro momento dessa pesquisa, em processo de desenvolvimento, que se situa na esteira empírica da investigação do amplo projeto, será selecionada uma escola pública municipal de São Paulo que se anuncia democrática e inspirada na pedagogia de Freire. Num segundo momento, haverá um recorte para focar a pesquisa em turmas do Ensino Fundamental I. Selecionadas as turmas, serão iniciados os processos de coleta de documentos oficiais, observação, entrevistas e anotações de campo.

A metodologia de trabalho está em consonância com os princípios freireanos e a intenção é contribuir para a reinvenção do legado por meio da releitura crítica de sua obra com o cuidado de não descaracterizar as principais propostas, trazendo-as para os desafios de aprender-ensinar impostos pelo mundo contemporâneo.

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. (FREIRE, 1997, p. 25).

Dentre as inúmeras possibilidades de análise e interpretação de dados embasadas no referencial freireano, optamos por *tecer uma trama conceitual*² a partir do conceito central de ensino-aprendizagem, articulando com outros conceitos presentes na obra de Paulo Freire.

Ensino-aprendizagem: A construção da trama conceitual freireana

Na literatura científica na área de educação, ensinar e aprender são verbos que abarcam diferentes compreensões, segundo as diferentes tendências pedagógicas. Partindo do pressuposto que não existe pedagogia neutra, mas que toda teoria e prática são políticas (FREIRE, 2000, p.124), faz-se necessário conhecer as concepções de homem e de mundo que estão no bojo das teorias que tratam do ensinar e aprender.

A tendência tradicional, por exemplo, concebe estudantes como sujeito passivos no processo de aprendizagem e cabe à (ao) professora (o) a tarefa de ensinar, transferindo-lhe conhecimentos. Na teoria freireana, embora as palavras sejam apresentadas ora de forma distintas (ensinar e aprender), ora unidas (ensinar-aprender), são concebidas como uma unidade dialética: “Não existe ensinar sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1998, p. 26). A concepção de sujeito em Freire não é a de objeto a ser formado pelo formador, mas a de *sujeito histórico*, inacabado, cuja presença no mundo não deve ser a de adaptação, mas de inserção no mundo para nele intervir. Formador e formando são formados durante o processo educativo, ou seja, “inexiste validade no ensino em que [...] o ensinado que não foi aprendido não pode realmente ser aprendido pelo aprendiz” (*Idem*). Daí a opção pela expressão ensino-aprendizagem.

O par dialético ensino-aprendizagem na proposta freireana implica um conjunto de *posturas* e *práticas*. Nesse sentido, elencamos algumas condições necessárias para a realização do processo ensino-aprendizagem e, na sequência, apresentamos o desdobramento dessas condições para tecer a trama conceitual que dará sustentação à pesquisa. Pode-se afirmar que ensino-aprendizagem requer, exige e possibilita: leitura do mundo; problematização; autonomia; diálogo³; discência/docência e conhecimento.

O termo *discência/docência* é utilizado de forma biunívoca, revelando a impossibilidade de dicotomizar ensino-aprendizagem.

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do

² A Cátedra Paulo Freire da PUC-SP vem utilizando a prática de construção de tramas conceituais desde 2001 para trabalhar conceitos encontrados na obra de Paulo Freire. A trama conceitual freireana vai além da representação gráfica e organização de conceitos, pois faz conexões com a realidade e busca a explicação e/ou inspiração para ações de transformação dessa realidade. (Saul e Saul, 2013).

³ As condições para a prática do diálogo em Freire envolvem: saber escutar; humildade; tolerância; respeito ao conhecimento do educando; amorosidade; confiança; curiosidade epistemológica; criticidade; construção coletiva do conhecimento; emancipação e transformação social. (RAMACCIOTTI, 2010).

ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (FREIRE, 1998, p. 25)

Na concepção freireana, a leitura e a escrita das palavras, necessariamente, passam pela *leitura do mundo*. “Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga.” (FREIRE, 2006, p. 79).

Nesse processo, há um papel político e pedagógico e o/a educador/a não pode se omitir de comunicar sua própria leitura do mundo, esclarecendo que não existe uma única leitura possível.

A concepção de *conhecimento*, em Freire, está atrelada à concepção de inacabamento dos seres humanos. Mulheres e homens só podem ser educados porque a natureza humana permite que se ultrapasse o conhecimento e o condicionamento por meio do processo educativo.

[...] o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 65).

Para criar e recriar uma docência coerente com os princípios da pedagogia de Paulo Freire é imprescindível “respeitar a cultura e o saber dos educandos; produzir um conhecimento crítico-transformador, de forma dialógica e coletiva, sem dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática”, Saul (2014b).

O *diálogo* é uma questão central no pensamento de Paulo Freire, visto como um caminho para a construção do conhecimento, sustentado na intencionalidade, que faz parte da natureza histórica de mulheres e homens. No diálogo freireano, a ação e a reflexão aparecem em interação radical. Em outras palavras, para que exista diálogo, de fato, a ação está necessariamente associada à reflexão e a reflexão está sempre associada à ação. A relação dialógica se dá entre seres iguais e diferentes, nunca antagônicos. Neste último caso, pode existir conflito e pacto provisório. “Em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto o conflito se reacende.” (FREIRE, GADOTTI e GUIMARÃES, 1995, p. 94).

Para Freire, “o diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65). Portanto, é importante frisar que não é bate-papo, nem uma tática para fazer amigos, ou um método, uma técnica para obter resultados. A relação dialógica se consolida na práxis social transformadora.

A *problematização* só pode ser fomentada por meio da educação dialógica, em oposição à concepção bancária de educação, na qual prevalece a transferência de saberes (FREIRE, 1980). Problematizar é a provocação que o educador lança aos educandos para que estes possam aprofundar a reflexão sobre aspectos da realidade que não haviam percebido de maneira crítica.

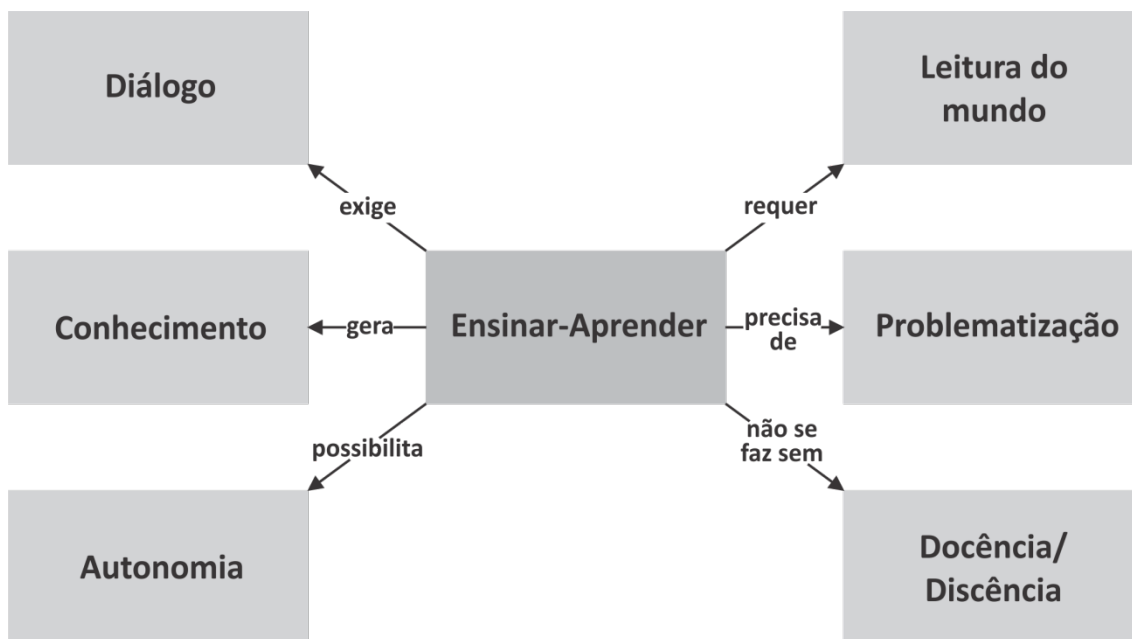
A problematização não é uma exposição crítica que o educador faz para os educandos. Antes, é um convite à “libertação em comunhão”: quando pergunta, ao invés de dar respostas, o educador mobiliza o educando no sentido de refletir criticamente sobre a realidade em discussão. Importa, à educação progressista, não que os estudantes passem a pensar como este ou aquele educador progressista, mas que sejam capazes de indagar, comparar, inquirir, e questionar a ordem das coisas. Em outras palavras, a problematização não gera educandos reprodutores dos discursos de direita ou de esquerda, mas sujeitos *autônomos*. O educador não liberta o educando – “ninguém liberta ninguém” (FREIRE, 1987, p. 29) ou ainda “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1998, p. 121). Daí que um discurso libertador que seja autoritário “de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador [que] fala em democracia e liberdade, mas impõe ao educando a vontade arrogante do mestre” (FREIRE, 1998, p. 69).

O respeito à *autonomia* e à dignidade do indivíduo é considerado um imperativo ético. “Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo.” (FREIRE, 1998, p. 66).

É necessário, entretanto, tecer algumas considerações a respeito da concepção de autonomia na teoria freireana: com o advento do movimento da Escola Nova (GADOTTI, 1992, p. 13), a expressão autonomia esteve ligada à ideia de liberdade individual do estudante em ser ativo no processo de conhecer, ou seja, em assumir-se como um investigador. Todavia esse tipo de educação é centrada no indivíduo e sua finalidade é que o mesmo se desenvolva cognitivamente.

A pedagogia freireana, por sua vez, concebe a autonomia como uma condição para a libertação; é a responsabilização pela própria história, “um processo de vir a ser” com os outros, que visa à superação da realidade injusta, a transformação do mundo (FREIRE, 1998, p. 121).

Os dados coletados na escola (percepções dos sujeitos, colhidas por meio das entrevistas, questionários e observações, informações de documentos oficiais produzidos pela escola) serão analisados com o crivo dos fundamentos conceituais desenvolvidos a partir da trama conceitual freireana.



Fonte: elaboração da autora

Espera-se que esta investigação possa contribuir para o esclarecimento de conceitos e apresentar propostas para reinventar o legado freireano, fortalecendo a práxis crítico-transformadora de quem atua ou pretende atuar na educação escolar a partir do paradigma do currículo crítico-emancipador.

Considerações finais

Um dos desafios da educação continua sendo a superação da contradição entre teoria e prática. Contradição esta que só pode ser superada no exercício da práxis. Em Freire (2003, p. 22), não é possível separar essas dimensões: prática sem reflexão crítica é ativismo e teoria sem reflexão crítica é verbalismo.

Acredito que quanto mais pesquisadoras (es) e educadoras (es) se debruçarem sobre as práticas educativas para analisá-las de forma crítica e amorosa, sem desconsiderar os limites da difícil tarefa docente, mais perto estaremos da possibilidade de superar essas contradições.

Por fim, mas sem a pretensão de concluir, ressalta-se que a pedagogia de Paulo Freire nunca pretendeu tornar-se um manual. Ao contrário, os estudos do grupo de pesquisa *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção – análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990* buscam justamente contribuir para esclarecer conceitos e apresentar propostas para reinventar o legado freireano, fortalecendo a práxis crítico-transformadora.

Práxis que não perde de vista o sonho de outra realidade, menos desigual, menos injusta e mais democrática. É o sonho de libertação pelo qual nos movemos em busca do permanente processo de humanização de mulheres e homens, da vocação ontológica do “ser mais” em oposição à ética estreita e malvada que, por vezes, nos condiciona, mas nunca nos determina.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: Diálogo e Conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**: uma aula sobre a autonomia da escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RAMACCIOTTI, Angélica Santos. **A prática de diálogo em Paulo Freire na educação online, uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10215>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, A. Mudar é difícil mas é necessário e urgente: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 14, p. 102-120, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1590>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SAUL, Ana Maria. Políticas e Práticas Educativas Inspiradas no Pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, p. 129-142, 2014a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/saul.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire: contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação. In: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; SAUL, Ana Maria; ALVES, Robson M. (orgs.). **Ensinar-aprender**: a inspiração de Paulo Freire para a prática docente. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014b. Disponível em: <http://www.letracapital.com.br/loja/ciencias-humanas/163-paulo-freire-contribuicoes-para-o-ensino-a-pesquisa-e-a-gestao-da-educacao.html>. Acesso em: 20 mai. 2016.

Diálogos entre Paulo Freire e Milton Santos: democracia e globalização a partir do Sul

Regina Tunes

Doutora em Geografia Humana pela USP, Professora da UNIMES
regina.tunes@unimes.br

Maurício Lobo

Mestre em História Social pela UNICAMP, Professor da UNIMES
mauricio.lobos@unimes.br

Introdução

Certamente um encontro entre Paulo Freire e Milton Santos teria sido de grande relevância para o pensamento crítico brasileiro. Nosso objetivo nesse texto é destacar a importância da obra de Paulo Freire, dentro da discussão temática desse livro que o homenageia, aproximando a partir do debate de duas temáticas presentes na obra dos dois autores – a democracia e a globalização – com algumas abordagens de Milton Santos.

Necessário frisar, logo de início, que esse encontro não ocorreu, ao menos não formalmente, nem foi registrado em alguma publicação ou evento acadêmico no século passado, assim, esclarecemos que o percurso metodológico do texto propõe um diálogo possível entre os dois pensadores brasileiros no campo das ideias e reflexões de ambos que se constituiria numa unidade de pensamento.

Paulo Freire foi pedagogo e filósofo ou, como alguns o definem, foi um filósofo da educação com ampla participação política, especialmente preocupado com a alfabetização de crianças, jovens e adultos e a proposição de uma pedagogia libertária que permitisse ao educando o conhecimento de sua trajetória e a constituição de sua cidadania. Foi voz ativa no Brasil e no mundo em prol de uma escola pública, democrática e popular.

Milton Santos foi geógrafo, ainda que sua formação inicial tenha sido como bacharel em Direito. Formou-se geógrafo na construção de uma teoria sobre o espaço geográfico que o explicasse como um sistema de ação e objetos em interação. Sua vasta obra percorre temas de geografia urbana, geografia econômica e teoria social crítica. A mais conhecida obra é certamente a crítica feroz que faz ao processo de globalização e a reafirmação das disparidades socioespaciais em diversas escalas de análise.

Os dois são grandes intelectuais do Brasil de carreira internacional. São conhecidos e estudados em universidades de vários países. Talvez sejam, com efeito, dois dos poucos grandes intelectuais brasileiros conhecidos no mundo. Em comum possuem o fato de partirem de um pensamento histórico e dialético que busca compreender as contradições e as injustiças sociais do Brasil a partir da segunda metade do século XX.

Cabe destacar que a proposição de um diálogo de ideias entre Paulo Freire e Milton Santos não se constitui em tema completamente original. Assim, oportuno destacar, de início, a contribuição de outros dois textos (SILVA, 2008 e BERINO, 2014) que também buscaram ressaltar a relevância da obra dos pensadores.

Para a proposição do diálogo buscamos fugir de uma comparação simples. Não acreditamos que a comparação, ainda mais de intelectuais, tenha mérito metodológico. Toda comparação, ao buscar um discurso homogêneo, acaba por praticar uma generalização que não contribui para a reflexão, pois exclui as particularidades do pensamento.

Assim, o que buscamos aqui é o debate de diálogos possíveis a partir de nosso olhar sobre as obras e contribuições de Paulo Freire e Milton Santos sobre dois aspectos que continuam sendo atuais e essenciais para a compreensão de nossa realidade social: a concepção de democracia e a compreensão crítica do processo de globalização.

Para a apresentação desse diálogo, que acreditamos possível entre os dois autores, percorremos um caminho de três vias. Na primeira, destacamos três pontos que aproximam o percurso intelectual e pessoal de Paulo Freire e Milton Santos. Na segunda parte, abordamos especialmente a concepção de democracia que é muito presente na obra de ambos. Já, na terceira, destacamos como os autores, ainda que de forma diferente, entendem a relevância do processo de globalização para a compreensão da sociedade e da educação.

Encontros Possíveis: a trajetória intelectual e pessoal

Já esclarecemos anteriormente que o encontro possível entre Paulo Freire e Milton Santos está no campo da reconstrução do pensamento e da crítica dos autores à sociedade e, especialmente no caso de Paulo Freire, à educação.

Destacamos, nessa parte do texto, encontros possíveis na trajetória intelectual e pessoal dos autores. Iniciamos essas aproximações abstratas a partir de aspectos pessoais comuns e que, certamente, estão relacionados ao fato de que ambos pertenceram à mesma geração de intelectuais no Brasil.

Paulo e Milton nasceram na mesma década, 1920, e na mesma região brasileira, Nordeste. Freire é pernambucano e Santos, baiano. Tiveram participação política ainda nos seus Estados. Freire pertenceu ao Conselho Estadual da Educação do Estado de Pernambuco e Santos foi conselheiro do governador do Estado da Bahia.

Outro traço em comum é a prisão e o exílio político após o Golpe de Estado de 1964, que iniciou o período de mais de vinte anos de ditadura militar no Brasil. Paulo Freire e Milton Santos foram presos por participação política considerada, no período, subversiva. Milton parte para a França convidado por amigos franceses a compor o quadro de docentes da Universidade de Sorbonne. Paulo vai primeiro para a Bolívia e depois para o Chile. Ambos iniciam carreira internacional e percorrem diversas universidades e centros de pesquisa na Europa, América do Norte, Ásia e África.

Retornam ao Brasil na mesma década de 1970 com a anistia política e fixam-se em universidades no Estado de São Paulo. Freire retoma a carreira de professor universitário na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Santos, na Universidade de São Paulo. Já são, a essa altura, conhecidos intelectuais brasileiros com ampla divulgação nacional e internacional.

São intelectuais que realizaram uma reflexão teórica sobre o Brasil da segunda metade do século XX que, em transformação de um país rural para um país urbano e pouco modernizado, acentuava as desigualdades regionais e sociais. Na obra de ambos, é evidente o clamor pela atuação do Estado como moderador das relações

sociais e propositivo de políticas sociais, especialmente na educação, que pudessem dar condições de se dirirem as seculares disparidades sociais no país.

São, nesse sentido, intelectuais a partir do Sul que se debruçaram sobre os problemas estruturais da sociedade brasileira do século passado. A expressão “a partir do Sul”, tão relevante nesse texto que a colocamos no título, merece um debate maior.

O Sul, a que nos referimos, não é apenas o sul geográfico de uma rosa dos ventos ou mesmo do hemisfério meridional. Sul é a referência aos países de renda baixa, como Arrighi (1996) denomina os países que conhecemos mais popularmente como países subdesenvolvidos. Sul é, nesse sentido, a contraposição ao Norte, este composto pelos países de renda elevada.

Consideramos relevante destacar a condição de intelectual do Sul justamente porque a ciência é significativamente realizada e considerada a partir do Norte, cabendo pouco (ou às vezes nenhum) espaço para a participação de cientistas e pensadores de outra origem geográfica.

No entanto, Paulo Freire e Milton Santos foram, nesse sentido, uma contracorrente a essa ideia, pois produziram ciência e se consolidaram como pensadores importantes do século XX a partir do Sul no mundo. Mais que isso, produziram ideias, conceitos e abordagens no século XX que são consideradas essenciais para a compreensão dos desafios sociais, políticos e econômicos do século XXI.

Na obra de ambos, há uma crítica sutil a essa perspectiva de privilégio à ciência realizada fora do Brasil. Paulo Freire, na obra ‘Pedagogia da Autonomia’, afirma na introdução que “o meu ponto de vista é o dos condenados da Terra, o dos excluídos” (1996, p.16) e parte para uma crítica à forma como os países do Primeiro Mundo⁴ olham e afirmam situações diversas sobre a educação dos países de renda baixa.

Milton Santos ainda é mais enfático nesse sentido, em palestra proferida na abertura do ENDIPE⁵ de 1998 (um ano após o falecimento de Paulo Freire), na cidade de Águas de Lindóia, interior do estado de São Paulo. Nessa ocasião, Milton fez uma dura crítica ao uso recorrente de literatura que se diz internacional e, nesse sentido, teria condições de explicar uma realidade múltipla e global, mas que, na verdade, se tratava apenas de uma literatura estrangeira e que, dessa forma, não contribuía de forma sólida para a compreensão da realidade brasileira.

Por fim, para finalizar essa primeira parte de nosso texto, gostaríamos ainda de destacar que ambos se preocuparam com a realidade social e política do Brasil a partir de uma perspectiva que a considera como produto das relações sociais, baseada, portanto, em uma trajetória histórica construída pela sociedade brasileira.

Nesse sentido, partem para a construção de um pensamento que é, ao mesmo tempo, ação e política. Portanto estão muito distantes de qualquer pensamento de neutralidade científica, e isso é importante destacar atualmente, considerado o crescimento dessa discussão nas ciências e, particularmente, na educação.

⁴ Utilizamos a expressão que Paulo Freire utilizou e que, no período em questão, fazia referência ao grupo de países que denominamos anteriormente de Norte ou de renda elevada. Essa expressão, Primeiro Mundo, como sabemos não se utiliza mais desde o final da Guerra Fria.

⁵ IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 4 a 8 de maio de 1998. Publicado em SANTOS (1998), mimeo.

Especialmente sobre a questão da negação da neutralidade política nas ciências, ambos relacionam isso a um esvaziamento acadêmico e intelectual que colabora, nesse sentido, para o crescimento do discurso opressor (que Freire aborda especialmente na *Pedagogia do Oprimido* e Milton, na sua crítica à globalização). Ao contrário disso, os dois intelectuais estiveram comprometidos com uma *práxis* política e epistemológica amplamente democráticas.

Freire (1981) fala de uma tentativa de despolitização da educação, através de uma formação que visa à capacitação apenas técnica-científica do educando, que é segundo o autor, nefasta, pois tira e priva o educando da possibilidade da autonomia e da cidadania. Parece-nos especialmente atual essa questão hoje, por conta dos recentes rumos da educação brasileira, especialmente a atual proposta de Medida Provisória que altera a estrutura do Ensino Médio brasileiro⁶.

Terminamos essa primeira parte do texto com a citação de Paulo Freire (1981) abaixo que sintetiza, a nosso ver, a *práxis* do autor na defesa de uma educação para a liberdade de pensamento e autonomia.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertador (FREIRE, 1981, p.36).

Primeiro diálogo possível: a concepção de Democracia

Paulo Freire foi um destes intelectuais que “não se faz mais” ou “que não encontramos com facilidade” nos dias de hoje. Além de possuir um pensamento contundente e alinhado com a defesa da escola, da educação crítica de qualidade, da diminuição das desigualdades sociais e econômicas e da luta pela democracia que se constrói coletivamente, era um homem de *práxis* que atuou seja como um educador progressista seja como gestor na construção de políticas e métodos que buscaram transformar sua teoria em realidade.

(...) a sua obra e vida testemunham sempre a sua clara opção política contra qualquer tipo de autoritarismo, desrespeito, injustiça, desigualdade, etc. A filosofia de Freire, ao contrário, se posiciona a favor da liberdade, da justiça, da ética e da autonomia do ser humano, da escola, da sociedade. Mais ainda, Freire percebe que a democracia não acontece de uma hora para outra, por decreto, por uma concessão de uma autoridade que se autointitula democrática, ou apenas quando a sociedade deixar de ser capitalista. (GASPARELLO, 2002, p.1)

⁶ Até o final da escrita desse texto estava em tramitação no Senado Federal a medida provisória 746/2016 que propõe o Ensino Médio integral e diversificado em módulos por áreas do conhecimento.

A teoria e a prática de Freire valorizaram, entre outros, a democracia que é fruto do fazer em conjunto com os próprios agentes para o qual a política ou a ação são desenvolvidas, num movimento de luta para conquista de direitos.

Ele entende que a democracia, a liberdade, a autonomia, é um processo. Mas não é um processo de cima para baixo, e sim uma conquista conjunta, coletiva, que exige respeito, diálogo e poder de decisão a todos que participam dessa caminhada. (GASPARELLO, 2002, p.1)

Tal democracia ou forma de concebê-la é, contudo, bem diferente do modelo de democracia institucionalizado por governos desde a Revolução Francesa e que tem, como referência, o conhecido exemplo grego antigo na pólis de Atenas. Fazendo um rápido retrospecto podemos entender o porquê.

A palavra democracia, como bem conhecemos, é de origem grega e sabemos mais seu significado do que seu uso no auge do período em que esteve em vigor na Atenas clássica. “Demos” significa povo e “cracia” governo ou governar, temos a democracia como o governo do povo. Mas quem era o povo na Atenas clássica do século V a.C.?

A cidade-Estado de Atenas ao final do século VI a.C. enfrentou uma série de manifestações sociais de grupos insatisfeitos com a desigualdade e os privilégios políticos da Aristocracia e de sua forma de governo. Os demiurgos, comerciantes que enriqueceram com o comércio entre as colônias do sul da Itália e da Sicília, bem como do litoral da Ásia Menor, atual Turquia e a grande pólis ateniense reivindicavam reformas que garantissem sua participação nas decisões do sistema político.

Até este momento, apenas os homens livres nascidos nas famílias mais importantes é que participavam da vida política. “Aristói” em grego significa, os melhores”, portanto a Aristocracia como o “governo dos melhores” excluía a maior parte da população das decisões.

Isso começou a mudar um pouco antes com as reformas promovidas pelo legislador Sólon, em 594 a.C. Ele extinguiu a escravidão por dívidas, criou a divisão censitária de acordo com a renda (permitindo ascensão dos demiurgos), e consolidou as instituições políticas com a criação da “Bulé”, Conselho dos 400, participando cidadãos de todas as regiões de Atenas, “Eclésia”, Assembleia popular eleita pela Bulé e que votava as leis preparadas na Bulé, e “Helieu ou Heliéa”, tribunal de justiça do qual todos os cidadãos podiam participar.

As reformas de Sólon apesar de acalmarem os insatisfeitos por algum tempo, foram insuficientes para conter as manifestações de vez. Depois de um período de tirania, em 510 a. C., Clístenes, mais um legislador importante, liderou uma rebelião contra o último tirano de Atenas, ampliando as reformas que culminaram na implantação da Democracia. Ainda, promoveu a ampliação da Bulé para 500 membros de todas as tribos da pólis, bem como o crescimento da Eclésia para 60 mil cidadãos e a institucionalização do Ostracismo, exílio de 10 anos para todo aquele que ameaçasse a Democracia.

Mas não podemos nos esquecer de que a Democracia grega se alicerçava no regime escravista e, mesmo com reformas, ainda excluía as mulheres, os estrangeiros e os escravos da política. Apesar das suas desigualdades o regime democrático foi um

modelo na busca pela maior participação nas decisões e na construção dos direitos políticos dos cidadãos.

Demorou mais de dois milênios para que a Democracia retornasse como um regime de governo. Somente após a Revolução Francesa de 1789 é que a Democracia voltou como forma de governo, mas na era moderna ela passou a ser representativa e não direta como foi na antiguidade clássica. Uma definição interessante sobre a diferença entre a democracia antiga e a moderna é de Renato Janine Ribeiro:

Uma imagem que nos vem da Antiguidade é a da nau do Estado. A pólis, na Grécia, ou a civitas, em Roma, se compara a um navio. O governante é o piloto. Mas Paul Veyne, o melhor historiador atual da Roma Antiga, lembra que a nau do Estado, antiga, não leva passageiros. Ela tem piloto e tripulantes: ninguém embarca pagando só passagem. Nós, modernos, somos passageiros da nau do Estado. Pagamos impostos, obedecemos às leis, como bons clientes que quitam o valor cobrado - mas não nos chamem para mexer no cordame, ajeitar a vela! Se nos pedem isso protestamos. E dizemos que o Estado não cumpre sua tarefa (porque não acreditamos, nem nas democracias, que o Estado somos nós). (...) a democracia antiga é vista, geralmente, como superior à moderna. Invejamos os atenienses. Perdemos muito da dimensão pública. Acabou a democracia direta, começou a representação. Mas entremos na democracia moderna pelo que ela tem de melhor. Porque ela não é uma degradação da antiga: traz uma novidade importante - os direitos humanos. (RIBEIRO, 2001, p.14-5)

A Democracia moderna, burguesa ou liberal passou de um “governo do povo” e tornou-se cada vez mais um “governo para o povo”. Tal democracia não é capaz de oferecer uma alternativa às desigualdades presentes na sociedade moderna e acabam reproduzindo a exclusão de classe, de etnia, de gênero, de diferenças religiosas, entre outros. Nada mais contrário à ideia de democracia de Paulo Freire:

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa. (FREIRE, 2001, p.25)

Desta forma não basta o governo se autointitular democrático pela existência da sociedade de direito “à liberdade”, ao voto universal, etc.

A democracia para ele é um ato político que deve estar presente em todas as instâncias sociais e não apenas na instância de governo. A participação e as decisões devem ocorrer de baixo para cima para romper com a opressão.

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (...) O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 1996, p.66-7)

Para ele, a democratização da sociedade passa pelo reconhecimento das “minorias” enquanto “maiorias”, ou melhor, dos oprimidos ocupando e se reconhecendo nos espaços de decisão. É no esforço para romper com as desigualdades econômicas, sociais e políticas o caminho para a democratização da sociedade.

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação, para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um slogan mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática. (FREIRE, 2000, p. 75)

Paulo Freire é um dos poucos intelectuais em que a teoria e a prática estão sempre juntas. Um dos momentos em que isso se evidencia é no período de 1989 a 1991, quando ele esteve a frente da Secretaria de Educação Municipal de São Paulo.

Neste verdadeiro processo de democratização da gestão da educação foram criados e incentivados os Conselhos de Escola, Conselhos Regionais de Escola, Grêmios Estudantis, o Regimento Comum das Escolas Municipais, e os ciclos de aprendizagem na construção coletiva do currículo.

Democratizando as várias instâncias da gestão da educação municipal num processo de circulação de informação e compartilhamento das decisões que aconteceu, verdadeiramente “de baixo para cima”, um governo do povo onde o papel do professor teve destaque, como dizia ele “O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele, criá-la e recriá-la”. (FREIRE, 2000, p.80)

Desta forma, fica evidente que o pensamento e a prática de Paulo Freire são uma lição de luta para construção de uma sociedade e uma escola mais justa, ética e democrática.

Segundo diálogo: a perversidade do processo de globalização

A globalização é o tema de maior destaque da obra de Milton Santos, especialmente com a publicação em 1999 do livro “Por uma Outra Globalização” e pelos filmes-documentários⁷ feitos pelo cineasta Silvio Tendler que abordam especialmente essa questão. Podemos dizer assim que a globalização é o grande tema do final da carreira de Milton Santos.

Paulo Freire, em suas obras, poucas vezes utilizou a expressão globalização. O sentido da globalização, como processo pretensamente homogeneizante e muito mais opressor, foi utilizado na obra de Freire mais com o uso da expressão neoliberalismo. Ainda assim, encontramos na citação abaixo uma referência dele à globalização, bem interessante.

Nada é possível de ser feito contra a globalização que, realizada porque tinha de ser realizada, tem que continuar seu destino, porque assim está misteriosamente escrito que deve ser. A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes é destino dado. Em face dela não há outra saída senão que cada um baixe a cabeça e agradeça a Deus porque ainda está vivo. Agradeça a Deus ou à própria globalização (FREIRE, 1996, p.129).

O que está presente nesse trecho de Freire, além de uma vigorosa ironia que quase nos trai, é muito mais uma consideração da globalização com forte tom ideológico no sentido de uma justificativa de ideias de origem burguesa. A tão propalada globalização como um processo que dá acesso a todos e qualquer cidadão às *benesses* da vida moderna.

⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM

Milton Santos, em sentido análogo, diz que a globalização, na qual os poderes hegemônicos querem que acreditemos, é uma globalização como fábula. Pretensamente, ele diz, vivemos em uma aldeia global.

Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado. (SANTOS, 1999, p.19).

Freire também destaca essa relação com o mercado e com o consumo como uma forma de alienação e de produção de desigualdades.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 1996, p.144).

Ambos destacam, assim, em seus escritos, mais presentes, claro, na obra de Milton, mas como tentamos evidenciar aqui, também aparece em diferentes obras de Paulo Freire, o compromisso intelectual com a crítica ao processo de globalização.

Ambos sugeriram, nos trechos que destacamos, o caráter alienante do processo da globalização e quanto esse processo interessa, muito mais como legitimação do discurso do opressor sobre o oprimido. Identificamos esse binômio opressor/oprimido em diferentes situações que variam de acordo com a abordagem realizada.

Como intelectuais com forte engajamento político e constituidor da cidadania efetiva, ambos apontam as críticas, os descaminhos e as dificuldades sociais e políticas do processo de globalização, mas não se limitam a isso. Pensam além, como professores que foram, com um claro compromisso com a transformação social.

Milton Santos, nesse sentido, como uma reflexão e quase como uma proposição mesmo, fala de uma “outra globalização” em um “outro mundo possível”. Na globalização como possibilidade, ou também denominada de globalização solidária, Milton vê uma possibilidade do uso da base técnica material construída em torno de uma globalização econômica, mas para, diferente dessa, veicular valores humanos como a solidariedade.

Freire, vemos que em sentido parecido, reafirma isso em vários escritos, estabelecendo, então, uma indiscutível ligação entre democracia e globalização. Este elo entre democracia e globalização sustenta a esperança de um outro mundo,

alcançado pelo caráter democrático da educação que objetive a formação de um ser humano autônomo, consciente e sujeito de sua própria história.

No final da obra 'Pedagogia do Oprimido', o autor sintetiza a contribuição da obra afirmando que "todo o esforço neste ensaio foi falar desta coisa óbvia: assim como o opressor para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para libertar-se, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação" (Freire, 1981, p.217)

Cabe-nos, como professores, no cotidiano da sala de aula e com os alunos, construir essa *práxis* de libertação que leva em consideração o contexto histórico em que estamos inseridos, mas não se limita a ele, pois o transcende na busca da reafirmação de valores democráticos em nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**. Dinheiro, Poder e as origens de nosso tempo. São Paulo, Ed. da UNESP, 1996.

BERINO, Aristóteles. **Paulo Freire e Milton Santos: um encontro para a educação popular na contemporaneidade**. 2014. Disponível em: <http://aristotelesberino.blogspot.com.br/2014/10/paulo-freire-e-milton-santos-um.html> Acesso em 08/11/16.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências. **Pro-Posições** [online]. 2014, vol.25, n.3, pp.103-121. ISSN 1980-6248. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407506>. Acesso em 08/11/16

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23) 2001.

GASPARELLO, Vania Medeiros. "A Pedagogia da Democracia de Paulo Freire". **25ª Reunião da ANPED**. Caxambu: MG, 2002. Disponível em: 25reuniao.anped.org.br/vaniamedeirosgasparellot05.rtf. Acesso em 08/11/16.

RIBEIRO, Renato Janine. **A democracia**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SANTOS, Milton. O Professor como intelectual na sociedade contemporânea. **Conferência de Abertura do IX ENDIPE**. Águas de Lindoia, 1998. Mimeo. Disponível em: http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art_016.pdf. Acesso em 08/11/16.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. São Paulo/Rio de Janeiro, Record, 1999.

SILVA, Etevaldo. Paulo Freire e Milton Santos. Um encontro em favor da cidadania e da solidariedade. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, vol.3, n.2, junho de 2008. Disponível: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3210>. Acesso em 07/11/16.

Aproximações teóricas freireanas e o trabalho humano em diferentes dimensões: sua contribuição para as mudanças nos processos de gestão

Profa. Me. Roseli Tonini

Mestre em Administração – Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

roseli.tonini@unimes.br

Prof. Me. Norberto Luiz de França Paul

Mestre em Administração – Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

norberto.paul@unimes.br

Introdução

Nos últimos anos, as organizações sofreram muitas mudanças, em função da globalização, da concorrência e das novas tecnologias. Os executivos enfrentam o grande desafio de integrar os negócios e as pessoas com quem trabalham, para os fins organizacionais. É importante considerar que cada pessoa possui características, aptidões e expectativas individuais diferenciadas, e passam a interagir em conjunto, inter-relacionando-se mutuamente, com outras pessoas em uma equipe de trabalho para conseguir, além das propostas institucionais, os objetivos pessoais.

Trata-se, de um lado, de responder aos interesses da organização, e de outro, às necessidades dos funcionários. Não é uma tarefa fácil. A empresa, para se tornar competitiva, precisa otimizar os talentos humanos que compõe o seu quadro funcional de atividades.

Isto envolve a capacidade dos gestores em reconhecer e aplicar, da melhor forma possível, as competências dos seus colaboradores, tornando-os comprometidos e estimulados para os resultados a serem alcançados.

[...] a apropriação por parte do executivo de conceitos sobre atitudes e comportamentos, em muito contribuirá para a efetiva atuação junto aos trabalhadores. Estes por sua vez, ao receberem o impacto das ações administrativas, poderão alterar as respectivas representações sociais sobre si mesmos e sobre o trabalho que realizam, tornando-se conscientes e engajados com o processo de trabalho (KANAANE, 1995, p. 88).

A missão, a visão, a filosofia, a cultura e os objetivos empresariais, bem como o estilo de liderança, influenciam de forma notável os rumos das relações e interações no ambiente de trabalho. As práticas com os funcionários, reconhecidos como colaboradores, devem ser flexíveis para se adaptar a estes fatores.

A aprendizagem corporativa e a gestão do conhecimento aparecem como plausíveis alternativas para as organizações se fortalecerem nos negócios. É bastante desafiador pensar em como criar espaços para a aprendizagem, e dar liberdade de pensamento às pessoas no trabalho, sem perder os objetivos organizacionais numa economia capitalista. Para tanto, há necessidade de se rever mudanças educacionais e sócio-políticas, entender um breve histórico da evolução no contexto trabalho, e incentivar maior autonomia aos trabalhadores. Os gestores, responsáveis por suas equipes, enquanto líderes comprometidos, podem criar espaços para a aprendizagem

em diversas situações. Algumas mudanças de pensamento nos processos de gestão passam a ser necessárias para proporcionar maiores oportunidades para a aprendizagem.

Espera-se, partindo de algumas aproximações teóricas freireanas, com apoio na Pedagogia da Autonomia, que seja possível refletir sobre os espaços de aprendizagem organizacional e incentivar algumas reflexões de modo a contribuir para o aprimoramento nos processos de gestão empresarial.

Paulo Freire e a pedagogia da autonomia

Paulo Reglus Neves Freire, educador e Pedagogo Popular Brasileiro, nascido em Recife/Pernambuco, é considerado, nos tempos atuais, como o Patrono da Educação Brasileira. Conhecido como Paulo Freire, em meados de 1960, desenvolveu uma metodologia onde foi possível alfabetizar 300 cortadores de cana, em apenas 45 dias. Com um método inovador, se destacou no mundo da educação, levando-o a ser convidado a participar do Plano Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart, contribuindo para a formação de educadores.

Como valioso pensador na área da educação, recebeu homenagens em todo o mundo por sua atuação e preocupação com o ensino de adultos.

Paulo Freire deixou o exemplo de um educador preocupado com a libertação dos seres humanos e sua humanização. Um educador que fez camponeses, pobres e analfabetos terem o direito de enxergar não só as letras, mas, sobretudo, a realidade (COSTA, 2015, RHPORTAL).

Paulo Freire faleceu em 1997, época em que editou o livro Pedagogia da Autonomia. Em 13 de abril de 2012, através da Lei n. 12.612, recebeu o título de Patrono da Educação Brasileira, em homenagem a sua dedicação à alfabetização e sua contribuição para a educação da população pobre.

Nesta obra, Paulo Freire (1996) trata de competências e saberes necessários para as práticas docentes de educador, que são apresentadas em três capítulos:

a) Não há docência sem discência – “quem ensina aprende a ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 13): na Pedagogia da Autonomia, defendida por Paulo Freire, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos. Além de criticidade, estética e ética ao ensinar, é necessário que haja corporeificação das palavras pelo exemplo. Ensinar, portanto, exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação. Ensinar exige ainda, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural;

b) Ensinar não é transmitir conhecimento – mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção: Paulo Freire aborda, neste capítulo, que ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, e respeito à autonomia do ser do educando. Ensinar exige também bom senso, humildade, tolerância em defesa dos direitos dos educadores. Na ótica do autor, acrescenta ainda exigências como apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, e exige a curiosidade;

c) Ensinar é uma especificidade humana – possibilidade de expressar e crescer: neste aspecto, Paulo Freire menciona que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Ensinar exige comprometimento e

compreensão, e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ao ensinar, são necessárias liberdade, autoridade e tomada consciente de decisões. Saber escutar e reconhecer que a educação é dialógica e, portanto, exige disponibilidade para o diálogo e, principalmente, querer bem aos educandos.

Os gestores empresariais estão começando a compreender a importância da gestão do conhecimento e da educação corporativa para o fortalecimento de suas equipes e para a superação nos negócios tão competitivos do mundo contemporâneo.

Estudar os valores de Paulo Freire na educação, estabelece um olhar diferenciado para as relações sociais e para a humanização no trabalho. Suas ideias orientam para práticas educativas transformadoras, inspirando e provocando os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das equipes e das organizações, a reverem seus conceitos e posturas.

É preciso coragem e esperança para transformar modelos tradicionais, tecnicistas e mecânicos de educação para o trabalho.

Paulo Freire (1996) adverte sobre as práticas de desumanização, entende que é necessária uma autorreflexão crítica, e leituras críticas do contexto em que se está inserido, para evitar e compreender a degradação humana.

Dimensões do trabalho humano: mudanças nos processos de gestão

Segundo Toffler (2001), a humanidade passou por três grandes revoluções que alteraram substancialmente o seu modo de vida. A “Primeira Onda” teria ocorrido há cerca de dez mil anos e indica que o homem deixou de ser nômade e deu início a uma era em que aprendeu a fixar-se, desenvolvendo técnicas de plantio e colheita, construção de habitações e fortificações e estreitamento dos laços sociais que aumentaram sua expectativa de vida, uma vez que atingiu um grau maior de segurança. O autor deu o nome de “Revolução Agrícola” a este movimento.

Em seguida, por volta da metade do século XIX, Toffler identifica o que chama de “Segunda Onda” e que trouxe profundas modificações no cotidiano das pessoas: a “Revolução Industrial”. Com a descoberta da máquina a vapor, na Inglaterra, e sua utilização na transformação de atividades de manufatura realizadas pelo homem, houve maior produtividade nos processos fabris, passando as máquinas a terem maior importância. Há também, novas configurações na sociedade, em que se destacam a migração do homem do campo para os grandes centros urbanos, a adaptação das pessoas às novas realidades na execução das atividades e na operação de equipamentos, então novos.

Neste momento, a segurança deu-se por haver melhores condições financeiras, de o homem ter para si, uma melhor qualidade de vida e emprego, oferecidos pelos grandes aglomerados urbanos que nasciam.

Toffler complementa ainda, a “Terceira Onda”, que possibilita ao homem, mais poder. Esta nova onda teria início na década de 1970 e trouxe uma nova visão sobre a sociedade empresarial, a revolução da informação. Trata-se de algo que traz em seu bojo alta tecnologia, um novo modo de vida que envolve família, trabalho, conflitos políticos, entre outros e, com certo destaque, consciência (TOFFLER, 2001).

Em uma sociedade baseada na informação, há grande impacto no modo de vida das pessoas que passam a pensar e refletir sobre o que o autor chama de “turbilhão mental”, que poderia ser identificado como uma nova cultura que possibilita vislumbrar a integração homem-sociedade e todos os seus atores, abrindo

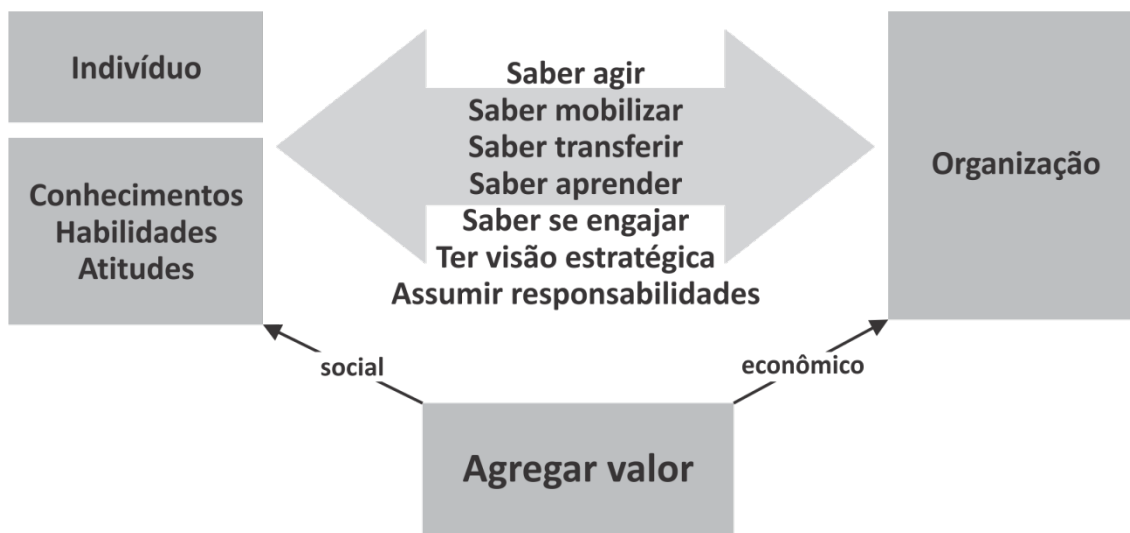
inúmeras possibilidades de compreensão desta nova realidade. Como exemplo disso, Toffler (2001) avalia que os computadores tornar-se-ão os meios para ampliar a mente e a consciência das pessoas, e que viabilizarão, entre outras possibilidades, o trabalho em casa com o auxílio da tecnologia.

Assim, Toffer (2001) previa o surgimento de novas religiões, a multiplicação de avanços científicos, novos arranjos familiares, novas instituições sociais e políticas, alterações profundas na economia, uma vez que o modelo fabril dá lugar à execução de serviços como impulsionador da economia mundial.

Com muito mais pessoas instruídas, informadas, com conhecimento e discernimento, é praticamente impossível manter o trabalhador num estado de subserviência e resignação. A alegoria de Morgan na qual as organizações são interpretadas de várias formas (máquinas, organismos vivos, cérebros, prisões psíquicas, etc.) mantém-se como era no início do século XX, mas possibilita uma discussão do que pode ser realizado para a compreensão da ambiguidade das organizações, sua complexidade e o impacto causado nas pessoas e que, se bem equacionado, poderá levar à solução de vários problemas e conflitos organizacionais (MORGAN, 1986).

Entende-se, pois, que o trabalhador é um ser pensante, vibrante e que poderia colaborar com suas competências para o desenvolvimento das ações desenvolvidas nos novos modelos de organizações baseadas na informação.

Figura 1 – Modelo de competências baseado em valor



Fonte: FLEURY; FLEURY (2001)

O modelo de competência de Fleury e Fleury (2001) prevê a agregação de “valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”, o que pode ser observado na Figura 1.

A definição de competência seria “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001).

O desenvolvimento de competências passa a ser uma necessidade premente das novas organizações que tem como maior riqueza a informação e o que pode ser realizado através desta. Ressalte-se que os novos desafios das empresas modernas implicam em identificar os recursos mais adequados à consecução de seus objetivos, entre eles, os recursos humanos.

Bohlander e Snell (2014) identificam seis desafios que devem ser considerações em relação à gestão dos recursos humanos: tornar-se global, adotar novas tecnologias, gerenciar mudanças, gerenciar talentos ou capital humano, reagir ao mercado e conter custos. Estes desafios devem estar alinhados às novas estratégias na gestão de pessoas que obriga as modernas organizações a terem um novo olhar sobre seus empregados.

A gestão das empresas passa a ser realizada por novos mecanismos e ferramentas que buscam trazer o funcionário para atuar como importante e atuante elemento de transformação, pois suas competências não podem mais ser destacadas.

Neste novo modelo, preconizado por Mintberg (2014) onde

[...] realizar uma gestão *com* pessoas, em vez de *pelos* informações, é dar um passo mais para perto da ação, mas ainda continuar fora dela. Neste plano, o gerente ajuda outras pessoas a fazer as coisas acontecerem [...]. [...] Na gestão com pessoas, estas não são tanto guiadas quanto estimuladas, geralmente a objetivos que naturalmente lhe favorecem (MINTZBERG, 2014, p. 33)

Para que isso possa ser viabilizado, o setor de Recursos Humanos não pode mais desenvolver somente treinamentos e qualificações para tarefas rotineiras e repetitivas, uma vez que as novas organizações exigem mais de seus funcionários. Os novos objetivos dos treinamentos e desenvolvimento de pessoas deve considerar que a maioria dos novos funcionários já possui a maior parte das competências necessárias para a realização das tarefas (BOHLANDER; SNELL, 2014).

Por isso, adequar essas competências aos cargos desempenhados, à mudança, desempenho e *performance*, tornam-se um desafio que talvez poderá ser vencido com a efetiva participação dos funcionários na determinação de uma nova postura de proatividade, relevância e empoderamento a ser oferecido pelas organizações e que dá relevância aos seus funcionários tornando-os protagonistas nos processos de desenvolvimento de negócios e intraempreendedorismo.

Aproximações teóricas freireanas: um olhar para as relações de trabalho

Na era da Informação (1990 aos nossos dias), a administração de recursos humanos (ARH) se transforma em gestão de pessoas (GP) neste contexto contemporâneo, valorizando o conhecimento, a criatividade e a contribuição que as pessoas podem oferecer para as organizações. Nesta perspectiva, os colaboradores são considerados proativos e inteligentes e os dirigentes passam a lidar com maior liberdade com suas equipes, incentivando a motivação por meio do comprometimento (CHIAVENATO, 2014).

As ações de recursos humanos (rh) que antes eram centralizadas no órgão de RH agora são interagidas e compartilhadas com os gerentes e equipes, que podem

escolher, treinar, liderar, motivar, avaliar e recompensar os seus participantes. O objetivo é criar maior qualidade de trabalho e uma empresa melhor.

Inovações e atualizações estruturais e técnicas podem ser necessárias para um melhor desempenho, porém deve-se atentar para que as mudanças criem um ambiente que permita maior motivação, envolvimento e comprometimento dos funcionários com a empresa. Para isso, é preciso valorizar as pessoas aumentando a qualidade das relações sociais no trabalho.

Os colaboradores devem ser incentivados a aceitarem novas responsabilidades, a desafiarem a própria maneira de pensar e aprender. Porém, para alguns gerentes atenderem a este propósito, os seus próprios paradigmas precisam ser avaliados. Neste contexto da era da informação, os gestores precisam se adequar ao mais novo paradigma da ARH, a gestão do conhecimento:

[...] os gerentes precisam fazer um bom trabalho para dar aos funcionários atribuições que promovam o desenvolvimento deles e certificar-se de que as tarefas e requisitos de trabalho são flexíveis o suficiente para permitir o crescimento e a aprendizagem (BOHLANDER et al, 2003, p. 9).

Com as as três grandes revoluções citadas por Toffler (2001), observa-se uma evolução na maneira como o trabalho é visto e realizado, modificando-se a modelagem do trabalho, ou seja, o desenho de cargos para o trabalho. “O desenho de cargos (*job design*) envolve a especificação do conteúdo, dos métodos de trabalho e das relações com os demais cargos” (CHIAVENATO, 2014, p. 176).

No modelo clássico (ou tradicional) de desenho de cargos, os trabalhadores eram considerados como apêndices (complemento) das máquinas. Existe uma acentuada fragmentação (divisão e especialização) das tarefas. A ênfase da eficiência tem como base o tempo padrão, métodos, regras e procedimentos, resultando num trabalho essencialmente mecânico. Com as tarefas muito fragmentadas, seguindo o desenho utilizado pelos engenheiros da Administração Científica (racionalização do trabalho), são exigidas poucas diversidades quanto às habilidades para o ocupante do cargo.

Os cargos com muita simplicidade para a realização, com tarefas repetitivas, onde os esforços para a execução são, em sua maioria, concentrados nas capacidades físicas e manuais dos funcionários, tornam o trabalho monótono e desagradável. O trabalho vai perdendo o seu significado, criando apatia e fadiga psicológica nos ocupantes destes cargos.

“[...] o desenho do cargo define o grau de responsabilidade ou de liberdade concedido ao ocupante: se o cargo oferece compromisso pessoal com o negócio ou com o cliente, ou se o cargo amarra o indivíduo a condições humilhantes ou a regras burocráticas” (CHIAVENATO, 2014, p. 177).

No modelo clássico, as tarefas são estruturadas para serem realizadas de formas muito independentes e individualizadas, não incentivando o trabalho em equipe. Apesar de muitas pessoas se agruparem num mesmo local para o trabalho,

pouco se comunicam ou se relacionam. Normalmente, os estilos de lideranças que prevalecem nestes modelos de desenho de cargos, são caracterizados pelo monopólio da chefia, ou seja, prevalece uma relação autocrática e impositiva, com decisões centralizadas nos gerentes. Neste modelo, praticamente não existe oportunidade para os funcionários serem ouvidos e participarem com ideias ou sugestões.

O modelo clássico de desenho de cargos tomava como referência o método aplicado pelos engenheiros da Administração Científica, onde prevaleciam princípios de racionalização e de métodos padronizados para a execução do trabalho, a fim de ganhar tempo e obter maior produtividade. Neste modelo, havia um grande distanciamento entre o pensar (por parte dos funcionários) e o executar.

Paulo Freire (1996) critica o que chama de educação bancária, tecnicista e alienante, onde se busca “depositar” conhecimentos nos aprendizes, mostrando o que é certo e o que é errado, com interesse em manter as coisas como estão.

A educação informativa direcionada para a adaptação deve dar lugar a educação formativa, capacitando para pensar e transformar. A aprendizagem é o resultado da autonomia de educadores e educandos que interagem solidários na busca pelo conhecimento do mundo e nas diferentes formas de construir o seu aprendizado.

Os educandos devem ser considerados como sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, e da produção do saber. E, como sujeitos ativos, são capazes de construir o seu aprendizado, na sua própria trajetória. No entanto, é preciso tomar consciência de si mesmo, de sua história, de sua importância e de sua responsabilidade, no mundo e no trabalho, como seres únicos e produtores de cultura e transformação, para poderem agir. Ensinar não é transferir conhecimento.

No modelo humanístico, as relações de trabalho seguem um estilo mais democrático, onde a organização formal é substituída por uma organização mais informal, cedendo lugar à comunicação e ao relacionamento social. O comportamento, que antes era individualizado e isolado, passa a ser em equipe e os incentivos, que eram estritamente monetários (salariais), agora são também sociais. Os chefes começam a adotar posturas de liderança, buscando influenciar e incentivar as pessoas para participar das decisões e resultados. Neste modelo, a referência está nas pessoas e nos grupos sociais, buscando otimizar os resultados através da satisfação e interação da equipe. Este modelo apareceu em reação ao modelo tradicional, causando transformações no contexto social do trabalho.

Observe esta colocação de Chiavenato (2014, p. 181) e repare no avanço deste mais novo modelo em relação ao tradicional: “o modelo contingencial supõe a utilização das capacidades de autodireção e autocontrole das pessoas e, sobretudo, objetivos definidos conjuntamente entre o ocupante e o seu gerente para tornar o cargo um verdadeiro fator motivacional”. Perceba que de um trabalho impositivo proveniente do modelo tradicional, têm-se agora, um trabalho praticamente autogerenciável.

Chiavenato (2014) afirma que no modelo contingencial, deve existir em grau relevante as seguintes dimensões:

a) Variedade – diversificação das habilidades e conhecimentos do ocupante para um trabalho com diferentes operações, equipamentos e procedimentos. A variedade acaba com a monotonia e faz com que o trabalho se torne desafiador;

b) Autonomia – independência para o ocupante programar suas tarefas, decidir os procedimentos que irá utilizar e automonitorar o seu trabalho, existindo inclusive, liberdade para planejar o horário de descanso;

c) Significado das tarefas – noção de importância do trabalho para o próprio departamento e equipe, para outros cargos e departamentos, e para a própria organização. Quanto maior o significado, maior o sentido de contribuição e de responsabilidade;

d) Identidade com as tarefas – noção de totalidade, possibilidade a identificação com o trabalho, com o produto final, e com os resultados de seus esforços;

e) Retroação – noção sobre a *performance* no trabalho, possibilitando meios para autoavaliação, autodireção e autorrealização.

Estas dimensões, conforme Chiavenato (2014, p. 184), permitem o enriquecimento dos cargos.

Enriquecimento de cargos significa a reorganização e ampliação do cargo para proporcionar adequação ao ocupante no sentido de aumentar a satisfação intrínseca, através do acréscimo de variedade, autonomia, significado das tarefas, identidade com as tarefas e retroação.

O enriquecimento do cargo – ou ampliação do cargo, torna-se a maneira prática e viável para a adequação permanente do cargo ao crescimento profissional do ocupante. Consiste em aumentar, de maneira deliberada e gradativa, os objetivos, responsabilidades e desafios das tarefas do cargo para ajustá-los às características progressivas do ocupante.

As dimensões contribuem para aumentar a satisfação e o comprometimento.

O plano de carreira depende desta interação entre a preparação e atualização dos funcionários para a promoção. Os critérios de avaliação de desempenho também precisam ser claros, mensuráveis e coerentes, de modo que as pessoas entendam e possam acompanhar a sua situação na trajetória profissional. Aqui, pode-se acionar recompensar com aumentos por mérito ou oferecer prêmios.

Para ser excelente, prosperar e liderar é preciso grandeza pessoal e profissional, execução apaixonada e contribuição significativa nas relações de trabalho. Os executivos estão procurando direcionar sua gestão rumo ao conhecimento, objetivando a formação de capital intelectual e de talentos humanos nas organizações.

Para Paulo Freire (1996), é importante que haja a corporeificação da palavra pelo exemplo, para confirmar o que se diz. Deve haver uma rigorosidade metódica aos princípios e a historicidade - o conhecimento está sendo constantemente construído e não está pronto e acabado, a reflexão crítica sobre a prática das ações, tanto dos gestores como dos trabalhadores como aprendizes precisam ser ativadas, assim como o respeito pela estética e a ética, se comprometendo a analisar o contexto, o ambiente, a cultura, a história, aos significados e aos valores dos aprendizes em termos individuais e grupais.

Neste contexto, o líder começa a atuar como *coaching*. As empresas esperam do seu corpo de executivos, que além da excelência na competência de liderança, sejam capazes de desenvolver equipes de alta *performance*. *Coaching* compõe um processo planejado de orientação, de apoio, de diálogo e de acompanhamento aos componentes da equipe de trabalho.

Note que, para exercer a liderança, os executivos precisam se preocupar não só com a maneira de se relacionar com os colaboradores, mas também em apoiá-los para o desempenho no trabalho, de forma a incentivá-los para que possam acompanhar a velocidade das mudanças e tornar as organizações mais fortalecidas.

As empresas passam a valorizar as competências de seus colaboradores e criam espaço para o desenvolvimento e para o aprendizado dos profissionais que nela trabalham. Com a administração participativa, os gerentes procuram receber e compartilhar conhecimentos, informações e sugestões dos colaboradores, para a tomada de decisões que afetam a empresa. Consiste ainda, em valorizar e otimizar o capital intelectual da organização. Há, nesse sentido, empresas que participam os lucros com os funcionários sobre os resultados alcançados.

Atuar com humildade, integridade, honestidade, lealdade, bondade, cortesia, disciplina, sabedoria, emoção e sinergia, bem como, desenvolver confiança e *feedback* no ambiente de trabalho, é fundamental para a qualidade dos relacionamentos.

Empowerment compreende a delegação de poderes, feita pelo gestor aos colaboradores que trabalham em sua equipe. Delegar significa descentralizar o poder de decisão, ou seja, deixar a equipe ou o colaborador autorizado a tomar decisões, ter atitudes.

Ao delegar, o gestor precisa atribuir as tarefas à equipe atentando para que a concessão de autoridade seja compatível com a responsabilidade, a fim de que estes possam realizar suas tarefas com autonomia (TRACY, 1999).

Com a delegação, o colaborador passa a ter maior controle e poder sobre o seu trabalho. Ele recebe autoridade para ter iniciativa em diferentes situações, sem ter que consultar o gestor constantemente. Ao delegar as tarefas, é preciso levar em conta a capacidade das pessoas. A transferência de poder e responsabilidade à equipe, exige que antes seja verificado se elas possuem condições técnicas e emocionais para atender às atribuições.

Importante destacar, que o gerente é corresponsável pelas tarefas delegadas. Portanto, é importante que passe uma visão clara das responsabilidades sobre as funções atribuídas aos colaboradores. Os padrões de qualidade, de quantidade, de custo e de tempo esperado para a conclusão das tarefas, devem ser estabelecidos, incluindo meios para incentivar os colaboradores a atender estes padrões.

Os processos de aprendizagem precisam ser constituídos de respeito aos trabalhadores aprendizes, em seu contexto e individualidade, buscando construir entendimentos e significados de forma conjunta, para a criação de novos conhecimentos com autonomia. Ao mesmo tempo em que se busca maximizar as oportunidades de aprendizagem individual, procura-se compartilhar o conhecimento em nível coletivo.

No entanto, o processo de aprendizagem é socialmente construído e requer acesso e oportunidade de participação. A estrutura, as relações de poder e as condições de legitimações, definem as oportunidades de aprendizagem. Contribui para o aprendizado, a informalidade, improvisação, a ação coletiva e o fazer sentido (FREIRE, 1996).

A fim de garantir maior eficiência na prática da delegação, os dirigentes devem acompanhar o desempenho dos colaboradores, e orientar o subordinado sobre a frequência que deverá se reunir e, levar informações ao seu superior. Nos intervalos de tempo, o colaborador será observado.

Outro fator importante é o *feedback* para o desempenho das pessoas nos negócios. O acompanhamento com comunicação e orientação, permite aos colaboradores tomar conhecimento de como podem melhorar sua *performance* no trabalho.

Observe que a atenção dos gestores passa a dar ênfase aos resultados, apresentando flexibilidade nas decisões quanto aos “meios” para realizar as tarefas. O gerente, durante todo o processo da delegação, deve proporcionar conhecimento e informação aos funcionários, para que estes possam realizar suas funções com segurança e autonomia, visando sempre prepará-los para as melhores decisões.

A organização deve se preocupar em treinar e apoiar os colaboradores para o seu desenvolvimento, oferecendo a confiança necessária aos componentes para a realização das tarefas e para o alcance das metas desejadas.

Quando as pessoas percebem que estão sendo merecedoras de confiança, seu trabalho se torna mais significativo, acabam por acreditar mais em si próprias e a desenvolver um sentimento de dignidade pessoal e de comprometimento organizacional, por se sentirem valorizadas. Esta prática gera participação, potencializa e desenvolve as competências dos colaboradores e a *performance* organizacional.

Vale ressaltar a importância do ambiente motivador que se cria, partindo da confiança e do respeito transmitido aos participantes da equipe. Isto proporciona o enriquecimento nas tarefas dos colaboradores, propiciando um trabalho mais interessante e desafiador. Contudo, os dirigentes devem promover o reconhecimento dos colaboradores para que estes se mantenham dedicados e motivados a assumir novos desafios.

Note que o *empowerment* é um modelo de gestão que investe esforços para aumentar a qualidade das relações interpessoais na organização, revendo a maneira de conduzir o trabalho com as pessoas, a fim de obter resultados mais eficazes na gestão.

Para conduzir as equipes com maior harmonia e cooperação, ajudando-as a liberarem o seu talento e a conseguirem o engajamento aos objetivos e interesses comuns da organização, os gerentes passam a investir esforços em se adaptar emocional e intelectualmente às situações de trabalho. Além das competências técnicas, procuram desenvolver competências emocionais.

Note que a comunicação é essencial para oferecer *feedback* às pessoas, ou seja, a resposta que retorna ao indivíduo permitindo o entendimento e a interação. Ela proporciona troca de ideias e opiniões e desenvolve compreensão e confiança. O gestor precisa fazer com que a mensagem seja significativa, ou seja, assegurar-se de que, além de transmitida, seja compreendida pela outra pessoa.

Os profissionais, enquanto educadores nas organizações, precisam estimular os aprendizes aos desafios, a buscar o novo, a quebrar paradigmas. A educação deve trilhar pelo caminho do diálogo e não pelo caminho da memorização, com aberturas de canais de comunicação, com oportunidade de expressão para todos.

A comunicação requer muitas habilidades, como saber ouvir, respeitar o tempo do outro, comunicação não violenta, entre outras. Os gerentes, ao desenvolverem a capacidade de comunicação, precisam adquirir as competências de saber ouvir e dialogar, e estarem comprometidos, tanto em termos de discurso como de ações. A falta destas habilidades pode provocar bloqueios de comunicação e distúrbios no

funcionamento do processo participativo da equipe. O gestor deve também atentar quanto à representação das palavras.

Robbins (1999, p. 205) observa que “os significados das palavras não estão nas palavras, eles estão entre nós”. A linguagem que uma pessoa usa e as definições que ela dá às palavras podem ser influenciadas pela idade, educação e formação cultural.

Em uma equipe de trabalho, normalmente se reúnem profissionais de diferentes formações e padrões de linguagem que, muitas vezes, desenvolvem terminologias técnicas criando uma linguagem própria para as suas especialidades. Percebe-se que a interação e compreensão da linguagem no contexto cultural, em termos sociais e organizacionais, tornarão a comunicação bem mais efetiva e eficiente.

A partir do momento em que a avaliação de desempenho vincula-se ao plano de carreira, ao treinamento e à gestão por competências, obtêm-se, então, a formação de um banco de talentos para a organização.

Treinamento e desenvolvimento

Para Dessler (2003, p. 140), treinamento é um “conjunto de métodos usados para transmitir aos funcionários novos e antigos as habilidades necessárias para o desempenho no trabalho”. Hall (apud CARVALHO; NASCIMENTO, 1997, p. 154) complementa este conceito como: “[...] processo de ajudar o empregado a adquirir eficiência no seu trabalho presente ou futuro, através de apropriados hábitos de pensamento e ação, habilidades, conhecimentos e atitudes”.

Por este prisma, o treinamento é enfatizado como sendo uma forma de educação especializada e aprendizagem continuada. Nesta linha de raciocínio, inclui-se a aplicação da pedagogia do trabalho nos programas de treinamento da empresa:

O adulto é, também, um aprendiz – é uma das exigências da moderna pedagogia. Não só a pedagogia atribui um valor à atividade profissional como elemento de formação propriamente dito, como a considera um fator de instrução geral. Com sua atividade, o funcionário da empresa se apropria do mundo que o rodeia, adquirindo personalidade peculiar. A atividade profissional envolve o indivíduo, afirmando-se em sua vida” (RIEDEL apud CARVALHO; NASCIMENTO, 1997, p. 154).

O treinamento, quando voltado para o desenvolvimento, possibilita a aprendizagem e assume um papel de educação complementar. Segundo Carvalho; Nascimento (1997, p. 187), a aprendizagem envolve:

[...] a própria conduta do treinando, enquanto a aquisição de conhecimentos não tem outra finalidade senão a própria aquisição. O treinamento só é completo na medida em que a aquisição de conhecimentos e informações possibilita ao treinando mudança de comportamento (formas de conduta).

Segundo Paulo Freire (1996), as práticas educativas devem nortear uma postura indagadora para a reflexão, onde as perguntas são estratégias para o conhecimento do mundo: o que? por quê? onde? como? para que? para quem? contra quê? a favor de quem?

O trabalhador, enquanto aprendiz, deve problematizar o mundo do trabalho e refletir para tomar consciência da realidade e reconhecer os problemas a fim de pensar para encontrar soluções. Os gestores precisam promover o diálogo, interesse, respeito e a ética. A comunicação é uma troca e exige reciprocidade, empatia, confiança, respeito, humildade, esperança e amor. É preciso escutar a inteligência do aprendiz e refletir.

Para Araújo (2006), o treinamento é uma forma de adequar a pessoa à cultura do local onde trabalha, mudar atitudes, prepará-la para remanejamentos, passar informações adiante e, por fim, desenvolvê-la e adequá-la para lidar com a modernização da empresa, possibilitando, à organização, desfrutar da competência humana, bem como reduzir custos na busca por objetivos empresariais. Veja a importante colocação que Araújo (2006, p. 107) faz sobre a responsabilidade pelo treinamento:

Treinar e desenvolver são funções de todos os envolvidos, de quem recebe o treinamento, de quem está desenvolvendo uma competência essencial ou não ou de quem está à frente do programa como coordenador, condutor, facilitador. Esta permanente e sólida interação tem que permanecer sempre.

Como vantagens do treinamento e desenvolvimento nas organizações, podem-se obter: ganho de competitividade e qualidade; identificação de pontos fortes e fracos; desenvolvimento de competências; racionalização de procedimentos; aumento da qualidade e produtividade; redução de desperdícios e de retrabalho.

No entanto, ao pensar no desenvolvimento de competências e equipes, é essencial a inserção da gestão do conhecimento nas práticas de ARH. Para Hugo Nisembaum, gestão do conhecimento trata-se:

[...] do processo pelo qual apoiamos a geração, o armazenamento e o compartilhamento de informações valiosas, *insights* e experiências dentro e entre comunidades de pessoas e organizações com interesses e necessidades similares. A coroação do processo de gestão do conhecimento é o compartilhamento (in BOOG; BOOG, coord., 2002, p. 275).

A geração do conhecimento contribui para o desenvolvimento de competências organizacionais. Geralmente, as competências são consequentes de:

[...] uma ação de aprendizagem individual através da aprendizagem reflexiva entre a prática e o cognitivo [...] com ênfase no aprender fazendo [...] o foco maior do trabalho passa a ser o conhecimento da equipe, e não o conhecimento individual, já que o que interessa são os esforços de compartilhamento do conhecimento entre os seus membros (in BOOG; BOOG, coord., 2002, p. 281)

As práticas educativas devem considerar as experiências prévias dos educandos (sua bagagem os torna seres únicos), com respeito aos saberes, aos problemas vivenciados socialmente, a historicidade, ao ambiente e a cultura, levando em consideração que o conhecimento é criado a partir dos indivíduos (FREIRE, 1996).

Quando as pessoas percebem que estão sendo merecedoras de confiança, seu trabalho se torna mais significativo, acabam por acreditar mais em si próprias e a desenvolver um sentimento de dignidade pessoal e de comprometimento organizacional, por se sentirem valorizadas. Esta prática gera participação, potencializa e desenvolve as competências dos colaboradores e a *performance* organizacional.

O gestor das equipes, como educador democrático, deve propiciar um ambiente favorável para a produção do conhecimento e aguçar os educandos para uma conscientização e reflexão crítica. Segundo Freire (1996), as práticas educativas devem incentivar os educandos a saírem de uma curiosidade ingênua (senso comum) para uma curiosidade crítica (individual), que os leve ao aprofundamento dos questionamentos e da pesquisa sobre o objeto de ensino, para a construção do conhecimento, e que os incentive a pensar com mais profundidade.

Vale ressaltar a importância do ambiente motivador que se cria, partindo da confiança e do respeito transmitido aos participantes da equipe. Isto proporciona o enriquecimento nas tarefas dos colaboradores, propiciando um trabalho mais interessante e desafiador. Contudo, os dirigentes devem promover o reconhecimento dos colaboradores para que estes se mantenham dedicados e motivados a assumir novos desafios.

Para conduzir as equipes com maior harmonia e cooperação, ajudando-as a liberarem o seu talento e a conseguirem o engajamento aos objetivos e interesses comuns da organização, os gerentes passam a investir esforços em se adaptar emocional e intelectualmente às situações de trabalho. Além das competências técnicas, procuram desenvolver competências emocionais.

Paulo Freire (1996) coloca que o ensino e a aprendizagem são processos ativos, tem-se o que se sabe só até o momento, pois o conhecimento novo se sobrepõe ao velho, e nenhum saber deve ser considerado pronto e acabado. Ensinar exige pesquisa e diálogo. É um movimento dinâmico e dialético, que envolve ação, reflexão (*insights*) e ação sobre as situações-problema. A postura dialética e dialógica sempre incentiva a avaliação e a autoavaliação, a ação de fazer, repensar e refazer, criar e recriar, sempre em busca de superação dos limites do aprendido e do conhecimento.

O plano de carreira depende desta interação entre a preparação e atualização dos funcionários para a promoção. Os critérios de avaliação de desempenho também precisam ser claros, mensuráveis e coerentes, de modo que as pessoas entendam e possam acompanhar a sua situação na trajetória profissional. Aqui, pode-se acionar a recompensa com aumentos por mérito ou oferecimento de prêmios.

A partir do momento em que a avaliação de desempenho vincula-se ao plano de carreira, ao treinamento e à gestão por competências, obtêm-se, então, a formação de um banco de talentos para a organização.

A avaliação de desempenho dos indivíduos, das equipes e da organização como um todo, requer atitudes de seus gestores para a melhoria contínua, com programas de aprimoramento e qualidade, mantendo sempre em foco as ações para evitar ou solucionar problemas, sempre orientando, apoiando e incentivando os seus colaboradores.

É importante conduzir a conversa de forma que o colaborador possa refletir e avaliar o seu próprio desempenho, indagando sobre o que ele executou bem e o que ele entende como necessidade de aprimoramento. O gestor precisa certificar-se de que o avaliado compreendeu todos os pontos da avaliação. A comunicação precisa ser

clara e franca, e sempre ilustrar o diálogo com fatos e exemplos do dia-a-dia. Recomenda-se que só se termine a entrevista após o debate sobre os aspectos a serem melhorados, e o traçado de um plano de ação para melhorar o desempenho. Ao finalizar a reunião, devem ser enfatizados os pontos mais importantes que foram discutidos com palavras de encorajamento, de modo que o avaliado perceba o interesse do gestor pelo seu trabalho e também em ajudá-lo a ter um desempenho melhor.

A avaliação permite identificar necessidades de treinamento para desenvolver competências e capacitação da equipe de trabalho, a fim de torná-la competitiva. Permite também assessorá-los para o plano de carreira. Contudo, a avaliação de desempenho precisa estar integrada a programas para o desenvolvimento dos colaboradores. O treinamento e a gestão do conhecimento vêm sendo recursos poderosos para alavancar as competências e a competitividade organizacional.

Considerações finais

É necessário desenvolver uma cultura organizacional que reforce os valores éticos e a educação nas organizações. Cabe aos responsáveis pelas unidades e aos altos executivos, orientar e criar programas para educação baseados em premissas éticas que valorizem o conhecimento, o ensino-aprendizado e a humanização nas relações de trabalho. Os gestores devem assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de suas equipes em criar valores da empresa, criando espaço para os trabalhadores se posicionarem intelectualmente e contribuir para o sucesso nos negócios:

Cada vez que o chefe orienta o subordinado, ele está treinando. O próprio exemplo do chefe pode ser a melhor forma de treinamento no trabalho. O chefe deve ser um educador do seu grupo, tanto no plano técnico como no moral (LACOMBE, 2005, p. 376).

Para Paulo Freire (1996), a ética e a defesa à diversidade devem estar presentes na prática educativa, sem espaço para qualquer tipo de manifestação discriminatória. O respeito à autonomia, à dignidade e a própria autonomia do trabalhador enquanto aprendiz, deve prevalecer.

Estes valores incluem a postura nas práticas comerciais, no relacionamento com as pessoas, com a comunidade e com o governo. Os valores expressos na postura ética refletem na credibilidade e imagem da instituição. Eles evoluem com o tempo, num processo dinâmico de interação, assim como o ensino-aprendizagem.

Empresas com valores éticos conquistam o respeito da comunidade, dos clientes internos e externos e dos fornecedores, ganhando confiança nos seus produtos e serviços, bem como nas suas negociações. Posturas éticas incluem princípios morais como: honestidade, justiça, igualdade, liberdade e, notadamente, o respeito às pessoas, ao meio ambiente, as práticas de responsabilidade social, a educação e a qualidade de vida.

A educação prepara as pessoas e a sociedade para viver o seu tempo histórico percebendo os conflitos e dificuldades e, ao mesmo tempo, o conscientiza da sua capacidade de intervenção no seu meio na busca pela construção de uma realidade

melhor. A educação estimula a capacidade criativa e deve ser considerada um meio para a prática da liberdade. É possível uma outra sociedade, um outro mundo melhor.

A educação é o caminho para a transformação. Transformações no próprio processo educacional, nas lógicas institucionais, no ambiente de trabalho e, conseqüentemente, no próprio cotidiano refletindo nas relações do homem com o seu meio e o seu tempo.

As organizações voltadas para a aprendizagem, com aparato pedagógico adequado às necessidades de aprendizado e com uma equipe de educadores e pesquisadores organizacionais preparados, só têm a ganhar. Percebe-se então, que os responsáveis por suas equipes, gestores organizacionais e/ou treinadores tradicionais, passam a ser educadores de alto nível.

Os modelos de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) contemplam: salário adequado e benefícios satisfatórios (com critérios justos para atribuição das recompensas e formas de reconhecimento), redução de riscos de doenças ocupacionais e de acidentes, autonomia, enriquecimento das tarefas e participação no trabalho, possibilidade do uso do potencial, oportunidade de diálogo e comunicação, perspectivas de ascensão profissional com espaço para o desenvolvimento das capacidades humanas, senso comunitário e integração social.

Estamos nos referindo ao respeito à individualidade e ao espaço total de vida do colaborador, a um tratamento justo e ético com proteção aos seus direitos, à responsabilidade social, às condições adequadas (jornada, materiais, equipamentos, tarefas) para o trabalho e às atividades que contribuem para a saúde e integridade física, mental, psicológica, social e moral do colaborador.

Referências Bibliográficas:

ARAÚJO, Luis César G. de. **Gestão de pessoas: estratégias e integração organizacional**. São Paulo: Atlas, 2006.

BOHLANDER, George W. [et al] **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BOHLANDER, George; SNELL, Scott. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

BOOG, Gustavo G.; BOOG, Magdalena T. (coordenadores). **Manual de gestão de pessoas e equipes: operações**. São Paulo: Gente, 2002. v.2.

CARVALHO, Antonio Vieira de; NASCIMENTO, Luiz Paulo de. **Administração de recursos humanos**. 2ª. ed., volume 1. São Paulo: Pioneira, 1997.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

COSTA, Alexandre. **Biografia de Paulo Freire**. Set/2015. RH Portal – O mais completo portal de Recursos Humanos. Disponível em: <<http://www.rhportal.com.br/artigos-rh/biografia-de-paulo-freire/>>. Acesso em: 22 Nov. 2016.

CUSTÓDIO, Renata A. R.; CUSTÓDIO, FONSECA, Bernadette V. C. Ergonomia e práticas educacionais: o modelo Paulo Freire para uma educação conscientizadora no trabalho. **Revista Trabalho & Educação**. Volume 14. Número 1. Jan/Jun 2005.

DESSLER, Gary. **Administração de recursos humanos**. 2ª. ed. São Paulo: *Prentice Hall*, 2003.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência**. ANPAD: Revista de Administração Contemporânea, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KANAANE, Roberto. **Comportamento Humano nas Organizações – o homem rumo ao século XXI**. São Paulo: Atlas, 1995.

LACOMBE, Francisco. **Recursos humanos: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2005.

MINTZBERG, Henry. **Managing essencial: a essência do premiado *managing* para gerentes com pouco tempo**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1986.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. 8ª. Edição. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999.

TOFFLER, Alvin. **A terceira Onda**. São Paulo: Record, 2001.

TRACY, Diane. **10 passos p/ o empowerment: um guia para a gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

Paulo Freire: diálogos filosóficos da educação

Juliana Janaína Tavares Nóbrega

Mestre em Educação pela UNISANTOS e professora da UNIMES

juliana.nobrega@unimes.br

Mariza Galvão

Mestre em Ciências da Religião pela Metodista e professora da UNIMES

mariza.galvao@unimes.br

Introdução

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial, (FREIRE, 1980b, p.82).

Considerando o diálogo como principal ferramenta do conhecimento e de libertação do homem, Paulo Freire trouxe uma nova perspectiva para a educação brasileira, superando a mera crítica a educação tradicional (bancária) quando remonta experiências práticas de um novo processo de alfabetização de jovens e adultos. Assim, como *práxis* pedagógica, trouxe novas perspectivas para uma realidade de maioria analfabeta no país, mas também de uma transformação de consciência, já que a leitura da palavra partindo da leitura do mundo proporciona uma nova compreensão do mundo, uma visão crítica acerca da condição de exploração e desigualdade entre os homens.

O trabalho de Paulo Freire foi interrompido pelo Regime Militar que, voltado a uma educação tecnicista e menos questionadora, da produção de mão-de-obra e das limitações da liberdade individual, o coloca em condição de exílio, momento este que possibilitou ainda mais a expansão de produção e pensamento para outros países, e novas leituras e releituras de diversos pensadores agregassem suas reflexões e posicionamento em relação às possibilidades de uma educação emancipadora e libertária. Certamente, uma de suas releituras foi do filósofo italiano marxista António Gramsci, do qual retoma a noção de “círculo de cultura”.

Dessa forma, o que se percebe é o diálogo com problemas existenciais, políticos, sociais, eminentemente filosóficos. Conceitos como *dialética*, *liberdade*, *opressão*, *emancipação*, *práxis*, dentre outros, perpassam toda sua obra e remontam problemas filosóficos presentes nas discussões de diversos pensadores da história da filosofia mundial. Tal posicionamento perante a realidade é uma postura filosófica, certamente não advinda do senso comum ou da intuição, mas de uma releitura autêntica de obras, textos e do mundo real e concreto em que vive.

O que se coloca neste texto, então, é um diálogo, parcialmente cronológico, entre Paulo Freire e alguns filósofos que apontam para questões comuns vislumbradas no processo de educação emancipadora e crítica que se propõe o autor.

Filosofia da educação: o educador como problematizador do mundo

Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciador, (FREIRE, 1987, p.78).

A cronologia dos pensadores estudados neste trabalho é somente quebrada neste primeiro momento, ao invés de começarmos por um filósofo da Antiguidade, a busca pelas considerações de Dermeval Saviani⁸ (Brasil, 1944) se dá justamente pela proposta deste autor em trazer o papel da filosofia na educação e na formação do educador. Em sua obra “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, Saviani afirma que o objeto que trata a filosofia, que leva o homem a possibilidade de filosofar: “são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência” (SAVIANI, 1996, p.10). E a grande questão aí exposta é: o que é um problema?

Assim como tantas outras palavras que foram desgastadas pelo uso inadequado, a palavra *problema* tornou-se algo distante do que se propõe de fato, sendo fundamental a retomada da problematicidade do problema, há muito abandonada. O problema não é uma questão, uma pergunta simples com resposta igualmente simples e, muitas vezes, imediata; mas também não é a complexidade de uma questão que a torna um problema, já que com um pouco mais de tempo esta poderá ser respondida ou negada, sem a menor perturbação existencial do respondente. Da mesma forma, um exercício escolar não é um problema, considerando que o aluno sabe que o professor tem a resposta e, seguindo uma sequência permitida pelas aulas, o mesmo aluno também poderá chegar a uma resposta certa. No entanto, tampouco o fato de desconhecer a resposta de algo, ou de ser um mistério (sem resposta), torna o fato um problema (o próprio mistério é aceito “confortavelmente” nas religiões, por exemplo). Dessa forma: o problema não é uma questão desconhecida ou algo que não sei, “[...] **mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer [...]** quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber [...] uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada [...]” (SAVIANI, 1996, p. 14 – **grifo nosso**).

O problema possui um sentido vital para o ser humano, é uma necessidade que se impõe com a realidade apresentada de forma externa, mas que incomoda (ou desacomoda) o homem que se vê impulsionado a se mover na compreensão de si e do mundo. Essa problematização do real, desacomodação e espanto é que se pode chamar de atitude filosófica. Portanto, não há “a filosofia” enquanto disciplina ou ciência, mas uma atitude filosófica perante o mundo. Dessa forma, “Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão” (SAVIANI, 1996, p. 16). A reflexão do verbo latino *Yeflectere*, significa "voltar atrás". Refletir,

⁸ Demerval Saviani (1944 - ...), filósofo e educador brasileiro, é o idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica. Defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. O problema é o caráter mecânico dessa transmissão, isto é, o fato dela ser feita desligada das razões que a justificam e sem que os professores disponham de critérios para discernir entre aqueles conhecimentos que precisam ser transmitidos e aqueles que não precisam.

como o espelho que devolve a imagem já conhecida, significa repensar, voltar a pensar aquilo que se presumia superficialmente saber. Portanto, a postura filosófica perante a realidade se dá pela reflexão sobre os problemas que se colocam.

No entanto, tal reflexão, para ser filosófica, não é qualquer reflexão, mas precisa se apresentar como algo **radical**, pois busca a raiz, a profundidade das questões; **rigorosa**, pois deve ser sistemática e com métodos específicos; **de conjunto**, deve considerar diversos aspectos e contextos de um mesmo fato ou problema (SAVIANI, 1996). Portanto, há uma visão crítica e dialética da realidade que se pressupõe de qualquer humano preocupado com a questão do conhecimento, independente da formação efetivamente nos cursos de filosofia. E, neste aspecto, Saviani (1996) coloca a relevância da postura filosófica necessária ao educador, com a inserção neste contexto da Filosofia da Educação como forma de “exercício” desta prática, um despertar para a consciência do problema da educação.

Ao inserir a discussão acerca da *ideologia* em seu texto, como falsa consciência imposta como senso comum pela classe dominante numa sociedade de classes (visão marxista), aponta para o papel social e político da filosofia da educação, em que a passagem do senso comum à consciência filosófica torna-se condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária, no sentido de transformadora social, política e econômica. Contra os privilégios, a alienação e ideologia dominante, o educador precisa emancipar a si mesmo e ser um alicerce para tal revolução cultural alheia, já que a vontade e ação não partirão de interesses da elite:

Com efeito, preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação, (SAVIANI, 1996, p.6).

É neste ponto que podemos entrar em diversos aspectos da defesa da educação com a qual se insere a prática de Paulo Freire: problematizar a realidade, partindo desta; educar para a igualdade e contra a manutenção da ideologia dominante e alienação do oprimido. Considerando que a conscientização das massas e uma educação de qualidade nunca foi em nossa história uma preocupação dos governantes, sejam eles ocupantes de cargos políticos ou simplesmente a elite brasileira, o educador deve fazer parte de tal responsabilidade social e pedagógica.

A reflexão, a crítica e, portanto, a compreensão dos processos de exploração e de desigualdade, não se encontra no senso comum, mas numa consciência filosófica, problematizadora da realidade, em que o educador deve estar inserido e que a filosofia da educação promete contribuir, mesmo que não anunciado necessariamente por um filósofo. Neste aspecto, o educador, em um processo dialético, se “ad-mira” e

“re-admira” com os educandos, portanto, está em eterno processo de aprendizado e compreensão do real:

A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização [...] O educador, problematizado só em problematizar, “re-ad-mira” o objeto problemático através da “ad-miração” dos educandos [...]. Esta problematização, que se dá no campo da comunicação em torno das situações reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, referidos também ao concreto, demanda a compreensão dos signos dignificantes dos significados, por parte dos sujeitos interlocutores problematizados, (FREIRE, 1992, p. 82).

Dessa forma, para problematizar, dialogar, compreender, emancipar e, portanto, para a libertação por Freire mencionada, a leitura do mundo deve estar atrelada a leitura da palavra, dos signos, significantes e significados. Não que a “admiração” e o pensamento necessitem da alfabetização, mas a inserção neste mundo de signos é que mobiliza certa igualdade necessária para o diálogo e transformação da consciência. Por isso, a grande preocupação primeira em alfabetizar os jovens e adultos para se pensar em uma possível sociedade mais justa: a inserção cultural como alicerce da inserção social, econômica e política.

Ao que tanto foi mencionada a questão do diálogo como fundamental na pedagogia libertadora freireana, que é necessário buscar alguns elementos da filosofia antiga neste processo. Assim, agora por uma ordem cronológica, passaremos a discutir alguns nomes que dialogam com Freire no que tange a proposta de educação, sendo o primeiro deles, o conhecido como “pai da filosofia ocidental”, mesmo sem ter escrito nenhuma obra, Sócrates.

Diálogos entre Sócrates e Paulo Freire

Mário Sergio Cortella, em seu livro “Não nascemos prontos”, escreveu um capítulo cujo título é “Está faltando espanto”. A filosofia nasceu do rompimento da falta de espanto. As pessoas deram espaço para o nascimento da filosofia à medida que começaram a querer entender o sentido das coisas. Guimarães Rosa dizia que “o animal satisfeito dorme”. Estar satisfeito e não ter espanto não eram condições de Paulo Freire, pois ele estava inserido em sua realidade com percepção aguçada para as questões sociais.

A educação freireana faz o animal acordar para uma insatisfação. E a primeira instância de insatisfação é o espanto. A segunda instância de insatisfação da educação freireana se faz presente pelo método *maiêutico*, no qual o espanto e a insatisfação não se dão pelas coisas abstratas, mas pelas coisas concretas, terrenas. Interpretar que a filosofia de Paulo Freire é uma filosofia maiêutica é arriscar, sob o ponto de vista da associação de alguns significados e contexto. O que queremos dizer é que a maiêutica socrática versa sobre o conhecimento, mas um conhecimento, em certo ponto, especulativo.

A *maiêutica* freireana se desdobra nas questões da existência. Em Freire, a *maiêutica* não é um método especulativo, mas um método que capacita a necessidade de saber ler e escrever e, ao mesmo tempo, de saber encontrar o sentido das coisas pelo aspecto do contexto, ou seja, a cartilha de Freire teve verdadeiramente um *Caminho Suave*⁹, através do qual possibilitou ao aluno se sentir parte de um processo de aprendizagem e, desse modo, garantir o aprendizado. A *maiêutica* freireana também garantiu que o aluno tivesse consciência do seu papel na sociedade, o que possibilitou que o aluno também pudesse elaborar a análise crítica de sua condição. Esse processo, para Freire, foi visto como uma pedagogia libertadora.

A questão da extemporaneidade é uma questão singular na comparação da diferença entre os discípulos de Sócrates (471 a.C.- 399 a.C.) e os de Freire. Os discípulos socráticos são os que tinham tempo para se dedicar à exploração de um determinado tema; o número desses discípulos era pequeno. Já os discípulos de Freire, ao contrário, eram muitos e não tinham tempo. Eles eram jovens e adultos que não tinham sido alfabetizados. Em tempos modernos, podemos dizer que a *maiêutica* freireana é a das massas.

Nesse sentido, o uso do método da *maiêutica* não proporcionava por completo o desejado, pois o termo *maiêutica* significa “parto das ideias”. Como proporcionar ao aluno chegar à ideia, considerando que o número desses alunos é demasiado? Enquanto Sócrates tinha um tema gerador como amor, virtude e outros, Freire também tratou a sua *maiêutica* por *palavras geradoras*, expressão forte do método de freireano. Para dinamizar o processo de aprendizagem pelas *palavras geradoras*, percebemos que a *maiêutica* freireana é tríade, pois em as seguintes fases:

1. Investigação – investiga o vocabulário do aluno – biografia.
2. Tematização – *palavras geradoras*.
3. Problematização – visão crítica.

No aspecto da investigação, o professor ajuda ao aluno a conhecer seu vocabulário e, a partir dele, conhecer sua biografia. No aspecto da tematização, o aluno aprende o *lógos*, e um de seus significados é encontrar o sentido das coisas. Nesse caso, é encontrar o sentido dos vocábulos, pois a *palavra geradora* tem um sentido na vida do aluno por fazer parte de sua autobiografia. No terceiro aspecto, que é o da problematização, o aluno, após ter apreendido o sentido das coisas, vai entender o seu contexto por meio do novo sentido e, desse modo, conseguir ter uma visão crítica das coisas e do mundo.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas ingênuas de percebê-la. As formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.

⁹ Cartilha Caminho Suave foi editada em 1948, com o método de alfabetização pela imagem, ainda usada até hoje e já teve mais de quarenta milhões de exemplares vendidos, apesar de também ter sido criticada.

Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria, (FREIRE, 1981, p. 95,96).

Esta citação nos confirma que a *maiêutica* freirenana, mesmo com um número elevado de alunos, possibilita ao educando ter um conhecimento crítico de sua realidade, finalizando com o estágio ingênuo do pensar e se despedindo da ‘periferia de tudo que tratamos’. A *maiêutica* freireana, assim como a socrática, era alimentada pelo diálogo. O diálogo é um recurso literário, na qual a *maiêutica* estava inserida.

O diálogo para Freire não é somente um recurso literário, é *práxis*, ou seja, uma conduta de vida. Essa conduta, ao nosso modo de ver, se transformou em uma teoria trina. Há filósofos que mencionam sobre o “EU” e o duplo, que é o “EU” interior e o “EU” exterior. Freire trata sobre o Eu trino, que é a relação entre Eu e Eu, Eu e o outro, Eu e Deus. Em suas palavras, Freire explica isso do seguinte modo:

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso, nos referimos ao compromisso do homem preponderantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade, (FREIRE, 1976, p. 59).

Freire trata da transitividade da consciência, da sociedade, mas especificamente, na citação, a transitividade está para o diálogo. O verbo dialogar, em sua classificação gramatical, tanto pode ser intransitivo como transitivo direto, ou seja, ele pode precisar de um complemento, ou não. No caso da citação, o verbo aparece substantivado, no sentido do “acontecendo”, como a ideia da fotografia. A fotografia é o registro do ato, mas, quando revemos a fotografia, a memória reaviva a ideia, como um ato acontecendo. A transitividade está no diálogo acontecendo, que não transita necessariamente pela temporalidade, mas, no aqui e agora do intenso diálogo entre: “Eu e Eu”, “Eu e o outro”, “Eu e o mundo”. O transitivo não necessita de complemento, porque a transitividade já faz conhecer o ato, é a consciência em si. Dizer a consciência em si, não é dizer a consciência em ‘mim’, mas ter a clareza crítica de tudo o que está no meu entorno.

Tanto para Platão como para Freire há uma transitividade no diálogo ou dialogação, porque desinstala o dialogante para o processo reflexivo, para a consciência, para uma visão crítica do mundo. Nesse sentido, se dialogação fosse um lugar, poderíamos chamá-lo de sagrado. Freire também abordou o outro lado do diálogo, a dialogação intransitiva, que é vegetativa, negativa, sem compromisso, por estar sempre à espera de um complemento. Metaforicamente, nesse caso, podemos dizer que o complemento se dá pela consciência de saber ler o mundo. A falta de autonomia faz com que o aluno sempre fique à espera de um complemento.

A dialogação torna-se sombria quando tema como “[...] democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros” (FREIRE, 1976, p. 47), não dão significado ao momento político, tornando a dialogação uma verborreia. A dialogação sombria ocorre em uma sociedade fechada; e uma sociedade fechada perde a plasticidade e diálogo como novo.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformados e humanizados, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la, (FREIRE, 1980, p. 93).

O que pode nos transformar e transformar a sociedade é a exigência existencial que há no diálogo. Por isso é que a dialogação, da forma que Freire nos apresenta, não pode ser sombria. Freire proporcionou o *parto das ideias*, o rompimento das amarras do mundo da caverna. Um jovem ou adulto que é alfabetizado é o mesmo que ver a luz e, por meio da dialogação e da visão crítica, tem a permissão à liberdade. Esses são modos de ser do ser humano, que conjugados, tornam a consciência um estágio que verdadeiramente promove a saída da caverna, por meio do contato com a realidade.

Promover um estudo que tornasse consciente um determinado conhecimento foi ação de Tomás de Aquino como educador. Na próxima sessão, iremos tratar da relação que estabeleceu Josaphat entre a educação de Tomás de Aquino e Paulo Freire. Podemos dizer que Josaphat foi amigo dos dois pensadores, apesar de ter sido extemporâneo de Tomás de Aquino. Aquino e Josaphat tiveram algo em comum, a vida religiosa dominicana¹⁰. Com relação a Paulo Freire, Josaphat foi seu amigo, se conheceram no período em que Freire trabalhou no Programa Nacional de Alfabetização, do governo João Goulart.

¹⁰ São Domingos de Gusmão, em aproximadamente 1170 fundou a ordem dominicana com o carisma da oração, da contemplação e do estudo. São Tomás de Aquino pertenceu à ordem religiosa, e promoveu, no período da escolástica, a fundamentação do estudo universitário. Tomás de Aquino proporcionou uma grande transformação no estudo que era apenas teológico. Ele incentivou o estudo da filosofia.

Diálogos entre Tomás de Aquino e Paulo Freire

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana [...]. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros, (FREIRE, 2004, p. 18).

Passamos, então, da Antiguidade para a Idade Média, período em que, no Ocidente, predominou o poderio político, econômico e cultural da Igreja Católica e em que os maiores representantes da filosofia foram responsáveis por trazer fundamentação filosófica à fé cristã. Numa retomada aos clássicos da Grécia Antiga, um deles, foi Tomás de Aquino (1225- 1274).

Tomás de Aquino é extemporâneo a Paulo Freire (1921-1997) e, nesse sentido, é sempre receoso interpretar o pensamento de pessoas extemporâneas, pois seus contextos separam-se por séculos distintos. O contexto de Tomás de Aquino foi a cristandade; já o contexto de Freire, ou pelo menos, parte dele, foi o da repressão militar. Em seu trabalho “Tomás de Aquino e Paulo Freire: pioneiros da inteligência, mestres geniais da educação nas viradas da história”, frei Carlos Josaphat (2016) busca uma aproximação, seja em aspectos biográficos de resistência ao lugar comum dos autores, seja em relação à propagação de valores cristãos dos quais partilhavam ambos os autores, como o princípio da dignidade da pessoa, o bem comum, dentre outros.

Para Josaphat (2016), ambos enunciam a educação como um direito universal e um processo libertador, para a compreensão da palavra no cristianismo, segundo Tomás de Aquino, ou no contexto político social freireano. Dessa forma, há uma valorização da inteligência e do estudo em comum, como elemento virtuoso de aperfeiçoar o apetite do saber, mas também de emancipação:

Tomás de Aquino consagra sua vida a trabalhar pela cultura da inteligência. Mostra uma originalidade mais ostensiva e mesmo singular, insistindo sobre o valor do estudo para a verdadeira emancipação do indivíduo e do povo. Reconhece e ensina, na sua linguagem teológica, que a educação deve entrar no processo da revolução cultural e social, acompanhando a marcha e o interesse crescente da humanidade pela ciência e pela técnica [...], (JOSAPHAT, 2016, p.27).

A educação, o estudo e inteligência foram apresentados pelos dois autores como elementos fundamentais para a revolução cultural e social. Mesmos que ambos estivessem separados por séculos, a crença na educação os aproxima. Percebemos que a ação educativa por meio dessa crença, os fazia transgredir os mapas que os circundavam. Os dois vivenciavam uma geografia minada: Tomás de Aquino, pela cristandade; e Freire, pelo regime militar. Em contextos distintos, os dois assumem que a realização do ser humano está em uma sociedade livre, justa e solidária (JOSAPHAT, 2016).

Outro tema relevante pelo qual Josaphat tenta aproximar Aquino de Freire é o da contemplação. Ambos tratam a contemplação de maneira ‘quase’ distinta, pois, para Aquino, a contemplação está ligada à palavra viva de Deus, ligada à oração, à meditação e ao estudo. Josaphat, interpreta a contemplação em Aquino como algo integral, espiritual e intelectual (JOSAPHAT, 2016). Mencionamos que a contemplação em ambos é ‘quase’ distinta, porque o termo propriamente usado por Freire é ‘teoria’. O ponto de intersecção de ambos os termos ocorre no grego, *teoria* em grego é contemplar. Vejamos como Freire conceitua teoria:

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes, (FREIRE, 1980a, p. 93 - 94).

Freire deixa claro, que teoria significa contemplar, e este contemplar, não tem nada a ver com oposição à realidade ou abstração; não é ficar olhando para as estrelas. A escrava da Trácia desdenhou de Tales de Mileto, que caiu no buraco porque olhava para as estrelas. Essa é uma anedota, que, de certa forma, fala da inutilidade do filósofo e de sua filosofia, ou seja, de tanto olhar para o alto, não consegue ver sua realidade. O desafio dos educadores Aquino e Freire era conduzir o aluno ao estudo contemplativo, que o levasse a consolidar o entendimento pela realidade. A condição da contemplação em Aquino era diferente da contemplação em Freire. Para Aquino, a contemplação era a oração; para Freire, a vida.

A contingência dos educandos de Aquino não era diferente da realidade de Freire. Os iletrados nos dois períodos eram muitos, porém os alunos de Aquino estrearam a universidade, com a inauguração do período da *escolástica*. A novidade desse período era o estudo da filosofia pelo método da dialética. Paulo Freire desenvolve o seu método e podemos dizer que também pela dialética, mas com alunos menos favorecidos nas letras do que os alunos de Aquino, pois os alunos de Freire eram iletrados. O desafio de Freire foi minimizar o analfabetismo no Brasil em seu período.

Estamos fazendo uma leitura cronológica de Freire em relação aos filósofos, isso porque vemos Freire como um filósofo da educação. O próximo passo é a aproximação da filosofia de Gramsci e Freire, como a educação como fato político, a condição social e o protagonismo.

Diálogos entre Gramsci e Paulo Freire

“[...] a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular” (GRAMSCI, 1977, p. 20)

António Gramsci (1891, 1937) foi um filósofo marxista, jornalista, crítico literário e político italiano. Dizer que foi marxista traz algumas pistas sobre seu pensamento, já que remonta algumas críticas do filósofo alemão Karl Marx (1818, 1883): parte de uma crítica ao sistema capitalista no que tange a exploração do homem pelo homem, na hegemonia do pensamento elitista em um processo de manutenção de ingenuidade e espontaneísmo, destituído de crítica, reservando às massas populares apenas o trabalho manual e explorado. Além disso, aponta para uma visão materialista histórica dialética, que considera a história, sua concreticidade e transformações cíclicas como ponto de partida para a compreensão da realidade e como formadoras das ideias de uma sociedade ou indivíduo. Em um contexto educacional, se verifica a relevância dos elementos culturais, sociais, históricos e econômicos no processo de aprendizagem, por exemplo: “A identificação das palavras e sua conceituação devem ser efetuadas levando em conta o contexto cultural e histórico” (GRAMSCI, 1975, p.1545).

Diferente de Marx, que acreditava que a Revolução do proletariado (trabalhadores) contra a exploração, contra o capitalismo e rumo a possibilidade de emancipação e igualdade (que seria o socialismo e, por fim, o comunismo) se daria necessariamente pela luta armada, devido à resistência da burguesia; Gramsci considera que o primeiro passo para a libertação é a tomada de consciência dos oprimidos e isso se dá por meio da educação. Dessa forma, considera um vínculo entre a vida e a educação, uma união entre a escola, a palavra e a vida, fundamentais para a superação do discurso hegemônico burguês. Todavia, a escola dualista¹¹ de seu período não apontava senão para a repetição e reprodução de consenso, de uma formação de opinião pública comum, uma ideologia em que **a consciência do oprimido, da massa popular, torna-se cada vez mais a consciência do opressor.**

Assim, Gramsci propõe os “*circole di cultura*” (GRAMSCI, 1975, p. 484) como espaços alternativos a escola capitalista gestada e dominada pelo Estado e pela Igreja. No interior dos Conselhos de fábricas, seriam espaços de produção de uma nova cultura, da união entre a concepção de mundo dos dominados (senso comum) e a visão de mundo dos intelectuais revolucionários (filosofia da *práxis*). Propunha desta forma, uma revolução intelectual e moral pela educação, com um método dialético e a maiêutica socrática. Uma educação para a liberdade e consciência emancipada, em que os intelectuais não se sobrepõem ou “depositam” conteúdos para as massas, mas são “animadores culturais”:

A filosofia da práxis não busca manter os "simplórios" na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é

¹¹ Gramsci denunciou a tendência em se excluir o proletariado da escola média e superior da cultura, oferecendo-lhe institutos técnicos e profissional, opondo-se à escola dualista, propõe uma escola única "desinteressada" e "humanista".

para limitar a atividade científica e para manter uma unidade ao nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais, (GRAMSCI, 1978. p. 19-20).

O progresso intelectual, moral, cultural, social se dá, portanto, da libertação de consciência possível pela educação, mas uma educação que se faça alternativa a incentivada pelas elites, uma educação crítica e emancipadora.

Nos diferentes aspectos apresentados acerca da percepção política de Gramsci sobre a educação, podemos elencar pontos comuns ao pensamento e pedagogia de Paulo Freire. Aliás, é sabido que em tempos de exílio no Chile, Freire fez retomadas as leituras marxistas e se aproximou bastante das obras de Gramsci. Assim, começamos pela educação como não repetição ou “depósito” de conteúdos no aluno, o que o autor chamou de “educação bancária”, afinal, este processo tradicional de educação nada mais é do que reprodução de consenso, de ideologias, e retira todo o significado do aprendizado, retira a vida, o contexto, a autonomia, a liberdade, a história, e parte do pressuposto da “tábula rasa”, ou seja, que o aluno é uma folha de papel em branco para ser escrito pelos conhecimentos teóricos do professor, mestre e conhecedor de todos os conteúdos.

Saber ler e escrever não se limita a tradução das palavras, ainda mais em uma sociedade desigual “[...] antes de aprender a dizer a palavra é fundamental que o oprimido saiba ler o mundo” (FREIRE, 1976, p. 24); todavia, a leitura da palavra viabiliza uma nova concepção de vida e posicionamento perante a sociedade: “[...] é necessário dar a palavra aos miseráveis para que eles possam ‘pronunciar’ o mundo” (FREIRE, 1980a, p. 62). Portanto, a superação do senso comum passa pela escola, não a da educação bancária, mas um espaço que viabilize a construção de uma consciência histórica autônoma com uma representação de mundo nova e libertadora, uma consciência coletiva e crítica. No que Paulo Freire promove o programa dos “círculos de cultura”:

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de “professor”, com tradições fortemente doadoras, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado”, (FREIRE, 1981, p. 103).

Os Círculos de Cultura seriam espaços de uma pedagogia política ou uma política pedagógica, seja na obra de Gramsci ou Freire, promove-se como uma

passagem da consciência mágica para a crítica¹²; da superação do discurso hegemônico, pedagógico por excelência; da ideologia dominante e da condição de oprimido ou alienado. Considerando a proibição de alguns homens a outros pela busca de sua emancipação como algo violento, independente dos meios de proibição, este movimento de busca do sujeito se justifica na medida em que se dirige ao processo de humanização dos homens, sua vocação histórica e que deve partir desta condição: histórica, concreta, política, social e econômica.

A educação é revolucionária, libertária e libertadora, na medida em que dialoga com o outro e consigo mesmo, que parte da problematização e compreensão do real, da leitura do mundo na palavra e da palavra no mundo. Assim, outro aspecto fundamentalmente filosófico discutido nas obras de Freire é a condição da liberdade e do engajamento no processo educacional, seja por parte do “coordenador de debates”, seja por parte dos “alfabetizandos”, o que apontaremos na próxima etapa do texto.

Diálogos sobre Liberdade, engajamento e Paulo Freire: Arendt e Sartre

Arendt (1906-1975) e Sartre (1905-1980) trataram da liberdade a partir de suas condições históricas. Arendt era de origem judaica, mas nasceu na Alemanha. Por causa do regime nazista, teve que ir para os EUA. Sartre, era francês, militante da política de esquerda. Há alguns temas que aproximam os três filósofos, mas dois deles estão fortemente presentes na filosofia de Freire, Arendt e Sartre: a liberdade e o engajamento. Os três filósofos apresentam a liberdade de maneiras distintas, porém o cenário que eles interpretam e, no qual colocam a liberdade como uma personagem, é na política. Em outras palavras, é a *práxis* e a ação política que aproximam esses filósofos.

Arendt trata a liberdade em duas perspectivas: por meio das questões práticas e das questões teóricas. Sobre as questões práticas, citamos a vida política. Nela, a liberdade se expressa como uma premissa axiomática, em que as leis são estabelecidas tendo por base que a liberdade é uma verdade; de modo diferente, ocorre nas questões teóricas, em que as premissas são verdadeiras, porém não são evidentes. Desse modo, o eu livre não é claro (Arendt, 2014, p. 189). Entre essas duas vias que pouco se conectam é que Arendt diz que a liberdade parece uma ilusão, por não conhecermos todas as suas causas.

O que Arendt nos diz é que aprendemos que a liberdade existe, além de ser uma verdade. Pensamos que Sartre seja um devoto dessa ideia, porque, para ele, se há uma condenação sobre o homem, a condenação é a de ser livre (SARTRE, 1973, p. 15). É necessário saber, que Arendt não trata a liberdade como uma verdade explícita. O que ela nos diz é que aprendemos que a liberdade existe. Apenas sairemos

¹² Freire discute as concepções de consciência mágica, ingênua e crítica, cf. Vieira Pinto, Álvaro – Consciência e Realidade Nacional – Rio – ISEB – M.E.C., 1961: “A consciência crítica ‘é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais’. ‘A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entende-los conforme melhor lhe agrada’. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se ‘superior aos fatos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entende-los como melhor lhe agrada’. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem” (FREIRE, 1981, p. 105, 106).

do plano teórico, pouco evidente sobre a liberdade, se de fato assumirmos uma ação política. É exatamente esse o lugar, que acreditamos, que a pedagogia freireana promove a liberdade: na ação política, em ensinar a saber ler, escrever e interpretar o mundo.

Se a massa não foi alfabetizada, não há liberdade intrínseca que a faça sair da condição de iletrada. Raros são os casos de pessoas autodidatas, ou de pessoas que, em condição inferior, conseguiram estudar verdadeiramente e sair de suas limitações para se tornar alguém com visibilidade profissional. Quando a mídia passa a conhecer algum caso como o que acabamos de mencionar, ela utiliza e reutiliza a informação para incutir mais uma ‘verdade’, a da ideia da meritocracia, sem refletir que o aprendizado não está isento de determinadas condições.

A liberdade, como algo abstrato, deixa de sê-lo pela condição de saber ler, escrever e, desse modo, saber interpretar o mundo. “A liberdade é concebida como o modo de ser o destino do Homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem” (WEFFORT, 1981, p. 6). A pedagogia de Freire nos ensina que, se não for desse modo, a liberdade é uma desconhecida.

A liberdade sartreana, apesar de ter um tom de inatismo, cava no ser humano, a consciência de se perceber, e se perceber como alguém que está em construção. O homem sartreano não se percebe como uma coisa, como um creme ou como uma couve-flor como o próprio Sartre exemplifica (SARTRE, 1973, p.12). A liberdade está em se perceber, fazer projetos, escolhas e, ser responsável por suas escolhas. Essa condição de liberdade do homem sartreano proporciona a emancipação para o engajamento. Tomaremos um exemplo de Freire, para clarificar melhor a questão:

[...] certa vez, num dos “círculos de cultura”, do trabalho que se realiza no Chile, um camponês a quem a concepção bancária classificaria de “ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura: “Descubro agora que não há mundo sem homem”.

E quando o educador lhe disse: – “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?”

“Não! respondeu enfático, faltaria quem dissesse: Isto é mundo”. O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica no mundo da consciência, (FREIRE, 1987, p. 40-41).

Arendt diz que “ser livre e agir são a mesma coisa” (ARENDR, 2014, p. 199). É isso que a citação de Freire nos leva a pensar: como um camponês pode agir e ser livre? A citação nos apresenta a resposta: com o pensar. Sem desmerecer a filosofia de Arendt e Sartre, a vemos como a filosofia bancária: poucos têm contato com ela, enquanto a filosofia de Freire, nasceu da base da experimentação da sala de aula.

O projeto pedagógico-filosófico de Freire é um projeto que promove a liberdade. Nesse sentido, não é um projeto para a pessoa-objeto, mas para a pessoa-

sujeito. É um projeto que promove a dignidade do pensar, de poder questionar, refletir. Esse projeto promove que o ator social seja pensante, que seja filósofo.

Considerações finais

Sem muito esforço, percebemos rapidamente a resposta para o problema que nos propomos neste artigo, que foi considerar Paulo Freire como filósofo da educação. Para isso, procuramos em suas obras as questões filosóficas, com intuito de promover um diálogo dessas questões com outros filósofos e, desse modo, demonstrar que o pensamento de Freire é filosófico e atemporal.

Considerar que Paulo Freire foi filósofo não é apenas perceber nele mais um adjetivo, foi perceber o quanto está presente em seu pensamento, por meio de suas obras, a questão da problematização da educação. A problematização séria e contundente que perpassou todo o seu pensamento está diretamente ligada à elevação do nível cultural das massas. Saviani certamente “aprendeu com Freire” a diferença entre heterogeneidade e homogeneidade na educação. Mesmo que com pouca condição para problematizar, um professor ensina. No entanto, não promove “palavras geradoras” para formular questões geradoras para, desse modo, proporcionar a homogeneidade na sala de aula, proporcionando o desenvolvimento do aluno como ator reflexivo.

Percebemos que a maiêutica e o diálogo freireano não são abstratos, mas embasados na realidade concreta do aluno, na qual desenvolvia a ação do ator reflexivo. Dinamizada pelas palavras geradoras, essa filosofia possibilitava que o diálogo tivesse uma sequência de estágios reflexivos, por meio de investigação, tematização e problematização. Não há como negar que a ação desse método é política e, conseqüentemente, libertadora, porque torna o aluno consciente de estar no mundo e agindo nele. A essa condição, Arendt, Sartre e o próprio Freire, chamaram de engajamento.

Há duas sensações que nos acomete ao finalizar esse estudo: a primeira é a satisfação de termos tido um encontro com Freire nessa pesquisa e ter percebido que ele é um filósofo da educação; a outra, não é animadora, pelo contrário, nos causa o espanto negativo com a pergunta: como está a proposta da filosofia freireana hoje? Salvo o movimento do MST (Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra) que continua com aspectos de uma pedagogia freireana, pouco ouvimos falar de sua prática, que dirá de sua filosofia.

Em 1963, Freire alfabetizou 300 alunos, por quase trinta dias. Por que, conforme o IBGE de 2011, ainda temos 8,6 por cento de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas? Em 2013, a pedagogia freireana completou cinquenta anos e ainda é estudada por muitos no Brasil e fora dele, mas a prática não traduz, muitas vezes, tal estudo.

No decorrer dos protestos dos últimos anos no Brasil, e mais especificamente nas últimas manifestações deste ano (2016), foi visível a movimentação de faixas e protestos nas redes sociais, desmerecendo todo seu trabalho, com uma crítica periférica ao minimizar sua figura como a de “um pedagogo de um partido”, ou associando-o a um regime político específico, como mero doutrinador deste. Com faixas de “Chega de doutrinação marxista: basta de Paulo Freire”; “Pedagogia do

Oprimido é coitadismo”, dentre outras. Por que tanto incômodo com esse pedagogo brasileiro dentre tantos outros?

[...] os reacionários não podiam compreender que um educador católico se fizesse expressão dos oprimidos e menos ainda podiam compreender que a cultura levada ao povo pudesse conduzir à dúvida sobre a legitimidade de seus privilégios. Preferiram acusar Paulo Freire por ideias que não professa a atacar esse movimento de democratização cultural pois percebiam nele o gérmen da revolta. (WEFFORT, 1981, p.11)

Isso por que, além de ensinar a ler e escrever, Paulo Freire ensinou a liberdade do pensar. E pensar é um perigo! Tal pensamento crítico, inserido num contexto concreto de mundo, remonta uma possibilidade de libertação da condição alienada que, numa sociedade desigual, se apresenta como uma ameaça para a manutenção dos privilégios de alguns. Num contexto de educação bancária, que ainda vivemos em grande parte no país, devemos refletir sobre esse contexto. Como Freire afirma em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, “[...] quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

Referências Bibliográficas:

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. S. Paulo: Moraes, 1980b.

_____ **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____ **Educação com prática da liberdade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____ **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____ **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JOSAPHAT, Carlos. **Tomás de Aquino e Paulo Freire: pioneiros da inteligência, mestres geniais da educação nas viradas da história**. São Paulo: Paulus, 2016.

GRAMSCI, A. **O Materialismo Histórico**. Roma, Ed. Riuniti, 1977.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução: Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

WEFFORT, Francisco, C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade) em: **Educação como prática da liberdade**, 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

A esperança e a autonomia para a formação do professor: um diálogo com Paulo Freire

Doroti de Oliveira Rosa Macedo

Pedagoga, especialista em Metodologia do Ensino Superior e
Design Instrucional para EaD
doroti.macedo@unimes.br

Hélio Rodrigues Júnior

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
helio.junior@unimes.br

Considerações iniciais

Há noventa e cinco anos, estava presente no cenário brasileiro e mundial o pedagogo, filósofo e pesquisador Paulo Freire. Esse “cidadão do mundo”¹³, como passa a ser chamado, contribui com uma metodologia de alfabetização que valoriza o ser humano na medida em que rompe com preconceitos, com paradigmas opressores e alienantes e que traz para discussão o cotidiano, a realidade social, econômica e cultural de uma sociedade desigual e injusta.

Publica, em 1992, a *Pedagogia da Esperança*, uma reescritura, um alongamento, um reflexo da *Pedagogia do Oprimido* (1967, escrito no exílio no Chile), cuja esperança é aquela com a qual escreve a *Pedagogia do Oprimido*. Essa *Pedagogia da Esperança* inscreve-se numa educação libertadora e numa perspectiva crítico-transformadora. Desdobram-se temas como politicidade na educação, democracia, justiça social, poder, liberdade, utopia, ética, tolerância e, claro, “esperança”¹⁴ (FREIRE, 1992).

Em 1996, um ano antes de sua morte, publica *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* em que apresenta uma síntese das demais obras editadas pelo autor. Nela, são versadas questões que considera relevantes, constantes em outros trabalhos como inconclusão do ser humano, preocupação com os excluídos, a nossa responsabilidade ética, aprender com o diferente, entre tantos (FREIRE, 1996). Como reverbera o próprio Freire (1996), “Esse livro é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente” e que está “a serviço do pensar, do decidir e do optar para a ação transformadora” (FREIRE, 1996, p.21). Podemos dizer que esse é um “o livro testamento da sua presença no mundo” (FREIRE, 1996, contra capa).

A partir da leitura dessas pedagogias, objetivamos trazer algumas questões fundamentais e inerentes à formação de professores, refletir sobre a relação entre educadores e educandos inclinada à prática dialógica na construção de seres esperançosos e autônomos e propor o caminho da esperança e da autonomia para a superação dos desafios na formação inicial e continuada de professores, haja vista que é possível “educar para transformar” (FREIRE, 1996, p.74).

¹³ Grifos nossos.

¹⁴ Grifos nossos.

Diálogo com a Pedagogia da Esperança

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) faz um mergulho nas suas experiências passadas como educador pois, desde o início de sua atuação, assume uma postura política, defendendo uma educação progressista - aquela que trabalha a autonomia do educando -, permitindo o desvelar das razões de sua condição social, verdadeira causa da desesperança e da adaptação.

Já nas primeiras palavras do livro *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) discorre sobre o próprio conceito de esperança. Nas palavras de Freire (1992, p.15), a esperança é condição ontológica, intrínseca à condição humana. Ou seja, faz parte da construção do ser (e de ser) humano ter esperança, sem a qual deixaríamos de movimentar a história, com nossas atuações frente aos desafios da natureza.

Porém, a esperança, segundo o autor, pode se transformar em desesperança, ou seja, é a esperança que perde seu endereço - o ser humano - e se torna distorção da sua real natureza ontológica. A causa da desesperança é a adaptação do sujeito às condições sociais estabelecidas como fatalidade ou desígnios, pois ele pensa que nada se pode fazer para mudar porque o mundo é assim mesmo.

Para Freire (1992), a prática educativa progressista, desveladora das razões sociais da desesperança, deve atuar no sentido da desocultação da verdade. Por outras palavras, o educador progressista, que não abandona o sonho e a esperança, sabe que a esperança sozinha não transforma o mundo, pois é preciso que essa esperança esteja ancorada na prática pedagógica, promovendo as mobilizações sociais.

Nessa esteira, o autor nos diz, ainda, que

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história.

Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1992, p. 91).

Não é possível, assim sendo, viver sem esperança uma vez que a vida humana é feita de luta, de escolhas e ações. Como seria se tivéssemos a certeza da fatalidade? Como seria se tivéssemos a certeza de que os acontecimentos da nossa vida são irremediáveis? Se não pudéssemos fazer escolhas, se não pudéssemos sonhar por um mundo mais justo e igualitário? A esperança nos movimenta, movimenta a história, movimenta o mundo.

Porém, Freire (1992) nos alerta que

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é pura ilusão. [...] é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992, p.5).

O livro *Pedagogia da Esperança* visita a primeira obra mais conhecida de Freire, a *Pedagogia do Oprimido*, resultado dos primeiros encontros de Freire com os homens e mulheres pobres do Recife, na sua atuação de professor. É o período que constrói sua identidade política.

O autor relembra desses encontros, e destaca um, em especial, uma reunião com as famílias das crianças que recebiam castigos físicos de seus pais e discursa sobre como as crianças espancadas são vítimas na tentativa de fazê-los reconhecer essa agressão como uma forma muito errada de educar.

Após o discurso às famílias dos alunos, Freire (1992) relata a sua primeira lição sobre consciência de classe. Um dos pais se levanta e começa a responder ao professor Paulo Freire. Esse homem agradece as palavras do professor dizendo que algumas ele não entendeu, porém, sabia que o professor alertava sobre os castigos físicos às crianças. E continuou falando da sua vida sofrida, das horas de trabalho duro, dos poucos recursos para dar uma vida mais digna aos seus filhos, da fome, da casa de um cômodo para toda família, da tristeza de não poder atender às necessidades dos filhos, e, continuando, compara sua vida com a do professor Paulo Freire, a qual sabia ser bem diferente.

Naquele dia, Freire (1992) compreende o que significa a adaptação do homem e da mulher às situações impostas pela classe dominadora dos bens construídos pela humanidade e do trabalho. Compreende, também, a necessidade da luta para a conscientização desses homens e mulheres que acreditavam na fatalidade de sua condição social (FREIRE, 1992).

No livro *Pedagogia do Oprimido*, agora revisto em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) nos diz que a existência do homem social, como uma realidade a ser construída na história e como processo, faz-se pela ação transformadora da realidade concreta desse mesmo homem, que só se dá pela intencionalidade; o conjunto das atividades dos indivíduos, no diálogo homem-mundo, é que constrói a sua existência e, conseqüentemente, a sua identidade social.

O próprio Freire (1992) nos fala do livro *Pedagogia da Esperança*:

A pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido e um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da Pós-modernidade progressista, e uma recusa à conservadora neoliberal (FREIRE, 1992, p. 6).

Dialogando com a *Pedagogia da Esperança*, da vivência na escola, podemos destacar aspectos como o diálogo pedagógico, o ensinar e o aprender, a problematização para ensinar e a transformação social,

O diálogo pedagógico

Segundo Freire (1992), “O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo quanto a exposição sobre ele” (FREIRE, 1992, p. 163). Isso nos provoca a pensar sobre uma sala de aula erguida pelo diálogo, colaboração, união, organização, uma vez que a comunicação pode transformar o mundo, permite a troca de informações, a revelação

da verdade; ao contrário de um ambiente controlador, autoritário, impositivo e, até, punitivo.

Nessa relação horizontal, a atuação docente dialogada com seus alunos pode apontar o mal-estar como objeto de curiosidade a ser superada nas aulas; os problemas, as dificuldades, enfim, a realidade em que os alunos estão inseridos é debatida e se torna o caminho para o desenvolvimento dos conteúdos a serem aprendidos por eles.

O ensinar e o aprender

Ao contrário, temos observado que a escola reproduz uma ideologia autoritária. A aula expositiva do professor e da professora é um exemplo disso, já que ecoa os interesses da manutenção do poder de uns e torna um instrumento de reprodução curricular. Cabe-nos lembrar que Freire (1992) não critica propriamente a aula expositiva: “O mal não está na aula expositiva (não é isso que caracteriza a educação bancária) critico o professor que acredita que apenas ele seja o educador do educando” (FREIRE, 1992, p. 164).

O autor nos orienta a pautar o que se ensina às vistas da promoção da criticidade do aluno e da aluna, colocando-se a serviço da libertação do outro. Logo, o aprender não se dá pela pura transferência mecânica e desdobra-se a partir da formação do aluno e da aluna. Por outro lado, “partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno desse saber” (FREIRE, 1992, p. 97), significa a compreensão da história de cada um e o desvelamento das suas necessidades.

A problematização para ensinar

Destarte, notamos que se ergue um caminho para a mudança; não um caminho para a capacidade de repetição de dados, mas um caminho para a capacidade de relacionar as informações a novos contextos. Esse caminho é encontrado pela problematização dos conteúdos em que “O professor ou a professora faz uma pequena exposição do tema e, em seguida, o grupo de estudantes participa com o professor na análise da própria exposição” (FREIRE, 1992, p. 165).

Em se tratando dos conteúdos, como afirma Freire (1992, p. 151), “não há educação sem conteúdos”. Destacamos que os conteúdos são o ponto de partida do diálogo entre o professor e a professora e o aluno e aluna, gerando novas discussões - as problematizações. Devemos problematizar para se resolver os problemas, levando em consideração que promove a reflexão e a criticidade, isto é, a transformação.

A transformação social

Essa transformação trata-se de um processo de libertação do sujeito, uma vez que resulta num engajamento capaz de romper com a alienação tão cristalizada na escola, desconstruir práticas de exclusão e de preconceito, originar o respeito e a aceitação pelo outro. É uma tentativa da desconstituição do processo de desumanização, de tornar a sociedade mais humanizada, de restaurar as relações humanizadas.

Sejam quais obstáculos forem, a esperança se impõe ao professor e à professora e ancora-se em suas práticas como um ato político contrário à pós-modernidade conservadora e neoliberal.

Diálogo com a Pedagogia da Autonomia

Nessa obra, que é uma síntese das demais editadas pelo autor, encontramos de forma abrangente e sucinta os saberes necessários à identidade do professor. Podemos afirmar que Freire (1996) apresenta, nessa obra, os três pilares necessários à formação e à ação docente: “não há docência sem discência”; “ensinar não é transferir conhecimento” e “ensinar é uma especificidade humana”.

Cada um desses pilares, que se complementam e embasam as afirmações do autor sobre o ato de ensinar e o que esse ato exige, permite, perfeitamente, dialogar com as ações vivenciadas na escola para a reflexão sobre a prática docente. Ademais, favorece ao professor e a professora, seja em formação inicial ou continuada, a oportunidade de desenvolver habilidades e competências para a constituição de sua identidade.

É nesse diálogo que algumas experiências, enquanto no exercício da docência, são expostas e, para tanto, seguimos relatos que revelam a ação e a reflexão sobre a prática num movimento de ensinagem e aprendizagem.

Experiência 1

No planejamento de aulas sobre frações para ensinar os alunos do 3º ano do antigo curso primário, quem ensina percebe o despreparo para ensinar frações, conteúdo indispensável como pré-requisito para a compreensão do todo e das partes. Inicialmente, não conseguia estabelecer os recursos para que os alunos e as alunas pudessem compreender as frações. Nessa tentativa de erros e acertos, começa a desenhar retângulos e a reparti-los em partes iguais, começando por duas partes, três e, assim, sucessivamente. Até frutas, balas e barras de chocolate forneceram material para tal.

Após várias tentativas para associar situações concretas e abstratas, chega a uma conclusão gratificante: havia compreendido, aprendido frações. Algo tão simples que até os próprios alunos poderiam ensinar o professor e a professora. E, de fato, ensinaram em vários momentos. Quem ensina passa a compreender o significado dos numerais e a terminologia utilizada (numerador e denominador), até então somente memorizada, fria e insignificante. Vale-nos lembrar que esse que está na ensinagem, nessa época, não conhecia o material dourado nem os blocos lógicos.

Experiência 2

Na ocasião como gestor de escola, em período de recesso escolar, um professor/professora participava de uma reunião com a equipe de professores para avaliar as ações propostas e desenvolvidas durante o ano letivo. Era final de ano e, cansados, queriam um momento para refazer as energias físicas e mentais. Sem lembramos quem, mas alguém observou, naquele momento: “como é tranquila a escola sem alunos, poderia ser sempre assim”. Alguns riram, outros acenaram a cabeça concordando.

Experiência 3

Ao conhecermos os relatórios do ENADE do curso de Pedagogia, realizado em 2014, constatamos que os resultados dos alunos de todo o país avaliados, na oportunidade, revelaram:

Que muitos estudantes não foram atingidos por uma formação superior que se exige humanista, ética e comprometida socialmente, que busque os fundamentos para resolver o problema da violência por meio de práticas democráticas e de inclusão social. As respostas desse tipo também revelaram um alto grau de intolerância para com os moradores de rua, associando-os muitas vezes ao tráfico de drogas, à exploração indevida do espaço público, bem como a crimes como extorsão dos motoristas quando pedem dinheiro para guardar os veículos. Nessa trilha, verifica-se lacuna na discussão de temas importantes para a formação de profissionais de nível superior tais como: sociodiversidade, multiculturalismo e violência; tolerância/intolerância; inclusão/exclusão (ENADE, relatório de área Pedagogia, 2014, p.64).

Com os resultados apresentados, não só em âmbito nacional, mas especificamente no curso de Pedagogia da nossa instituição – Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), pudemos realizar reuniões com os professores, com os representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e com o Colegiado do curso para uma análise das deficiências apontadas na formação dos professores e gestores, bem como propostas de soluções.

Nas três experiências, procuramos estabelecer um diálogo com as propostas de Freire (1996) para compreender a grandiosidade desse cidadão do mundo que, ao escrever, retrata com propriedade o cotidiano do espaço educativo.

A grande lição de Freire (1996, p.25), na primeira experiência, é recobrar claramente que: “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ao iniciar o exercício da profissão docente, nesse primeiro contato com a realidade, constatamos que um curso de formação docente imprime um esboço de conhecimentos, habilidades e competências.

É um rascunho que necessita ser “passado a limpo”¹⁵ e, nesse processo, a escrita a ser definida é construída no dia a dia, no exercício da docência em que se aprende e se ensina, num movimento constante e infinito de ações e reflexões sobre a prática. Nesse aspecto, o autor, enfatiza que o movimento dialético promove “... a pesquisa, a reflexão crítica sobre a prática, a apreensão da realidade, ao exercício da humildade” e as condições favoráveis para se assumir como “ser histórico e social pensante, comunicante” (FREIRE, 1996, p.122).

Para a segunda experiência, há uma literatura abrangente e rica de ensinamentos freireanos. Da *Pedagogia da autonomia*, destacamos um capítulo: “Não há docência sem discência”. Ora, como se pode pensar ou até imaginar uma escola sem alunos? Mesmo em momentos de recesso escolar, quando não há alunos, temos o professor que é um eterno aprendiz.

E é com esse olhar tão observador de Freire (1996) que enfatizamos a importância dos saberes fundamentais à organização programática da formação docente e à formação continuada e permanente de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

¹⁵ Grifos nossos.

No capítulo III da mesma pedagogia, Freire (1996) afirma que “ensinar é uma especificidade humana” e mostra-nos, claramente, as exigências para a formação do professor que convergem com a experiência número três, mencionada na presente reflexão. O autor, ainda, menciona que “ensinar exige segurança, comprometimento profissional e generosidade; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; o reconhecimento de que a educação é ideológica” (FREIRE, 1996, p.89).

Reverberamos que os educadores têm a responsabilidade e compromisso de analisar os resultados das ações desencadeadas na formação do professor e buscar alternativas de solução para que a “ética da solidariedade humana” seja vivenciada. Professores e profissionais da educação devem testemunhar vivências e convivências significativas, cujo objetivo é humanizar.

Considerações finais

Destacamos que o ensinamento maior que trazem a *Pedagogia da esperança* e a *Pedagogia da autonomia* é a necessidade de, apesar de difícil, mudarmos conjuntamente, de mobilizarmos-nos em prol da vida dos seres vivos, da natureza, da sobrevivência, da convivência fraterna, com procedimentos éticos, amorosos. É a esperança inquieta que não se acomoda, mas movimenta e transforma seres humanos em cidadãos autônomos.

Para nós, portanto, o momento exige um olhar atento e ações de amorosidade, de generosidade, de compreensão e de respeito para que possamos transformar a desesperança na *esperança* e na concretização de uma educação ética e humana; bem como garantir o direito à *autonomia* para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e que respeita o sujeito *inacabado* na busca de um *ser mais*.

Referências bibliográficas

Freire, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Diálogos entre Freire e Jung: o encontro da psicologia analítica e da pedagogia do oprimido na prática educacional

Marisa Vicente Catta-Preta

Psicóloga junguiana, mestre em psicologia clínica junguiana pela PUC-SP, psicoterapeuta, coordenadora e professora dos cursos de Psicopedagogia e Educação Inclusiva da Unimes Virtual
marisa.martins@unimes.br

Any Carolina Ribeiro Silva

Psicóloga junguiana, psicoterapeuta e psicóloga escolar do Colégio Novo Tempo – Santos/SP. Aluna especial no Mestrado Profissional da Unimes
anycarolina5@hotmail.com

Alcielle dos Santos

Pedagoga, mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP, Coordenadora pedagógica de escola da rede particular de Santos/SP e professora da Unimes Virtual
alcielle.santos@unimes.br

Introdução

Freire e Jung não são apenas grandes nomes na Pedagogia e Psicologia, são nomes que referenciam muitos estudos humanistas na área da educação. Cada um em sua abordagem traz aproximações no olhar para o ser humano, e suas teorias apresentam semelhanças, embora ofereçam enfoques diferentes.

A experiência das autoras, obtida na prática como psicólogas e pedagoga, assim como na atuação em instituições de ensino, somou-se aos estudos realizados sobre Freire e Jung, permitindo que fosse possível examinar a aproximação das abordagens e das ideias desses pensadores, fundamentais para grande parte de trabalhos e pesquisas em saúde e educação.

Freire (2015), na criação da Pedagogia do Oprimido, consegue ir além da pedagogia, ao dirigir seu olhar para aspectos psicológicos do ser humano oprimido, mas que pode carregar dentro de si o seu oposto, o opressor. Analisa profundamente a questão do par de opostos oprimido e opressor, ao observar que não é apenas através de um simples convencimento que essa questão será resolvida, mas sim da consciência após um longo período de elaboração e transformação. Leonardo Boff, em prefácio do livro Pedagogia da Esperança, obra de continuidade à Pedagogia do Oprimido, esclarece essa questão:

A Pedagogia do Oprimido não é uma pedagogia para o oprimido ou um roteiro que pessoas solidárias e de boa vontade devem usar para libertar o oprimido. Ao contrário, é uma pedagogia que permite ao oprimido extrojetar de dentro de si e, por ele mesmo, o opressor, a fim de resgatar seu ser livre e plasmar uma história na qual a prática seja a liberdade e

a dialogação de todos com todos, prática que torna menos difícil a solidariedade, a fraternidade e o amor. (FREIRE, 2014, p. 9)

Jung (2008), na psicologia profunda, vai referir que não é necessário apenas tomar consciência de conteúdos inconscientes, mas também chama de educação a fase onde uma nova forma de ser é instalada na vida do indivíduo e ele precisa de auxílio para viver esse novo formato adquirido pelo confronto de opostos, através da função transcendente. A função transcendente para Jung (1991) é um diálogo que o indivíduo estabelece com suas polaridades consciente e inconsciente. Ou seja, há algo que é consciente e o indivíduo reconhece em seu comportamento, mas algo inconsciente que lhe é desconhecido e mesmo assim atua em sua ação no mundo. Apropriar-se da existência dessa polaridade inconsciente leva o indivíduo ao conflito e à reflexão de pontos de vista antagônicos. Porém, o resultado disso leva o indivíduo a uma maturidade emocional onde já não é mais tragado por seus conteúdos inconscientes, tornando-se capaz de opinar de forma consciente e ter uma ação mais íntegra em relação à própria vida. Por exemplo, em uma situação de sala de aula, não é incomum que um professor solicite de seus alunos silêncio, aos gritos. Esse professor pode não perceber sua prática incoerente com o discurso, mas aqueles que estão lhe ouvindo, com toda certeza perceberão. Em palestras para educadores, Jung destacou a questão pedagógica e fala da importância do professor, de sua relação com o aluno e do quanto as questões inconscientes entram em cena na interação do aluno/educador. O que se propõe é que o professor não requeira de si mesmo perfeição, mas que constantemente reveja suas atitudes e, quando necessário, as corrija à medida que tome consciência dessas incoerências.

Nesse sentido, as perguntas que suscitam esse estudo são: será possível um encontro entre a abordagem de Jung, que trata de um caminho individual para o autoconhecimento que leva para a ação coletiva, e a pedagogia de Freire, que propõe a conscientização como necessária à luta e à ação participativa para romper com contextos de opressão? Quais semelhanças podem ser encontradas nos processos de conscientização propostos por Freire e Jung, visto que, em primeiro exame, partem de diferentes caminhos, mas parecem chegar a objetivos que se complementam? O encontro desses autores pode configurar-se como tentativa frutífera de unir os esforços da psicologia com a pedagogia e trazer contribuições significativas para a Educação?

Ambos os autores vão tratar da dialética, de polaridades, de sombra, de liberdade de escolha e de consciência. Porém Jung (2008) parte de uma abordagem onde o aspecto individual do indivíduo é importante para que o ser humano tenha sua ação no mundo. Assim, propõe que cada indivíduo siga seu caminho único; que ele chamou de individuação e encontre seu sentido na vida. Freire (2015), por sua vez, acredita que a consciência do indivíduo o leva para algo mais coletivo e, através de uma prática de cidadania e ação política, realize transformações e encontre também um ganho individual, achando seu sentido de vida. Ambos parecem chegar à mesma conclusão, de que o ser humano é livre para efetivar suas escolhas após ter passado pelo processo de elaboração dos opostos e pela tomada de consciência, o que não significa apenas ter informações, mas conseguir fazer delas vivência e prática diárias.

O objetivo desse estudo é construir um diálogo entre os enfoques de Freire e

Jung e verificar as possibilidades de que suas abordagens possam caminhar juntas e contribuam para prática educacional.

A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica baseada em livros dos autores, buscando conceitos que assinalaram as semelhanças de pensamento.

Oprimido e opressor: a polaridade em Freire e Jung

Freire (2015) aponta a possibilidade de cada indivíduo conter em si polaridades, que ele classifica como opressor e oprimido. Assim, todo oprimido carrega dentro de si a outra polaridade, que é a do opressor. O indivíduo corre o risco de sair de uma postura para outra, ir aos extremos, mas não sair do modelo autoritário. De nada adianta o oprimido deixar de sê-lo e passar a ser um opressor, dessa forma apenas vai de um extremo ao outro e continua a manter o mesmo processo pelo qual foi prejudicado. Para o autor, isso vai acontecer quando não houver conscientização e a opressão não for transformada:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela expulsão com outro conteúdo - o de sua autonomia. (FREIRE, 2015, p.46)

Freire (2015) destaca a relação entre os conceitos de opressor-oprimido e sombra, reforça o olhar humanista e os aspectos sociais envolvidos no processo educacional:

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isso corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia e responsabilidade. (FREIRE, 1996, p.93)

Para Jung (1991), as polaridades fazem parte do psiquismo, visto que a consciência é unilateral e o inconsciente faz o contraponto com conteúdos contrários à consciência, num mecanismo de autorregulação. Assim, tudo o que uma pessoa traz unilateralmente na consciência resulta na “sombra” do inconsciente. A sombra é um conceito criado por Jung que representa potencialidades não desenvolvidas pela consciência. Quando conteúdos conscientes são confrontados com outros inconscientes, surge uma terceira opção, um terceiro ponto de vista, através da função transcendente. A função transcendente, para Jung, refere-se ao processo em que é possível entrar em contato com os opostos contidos na psique consciente e inconsciente, para que se possa escapar dos opostos e tenha-se uma visão mais abrangente da realidade, tornando-se livre para realizar escolhas. Ao se viver de forma polarizada, inevitavelmente a sombra em algum momento se manifestará, invadindo a consciência sem a permissão do ego individual. A elaboração nos permite chegar ao

meio termo e não agir de forma unilateral. Para tanto, o conflito interno é inevitável, pois só através dele é possível chegar a um terceiro ponto que não é a soma das polaridades, mas algo que surge novo a partir delas. Considerando-se o conceito de opressão de Freire, se uma pessoa é oprimida, seu lado opressor estaria na sombra, e se não elaborado individualmente, segundo a visão de Jung, correria o risco de, em alguma situação, o indivíduo ser invadido por essa polaridade contrária e tornar-se tão ou mais opressor do que aqueles a quem dirige suas críticas quanto à opressão.

Freire (1996) defende que para se libertar da opressão é preciso conquistar a liberdade, algo a ser feito com esforço. Isso se dá através da práxis autêntica, reflexão-ação dos seres humanos sobre o mundo. Sem isso, segundo Freire, não é possível a superação da contradição opressor-oprimido. Sobre isso, o autor considera:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2015, p. 57)

Neste ponto, tem-se um outro conceito de Freire que corrobora para o entendimento: as situações-limite. As situações de opressão impõem situações-limite a serem transpostas pelos oprimidos para sua libertação, para a criação de novas possibilidades (FREIRE, 2015, p. 125). Ou seja, não são obstáculos intransponíveis, mas ao contrário, precisam ser identificadas para que no movimento da práxis freireana de reflexão-ação se possa romper com a situação de opressão e seguir a partir de uma posição concreta. Este entendimento visa o desvelar da opressão que começará a ser superada a partir do momento em que o oprimido passa a enxergá-la.

Para Jung (1991), a elaboração dessas polaridades leva o indivíduo à realização de si mesmo, ao que ele chama de processo de individuação. Esse processo se inicia por uma separação do indivíduo da consciência coletiva e, após encontrar a singularidade de seu sentido na vida, retorna para o coletivo mais consciente e disposto a dar sua contribuição social e existencial.

Ambos os autores colocam a elaboração dos opostos como algo que leva o indivíduo a atitudes mais conscientes, tornando-o livre para suas escolhas e não mais destinado a sofrer invasões de conteúdos inconscientes. Ressalte-se que essa inconsciência de conteúdos está para Jung na psique e para Freire na opressão a ser desvelada.

Podemos observar, portanto, que o confronto com os opostos, tanto para Freire como para Jung, trata-se de uma relação dialética que se estabelece fora e dentro do indivíduo, levando a uma reflexão de sua atuação no mundo como ser individual e social.

Individuação e humanização nas práxis educativa

Von Franz (1964) define individuação como o processo que leva o indivíduo à unicidade de sua personalidade, a desenvolver todo o seu potencial psíquico consciente e inconsciente. Ou seja, o indivíduo deve entrar em contato com seu inconsciente e trazer conteúdos dessa instância psíquica para a consciência. Dessa forma, atingirá as mensagens do Self ou o Si-mesmo. O Self na psicologia junguiana é um centro organizador da nossa psique como um todo que abrange tanto o inconsciente pessoal como o coletivo, transcendendo o ego. A individuação é a comunicação de ambos, ego e self, tornando possível um diálogo que se estabelece internamente de forma dialética e produz uma maior consciência ao indivíduo. O ego, centro da consciência, comunica-se com aquilo que é inconsciente para o indivíduo e que tem como matriz o self e todo o potencial do indivíduo que deverá ser desvelado durante sua vida através das relações com o mundo.

O conceito de Vocação Ontológica de Freire (2015) aproxima-se em alguns aspectos com o que Jung chama de individuação. O autor afirma que todos os homens possuem vocação ontológica, que consiste na busca da humanização. Porém, segundo o autor, a visão bancária da educação anula a possibilidade de criação dos educandos, ao favorecer a ingenuidade, a passividade e não a criticidade, satisfazendo aos interesses dos opressores, privando o pensar autêntico, reduzindo sua busca por humanizar-se. Para um educador humanista, esta possibilidade não deve existir: “Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar no sentido da humanização de ambos.” (FREIRE, 2015, p.86)

Para ambos os autores, a integração da teoria com a prática é fundamental, afinal, de nada adianta um discurso e uma prática conflitantes quando se pensa em educação. Tanto a psicologia analítica como a pedagogia do oprimido são teorias que necessitam de uma prática integrada para que sejam bem utilizadas e possam tornar-se realidade na práxis educativa.

Segundo Freire (2015), é necessário o pensar dialético no qual objetividade e subjetividade permitem uma maior reflexão sobre os fatos, sendo necessária ação coerente e prática alinhada ao que se quer conquistar. É só através da reflexão que leva à prática, que se conquista a consciência, a liberdade de escolha e vive-se outro formato que está fora da díade opressor/oprimido. Para o autor, essa conscientização acontece pelo caminho do que ele chama de "luta coletiva". “Ninguém liberta, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 2015, p. 71)

Em seminário para educadores, Jung (2008, p. 60) afirmou:

Por mais perfeito que seja o método, de nada adiantará, se a pessoa que o exerce não se encontrar acima dele em virtude do valor de sua personalidade. O caso seria diferente se o importante fosse apenas meter as matérias de ensino metodicamente na cabeça das crianças. Isso representaria, no máximo, a metade da importância da escola. A outra metade é a verdadeira educação psíquica, que só pode ser transmitida pela personalidade do professor.

Jung (2008) vai distinguir três tipos de educação: aquela que se dá pelo exemplo, a coletiva e a individual. A primeira ocorre de forma inconsciente, quando se aprende sem que aquele que dá o exemplo tenha a intenção de fazê-lo. A segunda trata da inserção do indivíduo à cidadania e às regras sociais necessárias para convivência humana, e a terceira refere-se ao encontro do indivíduo com um caminho que é único e intransferível. Para isso, é preciso que se incluam aspectos inconscientes, visando ao autoconhecimento mais profundo que transforme o indivíduo em toda sua totalidade psíquica.

Para Freire (1996), a autonomia se dá através da educação, e, para Jung, a autonomia precisa ser conquistada através de um longo trabalho individual de confronto com o próprio ser, pois só trabalhando internamente as contradições pode-se chegar à possibilidade de escolha e de não dependência emocional. Porém afirmou-se que Freire defende que o indivíduo precisa olhar para o lado oposto dentro de si, no caso do par de opostos oprimido e opressor, ou seja, precisa voltar-se para o individual. Jung (1964), por sua vez, percebe que a individuação não é um processo isolado, mas algo que precisa ser compartilhado com o mundo, abrangendo o aspecto social.

O diálogo como método e conteúdo

Freire (2015) distingue a educação bancária da educação problematizadora, em que o modelo do educador é o de mestre e aprendiz. O autor defende a ação pedagógica no processo de libertação através da educação problematizadora que, ao contrário da educação bancária, serve à libertação, apontando um esquema dialógico e horizontal que favorece a aquisição do saber ao diluir as hierarquias e desconstruir a ideia de que os educandos são meros receptores de conteúdos, respeitando-os como indivíduos dotados de conhecimentos e pertencentes ao mundo: “Na visão ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação dos que se julgam mais sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão.” (FREIRE, 2015, p.81)

Observa-se na fala de Freire, a ênfase na relação entre o diálogo e os sentimentos de amor, de humildade, de esperança e de fé. Ressalte-se a necessidade do diálogo no ato pedagógico, do encontro dos seres humanos em comunhão com o mundo, em que se solidariza o refletir e o agir dos sujeitos. Sendo o amor um dos fundamentos do diálogo, o seu oposto configura-se na relação antidialógica pautada na dominação, no medo, na opressão. Somente com a abolição da opressão é possível reestabelecer o amor: “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”. (FREIRE, 2015, p.113)

Jung (2015), por sua vez, irá citar várias vezes o poder como contrário do amor. Aqui também se encontra com Freire porque para ambos os autores o poder corrompe e é capaz de destruir qualquer ação criativa. O poder, para Jung, é o grande demônio, capaz de devorar o “eros” e desfazer qualquer tipo de relação humana. A esse respeito Jung (1995, p. 45) comenta: “Onde impera o amor, não existe vontade de poder; e, onde o poder tem precedência, aí falta amor. Um é a sombra do outro.”

Assim, para ambos os autores, quando se entra numa relação de poder, perde-se de vista a relação e o vínculo afetivo com o outro, entra-se numa relação onde um ganha e outro necessariamente perde, perpetuando um sistema unilateral de controle

do conhecimento.

O diálogo é uma exigência existencial que viabiliza a comunicação, sendo necessário que o educador se coloque no papel de educando, assumindo com humildade a posição de que não sabe tudo, ao ser empático e enxergar o aluno como ser humano com quem também pode se educar: “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 que não reconheço *outros eu?*” (FREIRE, 2015, p.111)

A humildade presente neste pensamento de Freire, virtude sobre a qual discorreremos adiante, denota um posicionamento político do autor que nos confronta em relação à postura antidialógica que se preocupa com um programa pré-estabelecido e não sobre o conteúdo do diálogo que nessa postura docente não existe (FREIRE, 2015, p. 116).

O uso de símbolos e a conquista da autonomia

Outro aspecto muito importante que podemos verificar na teoria de ambos é que, tanto Freire (2013) como Jung (1964), consideram o símbolo como aspecto importante na compreensão do homem. Jung (1964) define o símbolo como algo que compreende o que pode ser perceptível, mas carrega um aspecto inconsciente que não é desvelado imediatamente, o que não impede de o símbolo atuar em nossas vidas. Freire (2013), quando alerta sobre a palavra tia, consegue nos dizer o que está por trás dessa palavra, ou seja, seu significado simbólico que em primeiro momento não é visível, mas que nem por isso deixa de atuar no professor em sua atitude diária e em como ele é percebido socialmente. Freire, comenta esse simbolismo:

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a prática em favor dos *camisados* e contra os *descamisados*, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos. (FREIRE, 2013, p.47-48)

Verifica-se o reconhecimento do diálogo como importante ferramenta nas construções dos sujeitos. Contudo, Freire (1996) defende que só é possível o diálogo na prática educadora se os educadores o reconhecerem como fenômeno humano possível de mobilizar a reflexão.

Quanto ao arquétipo mestre e aprendiz, para Jung (2008), é fundamental que o professor invista em seu autoconhecimento e aprenda com seus alunos. Falamos em arquétipo porque essa dualidade está em nós desde os primórdios e trazemos em potencial essa capacidade em nossa psique coletiva. O exercício de ensinar e aprender,

como partes de um mesmo processo dinâmico, foi uma prática na vida com seus alunos. Assim, refere-se claramente à importância da formação de professores:

Talvez os senhores se admirem de que eu esteja falando da educação dos educadores. Devo declarar-lhes que, de acordo com a minha opinião, ninguém, absolutamente ninguém, está com sua educação terminada ao deixar a escola, ainda que conclua o curso superior. (JUNG, 2008, p.61)

Freire (1996) aproxima-se da visão de Jung ao dizer que somos seres inacabados em um movimento permanente de busca e é dessa forma que se funda o processo de educação. O autor afirma que a tomada de consciência da “inconclusão” dos homens e das mulheres é que possibilitou a educabilidade, e não o inverso: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem como inacabados.” (FREIRE, 1996, p.64)

Para Freire, a autonomia se dá através da educação e para Jung essa mesma autonomia precisa também ser conquistada através de um longo trabalho individual de confronto com o próprio ser, pois só ao se trabalhar internamente as contradições pode-se chegar à possibilidade de escolha e de não dependência emocional. Destacou-se que Freire percebe que o indivíduo precisa olhar para seu lado oposto dentro de si, como no caso do par de opostos oprimido e opressor, ou seja, precisa voltar-se para o individual. E, Jung percebe que a individuação não é um processo isolado, mas algo que precisa ser compartilhado com o mundo, o social.

Jung (1991) propôs o conceito de individuação e afirmou que não se precisa chegar na meta que é o self, o grande centro organizador da personalidade, mas se precisa, através do olhar para o nosso inconsciente, confrontar os opostos e dar ênfase ao processo interno. Enfim, o que mais importa é o processo e não a meta.

Considerações Finais

O diálogo estabelecido entre Freire e Jung permitiu observar que, por caminhos diferentes, é possível atingir a totalidade do ser humano para que um potencial seja desenvolvido e que, além de promover uma realização pessoal, contribui para o crescimento da sociedade como um todo ao deixar sua marca no mundo.

Jung, com seu conceito de individuação, parte de um caminho individual, em que o ego primeiro irá dialogar com suas partes inconscientes, dentre elas sua sombra, onde residem os opostos, para depois conseguir ter uma ação mais consciente no coletivo. Freire parte do pressuposto coletivo, em que, através da ação grupal que torna o indivíduo cidadão, recupera-se a dignidade e a individualidade como ser humano. No entanto sabe-se que na realidade as estâncias do ser individual e social acontecem juntas e simultaneamente. Apenas podemos dar mais ênfase a um percurso ou outro, como fazem os autores.

Ao se refletir sobre a ótica dos dois autores, percebe-se que, mesmo partindo-se de pontos de origens diferentes, no processo trabalham o aspecto individual simultaneamente com o aspecto social, uma vez que o ser humano é ao mesmo tempo indivíduo e parte de uma sociedade. Para desenvolver sua personalidade, o indivíduo precisa primeiro projetar suas questões pessoais no mundo para depois integrá-las e,

para desenvolver-se como um ser social, precisa ter recursos pessoais que o auxiliem a não ser unilateral, ou do contrário sua sombra será um fator impeditivo para sua ação no grupo.

Consideramos que a partir dessas reflexões, a psicologia tem muito a contribuir com a prática pedagógica e vice-versa. Essa interdisciplinaridade deve ocorrer fundamentalmente na prática e na reflexão teórica, pois, sem a aplicação prática desses conhecimentos, os mesmos tornam-se ineficazes.

Ao se estabelecer o diálogo entre os autores, percebeu-se que ambos partem de uma realidade empírica, ou seja, de um trabalho prático de vida e observação, e é a partir de suas experiências que constroem seu corpo teórico. Assim, não é de se estranhar que ambos chegassem ao mesmo lugar, mesmo tendo partido de premissas diferentes. Ambos dedicaram suas vidas ao estudo do ser humano de forma apaixonada e com a seriedade de pesquisadores.

A Pedagogia do Oprimido e a Psicologia Analítica são propostas humanistas que exigem do ser humano moderno consciência e coerência entre a ação e a teoria apreendidas. Além disso, são teorias que não se fundamentam no poder e, portanto, para que educadores se apropriem das mesmas devem necessariamente estar regidos pelo arquétipo da alteridade, proposta só alcançada por aqueles que trazem humildade e determinação suficientes para um profundo autoconhecimento e revisão de sua prática.

Apenas com a busca dessa coerência os dois autores acreditam ser possível uma real transformação individual e social para poder haver um salto qualitativo na Educação.

Referências Bibliográficas

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** - 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido** – 59ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

JUNG, C.G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

_____. **A natureza da psique**. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **A psicologia do inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VON FRANZ, M.L. **O processo de individuação**. (In): JUNG, Carl Gustav; (org.). **O Homem e seus Símbolos**. Concepção e organização de Carl C. Jung. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1964.

Educação cidadã, em Paulo Freire

Felipe Augusto de Mesquita Comelli

Doutorando em Educação Matemática pela PUC-SP. Mestre em Zoologia pela Unesp-Rio Claro. Professor e coordenador pedagógico do Colégio Novo Tempo – Santos/SP. Professor de Ciências da EJA da Prefeitura Municipal de Santos/SP.

famcomelli@gmail.com

Neuza Maria S. Feitosa

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Especialista em Educação a Distância e Psicomotricidade. Psicóloga e pedagoga. Professora da graduação e da pós-graduação da Universidade Metropolitana de Santos/SP.

neuza.feitosa@unimes.br

Introdução

Este artigo está estruturado em quatro textos relativamente independentes, embora articulados de modo a revelar a intencionalidade do seu título e a preservar as visões individuais dos seus autores. Os subtemas, em conjunto, procuram traçar um breve relato a respeito de alguns fatos que perpassam questões atuais da educação brasileira, no que dizem respeito às ações e atuações de estudantes e professores em diferentes contextos de cidadania. Visa, também, relacionar os tópicos apresentados a elementos da obra de Paulo Freire, no intuito de dar suporte às interpretações oferecidas pelos autores. Os dois primeiros textos, de Felipe Comelli, têm como fio condutor o protagonismo dos alunos. Em “Alfabetização de cidadania”, se discute a possibilidade de nomear determinadas ações, processos e caminhos realizados por estudantes como instrumentos de um tipo específico de *alfabetização*, recorrendo às ocupações empreendidas por estudantes secundaristas em escolas do Brasil como caldo fundamental para essa leitura. Logo em seguida, descreve-se um breve diálogo que questiona e, ao mesmo tempo, advoga pela ocorrência de assembleias estudantis nas escolas, retomando a ideia de *empoderamento* discutida por Freire. Em seguida, com Neuza Feitosa, emerge o debate sobre o professor e seu papel na educação cidadã. Seu primeiro texto questiona os colegas de profissão sobre a abertura ao diálogo, em uma perspectiva de reflexão “com eles e não para eles”. Finalmente, fechando o artigo, e a partir da premissa de que a humanização se impõe independente do meio de aprendizagem, a autora traz à luz uma questão que certamente ainda requererá outros diálogos com Paulo Freire e com a comunidade acadêmica: “É possível uma escola cidadã a distância?” Os argumentos expostos nos quatro itens às vezes se mostram divergentes, em outros momentos comungam, em uma *conversa* certamente mediada pelo pensamento freireano.

“Alfabetização de cidadania”

Para começar a desvelar as tramas nas quais se emaranham elementos desse artigo, observemos por um pequeno instante o título da reportagem recente da revista Carta Capital, de autoria de Truffi (2016): “Juventude exemplar: representante dos estudantes que ocupam mais de mil escolas no país, Ana Júlia Ribeiro prova que ao

menos uma porção importante da sociedade reage ao Estado de exceção”. Trata, a manchete, de um momento passado.

Se atrelado exclusivamente ao título da reportagem, o texto a seguir poderia ficar velho imediatamente, de saída. Isso, caso seu escopo fundamental fosse o de meramente relatar o momento social e político singular, visceral e estonteante que estamos vivendo, em particular nesse segundo semestre do ano de 2016. Entretanto não é essa, obviamente, sua intenção.

Trazer à pauta e discutir sobre as ocupações dos estudantes às escolas públicas, em um movimento que grita com todas as letras a insatisfação com as medidas adotadas pelo atual governo federal, é o pano de fundo e, ao mesmo tempo, uma luz para abordar questões relativas à cidadania, autonomia, democracia, opressão, empoderamento juvenil e uma sorte de temas que são praticamente atemporais, embora definidos em um contexto.

Tomemos Freire, em um de seus ensaios de *Política e Educação*, para derramar sobre a discussão que se apresentará aquilo que pretendemos ampliar a respeito de uma ideia:

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro. (FREIRE, 2001, p.30)

Pensemos na alfabetização para muito além dos jargões, para além do alfabeto. Porque a questão é de interpretação e compreensão. Não apenas o que está escrito, pois “...minha compreensão [da fome] não é dicionária: ao reconhecer o significado da palavra, devo reconhecer as razões de ser do fenômeno” (FREIRE, 1995, p.31). Se alfabetização já não se resume ao processo mecânico de decodificação de letras, mas da construção de conhecimento; se hoje se aceitam os termos *alfabetização tecnológica*, *alfabetização científica*, *alfabetização moral* etc., pensemos em uma *alfabetização de cidadania*, para falar de possibilidades, de direitos e deveres, de leitura de mundo e de ação sobre o mundo. *Alfabetização de cidadania*, como construto da identidade, como artefato e gênese do próprio instrumento da cidadania. Nesse aspecto, não há, pois, neutralidade nessa alfabetização, como não há cidadão neutro, visto que mesmo os que silenciam – sobre política, sobre educação, sobre direitos, sobre democracia, sobre a vida – tomaram partido, uma posição, ainda que seja a do silêncio.

O que podemos falar, portanto, de uma *alfabetização de cidadania* desses meninos e meninas que se encontram ocupando escolas Brasil afora? Poderíamos imaginar um processo de cidadania sem ação, sem mobilização, sem participação? Poderíamos considerar esse processo sem denunciar nossas ideias ou sem que vislumbrem nossas mazelas? Dá para construir sem ser reconstruído durante esse processo de cidadania, na “... denúncia de um presente tornando-se cada vez mais tolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”? (FREIRE, 1992, p.47). É pertinente cobrar

ouvidos que nos ouçam, sem a devida abertura para a interlocução? Alfabetizar e ser alfabetizado, ocupar e ser ocupado, ouvir e ser ouvido. O caminho desses meninos e meninas é o nosso caminho, a “alfabetização como formadora da cidadania”, alfabetização de crianças e adultos, de homens e mulheres, de alunos e docentes – pois não há como separar a atividade do professor da prática da cidadania. E, por esses e outros motivos, também não é possível defender uma “escola sem partido”, pois é na escolha consciente que se toma posição a favor do diálogo, do debate.

Aos que questionam se esses estudantes Brasil afora fazem o que fazem com consciência, retomo a reportagem citada, quando Ana Júlia, da altura de seus 16 anos, pergunta “De quem é a escola? A quem a escola pertence?”. Em suas perguntas, ela nos dá claramente a resposta. Esses meninos e meninas, e nós também, representados por Ana Júlia, temos consciência daquilo que nos pertence, que a escola só existe de fato porque existimos, alunos e professores. Consciência como chave, como ponte, pois o “espontaneísmo é irresponsável, porque implica a anulação do intelectual como organizador” (FREIRE, 2001, p.25)

Quando Freire (1992), nas *Primeiras Palavras* de Pedagogia da Esperança, nos apresenta uma questão que a ele foi endereçada, "Mas como, Paulo, uma Pedagogia da esperança no bojo de uma tal sem-vergonhice que nos asfixia hoje, no Brasil?", nos damos conta da atemporalidade desse debate. Ou melhor, nos deparamos com a certeza de que certas questões ainda se fazem presentes, não foram superadas, são atuais porque ainda continuamos humanos, com nossas qualidades, com nossos defeitos, incertezas, mas, sobretudo, com nossas utopias:

É que a democratização da sem vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. Os jovens e adolescentes também, vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma é de cada um de nós. (FREIRE, 1992, p. 5)

Sem término, essa *alfabetização de cidadania* como processo coletivo, de todos, nessa libertação-construção em comunhão, nesse desvelar de mundo novo e antigo, tudo ao mesmo tempo, agora, nesse *continuum* a partir de rostos jovens e velhos, de senhores e senhoras, de secundaristas e professores que se põem “de pé”. Enfim, sempre “há uma esperança”.

Assembleias escolares: exercício da cidadania

Recentemente, em uma conversa particular, um aluno levantou uma questão sobre as assembleias escolares das quais participava em sua classe. Mostrava-se entusiasmado em alguns momentos, frustrado em outros. Questionava a eficácia, a utilidade da proposta, do tempo gasto em discussões que, para ele, pareciam não se reverter em resultados palpáveis. Seu olhar era de “fome”, de quem tem vontade de que algo que se vivencia seja mais, maior, mais arrebatador, mais forte, mais rápido – na exata urgência da sua adolescência! Difícil lhe responder. Ao mesmo tempo que

surgiu a vontade de discursar sobre a importância das assembleias na construção da cidadania, também se fez presente um certo silêncio, um sorriso de esperança não revelado. Um titubear. Uma certeza de que se a ele fossem dadas todas as respostas, todas as explicações, todas as teorias, roubaríamos a beleza da descoberta, da ação, da prática, do exercício, portanto, o encantamento da aprendizagem seria menor, mais frágil, mais efêmero. Entretanto ficou claro o quanto germinava nele um certo sentido de apropriação, de se apoderar da força de duvidar, de questionar, de refletir, de mirar o futuro. De todo modo, lá estavam seus olhos e ouvidos famintos.

Na escola desse menino, e das meninas e professores que com ele estudam, são realizadas assembleias de classe, em um modelo proposto em Araújo (2015), no qual alunos e professor podem com calma ouvir aquilo que a rotina das aulas e do dia a dia muitas vezes rouba. Falam de problemas e soluções. Falam de ideias e descobertas. Falam de frustrações e conquistas. Ouvem o que dizem os olhares. Escutam além das palavras. Todos cara a cara, em um mesmo plano. A pretensão, a intenção, o objetivo das atividades relacionadas com tais assembleias é a de abertura de um espaço democrático de debate, de resolução de conflitos, de troca de ideias, um espaço de equidade e igualdade. Um núcleo de formação para a cidadania. Um ambiente de comunhão entre alunos e professores, onde todos se formam juntos, todos se libertam juntos.

Essa forma de trabalhar conflitos almeja, entre outros objetivos, reconhecer e articular os princípios de igualdade e equidade nas relações interpessoais nos espaços de convivência humana, o que nos remete à construção da democracia e da justiça. Como isso opera? Em um espaço de assembleia, ao se dialogar sobre um conflito, garante-se a todos os membros que dela participam a igualdade de direitos de expressar seus sentimentos, desejos e modos de ação. Pelo diálogo, mediado na assembleia pelo grupo, as alternativas de solução ou enfrentamento de um problema são compartilhadas, sendo as diferenças explicitadas e trabalhadas pelo grupo regularmente, durante um longo processo e período. (ARAÚJO, 2015, p. 26)

Parênteses no tempo, no qual opressores não podem praticar uma falsa pedagogia da libertação, de “falsa generosidade”, como diz Freire (2014). É a escola cidadã de Paulo Freire, onde tanto educandos quanto educadores lutam para serem eles mesmos. É, portanto, o espaço de construção da identidade. Identidade que só é possível em si e no outro porque, mais uma vez, esse é um processo de partilha, de harmonia e irmandade. Se não faz sentido tornar-se livre sozinho, também não é possível e não faz sentido, do mesmo modo, criar minha identidade sozinho. Processo de educação de todos. Com todos. Do professor que se vê aluno e de aluno que se percebe como sujeito de riquezas, que pode compartilhar seus saberes e ensinar enquanto aprende. E humildemente, o mesmo sente o professor. Mas é também um processo de limites claros e sem voluntarismos, no qual a intervenção consciente do professor se faz necessária, sem ingenuidades, pois “sem intervenção do educador,

intervenção democrática, não há educação progressista” (FREIRE, 2001, p.27). E falamos de “progresso”.

De volta ao aluno, ao garoto de olhos e ouvidos famintos... Para alimentar seus anseios, devolvemos a ele uma questão básica: “o que você pode fazer para que essas assembleias alcancem aquilo que imagina que deveriam atingir?” A conversa se prolongou, mas o que se expõe é o relato do essencial, pois reflete essa “vocação ontológica” de sermos mais, de querermos mais.

As assembleias são um instrumento – uma ponte que está, ao mesmo tempo, flutuando livre enquanto se encontra amarrada por cabos de aço aos mais profundos alicerces –, um forte mecanismo de empoderamento. Empoderamento na ideia freireana de conscientização, social e política, na perspectiva de que é com a consciência das coisas, na *práxis* da reflexão, sobre aquilo que se é e que se pode ser, daquilo que se quer e do se virá a ter, que se chega à liberdade.

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade (FREIRE e SHOR, 1986, p. 135).

Aos olhos e ouvidos famintos, de professores e alunos, as assembleias são um caminho, sem acaso, que revela ao cidadão adormecido um percurso para a transformação da sociedade.

Para transformar professores

“É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora. [...] só através da práxis autêntica, que não sendo ‘blá-blá-blá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (FREIRE, 2014, p. 49-52)

O que incomoda os jovens, neste momento, já incomodou, igualmente, os jovens nas gerações anteriores. Eles querem se distanciar dos adultos e de seus valores, em busca de uma identidade própria, um novo “Eu”; não mais criança, mas também não mais como o pai, a mãe, a professora. Eles buscam, na contestação, a liberdade da escolha. Adolescentes e jovens querem participar, transformar o mundo e a escola. Sentem-se “[...] castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.” (FREIRE, 2014, p. 48).

E os professores? Como se colocam frente aos seus alunos e aos movimentos de ocupação das escolas? O que respondem quando lhes perguntam sobre os milhares de jovens impedidos de fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas ocupadas? Estamos assistindo a um movimento estudantil ativista (da ação pela ação, sem reflexão?) ou será possível estabelecer com eles “uma relação dialógica” que nos leve à reflexão *com* eles e não *para* eles?

Final, colegas, onde estão as nossas propostas para a sonhada mudança?

Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (2014), ao analisar os opressores e oprimidos, diz: “Educador e educando (liderança e massas) co-intencionados à

realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento.” (p.77-78)

Pensar uma escola cidadã, em Paulo Freire, significa pensar a escola como “um centro de direitos e deveres”, de diálogo, de democratização da gestão à democratização dos conteúdos curriculares. Espaço de valorização da inclusão, da liberdade e da cidadania. Uma escola coerente com essas premissas exige uma transformação dos professores. É preciso torná-los atores e autores da transformação e corresponsáveis por suas escolhas e resultados.

Para transformar é preciso ser visto e ouvido.

Em uma determinada escola, ao serem intimados a encerrar a ocupação, os jovens que lá estavam colocaram-se no pátio, sentados em círculo. Foram cercados por representantes do Judiciário, da direção da escola e do Conselho Tutelar. Mostravam-se frágeis frente aos adultos que os cercavam, mas sentiam-se protegidos pelo que registravam, pois todos empunhavam seus celulares, gravando e transmitindo aos seus pares o que sucedia dentro na escola. Ninguém poderia machucá-los sem deixar o registro de seu malfeito.

Ao se fecharem na escola impedindo a coparticipação de outros jovens, dos professores e da comunidade, os jovens que as ocupavam cometeram a mesma violência da qual se achavam vítimas: a exclusão. Eles, que se sentiam oprimidos pelas mudanças impostas pelo governo, fecharam-se em si mesmos, impondo sua vontade e decidindo a vida de outros jovens que sequer foram ouvidos. Para transformar é preciso diálogo. Faltou reflexão onde sobrava vontade de mudança.

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da `domesticação`. Pretender a libertação deles sem a reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objetos que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 2014, p. 72)

A assembleia estudantil, citada anteriormente, é um caminho possível para participação de todos. Significa empoderar o aluno e o professor, por meio do diálogo e da inclusão. O professor, no entanto, talvez encontre dificuldade neste diálogo, pois foi educado por uma “educação bancária”, na qual o professor faz as escolhas e os alunos seguem a prescrição dada por ele; em que o professor escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais opinam sobre o que querem aprender. Esta relação vertical presente na maioria das escolas existe também entre os professores e seus “chefes”, inclusive aqueles que em Brasília decidem as mudanças no seu trabalho como professor. E por que se calam? Talvez porque, com raríssimas exceções, nós professores fomos submetidos desde o início da nossa formação a esta educação bancária, e nos acostumamos a ela. Haverá uma saída?

Paulo Freire (2005) propõe uma pedagogia humanizadora, por meio de uma “relação dialógica permanente”. Nela o educador aprende enquanto ensina (educador-educando) e o aluno ensina enquanto aprende (educando-educador).

Estes jovens, ao ocuparem as escolas, nos ensinam que é preciso participar. Temos que ser protagonistas das propostas para as mudanças, problematizar a escola, humanizá-la e transformá-la numa escola cidadã.

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 nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência, como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2014, p.94)

É possível uma escola cidadã a distância?

Nas últimas quatro décadas, a modalidade a distância cresceu em todo o mundo, vertiginosamente. Os professores acostumados a uma “pedagogia da transmissão de conteúdos” são forçados a rever suas práticas. Na atualidade, com computadores reunidos em rede, por meio da internet, o professor passa a ser também um comunicador. Isso exige “reinventar a mediação docente e os processos de aprendizagem” (SILVA, 2012, p. 12)

No contexto da Educação a Distância (EAD), o conhecimento se constrói mutuamente, não mais cabendo ao professor ser um mero transmissor de conteúdos; pelo contrário, o professor deve favorecer a corresponsabilidade pela condução do processo criativo e educativo com seus alunos.

Paulo Freire (2014) se refere a esta construção dialógica do conhecimento afirmando: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo.” (p. 116). No mundo virtual, a ideia de mediação refere-se à interatividade.

Para Silva (2012), interatividade é um conceito de comunicação que pode ser empregado entre interlocutores humanos, entre humanos e máquina e entre usuários do serviço. Com base nesse entendimento, o autor considera que a sala de aula virtual e interativa rompe com a modalidade comunicacional de transmissão de informações centrada no “falar-ditar” do professor.

Podemos concluir que a educação a distância, ao valorizar a interatividade e autonomia, mostra-se coerente com as propostas de uma pedagogia humanizadora, centrada no diálogo, conforme Paulo Freire. Vivenciar uma pedagogia humanizadora na educação presencial e a distância é o nosso grande desafio!

Neste ponto, retomo a epígrafe do item anterior, dedicado aos professores: “É **preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora.** [...] só através da práxis autêntica, que não sendo ‘blá-blá-blá’, nem ativismo, mas ação e reflexão é possível fazê-lo” (FREIRE, 2014, p. 49-52).(g.n.)

Considerações finais

A atualidade das ideias de Freire, a sua relevância teórica e humana, seu texto oral e escrito são alimentos indispensáveis para a *dieta* construtiva dos saberes de qualquer educador-educando, de qualquer cidadão. Há em suas palavras algo que apaixona; ao mesmo tempo trazendo deslumbramento pela clareza, enquanto também assombra pela complexidade e desdobramentos dos conceitos e reflexões propostos. Paulo Freire é simples e complexo. Ilumina e confunde. Instiga à reflexão, à releitura, ao repensar. Ainda que tenha sido lido há vinte anos, há dez anos ou hoje. Não há tempo, nem passado em Freire. No ato de nos debruçar em sua obra, ainda que sobre fragmentos, nós leitores vivemos o próprio processo de clarificação de saberes, de conflito e dilema, de apropriação, de ruptura e de comunhão por ele propostos. Humanizamos-nos e nos libertamos – caso estejamos abertos e conscientes do nosso papel, do mundo que nos cerca, da humanidade que nos faz de fato seres humanos em toda a nossa complexidade.

O presente artigo pleiteia, sem arrogância alguma, ser mais do que um registro acadêmico. Em sua singeleza, se transmuta como homenagem a esse homem singular, figura que nossa terra Brasil nos deu de presente, e que se reflete no entusiasmo e vivacidade dos secundaristas que ocupam escolas, no (re)nascimento dos professores que se despem de autoritarismo e viram alunos, no brilho das escolas de portas abertas, pátios, escadas, bancos e salas que se transformam em espaços de aprendizagem coletiva, nos inclusivos trilhos das plataformas cidadãs de aprendizagem a distância. Ratificamos a crença e a esperança ativas, vivas e cinéticas de que a educação cidadã é que fará da “gente mais gente”.

Referências Bibliográficas:

ARAÚJO, Ulisses F. **Autogestão na sala de aula: As assembleias escolares**. Summus Editorial, 2015.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do educador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **A sombra dessa mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Política e educação: ensaios**. Coleção questões da Nossa Época, vol. 23. 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

SILVA, Marco (Org.). **Formação de Professores para a docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TRUFFI, Renan. **Juventude exemplar: representante dos estudantes que ocupam mais de mil escolas no país, Ana Júlia Ribeiro prova que ao mesmo uma porção importante da sociedade reage ao Estado de exceção**. **Carta Capital**, São Paulo, n.925, p. 18-23, 2 nov. 2016

Política e educação em Freire

Elisabeth dos Santos Tavares

Doutora pela PUC - São Paulo
Universidade Metropolitana de Santos
elisabeth.tavares@unimes.br

Mariangela Camba

Doutora em Educação pela UNICAMP – São Paulo
Universidade Metropolitana de Santos
mariangela.camba@unimes.br

Falar de Paulo Freire é falar da sua obstinação, escrever sobre seu sonho da utopia democrática. É falar da convicção de que devemos fazer o possível hoje para a construção dessa utópica sociedade democrática. Como educador político, Paulo Freire tem a percepção clara de que cabe a nós educadores uma parte desta tarefa de transformação de nossa sociedade.

Para Freire, a utopia se caracteriza como um modo de estar sendo-no-mundo, que exige conhecimento da realidade, porque conhecer é possibilidade de "pro-jetar", lançar-se adiante, buscar e, enquanto homens, nossa busca é porque não estamos completamente "acabados", somos seres "inconclusos". Assim, constatar que a realidade que aí está não é boa e crer que é possível concretizar outra é elemento fundamental da teoria Freireana, é a designação de utopia.

O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1980, p. 27)

Nesse sentido, o que se depreende é que a educação está sempre carregada de uma politicidade e que a prática educativa exige a reflexão sobre essa prática: são atos políticos de escolha, de decisão, de luta entre contrários, de conquista de cidadania negada. São, portanto, inseparáveis o político e o educativo, cada qual com as respectivas especificidades e, portanto, como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na história como movimento. Logo, a politicidade é algo que está na natureza da educação, é sua diretividade, a intencionalidade que a move.

No entanto, é importante salientar que diferentes concepções de conhecimento, educação e pessoa humana influenciam a ação docente, logo, o modo como o conhecimento se constrói, como se planeja, como se avalia, interfere diretamente em como se ensina. A opção do que ensinar, porque ensinar e com que objetivo é permeada por uma visão de mundo que privilegia um determinado conjunto de saberes que, necessariamente, expressam um conjunto de crenças e valores revelando uma escolha política.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo—crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação

é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 2002. p.110)

Paulo Freire constata assim, que não há neutralidade na educação e que toda prática de ensino está carregada de ideologia, mais que isso, aquela que se diz neutra, essa sim é carregada de ideologia. Todo conteúdo está carregado de ideologia, às vezes de forma explícita, outras de forma oculta. Esse discurso da neutralidade esconde uma escolha política a favor da permanência, um empenho deliberado para manter um determinado sistema de conhecimento e, por conseguinte, um determinado sistema social.

O político na educação refere-se às ações e intervenções na sociedade, ou seja, possibilidades de mudança concreta na vida das pessoas. Educação assim, para Paulo Freire, é um ato político e um ato de conhecimento e em se pensando a educação dessa forma, deve se dar destaque a elementos que contemplam uma concepção humanista de educação, como a valorização da cultura do outro, a necessidade de ouvir o que o outro conhece, a certeza da incompletude do ser humano, a necessidade da sua conscientização, a relevância da democracia e do diálogo.

E, discutindo o ato político, dentro da concepção humanista de educação de Freire, o autor aponta que esta vem pelas relações entre homens e mulheres, e baseada no diálogo, pois é a partir deste, que a consciência se desenvolve e a visão de mundo se amplia.

Para, Freire, o diálogo é construção teórica, atitude e prática pedagógica. É no movimento dessa prática que homens e mulheres se reconhecem e exercita o diálogo, uma “comunicação democrática”, que invalida a dominação. Nesse sentido, o diálogo não deve ser entendido como uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação, pelo professor para com seus alunos. O diálogo é parte do nosso progresso histórico, do caminho percorrido, uma espécie de postura necessária, na medida em que nós, seres humanos, nos tornamos criticamente mais comunicativos.

Como declara Freire (1986),

(...) para entender o diálogo, o objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo... O conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente (FREIRE, 1986, p.124)

O diálogo acontece em uma conexão, uma relação epistemológica entre o objeto a ser conhecido e os sujeitos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. Portanto na fala de Freire,

(...) o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o

diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE, 1986, p.18)

Para Freire, é na educação que ocorre o momento da experiência dialética total da humanização dos homens, com a igual participação dialógica do educador e do educando. Argumenta, ainda, que o homem vive uma relação dialética entre a realidade e o exercício da liberdade sobre sua própria realidade, onde os homens são consciência de si e, portanto, consciência do mundo, porque “[...] vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2004, p. 51)

Nesse movimento, de se refletir sobre o ato político da educação,

Na perspectiva dialética de pensar a intersubjetividade dos educandos no seu contexto, Paulo Freire provocava o iletrado a fazer a leitura do mundo para, então, proceder a leitura da palavra. E, a leitura do mundo se faz, inicialmente, por meio da imagem do mundo forjada em sua realidade existencial, a qual foi sendo construída. Isso significa ir da imagem à palavra. (PEROZA; SILVA; AKKARI, 2013. p.461).

O Círculo de Cultura foi o recurso utilizado por Paulo Freire para a superação da rigidez curricular e propiciar as condições indispensáveis para que seus integrantes, educandos e educadores, se sentissem familiarizados para discutir temas significativos de mútuo interesse. Por meio dele se desencadeava a efervescência cognitiva em torno dos problemas inerentes a um mesmo universo cultural comum, no qual os participantes poderiam refletir criticamente sobre o que antes era espontaneidade das suas atitudes cotidianas.

Dessa forma, o *outro* está presente no pensamento filosófico, teológico, político e pedagógico ao longo do século XX e exemplos disso são Leonardo Boff, Carl Rogers, Hannah Arendt e especialmente Paulo Freire. O outro é cada um de nós no outro. Tenho de cuidar do outro como tenho de cuidar de mim. É o nosso aluno, e “a atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar.” (FREIRE, 1983, p.81). Esse foi o sentido da entrega à educação de Paulo Freire.

É importante vivermos a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar *ao* educando e falar *com* ele. Quer dizer, há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala *ao* educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala *com* o educando. (FREIRE, 1998.p.85)

Paulo Freire, em toda a sua obra renova a crença nas relações entre os homens (e mulheres), mediados pelo mundo e revela sua formulação do inacabamento e da incompletude explícita ou implícita.

A incompletude é posicionamento de abertura, em oposição ao fechamento, abertura e disponibilidade aos outros e ao mundo. Realmente, a incompletude se articula estreitamente com a ética e com a “boniteza”, dirá Paulo Freire, incompletude, porque inacabamento, cuja consciência advém do processo social e histórico em que nos encontramos: a certeza da incompletude do ser humano, a conscientização, a democracia e o diálogo.

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 2002. p.51)

A compreensão e descrição desse processo contínuo de humanização nos direcionam à questão da vocação ontológica do ser humano: ser mais. Essa vocação, Freire identificou como o próprio processo de humanização dos seres humanos. Mas, ao lado deste, pode-se identificar, também a distorção dessa vocação, isto é, a desumanização presente na história dos seres humanos. Torna-se necessário um processo de educação dos mesmos de tal forma que eles possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e partirem na busca de sua humanização.

Nesse sentido, o processo de conscientização por meio do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, bem como na construção de sua humanidade, é apresentado por Freire como os possíveis estados da consciência.

Em sua obra “Educação como prática da liberdade”, Paulo Freire, ao discorrer sobre a situação do Brasil, apresenta as forças contraditórias que estavam em disputa: umas estavam convencidas, em face da crescente pressão popular, de que a abertura da sociedade brasileira e sua autonomia se fariam em termos realmente pacíficos. Outras, a todo custo, buscavam reacionariamente entrar o avanço, pior ainda, recuar. A opção pelo aprofundamento das contradições levava à tendência da radicalização na escolha, esclarecendo que o homem radical em sua opção não nega o direito ao outro de optar.

Não pretende impor ao outro a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. (SILVA, 2000)

Nesses estágios da consciência tão bem explicitados por Paulo Freire, a consciência transitiva é, num primeiro estado, preponderantemente *ingênua* pela simplicidade na interpretação dos problemas, pela fragilidade na argumentação, pelo forte teor de emocionalidade, pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica e pelas explicações mágicas.

Já para a educação por meio dos fundamentos dialogal e ativo, voltados para a responsabilidade social e política, avançaríamos à *transitividade crítica* que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas, pela substituição das

explicações mágicas por princípios causais, pela disposição perene a revisões, pelo abandono total de preconceitos na análise dos problemas e na sua apreensão, pelo esforço por evitar deformações, pela negação da transferência da responsabilidade, pela busca da segurança na argumentação e pela prática do diálogo e não da polêmica.

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais.” “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor agradar”. (FREIRE, 1996. p.113)

Desta forma, a conscientização freireana evidencia o processo de formação de uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade objetiva. Assim, a transformação social passa necessariamente pelo desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre o real, e, portanto, pela superação das formas de consciência ingênua.

Neste processo de conscientização, nos reconhecemos no mundo e com o mundo, havendo a possibilidade de que, na transformação do mundo, transformemos a nós mesmos na permanente busca de “ser mais”. A Educação, sem a transformação, não se conclui; quando voltada diretamente para uma prática da liberdade, inclui neste processo, necessariamente, o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à realidade que condiciona os seres humanos socialmente.

Logo, a formação de uma consciência crítica coletiva é condição fundamental para a transformação, ou seja, a base de sustentação para a produção de uma nova organização social onde não se negue aos seres humanos a sua razão de existir: a busca constante do vir-a-ser, ou o ser-mais.

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (FREIRE, 1996. p.114)

Freire aponta, ainda, que a incursão por uma matriz verdadeiramente democrática passa pela consciência transitivamente crítica,

(...) característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais em oposição às formas de vida impermeáveis, mudas quietas e discursivas das fases rigidamente autoritárias. (FREIRE, 1959. p.32).

O movimento de construção da consciência crítica e transformadora na educação são elementos que desaguam em uma educação libertadora como propulsora das ideias de Freire que evidenciam, como ponto central de seu pensamento, a liberdade onde a educação dá sentido na busca pela libertação.

Nesse sentido, o significado de liberdade em Freire vem carregado de sentido, pois uma “Pedagogia da liberdade, como a que Paulo Freire nos propõe, tem suas exigências e a primeira delas é exatamente o reconhecimento dos privilégios da prática” (WEFFORT, 1983 apud, FREIRE, 1983, p.3), ou seja, a prática como elemento inerente a educação, onde a participação livre e crítica na construção de sua própria história os transformam, e os conscientizam.

Dessa forma, Weffort (1983), ao dialogar com os conceitos discutidos por Freire, em Educação como Prática da Liberdade, aponta que,

A ideia de liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, mas também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica. ... Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico que de um desafio da história presente. Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação. (WEFFORT, 1983 apud, FREIRE, 1983, p.3).

A liberdade não pode ser concedida, mas conquistada por intermédio do próprio homem e, segundo o autor, “ela é concebida como o modo de ser o destino do homem” e, por isso mesmo, só pode ser sentida na história que os homens vivem. Nós, como sujeitos de nossa história, devemos nos reconhecer como construtores e criadores de nossa cultura e de nossa história, por meio da tomada de consciência do próprio processo.

Ao nos depararmos com as questões políticas, históricas e sociais que envolvem nossa prática de formação docente e a liberdade necessária para a construção da nossa identidade com autonomia, verificamos que esse movimento tem se dado em uma luta constante de mobilização e conscientização de massas entre a classe dominante e os movimentos sociais e de educação.

A reflexão sobre essa prática de educação para a liberdade deve ser embasada por atos políticos de escolha, de decisão, e de luta, luta para a conquista de uma cidadania que é negada. O objetivo do educador tem sido negado na situação real da educação brasileira, por essa razão há a necessidade de um trabalho que leve educadores a uma conscientização crítica da situação em que nos encontramos.

As contribuições de Paulo Freire nos levam a refletir sobre o papel, não somente de educador, mas de um ser que também se educa num processo dialético nas interações que mantém cotidianamente. Por isso é que, atualmente, as proposições educativas freireanas são fundamentais quando se pensa em educar para a vida, pois, como o próprio autor dizia, mais do que transmitir conhecimentos, existem inúmeras necessidades que devem ser trabalhadas para que o ser humano possa se reencontrar na sua humanidade.

Educação, para Freire, só é possível com uma profunda mudança da sociedade, da política, da ética, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Essa nova educação não aceita a constante exploração dos oprimidos. É uma educação “para a autonomia e para a capacidade de dirigir”, para formar cidadãos, uma educação cidadã. Paulo Freire representa uma ruptura na história pedagógica em nosso país. Por meio da concepção de educação popular, quando rompe radicalmente com a educação elitista, compromete-se verdadeiramente com homens e mulheres.

Na realidade, Freire nos convoca a fazer uso de uma metodologia que promova o debate entre o homem, a natureza e a cultura, entre o homem e o trabalho, enfim entre o homem e o mundo em que vive, uma metodologia dialógica que prepara o homem para viver o seu tempo, com as contradições e os conflitos existentes. Mais do que isso, conscientiza da necessidade de intervir nesse tempo presente para a construção e efetivação de um futuro melhor.

Nesse sentido, vale mencionar a relevância e significância de seu método na alfabetização de adultos, nos círculos de cultura, que revolucionou a educação. Essa metodologia estrutura-se em momentos que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas interdisciplinarmente ligados entre si e sequenciais, que se organizam em três momentos: 1. Investigação temática - envolve uma pesquisa sociológica do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade e estudo da realidade; 2. A tematização - envolve a seleção dos temas geradores e palavras geradoras e 3. A Problematização - busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido.

E dessa forma, como aponta Beisiegel (1974), no movimento da investigação temática,

Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc. O conjunto das entrevistas oferecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do *universo vocabular* local e delas se extraíam as *palavras geradoras* – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos "círculos de cultura" (BEISIEGEL, 1974, p. 165).

Nos dizeres de Saviani (1983), o método Paulo freire é o método que, partindo da visão sincrética da realidade, fazendo a análise, a partir da teoria e chegando à síntese – leva a uma compreensão mais elaborada da realidade inicial.

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (FREIRE, 2002 p. 62)

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e desigualdades sociais, entendendo que um dos fatores determinantes para sua efetivação é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios metodológicos.

Vale considerar que esse pensar crítico e libertador de Freire permeia suas obras e tem servido de inspiração para muitos educadores do mundo, que acreditam na possibilidade de unir as pessoas em uma sociedade igualitária e que contemple a justiça social.

(...) a reflexão sobre o papel social da escola hoje, nos remetem a uma contribuição do pensamento freireano à formação do professor, entende-se que o educador tem um papel eminentemente político a desempenhar, educando para a transformação da sociedade (...) A esse mesmo educador compete o “refazimento” da educação, e reinventá-la significa criar as condições objetivas para que a educação democrática seja realmente possível... Alguns demonstrarão não acreditar nesta possibilidade, no entanto sabe-se, também que para ser possível o amanhã é somente porque, no hoje, essa possibilidade já está sendo pensada pelos educadores, educadores que vem se reeducando, juntos. (TAVARES, 2009, p.109).

Por fim, em seu livro *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*, onde a esperança é ressaltada em suas primeiras palavras, como um elo entre os sonhos e a realidade, assumindo um compromisso de provar a necessidade de a esperança ter seu espaço na educação, retoma o porquê de se trabalhar uma educação voltada aos oprimidos, pois, para ele, a educação deve preparar os educandos para a vida, numa proposta de transformação da realidade de opressão que se vive na sociedade atual. Freire é bem claro quando expõe que a esperança e a educação são interlocutoras para as ações e atitudes da sociedade, principalmente os oprimidos que são reprimidos.

A obra de Paulo Freire é de tamanho fascínio para nós, educadores que somos, porque suas palavras são presentes na vida daqueles que são contra as injustiças deste mundo contemporâneo.

Sabemos que apenas uma proposta pedagógica não dará conta de superar os desafios atuais no Brasil, no entanto, temos a certeza de que, inspirados por Freire, é possível fazer a diferença e jamais desistir de nossos ideais, do nosso compromisso político.

Paulo Freire vive!

Referências Bibliográficas

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. 1974. São Paulo, Pioneira.

DAMO, Andreisa, Danieli Veleda Moura, Ricardo Gauterio Cruz. **Conscientização em Paulo Freire: consciência, transformação e liberdade**. 2011. Disponível em <http://www.eumed.net/rev/cccss/11/dmc.htm>, acesso em 11/08/2016.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

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

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação a atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

Freire, Paulo e Ira Shor. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PEROZA, Juliano, Camila Pompeu da Silva e Abdeljalil Akka. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político - pedagógico para a transculturalidade na educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p. 461-481, jul./dez. 2013. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/214/showToc>, acesso em 11/06/2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortês/Associados, 1983.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. Educação como prática da liberdade. **Rev. Bras. Educ.**, Ago 2000, no.14, p.180-186. ISSN 1413-2478.

TAVARES, Elisabeth, dos Santos. **O sistema municipal de ensino de Santos e o atendimento às demandas da educação na cidade: um estudo crítico**. Tese de Doutorado. PUC/SP. São Paulo, 2009.