

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

SILVANA REGINA ORLANDO ROSSETE

**PAULO FREIRE: DA PEDAGOGIA DA REPRODUÇÃO
À PRÁXIS DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE**

**CURITIBA
2008**

SILVANA REGINA ORLANDO ROSSETE

**PAULO FREIRE: DA PEDAGOGIA DA REPRODUÇÃO
À PRÁTICA DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Mestrado em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Peri Mesquida.

**CURITIBA
2008**

SILVANA REGINA ORLANDO ROSSETE

**PAULO FREIRE: DA PEDAGOGIA DA REPRODUÇÃO À EDUCAÇÃO
COMO PRÁTICA DA LIBERDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Mestrado em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Peri Mesquida.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Peri Mesquida

Prof. Dr. Renato Gross

Professora Dra. Ana Maria Eyng

Curitiba, _____ de _____ de 2008.

AGRADECIMENTOS

MUITOS TENHO À FAZER...

A Deus. Sempre.

*Ao meu orientador, Professor Doutor **Peri Mesquida**, agradeço pelos momentos em que me auxiliou e me manteve no caminho.*

*À professora Dra. **Maria Elisabeth Blanck Miguel** desejo registrar minha alegria em tê-la conhecido e de poder além de partilhar sua companhia e compreensão, sua amizade, seu carinho.*

*Ao Prof. Dr. **Renato Gross**, por sua preciosa contribuição quanto aos encaminhamentos necessários à realização deste trabalho.*

*À professora Dra. **Ana Maria Eyng**, que criteriosamente leu e apontou alterações e fundamentações necessárias para que pudéssemos concluir...*

Ao Corpo Docente do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC, por proporcionar momentos de reflexões, debates e questionamentos.

Em especial aos professores com os quais mantive contato devido a postura assumida por eles durante as aulas.

*Ao professor Dr. **Ascísio Pereira**, do Departamento de Filosofia que eticamente conduziu seu trabalho.*

*Ao professor Dr. **Lindomar Bonetti** pela compreensão e paciência com seus alunos.*

*Às secretárias **Solange e Francieli**, pela demonstração constante de ética e competência na realização de seu trabalho.*

*Aos meus amigos, **Rita, João Luis, Vânia e Sergio**, pelos inúmeros gestos de amizade demonstrados durante essa caminhada. Sem vocês minha presença ao Programa de Mestrado seria impossível.*

Aos queridos amigos **Simone, Nathanael e Paola**, pela paciência e carinho com que souberam entender minhas necessárias ausências durante o período da realização desse estudo. Pela nossa amizade.

À **Marlova**, pelo carinho e atenção com meu filho. Muito obrigada!

À minha amiga **Ana Mazon**, maior exemplo de força que já conheci.

Ao amigo **Airton Batistela**, Batista como prefere, pelo carinho e amizade nos encontros enquanto exercia seu Programa de Doutorado.

À minha amiga **Ângela Cristina**, que sempre me inspirou, pela força, dinamismo, humildade e paciência até mesmo nas nossas ausências.

Dona Maria, pelas orações de sempre. Obrigada!

Muito Obrigada!

À Senhora **Clarice Portella Lima**, Gerente Estadual de Educação em Joinville, pelo empenho em possibilitar minha liberação para a realização deste sonho.

Registro aqui minha admiração e meu agradecimento.

À **Iolanda Beatriz**, pelo profissionalismo e amizade de sempre.

À **Terezinha Serafim**, pelo apoio e incentivo nas caminhadas.

À senhora **Terezinha Perini**, Diretora da Escola Maestro Francisco Manoel da Silva, pelo sorriso com que nos abraça sempre.

Aos professores e professoras da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina que através da sua construção no dia-a-dia sonham com um futuro mais justo e mais humano para todos.

DEDICATÓRIA

*Ao **Éverton**, que me apoiou em todos os momentos necessários demonstrando seu amor e dedicação para a realização deste trabalho.*

*Ao **Bruno**, meu filho querido, pela in(compreensão) às vezes da minha ausência e pelos inúmeros “bilhetinhos” de apoio e incentivo.*

*A **Paulo Freire** (in memoriam), vivo nas páginas deste trabalho.*

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado tem como tema investigado a proposta pedagógica libertadora de Paulo Freire. O problema de pesquisa formulado que orientou a reflexão abordou a consolidação da prática pedagógica muitas vezes distinta da teoria em contraponto com a proposta de Freire voltada para uma práxis pedagógica libertadora e que busca superar a dicotomização teoria-prática concebida diante do pressuposto acadêmico-pedagógico da indissociabilidade teoria-prática. Na tentativa de elucidar o problema proposto têm-se os seguintes objetivos: Contextualizar as categorias epistemológicas freireanas que anunciam a humanização e emancipação do ser humano: o diálogo, a liberdade, a conscientização, a utopia e a práxis. Caracterizar a educação praticada pelos jesuítas e o método pedagógico *Ratio Studiorum* tendo em vista a concepção humanista de educação por eles aplicada. Apresentar Joan Comenius, o bispo morávio, que por meio da *Didactica Magna* e do *Orbis Sensualium Pictus*, século XVI e XVII, acreditava ser possível educar todos sem distinção, sem preconceitos e discriminação. Analisar criticamente e de forma comparativa o “Método Paulo Freire” e a obra *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius, utilizada como método de ensinar e aprender sobre todas as coisas. No levantamento histórico e em nossa análise, nos valem das contribuições dos seguintes autores: Buber(2001), Marx (1980), Gramsci (1970,1978,1988), Gadotti (1991,1996) Torres (1991), Schmied-Kowarzick (1988), Brandão (2006), Kant (2006), Saviani (1982), Sánchez Vasquez(2007), Romão (2000), Furter (1974). Especialmente para o segundo capítulo as contribuições foram dos autores: Azevedo(1944), Comenius(1976), Franca (1952), Lacouture (1994), Maxwell (1999), Nóbrega (1931), Paiva (2000), Vainfas (2000). E de Paulo Freire, (1976,1978,1979,1983, 1986,1987,1997,2000,2003,2006). Neste estudo optou-se pela pesquisa exclusivamente bibliográfica, que requer uma compreensão e interpretação da obra de Paulo Freire de acordo com os objetivos estabelecidos, tendo como referência e base conceitual as correntes filosóficas humanistas e o pensamento de autores que o influenciaram. O procedimento metodológico se utilizou de técnicas hermenêuticas de interpretação de texto e buscou o entendimento e a dimensão criadora nas suas múltiplas possibilidades de abertura dialógica própria da hermenêutica. O discurso de Paulo Freire vai constituindo, gradativamente, uma concepção humanista do mundo e da vida humana em sociedade incorporando várias concepções político-filosóficas acerca desse mundo e dessa sociedade, impossibilitando assim enquadrá-lo numa corrente filosófica. Absorve aspectos de várias concepções, delineando a sua pedagogia na perspectiva de um pensamento libertador e humanista. É, portanto, possível afirmar que essa proposta libertadora é concreta, crítica, engajada, pois se alimenta na ação-reflexão, na práxis cotidiana de homens e mulheres que sonham e que lutam pela sua libertação, pela sua emancipação.

Palavras-chave: educação reprodutora, educação libertadora, conscientização, utopia, diálogo, práxis.

ABSTRACT

This present dissertation of a Master's degree has, as a researched subject, the liberating and pedagogical proposal of Paulo Freire. The inquiry's problem, which directed the reflection, broached the consolidation of a pedagogical practice much more distinct from its theoretical side that opposed oneself to Freire's proposal, which takes aim at the liberating and pedagogical praxis and looks forward to overcome the separation of theory-practice conceived in the academic-pedagogical assumed statement of the undisjoinable association of theory-practice. On attempting to elucidate the presupposed problem it is founded out the following objectives: to discuss the Freire's epistemological categories that announce the humanization and emancipation of human being: the dialogue, the freedom, the knowledge acquirement, the utopia and the praxis; to characterize the education professed by Jesuits and the pedagogic method *Ratio Studiorum* basing on the humanistic conception of education applied by them; to present Joan Comenius, bishop and member of an elder and prtotebant movement that emphasized the pure and simple Christian life and the fraternity of men, who, based on the *Didactica Magna* and the *Orbis Sensualium Pictus*, centuries XVI and XVII, believed that it was possible to educate everyone without distinction, prejudice and discrimination; to analyze criticizing and comparing the "Method of Paulo Freire" and the opus *Orbis Sensualium Pictus* of Comenius, used as a way of teaching and learning about everything. On researching the historic facts and making our analysis, we got some contribution from the following authors: Buber (2001), Marx (1980), Gramsci (1970,1978,1988), Gadotti (1991,1996) Torres (1991), Schmied-Kowarzick (1988), Brandão (2006), Kant (2006), Saviani (1982), Sánchez Vasquez(2007), Romão (2000), Furter (1974). Mainly for the second chapter the contributions were from these authors: Azevedo(1944), Comenius(1976), Franca (1952), Lacouture (1994), Maxwell (1999), Nóbrega (1931), Paiva (2000), Vainfas (2000) and from Paulo Freire (1976,1978,1979,1983, 1986,1987,1997,2000,2003,2006). On this struggle it has been made a choice of studying just a bibliographical search, which requires the comprehension and the interpretation of the work of Paulo Freire according with the established objectives and having as reference and conceptual base humanistic philosophical movements and the ideas of the authors that had influenced him. Paulo Freire's speech has constituted, gradually, the humanistic concept of the world and the human life in society incorporating several other political-philosophical conceptions all over the world and this society, making it impossible to fit in philosophical movements. And it has been absorbing aspects from some conceptions, outlining its pedagogy on the perspective of a liberating and humanistic thought. Therefore, it is possible to assert that this liberating proposal is concrete, critical and committed, because it is based on the action-reflection, the daily praxis of men and women who dream and fight for their freedom and emancipation.

Keywords: reproducing education, liberating education, the knowledge acquirement, utopia, dialogue, praxis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa da Obra Orbis Pictus (Comenius-1659).....	101
Figura 2 - The word - Orbis Pictus (Comenius-1659).....	103
Figura 3 - The water - Orbis Pictus (Comenius-1659).....	103
Figura 4 – A Feaft - Orbis Pictus (Comenius-1659).....	104

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.....	21
2.1 Breve biografia de Paulo Freire.....	21
2.2 Diálogo – Um caminho.....	30
2.3 Conscientização – Uma necessidade.....	41
2.4 Liberdade – Para a libertação.....	59
2.5 Utopia- A esperança ‘esperançosa’.....	68
2.6 Práxis – Um quefazer permanente	79
3. DA EDUCAÇÃO REPRODUTORA À EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE.....	86
3.1 Educação Jesuítica - Educação e dominação colonial.....	86
3.2 Comenius – Da Didática Magna ao Orbis Sensualium Pictus.....	99
4. AÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE A PRÁTICA DIALÓGICA E A OPRESSÃO.....	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	131

“... Nos daremos por satisfeitos se, dos possíveis leitores deste ensaio, surgirem críticas capazes de retificar erros e equívocos, de aprofundar afirmações e de apontar o que não vimos.”

Paulo Freire

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista as grandes transformações sociais, as novas dinâmicas de relações políticas e culturais, o avanço da tecnologia, os desafios no campo da educação contemporânea colocam novas responsabilidades de reflexão e intervenção social, a partir de novas práticas educativas que vislumbrem a participação e intervenção conscientes de homens e mulheres na realidade, tendo como horizonte sua permanente humanização.

Esta pesquisa se propõe à verificação do pensamento freireano como um referencial teórico-crítico construtor de um processo educativo humanizador, na constituição do que, aqui, chamaremos de uma pedagogia como prática de liberdade.

Ressaltar a importância e a atualidade do pensamento de Paulo Freire como aspectos fundamentais para os processos educativos, especialmente aqueles ofertados às pessoas pertencentes às classes populares da sociedade requer uma compreensão da ação pedagógica como práxis dialógica, especialmente quando se esforça constantemente em criticar o procedimento vertical estabelecido no ato pedagógico (educação bancária), propondo aí a práxis dialógica.

A prática pedagógica é vista como algo naturalmente decorrente da teoria pedagógica. Este tipo de conduta tem pautado a prática meramente na construção teórico-acadêmica, não raramente desvinculada da realidade do educando. Esta noção tem muitas vezes implicado na consolidação de uma prática distinta da teoria. Teoria e prática pedagógica acabam por se configurar como aspectos dissociáveis, e não complementares e intrínsecos, na sala de aula, pois a realidade prática acaba exigindo o abandono ou a reformulação da teoria. A noção que tem regido o trabalho de muitos professores é ainda justamente a de que a teoria precisa preceder a prática para poder norteá-la, de modo que o conhecimento da teoria e o desconhecimento da realidade do educando acabam, por vezes, por levá-los a incorrer em engano e ter sua atuação limitada pela ingenuidade.

Freire parte da análise das suas atividades educativas, práticas, para então pensar a possibilidade de uma epistemologia construída na horizontalidade. A ação humana - dialógica – é submetida à estrutura da práxis. Seu engajamento em forjar

práticas pedagógicas escolares e sociais contribui para um entendimento da educação como instrumento democratizador da sociedade.

O sentido de uma pedagogia libertadora em sua obra exige o entendimento de como os processos educativos se estabelecem na perspectiva de uma práxis educativa que contribui para a libertação e emancipação dos seres humanos, e ao mesmo tempo, a compreensão da relação histórica, política e cultural dessa ação pedagógica com a dimensão existencial da categoria humanização.

Diante disto, podemos dizer que o que Paulo Freire propõe em sua obra, é a constituição de uma antropologia, que se assenta na categoria central de seu pensamento que é a humanização e a libertação dos seres humanos.

Sua pedagogia libertadora requer então uma interligação da ação dialógica na elaboração dos significados da existência e, dessa forma, a práxis dialógica, de caráter eminentemente horizontal, contrapõe-se imediatamente a relação pedagógica vertical da pedagogia bancária.

O pensamento pedagógico e político de Paulo Freire, em busca do *ser mais*, propõe um projeto educativo que visualiza o ser humano na sua integralidade, sempre em processo de libertação. E, se o homem é um “ser-no-mundo”, o mundo em que o homem vive não existe por acaso. Para Freire é um produto da ação humana. Se existe uma situação de opressão, existe aí a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. “E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo que estamos com ele e com outros” (FREIRE, 2000, p.33).

Para Paulo Freire, a leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico político indicotomizável do que-fazer político pedagógico, isto é, das ações políticas que podem intervir na reinvenção da sociedade.

Para a prática transformadora o sonho ou o projeto faz parte do processo de análise crítica da realidade que denunciemos. É preciso lutar acreditando no amanhã melhor. É preciso lutar para ter esse amanhã. Por isso “preciso de ter dele também um desenho enquanto luto para construí-lo como o operário precisa do desenho da mesa na cabeça antes de produzi-la. Este desenho é o sonho por que luto” (FREIRE, 2000, p.43).

A obra de Paulo Freire é considerada como “[...] um divisor de águas em relação à prática político-pedagógica tradicional” (GADOTTI, 1996, p. 76). A partir do

pensamento deste educador, e em conjunção com outras teorias críticas, numerosas perspectivas teóricas e práticas foram se desenhando em distintas partes do mundo, impactando diversas áreas do conhecimento.

Paulo Freire subverte a ordem “lógica” teoria-prática, proferindo uma prática pedagógica que decorre de sua experiência enquanto educador e da realidade do educando. Freire, não leu Marx para aplicá-lo na prática; para a compreensão da prática é que teve que buscar em Marx elementos “insubstituíveis”. Em outras palavras, com uma forte propensão à incompatibilidade com esquemas, “[...] Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela” (GADOTTI, 1996, p. 77).

Diante do exposto, acreditamos que este estudo acerca da filosofia da prática em Paulo Freire possui implicações diretas no fazer cotidiano do professor e sua prática pedagógica e enquanto pesquisa, como qualquer outra em educação, tem por finalidade direta ou indireta contemplar o ser humano e suas relações consigo mesmo e com o meio circundante ao longo de seu processo formativo.

Paulo Freire é um dos mais importantes marcos da história das idéias pedagógicas na contemporaneidade. Uma de suas marcas fundamentais é o modo como pensa a ação pedagógica. No bojo de seu pensamento está a idéia de que a prática não pode ser algo que se acomode a uma teoria ou tente meramente conciliar várias teorias pedagógicas, norteando cegamente a conduta do professor. Há outras questões da realidade do educando que entram em jogo no momento da prática. Vale dizer que foi aprendendo na prática que Paulo Freire se tornou educador, “[...] e foi praticando que ele aprendeu algo de que nunca mais se afastaria: **a pensar sempre na prática**” (GADOTTI, 1991, p. 24, grifos do autor).

Esta é uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, que exige uma compreensão e interpretação da obra de Paulo Freire de acordo com os objetivos estabelecidos. No tocante aos procedimentos metodológicos esta pesquisa se utiliza de técnicas hermenêuticas enquanto elemento de busca de sentido da historicidade da existência na perspectiva de uma compreensão humanística do objeto em análise (cf. PALMER, 1969, p. 19).

O sentido interpretado que se constrói nesse processo hermenêutico de busca e entendimento é o da dimensão criadora da compreensão em abertura dialógica própria da hermenêutica, que como ressalta Hermann, é por meio do diálogo que se chega às coisas (HERMANN, 2002, p. 90).

Em Freire, a prática pedagógica é uma ação política de troca de concretudes e de transformação. Neste sentido, esta pesquisa buscou uma revisão acerca da práxis pedagógica que auxilie na superação da dicotomização na relação teoria-prática pedagógica no cenário educacional brasileiro atual. E ainda propõe reflexão acerca da necessidade de uma prática que seja político-pedagógica, e não apenas pedagógica, frente ao atual momento histórico de globalização.

Teoria e prática precisam configurar-se, na *práxis* pedagógica, como dois aspectos indissolúveis e intrínsecos. Não raro, esta relação parece não se efetivar adequadamente na conduta de muitos professores no cenário educacional brasileiro atual, o que pode talvez ser apontado como um legado da pedagogia tradicional. Os docentes, muitas vezes, possuem um bom conhecimento da teoria, mas desconhecem a realidade do educando, o que inviabiliza a efetivação de uma prática satisfatória que chegue ao discente.

Paulo Freire foi um dos educadores que exaustivamente refletiu acerca da necessidade de uma prática ligada à realidade sócio-cultural do educando. Constatções como estas levaram à formulação do seguinte problema: como a práxis é concebida em Paulo Freire diante do pressuposto acadêmico-pedagógico da indissociabilidade teoria-prática? Portanto, este estudo tem como objeto teorizar a prática e praticizar a teoria em movimento dialético.

“Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência” (FREIRE, 2005a, p. 3) – este é o modo com que o professor Ernani Maria Fiori apresenta o educador brasileiro no prefácio do livro **Pedagogia do Oprimido**. Esta definição o situa como educador preocupado com questões para além da esfera teórico-pedagógica, em direção à reflexão e prática em uma esfera mais ampla: a vida. Através desta definição, tem-se um primeiro sinal da filosofia da práxis em Paulo Freire: educar para uma prática de vida é a grande linha filosófica do pensamento freireano.

Na seqüência destas primeiras palavras sobre Paulo Freire, o autor do prefácio do referido livro ainda completa: “[...] É também educador: existencia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da ‘*práxis*’ humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como ‘prática da liberdade” (FREIRE, 2005b p. 3). Esta afirmação traz no seu bojo a anunciação da dimensão política no pedagógico de Freire e também a exposição de um elemento chave de todo pensamento político-pedagógico freireano, ou seja, a educação como prática da

liberdade. Daí, torna-se possível inferir um dos sentidos centrais da prática neste pensador: a prática educativa como ação voltada à conquista da liberdade. Gadotti (1996, p. 80-1) confirma isto, assinalando que “[...] a liberdade é o ponto central de sua concepção educativa desde suas primeiras obras. A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infindável”.

Paulo Freire começou a formular seu pensamento político-pedagógico, inclusive sua prática educativa, a partir da experiência com a alfabetização de jovens e adultos, nordestinos, que, no início da década de 1960, viviam na “cultura do silêncio”. Freire percebeu que “[...] era preciso ‘dar-lhes a palavra’ para que ‘transitassem’ para a participação na construção de um Brasil, dono de seu próprio destino, que superasse o colonialismo” (GADOTTI, 1991, p. 32).

A prática da liberdade de Paulo Freire opõe-se à prática da dominação e pauta-se em uma pedagogia em que o oprimido possa descobrir-se e conquistar-se enquanto sujeito de sua própria história. Segundo Freire (2005b, p 81), “[...] a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado no mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente nos homens”. É visível em toda sua obra a preocupação em situar o ser humano como criador da história e da cultura. Em função deste entendimento, o educador não apenas criou um método de alfabetização para jovens e adultos, mas ainda propôs uma ação educativa que tem por objetivo a conscientização do sujeito e, a partir dela, a transformação da realidade na qual está inserido por meio de uma nova prática social que tem por finalidade a libertação do oprimido. Vale ressaltar que a conscientização, para Freire, diz respeito não apenas à tomada de conhecimento da realidade, uma vez que ultrapassa este nível através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser de determinada situação, para constituir-se em ação transformadora da realidade. De acordo com Freire (2005b, p. 44), no livro **Educação como prática da liberdade**, faz-se necessária “[...] uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”.

Na compreensão de Paulo Freire, toda ação educativa deve ser precedida por uma reflexão sobre o homem e uma análise de seu meio de vida. A realidade

prática do sujeito é, para ele, o ponto de partida para a ação pedagógica. Como afirma Gadotti (1996, p. 80), “[...] todo o seu pensamento tem uma relação direta com a realidade. Essa é sua marca. Ele não se comprometeu com esquemas burocráticos, sejam os esquemas do poder político, sejam os esquemas do poder acadêmico. Comprometeu-se acima de tudo com uma realidade a ser transformada”.

Diante do exposto, pensando a educação não apenas como ato estritamente pedagógico, com vistas à alfabetização do oprimido, mas “[...] ao mesmo tempo como **ato político**, como **ato de conhecimento** e como **ato criador**”, Freire propõe uma de suas mais importantes categorias na direção ao processo de conscientização-reflexão, ou seja, a prática do diálogo e, a partir dela, um diferente enfoque acerca da relação professor-aluno. O diálogo, na concepção freireana, “[...] consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação” (GADOTTI, 1996, p. 81). Trata-se de uma categoria que, para o educador, faz parte da própria natureza humana, haja visto que, segundo ele, “[...] os seres humanos se constroem em diálogo, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo. Para ele, o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir” (FREIRE, 2005a p.101). O diálogo pretendido por Freire como prática educativa – que é diferente do suposto diálogo vertical proposto pelas elites, que impossibilita a manifestação do sujeito-aprendiz – é um ato de respeito aos educandos, não apenas enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social.

Paulo Freire insiste muito na necessidade do diálogo, enquanto categoria integrante de sua pedagogia dialógico-dialética, como estratégia de ensino. O diálogo, no entender freireano, renova a prática pedagógica e concede-lhe um sentido moderno e progressista.

Para pôr em prática o diálogo, Freire propõe que o educador não possa se colocar na posição ingênua de quem se pretende detentor do saber; “[...] deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem ‘perdido’, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber” (GADOTTI, 1996, p. 86). Neste sentido, para Freire “[...] a educação se torna um momento da experiência dialética total da humanização dos homens, com igual

participação dialógica de educador e educando” (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 69).

No livro **Pedagogia da Autonomia**, Freire estabelece uma relação dialética e intrínseca entre professor e aluno, na qual ambos estão em condições de igualdade, sendo desta relação esperado um constante trânsito de experiências e não a mera transferência de conhecimentos do educador para o educando. Discentes e docentes são colocados num mesmo patamar, cada qual com seus conhecimentos distintos – no caso dos discentes chamados de conhecimento ingênuo – sendo que o papel do educador, frente a esta realidade, é o de transformar o que é ingênuo em pensamento crítico, concedendo autonomia de pensamento e expressão ao educando, auxiliando-o a compreender-se como sujeito histórico, social e cultural, com capacidade para mudar a si mesmo e a sociedade em que vive.

Os princípios político-pedagógicos de Paulo Freire assentam-se sobre uma concepção libertadora da educação, em que o papel da educação está atrelado à construção de um novo projeto histórico, que parte da prática concreta na construção do saber, do entendimento do educando como sujeito do conhecimento, e da alfabetização como um processo social e não apenas lógico-intelectual.

Esse estudo contempla ainda um retorno a Comenius, o grande pedagogo tcheco, educador humanista do século XVII, buscando os fundamentos teóricos e práticos que estruturaram seu pensamento dentro de seu tempo, como tentativa de superação do modelo de educação, especialmente realizado pelos jesuítas que seguiam as determinações do *Ratio Studiorum*, apresentado também no segundo capítulo deste trabalho. Procuramos aqui, uma aproximação da sua proposta de educação que intencionava ensinar tudo a todos com o pensamento de Paulo Freire, em especial com relação ao “Método Paulo Freire” de alfabetização e a proposta didático-pedagógica de Comenius expressa na obra *Orbis Sensualium Pictus*, como resposta construtiva ao novo tempo que se iniciava, melhor, início da Idade Moderna, revelando a perspicácia e apreensão e expressão de espírito daquele momento.

Esta pesquisa pretende ser uma contribuição para os que estão comprometidos com a nossa época, principalmente os educadores, cientes de que uma parte importante da responsabilidade do processo de inversão do quadro de desumanização em que se encontram milhares de pessoas, mergulhados na “cultura

do silêncio”, está em suas mãos. Aqueles que acreditam que é através da educação problematizadora que os homens desenvolvem sua capacidade de perceber criticamente os caminhos que existem, no mundo, através dos quais e nos quais eles podem encontrar a si mesmos. E todos aqueles que acreditam que a educação, mas não só ela, pode muito com relação ao processo de transformação da sociedade, quando pode ensinar a ver as contradições sociais, políticas e econômicas e a agir contra os elementos opressivos da realidade.

O principal objetivo desta pesquisa é compreender o desenvolvimento das categorias no pensamento de Paulo Freire e a relevância destes conceitos para a sua pedagogia, apresentando os aspectos e elementos centrais que constituem a sua concepção humanista e que moldam a sua pedagogia enquanto projeto e utopia político-educacional de transformação na perspectiva da humanização e da emancipação de homens e mulheres.

Para tanto o trabalho está estruturado em quatro partes. O primeiro capítulo trata de apresentar algumas categorias epistemológicas elaboradas no pensamento de Paulo Freire, como aspectos possibilitadores de processos de humanização. Elencamos o diálogo, a conscientização, a liberdade, a utopia e a práxis, procurando relacionar algumas influências filosófico-humanistas que influenciaram o seu pensamento. Acreditamos na necessidade de apresentar em forma de síntese um breve relato da sua vida, bem como algumas contribuições filosófica e pedagógica em suas obras.

Buscando a compreensão dessas categorias epistemológicas do pensamento de Freire, dedicamos uma análise e apresentação que indicam em sua obra a radicalidade, concreta e historicamente situada como elemento fundante e central na constituição de sua pedagogia.

Aspectos polêmicos da sua proposta educativa, que pensa, questiona e faz da prática o repensar sempre na prática, valorizando a curiosidade epistemológica do aluno, respeitando as diferenças, indignando-se com o autoritarismo na relação pedagógica, a fragmentação do saber, nos traz à grande responsabilidade: apontar algumas das principais características do contexto em que Paulo Freire pensou, agiu e refletiu as questões pedagógicas que fizeram dele o maior pedagogo do século XX, sabendo que ficarão algumas lacunas sem preencher, devido à riqueza de seu pensamento e ao número considerável de obras do autor.

O segundo capítulo é dedicado a apresentar características da educação jesuítica, especialmente no Brasil, herdeira da educação escolástica caracterizando-se como verbalista, memorista e elitista, contrária à educação proposta por Paulo Freire. No mesmo capítulo, analisamos tentativas de superação dessa educação com a pedagogia da Didática Magna, de Comenius, resgatando a utopia na educação ao pretender “ensinar tudo a todos”. Sua obra *Orbis Sensualium Pictus* é também apresentada neste capítulo. Uma aproximação do “Método Paulo Freire” e da *Orbis Pictus* de Comenius nos dirá que Paulo Freire buscou no pedagogo do século XVII inspiração para a realização da codificação e decodificação das palavras desafiando o homem e a mulher que se alfabetizam se apropriando do código escrito a se politizarem, como veremos nesse capítulo.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta os aspectos pedagógicos e políticos da pedagogia de Paulo Freire que podem gerar práticas libertadoras capazes de contribuir com o processo de humanização que possibilita aos homens e às mulheres saírem da sua situação de opressão, realizando assim sua vocação ontológica para o ser mais. Caracterizamos nesse momento a educação bancária como inibidora na construção de processos de libertação e emancipação dos seres humanos apresentando possibilidades de transformação da sociedade por meio de práticas anunciadas por Freire quando propõe, por exemplo, os saberes necessários à prática educativa em **Pedagogia da Autonomia**.

Concluo com as considerações finais, mostrando que um fazer diferente nas práticas pedagógicas, é possível, desde que se pense sempre na prática, constituindo assim o caminho que desejamos para mudar o nosso modo de ver as coisas e dessa forma contribuir para mudar o mundo, senão, pelo menos fazê-lo melhor.

2 - CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Enquanto seres sociais, culturais e políticos, educandos e educadores, nós somos protagonistas das categorias extraídas do pensamento de Paulo Freire. Neste primeiro capítulo apresentamos uma breve biografia do pedagogo e na seqüência serão analisadas algumas categorias da pedagogia freireana consideradas instrumentos que podem levar o ser humano a uma situação de superação de suas condições opressoras e, portanto, a sua vocação ontológica de ser mais, de se humanizarem. As categorias analisadas são: o diálogo, a conscientização, a liberdade, a utopia e a práxis. Categorias que norteiam o trabalho político-pedagógico deste educador, que acreditamos ser o cerne de toda pedagogia que se pretende revolucionária, de toda pedagogia que se pretende verdadeiramente democrática.

Implicam em dialogicidade, como condição da própria existencialidade humana como o diálogo; a conscientização, como fator determinante para a promoção ao diálogo crítico; a utopia e a liberdade como condição alimentadora da práxis revolucionária transformadora da realidade e construtora de uma existência humana e emancipadora.

2.1 - Breve biografia de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco. Trabalhou inicialmente no Serviço Social da Indústria (SESI) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Foi professor e criador de idéias e “métodos”. Sua filosofia educacional foi exposta primeiramente em 1958, na sua tese de concurso para a Universidade do Recife, e se expandiu enquanto ocupava o cargo de professor de História e Filosofia da Educação naquela Universidade. Suas primeiras experiências em alfabetização em Angicos (Rio Grande do Norte), em 1963, foram precedidas por trabalhos feitos em Pernambuco e na Paraíba.

Sua metodologia de alfabetização foi usada em inúmeras campanhas de alfabetização conscientizadora espalhadas por todo o país.

Na verdade Paulo Freire não tem sequer uma teoria pedagógica definitiva. Ele tem um afeto e a sua prática. Por isso fica difícil teorizar a seu respeito, sem viver a prática que é o sentido desse afeto. Por isso é fácil compreender o que ele tem falado e escrito, quando se parte da vivência da prática do compromisso que tem sido, mais do que sua teoria, a sua crença (BRANDÃO, 2006, p. 102).

Muito distante da idéia de ser um conjunto de técnicas ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita, o “Método Paulo Freire”, oportuniza o alfabetizando a perceber ele próprio como um fazedor de cultura e também proporciona o entendimento de que o ser menos é determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em vive e que isso pode ser mudado.

Propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Freire atento a categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local, já explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, ao senso comum (FREIRE, AM, 1996, p. 35).

Sua luta era em prol dos desprivilegiados da sociedade. E com a intenção de politizar o povo brasileiro, para tirá-lo da situação de submissão, de imersão, de passividade aqueles e aquelas que ainda não conheciam a palavra escrita, pensando numa sociedade “onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados do mundo”, é que Paulo Freire compreendeu a educação, para que uma grande maioria de brasileiros tivessem “acesso a esse bem a eles negado secularmente: o ato de ler a palavra lendo o mundo.” (FREIRE, AM, 1996, p. 40) Por esse motivo, foi preso e exilado logo após o golpe militar de 1964. Seu primeiro destino foi a Bolívia, mas lá permaneceu por poucos dias devido ao golpe de Estado ocorrido pouco depois da sua chegada. Foi então para o Chile, onde viveu de 1964 a 1969, encontrando condições sociais e políticas favoráveis, pôde participar de importantes reformas. Para apoiar o processo

de mudança que se estabelecia com a eleição de Eduardo Frei, recém eleito com o apoio da Frente de Ação Popular, o governo procurava novos profissionais e técnicos, principalmente no setor agrário. Paulo Freire foi convidado para auxiliar no processo de formação desses novos técnicos, num momento histórico, em que “encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente”. (GADOTTI, 1996, p. 72).

Sua obra **Pedagogia do Oprimido**, escrita nesse período, não obteve a simpatia da oposição da direita do Partido Democrata Cristão, tendo aí um dos motivos para sair do Chile. Foi para os Estados Unidos, trabalhar em Harvard. Um ano depois foi para Genebra, como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Assessorou diversos países da África, recém-libertada da colonização europeia, na implantação de seus sistemas de ensino. “Esses povos queriam e precisavam se libertar da ‘consciência hospedeira da opressão’ para se tornar cidadãos de seus países e do mundo. Freire os assistiu nesta difícil tarefa”. (FREIRE. AM, 1996, p. 43)

Retornou ao Brasil, depois de dezesseis anos de exílio, em 1980. Lecionou na Universidade de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) onde hoje existe a Cátedra Paulo Freire.

Sofrer o exílio é mais do que reconhecer sua realidade. É assumi-lo com toda a dor que isso significa, somente como o exilado ou exilada se prepara para a volta. Sofrer o exílio é assumir o drama da ruptura que caracteriza a experiência de existir num contexto de empréstimo. Sofro meu exílio ao lidar melhor com as dificuldades provocadas pela impossibilidade de voltar à minha origem; ao resolver as contradições entre o presente que vivo num espaço em que não vivi o passado, e o futuro a ser construído num espaço incerto (FREIRE, 2006c, p. 51).

Paulo Freire escreveu inúmeras obras, entre elas: *Educação e Atualidade Brasileira*, *Pedagogia do Oprimido*, *Ação Cultural para a Liberdade*, *À Sombra desta Mangueira*, *Cartas à Guiné-Bissau*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia*, *Conscientização*. Importante lembrar que ele é cidadão honorário de várias cidades, no Brasil e no exterior, e que recebeu o título de doutor *honoris causa*, outorgado por inúmeras universidades.

Em 02 de maio de 1997, faleceu Paulo Freire, vítima de um infarto agudo do miocárdio.

Autêntico e convicto do que pensava e realizava dizia que devemos fazer o possível hoje se quisermos realmente construirmos uma sociedade democrática amanhã. Seus escritos se devem ao seu sonho de utopia democrática. Cabe a nós educadores uma parte desta tarefa, de transformação de nossa sociedade, para que se torne menos autoritária, menos discriminatória, mais justa, que tanto pronunciamos. Humildade e tolerância eram palavras bem especiais para Freire que repudiava intelectual arrogante, pregando, ao mesmo tempo, que o educador deveria estar sempre próximo do educando.

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo de humildade e tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? [...] ninguém pode ser humilde por puro formalismo como se cumprisse mera obrigação burocrática. A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém (FREIRE, 1999, p.74-75).

Seu “método” inovou a concepção de ensino. Em primeiro lugar, Paulo Freire procurou enxergar a realidade do ensino a partir da realidade do mundo e, mais especificamente, a partir da realidade do aluno, que “pretendendo provocar uma profunda modificação no tipo de relacionamento do alfabetizando com a realidade só se impõe se for estabelecido forte liame psicológico entre a atividade alfabetizante e as situações de vida do analfabeto” (LIMA, Lauro, 1979, p.175-176)

Durante as décadas de 60 e 70 do século passado, o Brasil, assim como muitos países da América Latina, passava por momentos de turbulência, pois estávamos em plena ditadura militar e todos os meios de comunicação e formas de expressão sofriam a censura dos órgãos do governo. Com a educação não era diferente. A pedagogia conservadora, que através das suas práticas educacionais humilhava o aluno – baseando-se na máxima de que a escola tudo pode -, praticava uma combinação de pedagogismo ingênuo e pessimismo negativista, tendo a escola como reprodutora do *status quo*.

Creio que Paulo Freire, no desenvolvimento da sua teoria da educação, conseguiu, de um lado, desmistificar os sonhos do pedagogismo dos anos 60, que pretendia, pelo menos na América Latina, que a escola faria tudo, e, de outro lado, conseguiu superar o pessimismo dos anos 70, quando se dizia que a escola era puramente reprodutivista (GADOTTI, 1996, p. 111).

Paulo Freire propõe então uma nova concepção da relação pedagógica. Segundo ele, o educador não é neutro, mesmo que não tenha clareza de sua opção política ou mesmo que nunca tenha refletido a respeito dela, ele a possui, estando sempre a favor de alguém/alguma coisa e contra alguém/alguma coisa. Sua metodologia, os métodos utilizados e os valores acerca do mundo são pautados pela sua opção política. Investiu antes de mais nada com uma educação contra outras, contra um mundo hostil, em que a educação que reinventa poderia ser um instrumento a mais no trabalho de os homens o criarem, transformando este que se apresenta.

[...] parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido, [...] implicando em todo o esforço de reflexão do homem sobre si mesmo e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir que o mundo é seu também, que por seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor (FREIRE, 2005 a, p. 112).

Neste sentido, analisar as suas categorias que renegam veementemente o pensamento capitalista, torna-se extremamente necessário, pois a formação de seres críticos, dialógicos, amorosos, que lutam por seus direitos, que se indignam com as injustiças do mundo, que se percebem não só no mundo, mas com o mundo, torna-se tarefa imprescindível.

Sua concepção de educação é dialética, diferentemente da concepção de Althusser. Para esse a educação define a escola somente como um instrumento a favor da reprodução da sociedade vigente, um aparelho ideológico de Estado (juntamente com as Igrejas, os partidos e os sindicatos). Segundo Althusser (1983), a reprodução das relações de produção são asseguradas especialmente pela superestrutura jurídico-política e ideológica, e o aparelho ideológico do Estado de maior força para tal reprodução seria o aparelho escolar. Paulo Freire, entretanto,

não ignora os estudos de Althusser acerca da reprodução da ideologia dominante através da escola, no entanto, nega que ela faça apenas isso. Percebe a contribuição que ela pode oferecer às transformações sociais.

Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico (FREIRE, 2001, p. 47).

Paulo Freire e a sua pedagogia – baseada no diálogo entre professor e aluno que se apresentam como companheiros – representam uma superação do sentimento de pessimismo que abarcou a década de 1970, como já dissemos, visto que a relação de igualdade entre professor e aluno fez com que fosse concebido ao professor o papel de quem também aprende ao ensinar. Há uma unidade dialética entre ensinar e aprender e lembra Marx em sua Terceira tese sobre Feuerbach: “O educador também precisa ser educado”. (FREIRE, 1978, p. 138)

Paulo Freire destina grande parte de sua obra à importância da tarefa do professor progressista na escola. Desta forma, juntamente com ele, outros professores que possuem o mesmo sonho político, tentarão viabilizar a contribuição que a educação pode oferecer no processo de transformação da sociedade.

Freire também propôs a utopia dos sonhos possíveis, na qual afirmava ser fundamental fazer hoje o possível de hoje, para, amanhã, fazer o impossível de hoje. Sempre pensou nos aspectos sociais e viu a educação como um instrumento de poder, um ato político, propondo, assim, um método educacional que privilegiasse uma nova qualidade de vida para todos, melhor, que possibilitasse uma mudança nas condições de vida dos oprimidos. O conhecimento era tratado por ele como uma troca.

Nessa concepção, o educador que opta politicamente pela transformação da sociedade não pode realizar, em sala de aula, uma prática autoritária. Da mesma forma os opressores não podem realizar uma prática educativa libertadora, visto ser esta uma tarefa de educadores críticos da realidade junto aos educandos, engajados no processo de transformação da sociedade. Diante disso, Freire enfatiza:

Minha presença de professor que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença, não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 119).

O professor deve respeitar a leitura de mundo do educando, reconhecendo dessa forma, a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, “recusando a arrogância cientificista, assumindo a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica” (FREIRE, 1996, p.139).

Para Paulo Freire, algumas virtudes como amorosidade, respeito aos outros, humildade, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, são possibilitadores à prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. Ainda, estar disponível às mudanças, persistir na luta e estar aberto à justiça, se identificam com esse seu posicionamento, o de que “ensinar exige comprometimento”(FREIRE, 1996, p.110).

Por esse motivo, a proposta pedagógica de Paulo Freire é extremamente relevante para o educador e para a educadora comprometidos com a nossa época, principalmente os educadores, cientes de que uma parte importante da responsabilidade do processo de inversão do quadro de desumanização em que se encontram milhares de pessoas, mergulhados na “cultura do silêncio”, está em suas mãos. Relevante também para aqueles que acreditam que é através da educação problematizadora que os homens desenvolvem sua capacidade de perceber criticamente os caminhos que existem, no mundo, através dos quais e nos quais eles podem encontrar a si mesmos.

Assim, Freire não escreve por escrever, e também não é educador para ser apenas um pedagogo do povo, mas para ser um escritor-pedagogo-educador que quer dar instrumentos epistemológicos e políticos às mulheres e aos homens para que aquelas e estes, transformando e reiventando suas sociedades, se afirmem, enquanto sujeitos de sua história, conscientes, engajados e felizes” (FREIRE, AM, 1996, p. 62).

Para Freire a educação não é neutra. O entendimento da educação como prática política é uma das dimensões mais importantes da sua obra. Por esse motivo o seu comprometimento acima de tudo é com uma realidade a ser transformada de maneira radical, para melhorando-a torná-la mais humana, permitindo assim, que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da história. “[...] que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FIORI, In FREIRE, 2005 a , p.7).

É preciso acreditar que a educação não é uma experiência sem alma, como dizia Freire, e, que os homens e mulheres são seres ‘programados, mas para aprender’ e, “portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir”, é que Freire entende [...] “a prática educativa, como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, 1996, p. 164).

Acreditar que a educação, mas não só ela, pode muito com relação ao processo de transformação da sociedade, quando pode ensinar a ver as contradições sociais, políticas e econômicas e a agir contra os elementos opressivos da realidade.

CANÇÃO ÓBVIA

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

*Paulo Freire
 Genebra, março 1971.*

2.2 - O DIÁLOGO - *Um caminho*

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”

Paulo Freire

Encontramos na proposta de uma educação libertadora de Paulo Freire o diálogo/dialogicidade como uma das categorias centrais de um projeto crítico, em que elabora uma fundamentação teórico-filosófica sobre as condições do diálogo verdadeiro e seu papel central para uma educação libertadora. A teoria da ação dialógica está fundamentada na comunhão entre as pessoas como alternativa para suplantar a condição de dominação e opressão em que se encontram homens e mulheres. O diálogo é o encontro dos homens e mulheres mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, uma relação que não se esgota no eu-tu.

Para Paulo Freire a educação é um ato político que reeduca todos os sujeitos envolvidos. É muito mais do que transmissão de conteúdos. Envolve posicionamento e atitude diante do mundo e do outro, que é diferente de mim. Não é a teoria ou os conceitos abstratos que educam. É a prática concreta que, sendo pensada à luz da teoria, transforma a realidade. Esta é a pedagogia de Paulo Freire – uma práxis transformadora das estruturas e da mentalidade das pessoas. Ele propunha um conjunto de princípios, de valores pedagógicos “encharcados” de realidade. Não propunha um método, mas um chamamento para a observação crítica da prática diária do educador e sua relação com o educando. Para estudar Paulo Freire é necessário olhar para nossa própria prática.

Neste sentido, a proposta pedagógica de Paulo Freire se fundamenta em categorias epistemológicas que lhe dão sentido, tais como: o diálogo, a conscientização, a liberdade, a utopia, a práxis, as quais exaustivamente ele trabalhou em sua teoria-prática.

A sua “teoria da ação dialógica” pressupõe dois momentos fundamentais: da denúncia da desumanização e o momento do anúncio do processo de humanização a ser construído dialogicamente. Para ele, esse dois momentos estão

intrinsecamente conectados e se expressam pela ação de *pronunciar* as palavras denunciadoras e anunciadoras:

A existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2005a, p.90, grifos do autor).

O diálogo no pensamento de Paulo Freire é uma exigência existencial, forma que possibilita aos sujeitos o refletir e o agir de forma solidária na transformação e humanização da sociedade em que vivem. Neste sentido é possível afirmar que o diálogo como se apresenta na filosofia de Paulo Freire é uma das categorias fundamentais para pensarmos e agirmos na construção de um mundo mais humano, com base numa vida de respeito e solidariedade e que assume valor fundamental numa prática educativa verdadeira, que possibilita, a pronúncia crítica do mundo. Dizendo a palavra, “pronunciando” o mundo, os seres humanos o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual ganhamos significação enquanto tal. Contextualizamos aqui a maneira de pronunciar o mundo pelas classes dominadas, abolindo assim as estruturas de opressão a que são submetidas. É a cultura dialógica, problematizadora, libertadora e necessariamente comunicativa, que exige “pronúncia” do mundo pelos seres humanos que fazem a história.

Diante do acirramento das contradições que conduzem ao estado de injustiça de todos os níveis e graus e que são cada dia maiores, ditadas pela globalização da economia, somos subtraídos perversamente em nossas condições e possibilidades de ser, de ter, de desejar, de querer e de poder.

Um processo de desumanização pode ser revertido pela esperança, pelo sonho com um mundo no qualoubessem a tolerância, a confiança, a solidariedade; auxiliando e possibilitando assim, o resgate do diálogo – numa atuação em favor da igualdade e contra a opressão.

O centro da pedagogia freireana é o diálogo, fundamento que tem um capítulo todo a ele reservado no livro **Pedagogia do Oprimido**. Um livro de grandes desafios, de grande estímulo para aqueles e aquelas que sabem poder mudar a história com sua própria história, com sua própria prática, em seu próprio tempo. Um

livro de sonho. Sonho de liberdade, sonho de mudança, sonho de transformação em um mundo menos cruel, menos desumano, menos autoritário.

O homem dialógico que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter esse poder prejudicado (FREIRE, 2005a, p. 94).

A política, a filosofia, a educação perpassam harmoniosamente todo o texto da **Pedagogia do Oprimido**, o que o torna ainda mais instigante e rico. Não se apresenta como receita pronta para educadores, mas “molhado” de possibilidades de rompimento com uma educação tradicional, elitizada, autoritária, excludente, marcada pela supressão do diálogo. A filosofia existencialista é o grande aporte conceitual em que Paulo Freire vai se apoiar teoricamente para desenvolver os princípios fundantes da educação dialógica, razão de ser da sua própria pedagogia libertadora.

Para construir o sentido de diálogo em sua pedagogia Freire teve em Martin Buber uma fonte de importante contribuição. O pensamento de Buber reflete a existência humana, essencialmente, pela explicitação da relação dialógica entre o EU e o TU, como forma de compreender o próprio sentido ontológico e essencial da convivência interpessoal entre os seres humanos e de sua relação com Deus. É na relação EU-TU, que os seres humanos se encontram, que realizam a sua existência, que se situam no mundo com os outros e se introduzem na sua própria existência. Na filosofia dialógica de Martin Buber a própria condição humana de existência é privada de presença quando não se estabelece pela relação entre EU e TU, ocorrendo, nesse caso, uma relação de dominação, pois haverá de um lado o dominado, transformando-se em mero objeto, deixando de ser, portanto, presença.

O presente, não no sentido pontual que não designa senão o término, constituído em pensamento, no tempo ‘expirado’ ou aparência de uma parada nesta evolução, mas o instante atual e plenamente presente, dá-se somente quando existe presença, encontro, relação. Somente na medida em que o TU se torna presente a presença se instala (BUBER, 2001, p. 14).

Neste sentido, Freire defende uma concepção de dialogicidade baseada em princípios da filosofia do diálogo de Buber, quando recupera o sentido da relação dialógica entre o EU e o TU para se opor à teoria da ação antidialógica e explicita o caráter significativo e transformador da ação dialógica em sua pedagogia, concentrando-se no objetivo revolucionário a ser alcançado via diálogo. Em sua obra **Pedagogia do Oprimido**, diz:

O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero isto.

O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-tu -, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu* (FREIRE, 2005a, p. 192).

Apresentou em **Pedagogia do Oprimido** um princípio pedagógico novo, uma revolução para a educação, uma crítica à dominação e à exploração social e ao mesmo tempo uma teoria pedagógica emancipadora, na qual o diálogo com os outros e a esperança que esse mesmo diálogo, crie a oportunidade de construção de um mundo onde possamos viver com dignidade, num processo de humanização. Por esse motivo, refletir sobre o diálogo em Paulo Freire é acreditar num mundo melhor e sonhar com ele, esperançoso na possibilidade de criar relações cada vez mais humanas, emancipadoras. Este é o grande desafio.

Se o diálogo é o encontro de quem solidariza o refletir e o agir... não pode reduzir-se a um processo onde um sujeito deposita idéias em outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem buscar a verdade, mas como impor a sua (FREIRE, 2005 a, p. 93).

Apresentando-se como uma prática pedagógica crítica e emancipatória, podemos afirmar que o diálogo, na compreensão de Paulo Freire, tem um caráter eminentemente político. Por isso, o enfoque dado ao diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com seus opressores. Nele, o diálogo não é só um encontro de dois

sujeitos que buscam apenas o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na práxis – ação + reflexão -, no engajamento, no compromisso com a transformação social. É a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo.

Numa apreensão crítica da realidade educacional brasileira, através de sua prática pedagógica, Paulo Freire remete suas bases teóricas à busca da igualdade e da liberdade que só é possível através do diálogo. A eficácia na prática educativa deverá ter como princípio a participação livre dos cidadãos na conquista da linguagem, e o diálogo é a condição essencial dessa tarefa.

[...] Tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela com viabilidade do diálogo [...] O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1999, p.153-154).

A *pedagogia do diálogo* rompe com o esquema tradicional porque coloca como princípio a busca das palavras geradoras no mundo da vida dos educandos, fonte para o desenvolvimento do ato educativo, atribuídos à experiência vivida. As palavras geradoras surgem justamente do diálogo estabelecido entre o animador cultural, ou educador, e o educando.

No pressuposto freireano, o espaço vivido é visto como lugar privilegiado para se promover o diálogo, sobretudo dos desprovidos da palavra, “esfarrapados do mundo”, crianças, jovens e adultos à margem do espaço escolar tradicional.

Dessa maneira, emergir como sujeitos na superação da consciência ingênua será possível numa relação horizontal, mediatizada pela intercomunicação dialógica. Portanto, caráter adquirido por priorizar o diálogo, especialmente porque entre educador-educando a liberdade de expressão importante no ato comunicativo, acontece sem imposição, sem autoritarismo. O processo de interação entre os sujeitos nessa relação horizontal vai instigar a compreensão da condição social de cada sujeito.

Freire considera a idéia de que o ser humano é um ser-no-mundo, que a sua existência social passa a ser reconhecida a partir do momento em que ele capta pela sua consciência crítica a própria realidade. Freire assume uma posição otimista da existencialidade humana. Para ele, os seres humanos, pela sua existência, são seres-no-mundo e seres-com-o-mundo. Por isso:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como ele pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-ser nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo e pelo mundo (FREIRE, 1979, p. 30).

O diálogo só pode existir quando todos puderem 'pronunciar' o mundo. É preciso haver recusa inquestionável e explícita da pedagogia tradicional, da concepção de educação em que os educandos são meros receptores de conteúdos, da relação denunciada como antidialógica entre educador-educando.

Para Freire, o diálogo é o caminho necessário para os indivíduos a fim de que possam refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. É um evento social que ajusta o relacionamento entre os sujeitos cognitivos e não uma simples comunicação com uma linguagem simbólica como fazem os animais.

No sentido educacional é uma posição epistemológica e não uma prática estranha vinda de uma região qualquer do planeta. Questiona Freire:

Porque será que alguns educadores consideram bizarra esta perspectiva de uma educação dialógica? Porque consideram esta perspectiva do ato do conhecimento como algo bizarro que veio do Terceiro Mundo? Como é possível pensar assim? A educação dialógica é uma posição epistemológica e não uma invenção bizarra ou uma prática estranha vinda de uma região exótica do mundo (FREIRE, 1986, p. 125).

Na crítica à educação bancária Freire afirma ser o diálogo a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer 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. 124).

O diálogo estratégico permite desenvolver o rigor conceitual a partir de uma experiência, permitindo que o ato de aprendizagem se constitua em um processo de assimilação e elaboração da experiência pela consciência.

Nas palavras de Ana Maria Freire (2007), na ocasião em que se homenageou Paulo Freire pela sua passagem desta vida há dez anos, enfatiza que o autêntico diálogo freireano, do qual tanto precisamos, é aquele que, se rege pela amorosidade, pelo respeito ao diferente e admiração pela diversidade e pela crença na horizontalidade das relações entre as pessoas como sujeitos da história para a construção de um mundo verdadeiramente democrático.

É precisamente como "sujeito da história" que Paulo Freire demonstrou sua indignação perante o quadro lamentável da realidade em que vivemos:

Se as estruturas econômicas, na verdade, me dominam de maneira tão senhorial, se, moldando meu pensar, me fazem objeto dócil de sua força, como explicar a luta política, mas, sobretudo, como fazê-la e em nome de quê? Para mim, em nome da ética, obviamente, não da ética do mercado, mas da ética universal do ser humano, para mim, em nome da necessária transformação da sociedade de que decorra a superação das injustiças desumanizantes. E tudo isso porque, condicionado pelas estruturas econômicas, não sou, porém, por elas determinado. Se não é possível desconhecer, de um lado, que é nas condições materiais da sociedade que se gestam a luta e as transformações políticas, não é possível, de outro, negar a importância fundamental da subjetividade da história (...) Para mim, não é possível falar da subjetividade a não ser se compreendida em sua dialética relação com a objetividade (...) É neste sentido que só falo em subjetividade entre os seres que, inacabados, se tornaram capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da determinação, reduzida, assim, a condicionamento e que, assumindo-se como objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados (FREIRE, 2000, p. 56-57).

Para Freire, o engajamento político contra o racismo, o capitalismo, estruturas desumanas de produção, propiciam uma educação emancipadora, libertadora, que não é o único caminho, mas importante e indispensável para transformar a realidade. E no espaço escolar essa tarefa é do educador. O sistema apenas reproduzirá a ideologia dominante e aqueles que concordam com o sistema

não poderão contribuir com o acontecimento de uma educação libertadora. “Quem acredita na mudança da realidade tem que realizar a transformação” (FREIRE, 1986, p 200).

“O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo (...) o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2005a, p.46). Mais ainda: uma educação libertadora só é possível na medida em que se estabelece o diálogo com a emancipação, com a liberdade e com a autonomia.

Paulo Freire foi um humanista de cultura pedagógica profundamente inovadora, mas acima de tudo foi o criador e difusor de uma pedagogia crítica que se materializa pela ação dialógica.

Para ele, o diálogo é o encontro existencial das pessoas para, em colaboração transformar o mundo, sem que haja uma relação de conquista e domínio de uma sobre a outra. Por isso, defendia uma educação que pudesse levar a população brasileira a superar as suas atitudes ingênuas e adquirir uma consciência crítica que lhes permitissem novas atitudes, caracterizadas por situações existenciais que estimulassem o debate desafiador. Nesse sentido, uma educação alicerçada na dialogicidade.

Na contramão dessa proposta, deixa bastante claro que não há diálogo entre os que buscam a afirmação da humanização e os que não querem a ‘pronúncia’ do mundo. A relação dialógica não é possível caracterizada por esses antagonismos.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço ‘outros’ eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que ‘pronúncia’ do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar, se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2005a, p.30).

Paulo Freire sustenta a afirmação de que os seres humanos não estão apenas no mundo, mas com o mundo, buscando em Jaspers, a concepção de que o ser-em-si-mesmo não pode ser disassociado do ser-em-comunicação. Para ele o binômio lingüístico e epistemológico *leitura do mundo - leitura da palavra* é muito freqüente em suas falas e escritos e que retoma “pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização” (FREIRE, 2006c, p.22) e declara: “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”, e ainda no mesmo livro, ao definir o ser humano: “Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (p.30).

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2005b, p. 115).

Para Jaspers, o ser humano é, essencialmente, um ser de comunicação, por isso busca sempre comunicar-se com os outros. Diálogo entendido em seu pensamento através da categoria ‘comunicação’, termo utilizado por ele para expressar a condição existencial da relação dialógica entre os seres humanos. A influência de Jaspers fica evidente a partir do momento em que Freire apresenta o diálogo como fundamento de sua pedagogia, em que a educação pudesse levar “o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 2005b, p. 114). E questiona de que forma isso seria possível. Para ele, “a resposta parecia estar num método ativo, dialogal, crítico e criticizador”, e reafirma: “Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo”. Em **Educação como Prática da Liberdade**, Paulo Freire cita Jaspers para esclarecer o sentido e a importância que tem a ação dialógica na formulação de sua pedagogia:

‘O diálogo é, portanto, o indispensável caminho’, diz Jaspers, ‘não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades,

pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos.' (2005b , p.115)

O desafio de sua proposta político-pedagógica é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e coerência para uma educação humanizadora. Um grande desafio para a educação que se propõe libertadora. Freire postula que o projeto de educação libertadora começa na própria coerência metodológica, na escolha ou definição dos temas geradores e do conteúdo programático. E que esse desafio implica:

uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 2005a, p.108).

Portanto, os homens e as mulheres, enquanto seres de comunicação, constituem-se como sujeitos de relações essencialmente de diálogo e, dessa forma, o próprio diálogo surge como uma condição existencial. O diálogo passa a ser então, o caminho possível para a realização da pronúncia verdadeira que vai contribuir para que os seres humanos adquiram sua autenticidade e possam realizar a sua vocação ontológica.

Por isso é a permanente busca pela humanização a grande tarefa que a pedagogia de Paulo Freire coloca aos seres humanos, defendendo a subjetividade que envolve a relação sujeito-mundo e insistindo radicalmente no amor e na esperança como condições necessárias para uma verdadeira transformação social da realidade.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a ‘pronúncia’ do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor, é, também, diálogo (FREIRE, 2005a , p. 92).

O amor é compromisso com os homens. Comprometer-se com a causa dos oprimidos é ato de amor. A causa da libertação dos homens. Este compromisso,

porque é amoroso, é dialógico. A humildade é também requisito para uma relação dialógica. Não é possível 'pronunciar' o mundo em atitude de arrogância.

O amor, a *ágape* dos gregos. É o dar-se pelo outro. "Pois Deus amou o mundo de tal maneira que deu o seu Filho Unigênito. Paulo Freire fala de amorização, de amorosidade, como uma aproximação de admiração, isto é, de admirar, olhar com vontade de chegar perto, de se aproximar para auxiliar, ajudar. Daí, que o amor vai além da amizade, necessária no processo de ensino/aprendizagem: amar é oferecer, oferecendo-se, entregando-se para o outro, realizando o diálogo, a interlocução. Sem isso não pode haver prática educativa. Para Freire, o amor é potencialidade e capacidade humana que se materializa no afeto como compromisso com o outro, solidário e humilde, não como submissão, mas como possibilidade de viver com justiça e humanidade. E a amorosidade de Freire permanece:

Paulo, na nova dimensão para a qual migraste, na tua insaciável vocação de ser-mais, acho impossível te seja negada a sombra de uma mangueira, de onde estejas nos vendo e ouvindo. Imagino até que a mangueira tenha sido a árvore da vida, no paraíso primordial. Nós que aqui ficamos, 'a sombra desta mangueira', na terra das muitas exclusões, olharemos todos os dias para o horizonte da esperança, de onde nos acenas. Teu olhar continuará nos desafiando, para dizer-nos que a luta não acabou, até que o sonho coletivo ceda lugar à realidade nova de uma terra sem exclusões, onde não se tenha vergonha de proferir a palavra amor (ANDREOLA, 1997, p. 47).

Para aproximar-se do povo é preciso ter humildade. Não há encontro para 'pronúncia' do mundo se houver arrogância. Com humildade, homens em comunhão, em inter-relação dialética, buscarão saber mais. Igualmente importante para haver o diálogo é a fé. Fé nos homens e nas mulheres. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de 'ser mais', que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 2005a, p. 93).

Para Freire, a fé nos homens e nas mulheres é um dado *a priori* do diálogo. O homem e a mulher dialógicos têm fé na humanidade antes de se encontrarem frente a frente com eles, uns com os outros(as).

Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. [...] Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. [...] Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade (FREIRE, 2005a, p.95).

A fé faz renascer, como um desafio, sua força na e pela luta em favor de sua libertação. Não uma fé ingênua, uma vez que a consciência crítica, que veremos a seguir, faz ver que a capacidade criativa de homens e mulheres foi “prejudicada” pelas condições de opressão. O ser humano, para Freire, tem possibilidade de transcender e emergir com uma nova consciência e compromisso. Fé no ser humano, como esclarece em sua obra **Pedagogia do Oprimido**. “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens” (...) fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (2005a, p.118). Nesse sentido, um verdadeiro amor, uma verdadeira humildade e uma fé nos homens geram confiança entre eles. A confiança, diz Freire, vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na ‘pronúncia’ do mundo. A confiança é construída por atitudes de respeito e acolhimento, junto com a humildade.

2.3 - CONSCIENTIZAÇÃO - *Uma necessidade*

“Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores do seu ‘caminho’ que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e que assim os refaz também.”

Paulo Freire

Para Paulo Freire, a tarefa humana dos homens e das mulheres de cumprirem a sua vocação ontológica e se tornarem cada vez mais humanos requer

uma ação transformadora sobre o mundo por meio de uma práxis compartilhada que delineie uma nova história, na qual a superação da realidade opressora por uma realidade de libertação seja a existência histórica dos seres humanos. Para ele, uma educação que se ocupa de desenvolver a consciência crítica das pessoas passa a ser uma ação cultural que liberta e não domestica, e isso possibilita aos homens e mulheres atuarem em seu contexto, refletindo sobre ele e transformando-o.

Essa reflexão sobre o seu contexto permite uma tomada de consciência de seu papel no mundo e, por isso, uma educação verdadeiramente libertadora não pode se limitar a uma prática educativa que não desvele criticamente a realidade. Não basta uma tomada de consciência, o que implica apenas numa percepção espontânea da realidade, caracterizada basicamente pelo senso comum. É necessário que essa tomada de consciência alcance um verdadeiro processo de conscientização, o que significa superar a percepção da realidade pelo senso comum por uma posição epistemológica de apreensão da realidade, como veremos a seguir.

A proposta educativa de Paulo Freire é uma proposta libertadora. É visível em toda sua obra a preocupação em situar o ser humano como criador da história e da cultura. Com esse entendimento, ele não apenas criou um “Método de Alfabetização” para jovens e adultos, mas propôs uma ação educativa que tem por objetivo a conscientização do sujeito e, a partir dela, a transformação da realidade na qual está inserido, por meio de uma nova prática social que tem por finalidade a libertação do oprimido. A conscientização, para Freire, diz respeito não apenas à tomada de conhecimento da realidade. A tomada de consciência significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade, uma vez que ultrapassa esse nível através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser de uma determinada situação, para constituir-se em ação transformadora da realidade.

Para Freire a conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Ele adverte para as diferenças entre seu conceito de conscientização e aquilo que pode ser considerado uma *simples* tomada de consciência.

A tomada de consciência se verifica na posição espontânea que meu corpo consciente assume em face do mundo, da concretude dos objetos singulares. A tomada de consciência é, em última análise, a presentificação à minha consciência dos

objetos que capto no mundo em que e com que me encontro. Por outro lado, os objetos se acham presentificados à minha consciência e não dentro dela (FREIRE, 2003 p.234).

Esta tomada de consciência pode ser inclusive, ingênua, enquanto que a conscientização, ao contrário, relaciona-se ao aprofundamento das leituras do mundo que o sujeito faz em sua ação consciente. “A conscientização visa a esta mudança de percepção dos fatos e se funda na compreensão crítica dos mesmos” (FREIRE, 2003, p. 235). A conscientização refere-se então, à superação da tomada de consciência, numa relação comprometida “que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social” (FREIRE, 1983, p.77)

Conscientizar, em absoluto, não significa ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a tomada de consciência abre caminho às expressões de insatisfações sociais deve-se a que estes são componentes reais da situação de opressão...se a conscientização das classes populares significa radicalização política, é simplesmente porque as classes populares são radicais ainda quando não o saibam (WEFFORT, apud FREIRE, 2005b, p. 8).

Nessa dimensão pedagógica o caráter de opressão se estabelece na forma de leis que na prática retrocedem às conquistas e desejos da sociedade, da comunidade, da educação, afetando diretamente as relações educador-educando, práticas pedagógicas, currículo, avaliação, todo o sistema de ensino. Paulo Freire aponta aqui um caminho: a pedagogia da ‘consciência’, pois é preciso que o oprimido tenha consciência de sua opressão. Sua proposta de superação de um mundo de submissão, de silêncio e de misérias, apontando para um mundo de possibilidades, cria para a educação de alfabetizandos uma práxis educativa para atingir seu objetivo, seu sonho, de politização do povo, para que participasse mais das decisões do país, para que voz e vez fossem comum a todos. Para que tivessem acesso a um bem, negado durante muito tempo, o ato de ler a palavra lendo o mundo. Partindo do pressuposto de que ‘ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho’, a educação em Paulo Freire deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor. “[...] a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso. [...] alfabetizar é conscientizar”

(FIORI, In FREIRE, 2005a, p.9). No viés da conscientização, definida como o processo no qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade sócio-cultural que conforma suas vidas, quanto sua capacidade para transformá-la, como nos coloca Gadotti(1996), a concepção educacional de Paulo Freire está centralizada no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. “A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta, uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra” (FIORI, In: FREIRE, 2005a, p. 17).

[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais.. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo. [...] As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. [...] o mundo e a consciência juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história (FIORI, In FREIRE, 2005a, p. 19).

Paulo Freire desejou contribuir para a construção da consciência dos oprimidos e na busca pela secular superação de uma sociedade interdita pelo autoritarismo e ações políticas de opressão, intencionando uma sociedade mais justa, menos opressora, realmente democrática. A conscientização foi construída por Freire como o caminho para que o indivíduo superasse a sua alienação, através de um processo que o levasse a participar comprometidamente com sua “circunstância” na sociedade (BEISIEGEL, 1981, p.45). A relação da educação como processo de conscientização e a educação como prática da liberdade são constantes no discurso político-pedagógico de Paulo Freire, embora numa constante releitura do seu próprio discurso, sempre em movimento. Conscientização ainda está acompanhada dos outros fundamentos que permeiam a obra de Paulo Freire, que só podem acontecer numa ação horizontal entre homens e mulheres, numa relação dialógica.

No entanto, não há um conceito definitivo para conscientização em sua obra. Ele advém de preceitos marxistas pela equipe do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, destacando-se Álvaro Vieira Pinto e o professor Guerreiro Ramos, como afirma Freire em seu livro **Conscientização** (FREIRE,1980):

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (...) Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência (FREIRE, 1980, p. 25).

Para Paulo Freire o momento histórico (décadas de 1950 e 1960) exigia uma ampla conscientização das camadas populares que as colocassem numa postura de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. A educação para ele é detentora de grandes possibilidades práticas na busca da superação da inexperiência democrática, discutida em seu livro **Educação e Atualidade Brasileira**.

Beisiegel (2007) acredita que a partir do período em que Freire exerceu suas atividades no SESI (Serviço Social da Indústria), no Recife, pesquisando as relações entre alunos, professores e pais, iniciou um processo de re-pensar as funções da escola e, principalmente, as relações interpessoais que se davam em seu interior, surgindo, a partir daí, as primeiras preocupações em direção a uma fundamentação do diálogo como método necessário à superação da inexperiência do povo brasileiro. Inexperiência do próprio diálogo, que institui em seu lugar o silêncio:

Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialmente do homem para o homem, sem ele (FREIRE, 2001 a, p. 14).

Paulo Freire partia do pressuposto teórico de que o desenvolvimento da consciência levaria o povo ao exercício da democracia. Para a educação, ele entendia como urgente superar a “concepção assistencialista da educação” que “anestesia os educandos e os deixa, por isso mesmo, acríticos e ingênuos diante do mundo” (FREIRE, 1983, p.81).

Para Freire, o trabalho pedagógico propiciaria a elevação de um “nível de consciência a outro”, ou melhor, um determinado grau de consciência que quisesse

buscar a compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional e da democracia liberal. Numa perspectiva fenomenológica, segundo a qual a consciência se caracteriza pela intencionalidade, o método de conscientização corresponde à própria dinamicidade espontânea da consciência, que, em situações históricas concretas de opressão é negada.

A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança e, porque as sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos. [...] Por isto, porque se projeta intencionalmente além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, libertar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano (FIORI, 2005, p. 13).

E ainda, “se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva” (FIORI, 2005, p.14). Neste sentido, a reflexividade da consciência intencional possibilita a objetivação, por isso a consciência é capaz de crítica. Com esse entendimento, Freire pensou e praticou um método pedagógico que procura devolver aos seres humanos oprimidos a oportunidade de se re-descobrir por meio da retomada reflexiva do próprio processo em que eles vão se descobrindo, manifestando e configurando – “método de alfabetização” (FIORI, 2005, p.15).

Freire propunha então, que a alfabetização investisse na passagem da “consciência ingênua à consciência crítica”, num processo voltado para a “responsabilidade social e política, para a decisão”. Uma educação realmente libertadora provocará uma atitude crítica de reflexão, uma “educação conscientizadora que busca a liberdade como construção da pessoa” (FREIRE,2005b, p.101-103).

Num primeiro momento de suas teorizações, a conscientização significou a inserção crítica do homem em seu meio. As questões políticas inerentes a essa inserção não foram abordadas. Mais tarde, o homem, em sua concepção, deveria inserir-se criticamente nas instâncias sociais visando à revolução social. Nesse sentido, a politicidade da educação ganha o centro de sua análise em **Ação Cultural para a Liberdade**, quando transita da ‘ação consciente’ (opressão de Marx) para a

consciência de classe, com Goldmann, em que a consciência real é superada pelo máximo de consciência possível, através do trabalho de mobilização e conscientização alcançando assim um ponto mais elevado.

“A consciência real resulta de múltiplos obstáculos e desvios que os diferentes fatores da realidade empírica opõem e infligem à realização dessa *consciência possível*. [...] é essencial separa a *consciência possível* *duma classe* de sua *consciência real* num certo momento da história, resultante das limitações e dos desvios que as ações dos outros grupos sociais assim como os fatores naturais e cósmicos inflige a essa consciência de classe.” (GOLDMANN, 1980, p. 99)grifos do autor.

Propondo uma educação que propiciasse a reflexão radical, a reflexão sobre o próprio poder de refletir e que leva à liberdade de decisão, no livro **Educação como Prática da Liberdade**, Freire discorre sobre a consciência “intransitiva”, consciência “transitiva ingênua” e consciência “transitiva crítica”. Denomina de “intransitividade da consciência” a condição do ser humano que está imerso em sua realidade e que ainda não tem capacidade de objetivá-la. Relaciona-se àquelas posições em que o homem parece reagir de modo espontâneo, quase que respondendo a processos biológicos característicos de sociedades fechadas, porque lhe falta a compreensão de seu processo histórico, “falta-lhe historicidade”. Freire acrescenta que: “É a consciência dos homens de zonas pouco ou nada desenvolvidas do país. São uns ‘demitidos da vida’, ou, talvez mais precisamente, uns inadmitidos à vida, tomada a expressão no seu sentido mais amplo” (FREIRE, 2001 a, p. 32), por isso ainda não são capazes para o compromisso histórico.

No estágio da consciência transitivo-ingênua, há a superação daquilo que caracteriza as ações do homem como meramente vegetativas, existindo certa consciência de seu processo histórico. “Nestas circunstâncias, o homem alonga o horizonte dos seus interesses. Vê mais longe. (...) Corresponde às zonas de desenvolvimento econômico mais forte” (FREIRE, 2001, p. 32). Mas ainda é ingênua e traz em suas atitudes e compreensão da vida marcas “mágicas”, ainda predominando “simplicidade na interpretação dos problemas” (p.33), caracteriza-se pela interpretação simplificadora dos problemas, tende à massificação, com dificuldades para o diálogo, para a argumentação racional, mas podendo sofrer influências e “evoluir” para a consciência crítica ou sofrer distorções e caminhar para

um outro estágio chamado de consciência “massificada” ou “fanatizada” (FREIRE, 1976, p. 97).

Podemos caracterizar a consciência transitivo-crítica como aquela capaz de um pensar autônomo e comprometido, que leva ao engajamento. Essa consciência substitui explicações fantasiosas, mágicas e adota princípios e relações causais para interpretar a realidade. Responsabiliza-se pelos seus atos, argumenta dialogicamente, porém somente acontece no processo maior de transformação social, econômica e cultural, por meio de um trabalho educativo crítico, dialógico e verdadeiramente democrático, propiciando desenvolver a capacidade de pensar, decidir, fazendo de suas ações opções conscientes. A consciência transitiva crítica é engajada, é práxis transformadora.

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática transformadora da realidade (FREIRE, 2006a. 103).

Para Freire, o povo brasileiro, entre os anos de 1950-1960 vivia exatamente o momento de transição entre uma consciência transitiva ingênua e a crítica. Para ele, a conscientização é um processo carente de uma ação comprometida com a prática, sem a qual não se contempla. Em **Ação Cultural para a Liberdade**, e em seus escritos seguintes, a conscientização não relaciona-se apenas a um tipo de transformação interna do homem, mas por meio de um processo de ação e de reflexão, na práxis, como veremos a seguir.

Diante disso, Freire postula em **Pedagogia do Oprimido** que, a conscientização exige o engajamento da ação transformadora que “não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2005a, p. 132). A conscientização torna-se instrumento

por meio do qual a *classe* oprimida buscará a sua libertação. Por isso, “enquanto empenho desmistificador, a conscientização não pode ser levada a efeito pelas classes sociais dominantes, que se acham proibidas de fazê-lo pela sua própria condição de classe dominante” (FREIRE, 1976, p.163). Defende ainda que, a ação transformadora e revolucionária nasce sempre do oprimido que, “ao libertar-se, libertará também o opressor”, sendo que este, enquanto classe que oprime não pode se libertar e nem libertar aquele que sofre a ação de sua opressão (FREIRE, 2005 a, p. 43).

O comprometimento implica desta forma, não apenas a consciência da realidade, mas também o engajamento na luta para transformá-la. Requer o desenvolvimento da criticidade, que, aliada à curiosidade epistemológica, potencializa a criatividade da ação transformadora diante das situações-limite. O educador deve criar condições para a construção do conhecimento pelos educandos, a partir da definição conjunta de conteúdos a serem trabalhados e o estabelecimento de um diálogo crítico e problematizador, buscando formar “pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras” (FREIRE, 2000, p.100).

Essas “situações-limite”, segundo Freire, não são em si mesmas, “as geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar” (FREIRE, 2005a , p. 105).

Para Vieira Pinto, as ‘situações-limites’ não são ‘o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades’; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’ (FREIRE, 2005a p.104) .

Para Paulo Freire, o inédito-viável se daria justamente no plano de ‘consciência possível’: “*O homem se define por suas possibilidades, por sua tendência para a comunidade com outros homens e para o equilíbrio com a natureza. [...] a ‘classe para si’ (oposta à classe em si), o máximo de consciência*

possível, exprimem possibilidades no plano do pensamento e da ação *numa estrutura social dada*” (GOLDMANN, 1980, p. 99, grifos do autor).

Diante disso, para Freire o processo de conscientização é um grande caminho para que o ser humano possa se comportar criticamente, pois na “[...] medida em que o homem se comporta à base de maior dose de emocionalidade que de razão, no sentido de que lhe dá Barbu, o seu comportamento não resulta em compromisso porque se faz acomodadamente”. A ação transformadora da realidade, enquanto um exercício da criticidade em direção à práxis política, constitui-se então, a partir de práticas educativas que despertam a *curiosidade epistemológica* dos educandos. A educação como ato de conhecimento.

Por isso, uma educação que,

por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorria sua capacidade de opção (FREIRE, 2005b , p. 67).

A alfabetização de adultos para Paulo Freire é ao mesmo tempo um ato político e um ato de conhecimento, um ato criador. Não se reduz a atividade pedagógica de alfabetizar no simples ato de ir ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizandos. Entendendo que a palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é práxis.

[...] Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 2005 b, p.103).

Freire esclarece que o grande desafio, “não era só o alarmante índice de analfabetismo e a sua superação” (FREIRE, 2005b, p.102). A alfabetização puramente mecânica, uma educação desvinculada da vida que não desse ao educando experiência do fazer, não poderia contribuir para a construção de uma sociedade democrática, “menos desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização” (FREIRE, 2005b, p. 103).

O método na prática pedagógica humanizadora, problematizadora de Freire, é o caminho e não instrumento de manipulação para o educador utilizar. E esclarece com Vieira Pinto que:

O método é, na verdade, a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica.’ (FREIRE, 2005b, p 63)

A conscientização comporta um “ir além da (apreensão) fase espontânea da apreensão até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível” (GADOTTI, 1996 p.717). Um processo pedagógico em que o ser humano tem a oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Conscientização para Freire no processo de alfabetização deveria ir além do aprender a ler. Ler o mundo para poder transformá-lo, pensar criticamente, “pensar certo”.

Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos. Descobrir, por exemplo, que não é o ‘mau-olhado’ o que está fazendo Pedrinho triste, mas a verminose (FREIRE, 1992, p. 77).

Neste sentido, a alfabetização pensada por Freire desde o início se fazia em posição de tomada de consciência, numa promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizasse. Para ele, a criticidade é a capacidade do

educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos para que possam pensar certo e se construírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, e opinam. O pensar certo é concebido por Freire como condição primeira para superar a curiosidade ingênua e construir um conhecimento crítico, problematizando as condições da existência humana no mundo, como base para a práxis transformadora (FREIRE, 2005a, p.118-120).

A educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora. Aqui Freire deixa claro em várias obras que não criou um Método e também não pretendia que sua teoria do conhecimento fosse pura metodologia a ser seguida. Por essa razão é preciso entender o contexto epistemológico desta categoria em seu pensamento.

[...] a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1992, p.20).

Nesse entendimento, a consciência crítica passa a ser a 'representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais' (FREIRE, 2005b, p. 113).

[...] o 'Método Paulo Freire' – [...] era, então, no bom sentido da palavra, uma tática educativa para atingir a estratégia necessária: a politização do povo brasileiro. Nesse sentido, é revolucionário porque ele pode tirar da situação de submissão, de imersão e de passividade aqueles e aquelas que ainda não conhecem a palavra escrita (GADOTTI, 1996, p. 40).

Para o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro **O que é Método Paulo Freire** (BRANDÃO, 2006), o mesmo não se trata de uma mera técnica de alfabetização, e sim, de um método coerente com o posicionamento teórico filosófico. Um método que privilegia a ação e o diálogo. Um diálogo que é uma relação de comunicação e intercomunicação, que gera a crítica e a problematização. O diálogo acontece sempre com alguém e sobre algo. Neste sentido, no processo de conscientização via alfabetização “o conteúdo do diálogo é

justamente o conteúdo programático da educação”. Já na busca deste conteúdo o diálogo está presente.

A comunicação entre educador e educando no processo de alfabetização deve se dar sobre cultura, que promoverá a conscientização. Não se pode aprender, se o novo conhecimento é contraditório com o contexto do aprendiz. Os problemas do cotidiano da comunidade fazem parte dessa nova filosofia da educação: a alfabetização através da conscientização política.

Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir” (WEFFORT, In FREIRE, 2005 a, p. 19).

Por esse motivo, os Círculos de Cultura e o universo vocabular, que se utilizavam dos quadros de pinturas de situações cotidianas, enfatizavam o caráter político da educação e sua necessária ‘reinvenção’ em circunstâncias históricas diferentes. A partir dos círculos de cultura o processo educacional parte da realidade que cerca o educando. “O vivido e o pensado que existem vivos na de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de versejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida” (BRANDÃO, 2006, p.26).

Para Paulo Freire essa educação, como **ato político**, como **ato de conhecimento** e como **ato criador**, conscientizadora não está apenas para criar uma nova sociedade, mas existe uma proposta “politicamente mais humana, a de criar, com poder do saber do homem libertado, um homem novo, livre também de dentro para fora” (BRANDÃO, 2006, p. 87). Assumir o caráter político da educação na concepção de Freire, implica a compreensão da educação como uma “alavanca da transformação da realidade”, resulta de certa incompreensão do fato de que não é a educação que modela a “sociedade de uma certa maneira”, mas a “sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam” (FREIRE, 1976, p.173).

De outra maneira, em **Medo e Ousadia**,

para que a educação fosse o instrumento da transformação seria necessário que a classe dominante no poder se

suicidasse! Ela teria de abrir mão de seu poder de dominação na sociedade, inclusive da criação e supervisão das escolas e faculdades (FREIRE, 1986, p.50).

Freire ressalta a politização da educação quando constrói um arcabouço teórico/prático de uma pedagogia comprometida com as classes sociais que historicamente sempre sofreram a ação das classes detentoras do poder. Em sua pedagogia não há neutralidade nas práticas educativas.

Para entendermos melhor como se dá a relação na prática do “Método Paulo Freire” com o processo de alfabetização conscientizadora, buscamos em Gadotti, uma síntese, que consiste, conforme ele, de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados:

- a) a *investigação temática*, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia;
- b) a *tematização*, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; e
- c) a *problematização*, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido (FREIRE, 1996, p.80).

Os alfabetizandos, no “Método Paulo Freire”, partem de algumas palavras que lhe servem para gerar seu universo vocabular. Antes, porém, conscientizam o poder criador dessas palavras. A palavra é para Freire mais do que um meio para que o diálogo se efetue nesse momento. As dimensões ação e reflexão resultam na práxis transformadora. A palavra verdadeira é práxis transformadora.

são elas que geram o seu mundo. São significações que se constituem em comportamentos seus, portanto, significações do mundo, mas suas também (...) a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra (WEFFORT, In FREIRE, 2005b, p. 21).

No pensamento político-pedagógico de Paulo Freire o passo fundamental no processo de despertar para a consciência crítica ocorre quando o oprimido começa a reconhecer sua própria dignidade, controlando sua própria vida e conquistando a voz que precisa para transformar o futuro em um futuro mais justo para si e para todos. É de competência dos seres humanos assumirem a responsabilidade de dar rumo a esse compromisso de construção de um mundo melhor. Por isso dizer a sua palavra se faz primordial: “(...) Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores - o povo” (WEFFORT, In FREIRE, 2005b, p.11).

A necessidade de Paulo Freire em redefinir a educação partindo da perspectiva dos oprimidos, das classes menos favorecidas, coincide aos anseios de educação de Gramsci, para o desenvolvimento de uma nova cultura. Saviani ressalta:

[...] A educação ‘não deve ser concebida como algo bizarro, mas como algo muito sério e que deve ser levado a sério. Somente assim o ensino será mais eficiente e determinará realmente o nascimento de uma nova cultura entre as grandes massas populares, isto é, desaparecerá a separação entre cultura moderna e cultura popular ou folclore’(SAVIANI,1982, p. 15).

Para Gramsci, ‘toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica’, cabe entender a educação como instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica em que a classe desfavorecida da sociedade possa emergir. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação que propiciará a passagem do senso comum à consciência filosófica, condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária , “esta é a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de ‘classe em si’ para a condição de ‘classe para si’” (SAVIANI, 1982, p.13).

Para Saviani, a passagem do empírico ao concreto corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica. A construção do pensamento se daria, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-

se pelo abstrato e chega-se ao concreto. O processo de conhecimento em seu conjunto “é um momento do processo concreto”. Processo, porque “o concreto não é dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, construída e em construção” [...] o concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis” (SAVIANI, 1982, p.12-13)

Na concepção de Paulo Freire, a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo. A experiência dos grupos populares e a palavra da sua experiência existencial fazia parte desse processo de codificação e decodificação ou ‘leitura’, resultaria a percepção crítica do que seria cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, ‘transformador do mundo’, possibilitando uma ‘leitura’ da ‘leitura’ anterior do mundo, antes da leitura da palavra.

Esta ‘leitura’ mais crítica da ‘leitura’ anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indulgência.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (FREIRE, 2001 a, p.21).

Essa afirmativa é feita ainda por Severino, no prefácio do livro **A Importância do Ato de Ler**, com as seguintes palavras:

E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que os educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou ‘astutas’, negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história (FREIRE, 2006 a, p. 8).

A história de vida do educando, sua prática enquanto sujeito da história deve ser considerada para que se possa efetivar a síntese cultural. Síntese cultural é uma característica do que Freire denominou como Teoria da Ação Dialógica. Outras características são a colaboração, a união e a organização. Para ele, a síntese cultural é toda ação cultural de caráter dialógico, que se faz com os atores em seus próprios contextos culturais. “Consiste na incidência da ação dos atores sobre a realidade que deve ser transformada em vista da libertação dos homens” (GADOTTI, 1996, p. 730). Nas palavras de Freire, a síntese cultural “como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante” (FREIRE, 2005 a, p. 180).

A síntese cultural, proposta por Freire, tem a ver com a conscientização, com o ser-estar no e com o mundo, com “a consciência crítica que não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis – ação e reflexão” (FREIRE, 2005 a, p. 82).

“[...] Na síntese cultural não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico como sujeito” (FREIRE, 2005 a, p 181).

Neste sentido, quanto “mais crítico um grupo humano”, dizia Freire: “tanto mais democrático e permeável”, “[...] tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância” (FREIRE, 2005b, p.103). Podemos ilustrar esse entendimento com o poema Elogio do Aprendizado de Bertold Brecht:

Aprende o que é mais simples!
Para aqueles cujo momento chegou,
nunca é tarde demais.
Aprende o ABC: não basta, mas
aprende-o! Não desanimes!
Tens de assumir o comando!
Aprende, homem no refúgio!
Aprende, homem na prisão!
Mulher na cozinha, aprende!
Aprende, sexagenário!
Tens de assumir o comando!
Procura a escola, tu que não tens casa!
Cobre-te de saber, tu que tens frio!
Tu, que tens fome, agarras o livro: é uma arma!
Tens de assumir o comando!
Não tenhas medo de fazer perguntas:
não te deixes levar por convencido,
vê como teus próprios olhos!
O que não sabes por experiência própria,

a bem dizer, não sabes.
Tira a prova da conta:
és tu quem vai pagar!
Aponta o dedo sobre cada item,
pergunta: como foi parar aí?
Tens de assumir o comando!

Por esse motivo, é preciso superar posições de descrença no educando. “Descrença no seu poder criador de fazer, de trabalhar, de discutir” (FREIRE, 2005b, p.104). Paulo Freire dá à palavra conscientização um conteúdo político-pedagógico, percebendo que a educação, como ato de conhecimento e como prática de liberdade é, antes de tudo, conscientização. “O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo da luta libertadora” (GADOTTI, 1996, p. 717).

Freire afirma que o debate é altamente criticizador – e que motiva o alfabetizando a apreender criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever para ser o agente deste aprendizado. Na medida em que a alfabetização é mais do que simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e de ler; é domínio consciente, entende-se o que se lê escreve-se o que se entende. E nesse sentido, a alfabetização implica:

Não uma memorização visual e mecânica de sentenças e palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação.” “[...] Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador (FREIRE, 2005b, p.119).

Daí, dizer que Freire buscou um método que fosse também instrumento do educando e não só do educador e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo da aprendizagem como explicitou em seu livro **Pedagogia como Prática da Liberdade**. A educação como processo de conscientização e a educação como conquista da liberdade relacionados estão constantemente no discurso político-pedagógico de Freire.

2.4. LIBERDADE – para a libertação necessária

“Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser”.

Paulo Freire

Enquanto seres humanos fazemos história e neste fazer história vamos nos fazendo, pois nossa condição de seres inacabados e nossa vocação projetada para o *ser mais* nos lançam na infinita tarefa, compromisso de conquista de nossa existência humanizada, livre de todas as formas de opressão.

Para Paulo Freire, o ser humano é um universo inesgotável de possibilidades. Em um contexto marcado pela dominação, pela opressão e pela injustiça, os seres humanos se desumanizam, não encontrando condições históricas adequadas para a realização da sua vocação ontológica. Sua educação como prática da liberdade opõe-se à prática da dominação e pauta-se em uma pedagogia em que o oprimido possa descobrir-se e conquistar-se enquanto sujeito de sua própria história. Segundo Freire (2005 b)

[...]a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado no mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente nos homens” (FREIRE, 2005 b,p.81).

Neste sentido, Paulo Freire acredita em uma pedagogia que permite ao oprimido extrojetar de dentro de si o opressor a fim de resgatar seu ser-livre e plasmar uma história de liberdade para todos. Freire vê a educação como uma luta permanente a favor da emancipação humana e contra as estruturas que proíbem, impedem o ser humano de se realizar enquanto sujeito.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptados ao fim que se persegue; permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se

como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Paulo Freire optou por uma prática pedagógica 'ético humanista prévia': o amor ao ser humano oprimido contra a sua opressão e em favor da vida e da liberdade. Com esta colocação no prefácio de **Pedagogia da Esperança** (2006 a), Leonardo Boff ainda afirma: "Poucos na história da educação têm valorizado tanto 'o saber de experiências feito' elaborado pelos pobres e oprimidos quanto Paulo Freire".

A luta pela democracia contra a 'malvadez do capitalismo' incansavelmente travada por Freire e visível em toda a sua obra se apresenta sob um discurso de indignação, porém sem deixar de sonhar por um mundo mais justo. A prática da dominação que contraria a prática da liberdade na educação mantém o educando numa posição sempre ingênua, acomodando-o e alienando-o com uma força desumanizadora. Freire afirma que:

[...] se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005b, p.77).

Nesse sentido, de que a idéia de construção de novos homens e mulheres, com o compromisso de realizar a vocação ontológica de cada ser humano em *ser mais*, Freire propõe a educação na educação dialógica, libertadora como o caminho para viabilizar este projeto forjando as condições para o desenvolvimento e fortalecimento da emancipação humana.

A pedagogia de Paulo Freire nos desperta para a reflexão sobre os limites da educação dando ênfase ao papel que temos e à responsabilidade de assumí-lo bem, na construção de uma sociedade mais democrática e humana. Podemos dizer que em sua obra, pensar a emancipação é buscar o seu contraditório: a opressão. Os oprimidos vivem sob os ideais humanos dos opressores, e por isto, a práxis da libertação é uma das tarefas para esta superação. A educação como ato político

compreende a existência dos vários projetos que estão em disputa na sociedade e, nós, fazemos as nossas opções na defesa de um ou de outro.

É neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (FREIRE, 2006, p. 27).

E, desta forma, a práxis da libertação é uma tarefa para esta superação. A práxis neste entendimento se dá pela palavra verdadeira dita no interior do diálogo. Para Freire dizer a palavra não é privilégio, mas direito de todos os homens. Por isso não se pode dizer a palavra verdadeira sozinho. A palavra é então ação e reflexão de forma solidárias. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Por isso, a alfabetização para Freire é “toda a pedagogia”, e aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. Entendendo a palavra, como palavra-ação:

[...] não é um termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. [...] É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte. [...] Palavra que diz e transforma o mundo (FREIRE, 1980, 58).

A relação de opressão obstrui a vocação histórica dos homens de ser mais, “a desumanização, que não se verifica apenas nos que tem sua emancipação roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (2005a, p. 30). Assim, o opressor impossibilita não só a humanização do oprimido, mas também a sua própria vocação de ser mais:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais...Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a

desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2005 a, p. 59).

Em Pedagogia da Esperança, Freire comenta,

É por isso que o opressor que desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou sobretudo, se proíbo você de ser (FREIRE, 2006 a, p. 99)

Somente aos oprimidos, cabe esta tarefa histórica, partir da reflexão sobre a opressão culminando no engajamento na luta por libertação. “Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (2005 a, p. 31). Para Freire, é possível projetar novas experiências socialistas para o progresso da emancipação dos homens. Identificamos aqui, com outro poema de Brecht o descaso com o oprimido, em Perguntas de um Operário que Lê:

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
 Nos livros vem o nome dos reis,
 Mas foram os reis que transportaram as pedras?
 Babilonia, tantas vezes destruída,
 Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
 Da Lima Dourada moravam seus obreiros?

No dia em que ficou pronta a Muralha da China para
 onde foram seus pedreiros
 A grande Roma está cheia de arcos do triunfo. Quem os
 ergueu? Sobre quem
 triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
 só tinha palácios
 para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
 Na noite em que o mar a engoliu
 Viu afogados gritar por seus escravos.

O jovem Alexandre conquistou as Índias
 sozinho?
 César venceu os gauleses.
 Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
 Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha

chorou. E ninguém mais?
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
Quem mais a ganhou?

Em cada página uma vitória.
Quem cozinhava os festins?
Em cada década um grande homem.
Quem pagava as despesas?

Tantas histórias
Quantas perguntas

Freire reconhece o progresso da emancipação política, mas considera que só com a instituição do socialismo é possível a emancipação geral da humanidade:

O discurso contra a utopia socialista – o discurso liberal ou neoliberal – necessariamente e obviamente enaltece o avanço do capitalismo. Eu me recuso a pensar que se acabou o sonho socialista porque constato que as condições materiais e sociais que exigiram esse sonho aí. Estão aí a miséria, a injustiça e a opressão. E isso o capitalismo não resolve a não ser para uma minoria. Eu acho que nunca, nunca na nossa História, o sonho socialista foi tão visível, tão palpável e tão necessário, quanto hoje, embora, talvez, de muito mais difícil concretização (FREIRE, 2000, p.88).

Neste sentido, a emancipação humana será uma conquista efetivada pela práxis humana, que demanda uma luta constante, e não concessão. Freire defende uma libertação como condição imprescindível do movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos...

O inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender (FREIRE, 1996, p. 55, 94).

Nesse contexto, a obra **Pedagogia do Oprimido**, constitui a pedagogia dos homens e das mulheres empenhados na luta por sua emancipação. Por isso, a

origem da pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, “deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2005 a, p. 41).

Na concepção de Freire, é impossível entender o fenômeno educativo sem compreender o ser humano e seu ser no mundo. Somos o que a educação faz de nós. Somos seres educáveis, porque nossa existência é marcada pela incompletude.

Nós seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender com. Aprender com porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo, pela realidade em que vivemos (GADOTTI, 1991, p. 47)

Freire adverte que se os homens ganham significação enquanto homens dizendo a sua palavra verdadeira, “‘pronunciando’ o mundo e transformando-o, haverá conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 2005 a, p.91).

[...] E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e ao agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005a , p. 91).

Segundo Freire, há nos oprimidos uma visão inautêntica do mundo, que cria uma dependência cada vez maior. O que a ação libertadora propõe é transformar em independência através da reflexão e ação. “[...] Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é a libertação de homens e não de ‘coisas’” (FREIRE, 2005a, p. 60).

E se a educação é também um ato de amor e por isso um ato de coragem, ela não pode temer o debate, não pode fugir, como diz Freire: “à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE,2005 b, p.104).

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias, Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos

sobre o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2005 b, 104/105). grifos do autor

Extremamente importante aqui é a conscientização dos homens para essa realização e não ‘depósitos’ sobre a crença da liberdade. A liberdade que é luta pela humanização, é ‘liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se’. Freire enriquece esse entendimento com Erich Fromm: “[...] Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte’ (FREIRE, 2005 a, p. 62).

A educação libertadora, problematizadora de Paulo Freire funda-se na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos. A exigência existencial do diálogo, como já dissemos, possibilita a comunicação e permite desenvolver um tipo de relação problematizadora das relações homem-mundo. Essa pedagogia caracteriza-se como um projeto de libertação dos oprimidos. A partir da prática há uma formulação de teoria. Uma metodologia de ação. E não o contrário. Na concepção educativa de Paulo Freire, a liberdade é o ponto central para a concretização desse projeto.

[...] A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infundável. [...] A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos (GADOTTI, 1996, p. 80-81).

A educação que é libertadora, transformadora, não pode ser “bancária”. O caminho para a libertação acontecerá numa relação horizontal entre educador e educando. O “depósito” que se faz do saber pronto e acabado em ‘recipientes dóceis’ não construirá um saber novo não propiciando ao sujeito-cidadão a

capacidade de construir para transformar o mundo em um mundo mais justo para todos.

A educação problematizadora, reflexiva, pela própria natureza, 'implica um constante ato de desvelamento da realidade,' resultando na *inserção crítica* do educando na mesma, postula Freire:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2005a, p. 80).

Nessa concepção de educação, não há mais educador do educando ou educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. “[...] O educador enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 2005a, p. 79).

A idéia de inexorabilidade do futuro através de uma concepção mecanicista e determinista da história impede, no pensamento de Paulo Freire, enxergar a história como possibilidade. A história não é aquela que virá 'porque foi dito que virá', mas aquela em que sujeitos conscientes da própria incompletude, da própria inconclusão, buscarão na luta política a transformação do mundo. “A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade.” (FREIRE, 2006a, p.100). Isso porque para, Paulo Freire, a liberdade, de acordo com o pensamento existencialista, é:

uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre; pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável

ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (FREIRE, 2005 a, p. 37).

Paulo Freire entende que a educação sozinha não decidirá os rumos da história, mas acredita “que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante” (FIORI, In: FREIRE, 2005a, p. 22).

Nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e através, também, da educação (FREIRE, 2001b. p.102).

Neste sentido, ele busca realizar o sonho político a favor da emancipação humana. Uma tarefa, no entanto, que “não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade” (FREIRE, 2001b, p. 49). Ensinar não é transmitir, mas estabelecer condições para que o processo ensino-aprendizagem aconteça ampliando a curiosidade epistemológica diante dos desafios que o mundo apresenta.

Assim, no contexto da sociedade capitalista, há muitos limites no processo de emancipação humana. Essa emancipação será sempre um processo em construção, um devenir. A emancipação humana no pensamento de Paulo Freire é um vivenciar cotidiano, nas relações entre pais, mães, filhos, filhas, não importa o seu grau, afirma Freire(2000), “o essencial é se sou uma pessoa coerentemente progressista”. Nessa concepção, as pessoas que trabalham para a libertação estão engajadas, segundo Freire, numa “práxis social [...] ajudando a libertar os seres humanos da opressão que os sufoca em sua realidade objetiva”. Ele acredita que “a educação verdadeiramente libertadora só pode ser posta em prática fora do sistema comum, e mesmo assim com grande cautela, por aqueles que superam sua ingenuidade e se comprometem com a libertação autêntica” (FREIRE, 1997, p.102). O homem não ficará acomodado diante desse entendimento, dessa conscientização. O aspecto político-pedagógico característico do método de alfabetização, por exemplo, torna o homem capaz de buscar a liberdade. “É ‘a educação como prática da liberdade’” (FIORI, In: FREIRE, 2005a, p. 22).

2.5. UTOPIA – *Liberdade de sonho*

“O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.”
Paulo Freire

Para Paulo Freire, ser utópico é negar um presente desumano, engajando-se na luta por um futuro mais humano. O homem é um ser inacabado, desejante de *sermais*. A possibilidade de vir a ser, que é utopia deve se realizar numa ação concreta. A esperança leva ao engajamento para que o sonho se realize. Freire vê a utopia como viabilidade à humanidade, no sentido de um anteprojetado, que se tornará viável na práxis histórica, ou seja, um projeto, que é onde se tornará real. Para Freire, entre a utopia e a sua realização há um *tempo histórico*, que é o tempo da ação transformadora, da construção de nossa realidade, possível através do engajamento solidário dos homens e das mulheres para a transformação da realidade desumanizante.

Pierre Furter, em seu livro **Educação e Reflexão**, diz: “foi sem dúvida, K. Mannheim quem descobriu a razão profunda do valor extremamente positivo, democrático e dinâmico da utopia, ao notar a importância do desejo de mudança” (FURTER, 1970, p. 41) e esclarece “ser utópico, para Mannheim não é fugir em nenhum lugar(u-topos), nem em nenhum tempo(u-cronos), mas, ao contrário, um modo de criticar sistematicamente a situação concreta e atual em função de critério e de reivindicações fundamentais” (FURTER, 1970, p.40).

Para entendermos um pouco mais essa categoria no pensamento de Paulo Freire, apresentamos uma síntese do pensamento de Ernest Bloch, na análise de Pierre Furter, especialmente em seu livro **Dialética da Esperança**, em que analisa a obra **Princípio da Esperança**, de Ernest Bloch. A opção pela obra de Furter deve-se ao fato que o conceito de utopia de Freire tem diretamente a ver com a interpretação que o educador suíço faz do conceito na obra de Bloch. Assim, para

Furter: “o homem, porque atua e reflete dialeticamente, é o elemento fundamental do devir do mundo. “[...] Ao homem falta sempre algo. É profundamente imperfeito, mas, também, tem sempre algo para aperfeiçoar” (FURTER, 1970, p.45). O homem enquanto um ser inacabado, é ainda insatisfeito, tem sede de busca no seu dia-a dia para sua satisfação individual. O homem além de ter fome e sede, uma fome biológica, tem também uma fome psicológica “ [...] fome generalizada, que leva sempre o homem em frente, para frente e à frente”, o que demonstra ser o homem, *um ser de carência* (FURTER, 1970, p. 45) grifos do autor.

A utopia permite prever, em função de uma compreensão “dialética, dinâmica e global” da história o futuro que desperta nosso “entusiasmo esperançoso”. A utopia é todo e qualquer pensamento maravilhoso que brota da mente humana. Pode ser a constituição de uma sociedade perfeita ou um simples desejo de que ocorram coisas melhores no futuro. A utopia é uma manifestação intelectual do “pressentimento da esperança”, um quadro imaginário do porvir, e que ao contrário de manifestar-se como uma inconseqüente fabulação, é fato fundamental na construção do futuro. O “sonho acordado” de Bloch, diz Furter:

[...] manifesta uma verdadeira fome psíquica pelo qual o homem imagina planos futuros e outras situações em que supere os problemas, as dificuldades e as obrigações, de um hoje onipresente. Assim, os sonhos acordados nos dão uma primeira forma tosca, vaga, talvez histórica, do que será, numa fase mais elaborada, a utopia (1974, p.83).

E sintetiza quatro aspectos que caracterizam esta forma de consciência esperançosa:

- 1- Os sonhos acordados são provocados pela nossa vontade e estão, portanto, ao alcance da nossa razão. É possível modelar, manipular, e até dialogar com estas representações, cuja aparente passividade é só uma ilusão de ótica, própria a todas as formas imaginárias.
- 2- Nos sonhos acordados o ‘ego’ está sempre presente, ao passo que no sonho noturno é, até certo ponto, posto entre parênteses, submetido ao subconsciente e ao inconsciente. No sonho acordado, a reflexão é imediatamente possível e nos permite intervir sem intermediário.
- 3- Nos sonhos acordados estamos sempre voltados para uma melhoria de vida cotidiana. É uma maneira de transcender o presente para o futuro. Sempre o sonho acordado tende para o futuro e neste sentido distingue-se radicalmente da

lembrança. Através do sonho acordado, o que era lembrança de um passado - feliz ou não - é reorientado, é posto nas perspectivas do futuro ao nosso alcance; é atualizado. Portanto, é no sonho acordado que se enraíza o dinamismo da paixão, como a antecipação do desejo exprimido na espera.

4- Nos sonhos acordados aparece a primeira elaboração da expectativa. Mas como são sempre acompanhados pela reflexão, por serem os sonhos acordados provocados pela nossa vontade de mudança, as aspirações transformam-se em expectativas, sendo colocadas nas perspectivas das nossas possibilidades concretas (1974, 83-84).

Os seres humanos, então, pela sua inconclusão e tendo consciência disso, são seres de permanente movimento de busca, em direção à realização do *sermais*, que é a sua vocação ontológica. Enfrentamos os limites impostos pelas condições históricas, em um contexto marcado pela dominação, pela opressão e pela injustiça, em que os seres humanos se desumanizam não encontrando espaço para a realização dessa vocação ontológica, que nos fala Freire.

[...] existir é um conceito dinâmico. Implica numa 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 (FREIRE, 2006 a, p. 68).

A verdadeira vocação da humanidade é a libertação, a humanização universal. “A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (FREIRE, 1979, p. 32). Por isso, Freire aponta o ser humano como um universo inesgotável de possibilidades, um projeto aberto ao aperfeiçoamento, que se efetiva através de uma educação libertadora. “A educação problematizadora que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa” (FREIRE, 2005a, p. 84).

Profetismo e esperança que resultam do caráter utópico de tal forma de ação, tomando-se a utopia como a unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico (FREIRE, 2005 a, p. 84). Nota de rodapé.

Negar a educação a uma pessoa é negar a ela oportunidade de desenvolver sua humanidade, dizendo sua palavra, pronunciando o mundo. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005 a, p. 78).

Para Freire a cultura do silêncio é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem a sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis, sem condições de interferirem em sua própria realidade. Podemos dizer que a cultura do silêncio é resultado de ações políticas e culturais exercidas pela classe dominante, opressora produzindo assim sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos, negados em seu direito de agir com autenticidade.

Esses sujeitos vêem a realidade como pronta e acabada, sem possibilidade de sua interferência. São negados de compreender e participar de ações transformadoras fadados a *ser menos*, mas enquanto humanos ontologicamente expostos à ambigüidade de ao *ser menos*, aspirarem *ser mais*. A cultura do silêncio é, pois, gerada em estruturas opressoras nas quais homens e mulheres submetem-se a forças condicionantes que os levam a experienciarem-se como “quase-coisas”.

Por isso, para Freire, romper essa cultura do silêncio e as condições que a constroem só é possível se desenvolver e fortalecer uma educação problematizadora ou libertadora. Porém, adverte Freire sobre um silêncio que deve ser acolhido e que é fundamental na comunicação dialógica: “o educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem *silencioso*, e não *silenciado*, fala.” (FREIRE, 1996, p. 132) E diz ainda em **À Sombra desta Mangueira**: “Não posso ser se os outros não são; sobretudo não posso ser, se proíbo que os outros sejam” (FREIRE, 2006c, p. 44).

Entender a história como possibilidade, com esperança na transformação social é, para Freire, entender o sonho, a utopia como construção do ser humano. Não é inatingível, mas, não é dada, doada. Sendo assim, a utopia é também práxis. A utopia é necessária em qualquer projeto revolucionário de transformação social. Denunciar a desumanização e anunciar a humanização, constitui, portanto, em práxis. Uma práxis caracterizada por uma dimensão profética. O sonho por um mundo mais humano, mais democrático, mais feliz, menos feio. Para manter a lógica da dominação, o sonho de que fala Freire é sufocado por discursos ‘pragmáticos’.

[...] do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos 'pragmáticos', tanto melhor dormirão as classes dominantes (FREIRE, 2006 a, p. 90).

A utopia, para Freire, é o realizável, aquilo que pode se concretizar. Essa idéia de utopia não pode ser compreendida sem o sentido da esperança, como condição de busca humana, devido a sua condição de inacabamento; não tem, portanto, a ver com idealismo ingênuo. Implica em práxis: é a dialetização dos atos de denúncia e anúncio. Um processo relacionado ao tempo histórico, que, sendo possibilidade, demanda um compromisso histórico com o tempo necessário de transformação, como já dissemos. Entender a história como possibilidade passa a ser condição essencial para a afirmação da sua utopia. No entanto, a utopia implica em outros aspectos para, de fato, tornar-se práxis revolucionária na perspectiva da transformação do mundo. A pedagogia humanizadora de Freire, utopicamente comprometida com a transformação do mundo pela libertação dos seres humanos, numa sociedade de classes oprimidas pressupõe que assumam conscientemente o ato de denúncia e anúncio como forma de intervenção. Sobre o caráter utópico de sua pedagogia, Freire esclarece:

Utópica, não porque se nutra de sonhos impossíveis, porque se filie a uma perspectiva idealista, porque implique um perfil abstrato de ser humano, porque pretenda negar a existência das classes sociais ou, reconhecendo-a tente ser um chamado às classes dominantes para que, admitindo-se em erro, aceitem engajar-se na construção de um mundo de fraternidade.

Utópica porque não 'domesticando' o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos.

Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que tem na práxis revolucionária permanente o seu momento máximo (FREIRE, 2006 a, p. 58-59).

No entendimento de Paulo Freire o homem não pode se acomodar a uma posição fatalista de se adequar aos fatos como eles se dão, como se não pudesse lutar para ser diferente. O entendimento da história como possibilidade e não determinismo ou um futuro considerado como um pré-dado, propiciará o sonho. Para Freire, “as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade”. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. Essas barreiras são as ‘situações-limites’” (FREIRE, 2005a, p. 205). E, chama de ‘atos-limites’ as ações necessárias para romper essa ‘situações’. Essas situações-limites não proíbem “sonhar o sonho”, mas proíbe à maioria a realização da humanização e a concretização do ser-mais. Porém sabendo o sonho utópico que o inédito-viável existe, Freire argumenta que ele só será conseguido pela práxis libertadora, pela sua teoria dialógica, por exemplo” (FREIRE, 2006a, p. 205-206, Nota de Ana Maria Freire).

O ‘inédito-viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos homens que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. (FREIRE, 2006a, p. 206 Nota de Ana Maria Freire) .

Quando pessoas percebem as situações-limite como uma fronteira entre ser e ser-mais, elas se lançam em busca de sua superação na medida em que vislumbram o inédito-viável que representa a possibilidade utópica mas que precisa, ele também, de sua superação. Uma palavra que carrega no seu bojo sonhos, desejos, aspirações, sonhos, medos , ansiedades, vontades e possibilidades de saber, fragilidade e grandeza humanas (FREIRE, AM, 2006 a, p 207).

Nesse sentido, vale reafirmar que a categoria do inédito-viável está relacionada à compreensão da história como possibilidade, da qual decorre uma posição utópica que opõe-se à visão fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas está sendo, e, portanto, pode ser transformada. Na interpretação de Bloch, Furter esclarece que a utopia não é apenas uma projeção dos nossos próprios interesses, pois ela visa o coletivo. Vive da esperança de um futuro. Não é ideologia. Suas dimensões concretas e seu

dinamismo dialético inova. “A utopia não é a ante-sala do paraíso. Não basta entrar nos domínios do utópico para superar as misérias deste mundo” (FURTER, 1974, p. 155) .

Na perspectiva de Paulo Freire, sonhos e possibilidade não são dados dados. É preciso construí-los porque são condições que se configuram no dia-a-dia da nossa luta, do nosso enfrentamento das situações-limites que se apresentam e motivam a construção do inédito-viável, posicionamento próprio da consciência crítica. “Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações-limites que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a *ser-menos*; o ‘inédito-viável’ não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável” (FREIRE, 2006a, p. 207).

“Manifestar aos outros que o real não se esgota no imediato...” com essas palavras Ernst Bloch indica uma das funções da utopia. Explica que ela exige *mais* do que está presente. Que a utopia aponta para outros lugares (utopia=nenhures!). Introduce os possíveis, além da constatação científica do que existe, do que está. Existe uma relação, uma tensão entre o pensamento da análise da realidade como está e um pensamento que se preocupa com o sentido, isto é, projetante. “A utopia não somente indica aos outros a existência do possível além do real, mas é também um instrumento de trabalho que permite a exploração sistemática de todas as possibilidades concretas existentes no real” (FURTER, 1974, p. 147-154) Se apóia no presente que tem as suas raízes no passado e irrompem para o futuro.

É porque o homem constrói utopias – e não só as imagina – que ele se torna capaz de julgar o imediato e o factual, seja em referência ao passado pela saudade; pela lembrança, pela recordação de uma idade de ouro; seja em referência ao futuro pela espera de um paraíso num comportamento que vai transformar o presente (FURTER, 1974, 127).

Paulo Freire é radical quando diz que os seres humanos tem um compromisso ontológico e histórico para realizar permanentemente sua humanidade, vocação ontológica para o ser mais. Essa crença alimenta a dimensão utópica em seu pensamento. Não aceita as condições de desumanização enquanto realidade histórica que se impõe sobre homens e mulheres. Para ele é uma distorção da vocação dos seres humanos. Freire acredita que os seres humanos

trazem na sua essência de seres humanos a condição para serem cada vez mais sujeitos.

Para mim, o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denúncia e anúncio, 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).

Na perspectiva da humanização, para Freire, a atitude de denúncia deve ser assumida por todos os homens e mulheres. A denúncia e o anúncio formam uma unidade dialética, e, portanto, atuam como práxis. Nesse sentido, ele declara que:

É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a aspereza da realidade sugira o contrário. A este nível, a luta pela esperança significa a denúncia, sem meias-palavras, dos desmandos, falcatruas e omissões. Denunciando-os, despertamos nos outros e em nós a necessidade e também o gosto da esperança (2006a, p. 87).

O questionamento sobre o amanhã, a busca, a pesquisa sobre a razão de ser das coisas, interrogar sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá, é vocação ontológica do ser humano. Uma “vocação” que se constitui na história e não *a priori* dela. Assim, “[...] a utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização” (FREIRE, 2005a, p. 99). Continuando, Freire esclarece que na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos a consciência de que nós o faremos, nós o produziremos, porém além dos materiais concretos de que dispomos será preciso o projeto, o *sonho* por que lutamos. O homem oprimido é o cerne de toda pedagogia de Paulo Freire. Ele é o foco de seu pensamento humanista cristão. Por isso antes da consciência de classe oprimida deveria ter-se consciência de ‘homem oprimido’. É preciso entender a história com as classes sociais e seus conflitos. Para Freire, “A luta de classes não é o motor da história mas certamente é *um* deles”(FREIRE, 2006a , p. 91).

No entendimento de Freire a luta por um mundo menos feio se dará a partir dessa consciência, de que existe sim um futuro para sonhar. “[...] Não podemos existir sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito-viável” demandando de nós a luta por ele” (FREIRE, 2006 a, p.98). Essa busca, essa

“paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade, pela qual se luta, nos permitirá a busca e a defesa da igualdade de possibilidades, pois nem a humanização como também a desumanização são destino certo, dado dado, sina ou fado.

Segundo Furter, em seu livro **Dialética da Esperança**, nós seres humanos

[...] estamos expostos e em luta aberta contra um passado que subsiste em sua inércia, e para um futuro que deverá a todo custo se desprender desta inércia. Só nesta luta, na frente do novo, a utopia sob o modo de antecipação prepara o mundo vindouro que é o único substrato que tornará possível a atualização da herança (FURTER, 1974, p. 155)

Assim, utopia é um modo de pensar o mundo. Uma outra função da utopia que ele identifica no pensamento de Ernest Bloch é a de permitir à inteligência de visualizar o real de maneira a descobrir as perspectivas da sua transformação e ainda “introduzir a exigência da radicalidade.” “[...] A utopia concreta, pensada até às suas últimas conseqüências, conduz forçosamente a uma atitude radical [...] a realização da utopia necessita de uma transformação completa do nosso mundo atual” (FURTER, 1974, p. 150).

Paulo Freire vê a utopia como combustível de transformação histórica que restaura em nós, aquilo que é nossa essência, o ser desejante de mudança.

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 história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres de 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, 2006 a, p. 91). grifos do autor

Paulo Freire compreendendo a história e a pessoa humana como possibilidades, e, não como determinações, associa esta possibilidade a uma atitude transformadora que o educador necessita ter frente à realidade observada. Em sua obra **Pedagogia da Indignação** (FREIRE, 2000), a possibilidade se apresenta como decisão, escolha, intervenção na realidade. A possibilidade está em dizer a palavra,

“em desafiar os grupos populares, para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta” (FREIRE, 2000, p. 82).

Sonhe

*Sonhe com aquilo que você quiser.
Seja o que você quer ser, porque você
Possui apenas uma vida e nela só se tem
Uma chance de fazer aquilo que se quer.
Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la
humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.
As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.
A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem a importância
Das pessoas que passam por suas vidas.
Você só terá sucesso na vida
Quando perdoar os erros e as decepções do passado.
A vida é curta, mas as emoções que podemos deixar
duram uma eternidade.
A vida não é de se brincar porque
Um belo dia se morre!*

Clarice Lispector

Um pensamento inspirado na esperança de que podemos ser aquilo que queremos ser, mas que ainda não somos porque nos encontramos em situação de opressão. Alerta, no entanto para o fato de que é necessário reinstalar o caráter utópico dos acontecimentos. Uma utopia que vai além do sonho. “[...] Pensar a utopia concretamente é reconhecer que temos um certo número de tarefas concretas a realizar, o que implica um grande vigor, certas opções e que conseqüentemente devemos eliminar tudo o que impede este arranço” (FURTER, 1974, p. 150).

O homem não pode se acomodar a uma posição fatalista de se adequar aos fatos como eles se dão, como se não pudesse lutar para ser diferente. O entendimento da história como possibilidade propiciará o sonho. O sonho por um mundo mais humano, mais democrático, mais feliz, menos feio. Para manter a lógica da dominação, o sonho de que fala Freire é sufocado por discursos ‘pragmáticos’.

[...] A utopia concreta não indica um passado a que poderíamos voltar ou em que poderíamos desfrutar das delícias passadas; tão pouco promete um paraíso apocalíptico além da ação. A utopia nos devolve ao presente, mas com o ímpeto da esperança, isto é, de uma fé no novo possível (FURTER, 1974, p. 150).

Uma utopia, como projeção para o inédito, como fantasia criativa, que não tende para o irracional mas para o interior do homem, o interior do mais humano, que ainda não existe. A utopia representa um impulso para se colocar a caminho para além do dado histórico, torna-se desafio e estímulo. “[...] a utopia é uma idéia-força que provoca o nosso entusiasmo; excita as nossas aspirações e nos faz voltar para uma ação eficaz, comprometida, audaciosa” (FURTER, 1974, p. 150).

Freire ao procurar esclarecer como se dá a pedagogia da esperança, convida o educador a assumir a tarefa de denunciar o presente, anunciando e fazendo o que virá ou o que poderá vir a ser.

Ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também efetuar a denúncia e a anunciação. Por isso, o caráter utópico de nossa teoria e prática educativa é tão permanente como a educação em si, que, para nós, é uma ação cultural. Sua tendência para a denúncia e a anunciação não pode se esgotar quando a realidade, hoje denunciada, amanhã cede seu lugar à realidade previamente anunciada na denúncia. Quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não possui a unidade dramática da denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes tem medo de se arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu.

No entanto, conforme uma visão autenticamente utópica, a esperança não quer dizer cruzar os braços e esperar. A espera só é possível quando, cheios de esperança, procuramos alcançar o futuro anunciado que nasce no marco da denúncia por meio da ação reflexiva...a esperança utópica é um compromisso cheio de riscos (FREIRE, 2006 a , p 92).

Infelizmente, a despolitização da educação é o que sempre interessou às classes dominantes, bastando o provimento de formação técnica, científica e profissional ao educando. Paulo Freire sempre recusou tal posição. Para ele, “a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional quanto do sonho e da utopia” (FREIRE, 2006 a, p. 29).

[...] Ao falar dessa forma, não desconheço quão difícil se torna, cada vez mais, voltar-se na direção dos oprimidos, dos interditados de ser. [...] Reconheço os enormes empecilhos que a 'nova ordem impõe a pedaços mais frágeis do mundo[...] Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente tornar-me o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante (FREIRE, 2006 a p. 43).

Ele nunca aceitou apenas a 'leitura da palavra', a 'leitura do texto'. Para ele, para enfrentar os desafios e compreender sua situação concreta de existência, numa sociedade desumanizante, é preciso ainda 'ler o contexto, é preciso 'ler o mundo'. Só a partir da realidade concreta com que se deparam as novas gerações é que se torna possível articular sonhos de recriação da sociedade.

2.6 - PRÁXIS – *Um quefazer permanente*

*“Somos moços na medida em que, lutando, vamos superando os preconceitos. Somos velhos se, apesar de termos apenas 22 anos, arrogantemente desprezamos os outros e o mundo. Vamos ficando velhos na medida em que, despercebidamente, recusamos a **novidade** como argumento de que ‘no meu tempo era melhor’. O melhor tempo para o jovem de 22 ou de 70 anos é o tempo que se vive. É vivendo o tempo como melhor possa, que o vivo jovem.”*

Paulo Freire

Como uma de suas questões centrais, a pedagogia de Paulo Freire apresenta a idéia de que os seres humanos são ontologicamente vocacionados para exercerem historicamente a condição de sujeitos para, dessa forma, vivenciarem a sua humanidade. Para Paulo Freire, o homem foi criado para se comunicar com os outros. Essa dimensão antropológica característica do pensamento freireano é o que afirma a práxis humana como um compromisso histórico, que possibilita aos sujeitos

a transformação da realidade e dos próprios seres humanos. Este é o fundamento de toda a sua práxis. Podemos compreender práxis como a relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora.

Conceito comum no marxismo, que é também chamado por Gramsci, intelectual italiano, Filosofia da Práxis, designa a reação dos homens às suas condições reais de existência, sua capacidade de inserir-se na produção (práxis produtiva) e na transformação da sociedade (práxis revolucionária). Para Freire, práxis é ‘a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo’ (GADOTTI, 1996, p. 727).

A filosofia da práxis para Gramsci, apresenta-se como uma “superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)”. Trata-se, segundo ele, primeiro de uma crítica do ‘senso comum’ no sentido de “inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente e, posteriormente, da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia e que, enquanto individual, pode ser considerada como as ‘culminâncias’ de progresso do senso comum” (GRAMSCI, 1984, p. 18-19).

É a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. A reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o fim de melhorar tal trabalho, pode-se denominar com o nome de práxis. É a união entre a teoria e prática. E, pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Para a educação, é uma concepção no sentido de ação criticamente reflexiva e de uma reflexão crítica que seja baseada na prática.

Com esta palavra (que é a transcrição da palavra grega que significa ação), a terminologia marxista designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. Marx dizia que é preciso explicar a formação das idéias a partir da ‘práxis material’, e que, por conseguinte, formas e produtos da consciência só podem ser eliminados por meio da ‘inversão prática das relações sociais

existentes', e não por meio da 'crítica intelectual' (ABBAGNANO, 2003, p. 786).

Para Paulo Freire essa ação é a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora. A práxis, sendo reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo possibilitará a superação da contradição opressor-oprimido. Para transformar essa realidade é preciso reconhecê-la, o que só é possível com essa ação que é inserção crítica nessa mesma realidade, condição impedida, "proibida" pela ação opressora, que nenhum interesse tem em que essa realidade seja desvelada, e, muito menos transformada. Posicionar as 'situações-limites' como intransponíveis para os oprimidos é tarefa relevante para o opressor. Freire esclarece essa questão com uma advertência de Luckács: "Expliquer aux masses leur propre action", "[...] 'explicação às massas de sua própria ação', de que é importante "esclarecer e iluminar a ação, de um lado, quanto à sua relação com os dados objetivos que a provocam; de outro, no que diz respeito às finalidades da própria ação" (FREIRE, 2005a, p. 44). Porém, para Freire igualmente importante é o diálogo com as massas oprimidas sobre sua ação, sobre sua inserção crítica na sua realidade por meio da práxis. Para Freire, o diálogo se constrói na relação entre sujeitos mediatizados pelo mundo. " [...] ou seja, mediante a ação, a práxis, quando os sujeitos assumem problemas ou conflitos que se tornam desafios comuns" .(FLEURI, 1996, In: GADOTTI, 1996 , p.602).

No **Dicionário de Filosofia** de Ferrater Mora (2001), encontramos a seguinte compreensão:

Os gregos chamavam práxis a uma tarefa, transação ou negócio, ou seja, à ação de levar a cabo algo. [...] Num dos sentidos de 'prática', a práxis' designa a atividade prática, em contraste com a teórica.. A práxis pode ser 'exterior', quando se orienta para a realização de algo que transcende o agente, e 'interior', quando tem por finalidade o próprio agente. O termo práxis também pode designar o conjunto das ações realizadas pelo homem (MORA, 2001, p. 577).

E ainda,

Reserva-se “o nome de ‘práxis’ para caracterizar um dos elementos fundamentais do marxismo, especialmente em algumas de suas tendências (como, por exemplo, em Georg Lukács. O marxismo foi apresentado, inclusive, como uma ‘filosofia da práxis’ (A. Gramsci). [...] no marxismo, a chamada ‘práxis humana’ constitui o fundamento de toda ‘teorização’ possível (MORA, 2001, p 577).

Nesse sentido, a práxis, juntamente com o diálogo, formam a consciência crítica, para Freire, possibilitando também a participação política dos oprimidos na construção de um projeto que emerge como resposta das próprias condições de opressão dos desfavorecidos, dos ‘esfarrapados do mundo’, comprometendo-se com uma práxis-político-pedagógica. Opõe-se às idéias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva a construção de um mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia.

A Filosofia da Práxis, para Gramsci, é a ação humana. Os fatos na história não acontecem por acaso, mas porque nessa história existem homens que pensam, agem e assim fazem a história que tem homens reais como o seu sujeito. “A Filosofia da Práxis não pode conceber a estrutura de maneira especulativa e doutrinária, como se fosse um ‘deus oculto’”. A estrutura deve ser concebida historicamente “como o conjunto das relações sociais em que homens reais nascem e agem” (GRAMSCI, 1978, p.85).

Na Filosofia da Práxis de Gramsci, os homens são artifícios conscientes, sujeitos da história e não objetos dela, ‘produtos da fatalidade’. Na Filosofia da Práxis não cabe o determinismo econômico. Ao contrário, propõe uma unidade entre teoria e prática. Para Gramsci essa unidade entre teoria e prática é um trabalho a ser realizado pelos intelectuais que organizam, dirigem, instruem os povos fazendo com que a teoria não seja separada dos que a praticam. O povo simples, ‘simplório’, no sentido de ingênuo (Gramsci, 1984, p.18) deve compreender essa teoria. Deve haver uma relação cultural e intelectual do povo, para que este povo pense, forme suas convicções, critique a teoria e também a prática, para tornar-se, desse modo, sujeito ativo no processo de construção da história.

Para Gramsci, toda filosofia é a expressão de uma sociedade, e deveria reagir sobre ela, determinar certos efeitos, positivos e negativos. “A medida em que ela reage é justamente a medida da sua importância histórica, de não ser ‘elucubração’ individual, mas ‘fato histórico’”. A filosofia não é qualquer tendência do pensamento. Nesse sentido, todos os homens são ‘filósofos’, cada um à sua maneira, porque na nossa linguagem, está implícita uma concepção de mundo. Uma concepção de mundo, a qual às vezes nos acomodamos. Gramsci adverte então que devemos fazer uma análise crítica da própria concepção de mundo que significa criar uma ‘consciência do que realmente somos’, formando uma nova cultura, novos valores, novos costumes (GRAMSCI, 1988, p. 10-12).

De onde vem a explicação do mundo: de alguma conclusão afirmada logicamente como um fato intelectual? Ou como a atividade de cada um, que está implícita em seu ‘fazer’? E já que o fazer humano é sempre um ‘fazer político’, não seria possível dizer que a filosofia de cada um está contida na sua política? (GRAMSCI, p. 1988, p.16).

Segundo Semeraro (2000), para Gramsci, o pensamento é parte integrante da realidade e existe uma ligação entre o agir e o conhecer, em que a práxis em que a política, história e conhecimento não são pensados separadamente, mas são considerados como o lugar de formação de sujeitos críticos e ativos. Para Gramsci, portanto, a filosofia da práxis, tem uma concepção própria que deve ser entendida como a própria metodologia geral da história, enquanto expressão da ‘infinita variedade e multiplicidade (...) dos fatos particulares’ em sua inconfundível ‘individualidade’. Não é possível supor, segundo ele, que os homens são coisas e os grupos sociais permanecem sempre passivos. Assim, há um preconceito que “induz a crer que não existe ação política, que não há espaços de liberdade, de ‘passionalidade’, de co-participação ativa e consciente’, de criatividade e de decisões que promovem as transformações inesperadas no lugar do conformismo e de comportamentos mecânicos (SEMERARO, 2000).

Podemos entender práxis como uma estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva a construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo

que o rodeia. “Nenhuma separação entre pensamento e linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a “leitura” do contexto social ao qual ela se refere” (FREIRE, 1978, p. 29).

Para Freire teoria e prática estão imbricadas, assumindo no sentido de práxis uma dimensão histórica que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação. A ação do homem sobre o mundo a partir de sua compreensão origina uma forma de ser intrinsecamente ligada ao pensar. O homem faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo.

A palavra então, enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação: torna-se, pois, palavração. Dizendo a sua palavra o homem define o seu lugar na história. A palavra, para Freire, não pode ser doação nem imposição, mas conquista no permanente exercício de reflexão da prática.

A palavra, quando unida a ação, tem um poder mágico. Thiago de Mello, poeta brasileiro, disse isso de forma sensivelmente bonita em sua *Canção para Fonemas da Alegria*, no livro **Educação como Prática da Liberdade**:

(...) descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só o chão
mas sobre o chão quem reina agora é um
homem diferente, que acaba de nascer:

porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,

e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre um clarão

que o mundo é seu também...

A pedagogia de Paulo Freire aplica esta dimensão à educação. Se constrói a partir da realidade e da sua reflexão filosófica; instigando a criatividade para se criar práticas educativas que dêem voz aos que não a possuem, que entendam o processo de conhecimento como uma prática da liberdade, que entendam o

processo pedagógico como prática dialógica e libertadora. Freire não objetiva em momento algum ditar receitas para o dia-a-dia educativo de o que fazer, de como fazer e/ou porque fazer, mas faz da sua práxis, estímulo, curiosidade para que busquemos através dos seus escritos pensar nossa prática, um convite constante à reflexão sobre nossa ação. É pensando a prática que posso melhorar minha teoria sobre ela. “Freire propõe uma abordagem praxiológica para a educação, no sentido de uma ação criticamente reflexiva e de uma reflexão crítica que seja baseada na prática” (GERHARDT, 1996, In: GADOTTI, 1996, p.169).

A práxis implica na teoria como um conjunto de idéias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. Na visão da filosofia da práxis, não se separa o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto, expressas em necessidades reais e não em ideologias artificialmente construídas.

É, portanto, no sentido gramsciano de práxis que Paulo Freire a utiliza, união de reflexão e ação, teoria e prática. Portanto, a ação educativa freireana pode ser identificada como uma pedagogia da práxis.

3 - DA EDUCAÇÃO REPRODUTORA À EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vanguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.”

Paulo Freire

Neste capítulo procuraremos descobrir as matrizes clássicas do pensamento educacional no Brasil situadas historicamente no período de presença hegemônica dos jesuítas na educação brasileira: 1549 a 1759. Essas matrizes filosóficas e pedagógicas condicionaram a prática educacional, seja no que diz respeito à teoria que a fundamenta, seja quanto ao método que a torna operacionalizável. Portanto, sem pretender fazer apenas uma descrição dos fatos, estudaremos as principais características da educação praticada pelos jesuítas, com o objetivo de procurar entender a origem do que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, uma pedagogia que a seu ver, precisava ser superada.

Neste sentido, Paulo Freire critica a educação no Brasil apresentando-a como aquela que tem servido à elite dominante, cuja função de reprodutora de mecanismos de opressão o deixava indignado, como veremos no capítulo III desta dissertação.

3.1- EDUCAÇÃO JESUÍTICA – Educação e dominação colonial

No século XVI inaugura-se uma nova fase da história da cultura do homem, a da educação humanista, constituindo-se, com a Renascença, o princípio da

educação moderna. A Renascença não foi apenas um movimento erudito ou literário, foi uma nova forma de vida, nova concepção de homem e de mundo, baseada na personalidade livre e na realidade presente. Podemos dizer que houve uma dessacralização do universo. O homem não foi mais visto como criatura na sua relação com o absoluto. Ele foi visto como criador ante a Natureza da qual faz parte. Dessa forma, encontramos o início da formação daquela que seria, sem dúvida, a maior instituição educacional confessional da modernidade de todos os tempos, a Companhia de Jesus.

O *modus parisiense* de ensinar, tendo como precursora a escolástica, se apresenta no século XVI como um modelo para os intentos jesuíticos, em que o rigor, a valorização da ordem e a disciplina na aprendizagem estampavam um leque de características atraentes, especialmente para Iñigo López de Oñaz y Loyola, ex-militar, aluno da Universidade de Sorbonne, na França, que fundou a Companhia de Jesus. A princípio, a Companhia, compreendida em seu sentido militar, foi chamada de '*Societas Jesu*'. O ideal de luta de Inácio de Loyola (nome latinizado em 1529), para maior glória de Deus começa tomar forma quando encontra em outros estudantes uma atração pelo mesmo objetivo, e em 1534, fazem o primeiro juramento de compromisso, inaugurando a 'Companhia de Jesus' (LACOUTURE, 1994), na realidade, uma "fortaleza" em defesa da fé católica e de combate à "heresia" protestante, utilizando como escudo e como arma de combate a educação.

Em 1540, o Papa Paulo III aprovou oficialmente a Companhia com um número de sessenta pessoas. Santo Inácio irá governar estes 'Soldados de Cristo', os jesuítas, sempre dispostos a ir onde "Deus os chamar". Consagrados *Ad Majorem Dei Gloriam* ' Tudo Para a Maior Glória de Deus', eles trabalham para salvação do próximo pela pregação, pelas missões, pelos catecismos, pela confissão e, sobretudo, pela instrução da mocidade; para sua própria salvação, pela oração interior, o exame de consciência, a leitura dos Exercícios Espirituais, de Santo Inácio e comunhão freqüente. Inácio de Loyola faleceu em Roma no ano de 1556 (LACOUTURE, 1994).

Privilegiados e incumbidos da missão que lhes coube de serem os educadores a serviço da igreja católica na contra-reforma, os jesuítas se encarregaram de educar os homens e salvar suas almas. Segundo Leonel Franca (1952), o *modus parisiense* foi seguido pelos professores jesuítas em 1548, na organização dos estudos, suscitando a repetição, as disputas e declamações

influenciando as regras do *Ratio Studiorum*. O *modus parisiense* implicava uma forma de distribuição dos alunos por nível de adiantamento, o que resultou na formação de classes, à semelhança do que estava ocorrendo na sociedade europeia. Numa missão eminentemente político-religiosa, pois a Igreja estava aliada ao Estado português, os jesuítas no Brasil formaram tanto educadores como educandos, durante quase dois séculos de colonização (AZEVEDO, 1944). Até 1549, conforme FREIRE AM (1989), não houve preocupação com a educação escolarizada no Brasil. Até o século XVI a sala de aula não havia se apresentado como necessidade educacional. Mas, os colonizadores ofertavam aos seus filhos, preceptores individuais de ensino. No entanto, o número de preceptores não era suficiente para atender a demanda (FREIRE, AM, 1989, p.28).

Com a vinda dos jesuítas, “a preocupação pela educação surgiu como o meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa” (ibdem). A Companhia era uma sociedade eminentemente religiosa que utilizava o ensino para promover a fé católica, utilizando para isso a escola, a catequese e a evangelização. Data de 1549 a chegada dos jesuítas ao Brasil, tendo como missão, educar os filhos dos colonizadores, catequizar os índios e defender a terra recém descoberta das “heresias” protestantes (MESQUIDA, 2006, p. 2).

Apresentava-se, então, diante dos seus olhos um mundo estranho e diferente, como objetivo bastante claro de conversão, principalmente quando a realidade que se apresentava era de um verdadeiro estado de pecado e atitudes contrárias aos ensinamentos da Igreja. Os índios viviam em “estado de pecado” devido aos “vícios da carne, da nudez, da preguiça e do paganismo”, como diz o Pe. Jesuíta Manoel da Nobrega em carta endereçada ao Pe. Navarro, de Porto Seguro, em 6 de janeiro de 1550 (NOBREGA, 1931, p. 86). Por isso, em uma carta, de agosto de 1557, enviada ao Provincial da Companhia, em Portugal, Nobrega, escreve: “A ordem que desejamos era fazerem ajuntar ao Gentio este que está sujeito em povoações convenientes, e fazer-lhes favores em favor de sua conversão para castigar e mante-los em justiça e verdade entre si, como vassalos d’EI-Rey e sujeitos a Egreja” (NOBREGA, 1931, p. 113).

Os colonos de origem portuguesa, de acordo com os inacianos, também viviam em iguais condições pecaminosas (NOBREGA, 1931, p. 128). A religiosidade e os costumes impostos pelos europeus foram freqüentemente alvos de resistência.

Era difícil para os nativos, colonos brancos e africanos escravos, o entendimento e a interpretação dos preceitos da religiosidade católica. Com o objetivo de propiciar uma motivação, um interesse entre a população, os missionários, adotaram na colônia procedimentos mais pedagógicos, como o teatro encenando os ritos e a vida dos santos e a substituição do latim pela linguagem profana para viabilizarem, desta forma, a conversão. Diante da realidade bastante hostil que se apresentava, os missionários deveriam ser capazes de garantir a manutenção dos interesses políticos, econômicos e religiosos da metrópole. Deveriam ser banidas quaisquer formas de ver o mundo, de pensar, de viver que não estivessem em sintonia com o modelo inaciano, usando, para isso, de preferência, a persuasão.

Interessa-nos aqui a proposta pedagógica dos jesuítas e o trabalho de inserção dos colonizados à cultura portuguesa; a escola com característica da escolástica medieval, rigorosa na disciplina e extremamente dedicada aos estudos, sobretudo aos ensinamentos de Deus, pois o maior objetivo, o fim da educação jesuíta se dava justamente na conversão do maior número de fiéis possível, de forma sistemática e rigorosa. O comportamento possível então, era a conversão ao catolicismo, pela imposição. Segundo Paiva (2000),

[...] os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição (PAIVA, 2000, p. 44).

Logo que chegaram, os jesuítas trataram de abrir escolas e colégios. Em carta ao Padre Simão Rodrigues, datada de janeiro de 1550, Nobrega escreve:

“Esperamos também resposta de Vossa Reverendíssima para começar o colégio do Salvador na Bahia, no qual não tanto gastaremos como pensaes, porem com cem crusados se poderão fazer moradias de taipa que bastem para principiar. Os estudantes com pouco se manterão” (NOBREGA, 1931, p. 171).

A abertura do colégio deu-se com rapidez, assim como a de escolas de ler e escrever: “Padre Ambrosio Pires, o qual agora tem cuidado de *ler uma classe* aos

que mais sabem latim...”. Trata-se, portanto, de um colégio que começa a oferecer uma **aula** de uma determinada disciplina, como diríamos hoje. Com relação às escolas, assim se expressa Nobrega: “há na mesma Casa, escola de ler e alguns meninos do Gentio, e com elles se ensinam outros da cidade” (NOBREGA, 1931, p. 171).

A prática educativa desenvolvida pela Companhia de Jesus era de resistência à mudanças. A prática pedagógica será, portanto, a grande expressão da Companhia, definindo sua forma de ser e de pensar. Com um método de ensino predominantemente verbal e mnemônico, que consistia na explicação, na repetição, nas disputas e nos exames orais, teremos no período compreendido entre os anos de 1570 a 1599, a orientação da educação no Brasil pautada na IV parte das ‘Constituições’, “linhas mestras da organização didática elaborada pelo próprio fundador da Companhia de Jesus” (FREIRE, AM 1989, p. 34-5).

Segundo Vainfas (2000), os jesuítas viam os estudantes como “alumnos”, isto é, “folhas de papel em branco em que poderia ser impressa a Palavra de Deus” (VAINFAS, 2000, p. 327). Neste sentido, “a atividade pedagógica era a essência da estratégia que os jesuítas vinham desenvolvendo” (VAINFAS, 2000, p. 327).

Os jesuítas ofereciam o ensino das primeiras letras, doutrinação cristã, contar, ler, escrever e falar português ou espanhol, ao qual se sucedia o plano de estudos denominado, em 1599, como *Ratio Atque Instituto Studiorum Societas Jesu*, o *Ratio Studiorum*. Um documento planejado durante quase cinquenta anos que sintetizava a experiência pedagógica dos jesuítas e que só no início do século XVII é anunciado e posto em prática de forma universal. Regulava cursos, programas, métodos e disciplina das escolas da Companhia. Uma série de regras de conduta para professores e um criterioso planejamento de estudos para os alunos. As regras práticas constantes nesse documento orientavam a ação pedagógica do provincial, do padre-reitor, prefeito dos estudos e professores. Uma base comum que serviria de suporte de trabalho dos jesuítas e assim, garantiria a unidade para salvar as almas, formar um bom cristão, pois tudo se explicava de acordo com a fé cristã: a ordem social, o poder político, os valores. A ordem e o método eram valores fundamentais em seus regulamentos.

A possibilidade de “humanização” se daria no início pela instrução aos povos que não conhecessem Deus. A pedagogia escolar jesuítica tinha como característica estar prisioneira da orientação religiosa bem como das determinações do Rei,

contrapondo-se, em parte, ao espírito científico nascente. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação.

O *Ratio Studiorum* foi criado para orientar sobre conteúdos, disciplinas, metodologias e hierarquias previstos para o bom funcionamento dos Colégios, que seria colocado em prática em todas as escolas do mundo, servindo, assim, para todo e qualquer aluno, de forma inflexível. Um plano educacional incoerente no sentido de não considerar a realidade de cada população, tendo, por exemplo, o latim e o grego como disciplinas dominantes. Postura adotada pela defesa da ortodoxia católica, a partir das disposições do Concílio de Trento como reação a contra reforma protestante.

Este documento denominado de *Ratio Studiorum*, constava de um estrito regulamento que pautava as atividades pedagógicas da Companhia de Jesus em Portugal e na Espanha e tinha como aspectos característicos a subordinação do ensino superior à teologia e o dogmatismo, que se alicerçava na procura de uma ortodoxia defendida pelos próprios jesuítas e que conduzia muitas vezes a expurgar os textos de diversos autores, até mesmo Tomás de Aquino se não estivessem de acordo com a sua maneira de ver o mundo e de educar.

A cópia, para a reprodução, e a memorização, visavam o aprendizado pela inculcação de uma concepção de mundo e de vida, fundada na cultura portuguesa, levando os estudantes – alumnos, sem luz – a terem uma “visão de sociedade” cujo modelo era a sociedade portuguesa. Portanto, a educação jesuítica operava princípios que levassem o educando a se colocar “a serviço de Deus e d’El-Rey” (PAIVA, 2000, p. 44).

O desenvolvimento da capacidade crítica do aluno, no pensamento filosófico não fazia parte dos objetivos do *Ratio*. Ao contrário, preconizava-se incluir nele uma determinada doutrina, preparando-o para que não fosse possível nenhum desvio da mesma e que, a partir dos ensinamentos, pudesse defendê-la acima de tudo. Valores medievais e valores modernos estavam presentes na pedagogia jesuítica concomitantemente. Na transcrição que se segue, Freire, AM (1989), caracteriza esses valores:

“ [...] valores medievais: os livros de retórica de Cipriano Soares e de gramática de Manoel Álvares; os conteúdos; a metodologia de ensino; o pequeno período de férias anuais; [...] os castigos corporais; [...] a supremacia do latim sobre a língua

vernácula; a concepção de mundo aristotélico-tomista; [...] as interdições, sobretudo as do corpo.”

“ [...] *valores modernos*: os recreios no horário escolar, quando se podia falar a língua vernácula e a emulação entre alunos com prêmios aos vencedores, que eram considerados os ‘detentores dos conhecimentos’ ensinados. Esta competição coincide com o espírito do capitalismo nascente” (p. 37).

De fato, no que se refere a valores medievais, o que acontecia nos colégios era uma prática de violência física generalizada. A repreensão, os castigos corporais, a privação de recreios caracterizava a disciplina rigorosa deste modelo educacional que perdurou no Brasil por duzentos anos. “[...] castigava-se moralmente (pelas repreensões), pelo impedimento do lazer/descanso (reclusão ou privação de recreios), pela dor corporal (castigos corporais, inclusive...o ‘tronco’)” (NEVES, 1978, p. 150).

Fecundada pela ideologia da interdição do corpo, a educação jesuíta excluía da escola o negro, o índio e as mulheres. Segundo FREIRE, AM (1989), “uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia ‘agrícola-exportadora-dependente’ (economia colonial) não necessitava de educação primária,” gerando assim um contingente enorme de analfabetos. Diante disso, a instrução superior era organizada para manter a elite em cargos burocráticos no Estado, “com o fim de perpetuar seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica, a quem o possuía e a seus grupos de iguais” (FREIRE, AM, 1989, p. 57-8).

Vale ressaltar que havia uma preocupação sobre as possíveis relações extramuros que os alunos poderiam ter quanto maior o período que ficassem fora dos muros da escola.

O fato do ensino, nas escolas jesuíticas e principalmente nos colégios, pautar-se por princípios que não guardavam relação com o que se passava fora dos muros escolares, traduz o caráter formal da educação aristotélica-tomista, matriz do modelo pedagógico adotado pelo movimento da Contra-Reforma (MIGUEL, 1998 p. 15).

Conforme Ana Maria Freire (1989, p, 37), o período curto de férias revela essa preocupação: “[...] de reduzir o contato dos alunos com o mundo pecaminoso e

pernicioso extramuros dos colégios”. Embora houvesse uma constante guerra no cotidiano da vida de cada brasileiro em função da dominação pela colonização, a vida dentro dos colégios parecia perfeita, nada influenciaria a ordem estabelecida:

A vida do colégio parecia continuar, impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial. Todos falando latim, assuntando falas piedosas, recitando poesias e textos clássicos, afeiando-se na arte da disputa como um cavaleiro medieval na arte da espada, reunindo-se em academias, devotando-se com empenho à virtude e à prática dos atos piedosos (PAIVA, 2000, p. 47).

Os castigos físicos eram aplicados por um Corretor, nunca pelo professor. O Corretor era o funcionário encarregado de aplicar os castigos. As palmadas e as reguadas nunca deviam ser dadas na cabeça ou no rosto, nem em lugares solitários, mas sim na presença de duas testemunhas. Os estudantes adultos não sofriam punições corporais, mas admoestações, de forma reservada, mas depois em público. Havia o decurião, um colega de turma encarregado de observar o comportamento do grupo e comunicar às autoridades escolares as infrações cometidas.

Quanto aos estudos, primeiramente a Teologia, estudada a partir de textos de São Tomás, escolhidos pelos jesuítas, vinha em seguida a filosofia, estudando Aristóteles. Para isso, os livros ao alcance dos alunos limitava-se à Suma Teológica de São Tomás, à obra filosófica de Aristóteles e a comentários seletos. Era obrigatória a leitura da Bíblia e das resoluções do Concílio de Trento. Como primeira etapa do processo ensino-aprendizagem a ser seguido pelas orientações do *Ratio*, estava a *prelectio*, girava em torno da figura do professor que antecipava em detalhes o que o aluno deveria estudar; “[...] o professor esclarecia cada passo de seu conteúdo, discutia os significados de termos desconhecidos, as regras de gramática e as normas de estilística”. As atividades de ensino eram desencadeadas com textos ou resumo de textos de obra clássica, de Aristóteles, “[...] de Santo Tomás de Aquino ou um extrato ‘expurgado’ de alguma peça da literatura gregolatina” (FRANCA, 1952, p. 46).

Havia uma determinada exigência conforme o nível de estudo, mas uma atividade característica da pedagogia escolar jesuítica era a disputa oral. Em grupos, os alunos interrogavam os demais alunos sobre as matérias que estavam

estudando. Promovia-se uma espécie de tribunais simulados, em que julgavam-se entre defensores e acusadores, colocando à prova a capacidade de argumentação de cada um. Uma verdadeira disputa, em que as qualidades admiradas pelos jesuítas estava em jogo: a sutileza, o espírito combativo, a tenacidade, observando criteriosamente as durações dos estudos.

Todos os sábados havia disputas entre os estudantes, cada qual buscando mostrar maior conhecimento no tema indicado. (A importância da oratória aí é patente, muitas vezes ganhando a disputa aquele que melhor se ouve verbalmente, o que teve respostas consideradas mais prontas e mais brilhantes. Oratória tão importante na didática inaciana que vê na leitura por parte do professor – na audição, portanto – e na repetição metódica e adequada as formas ideais de se acumular conhecimento (NEVES, 1978, p. 143).

A organização administrativa na Companhia de Jesus se apresentava, em síntese, da seguinte forma: a figura mais elevada hierarquicamente na Companhia era o Geral. Dividida em Províncias que compreendiam algumas Casas e Colégios da ordem, a Companhia tinha em seguida, na escala hierárquica, um Provincial para dirigir cada uma das Províncias; uma das suas funções era de supervisionar a formação de futuros bons professores. O Reitor era a figura central do Colégio; era ele quem dirigia as reuniões dos professores, mas o braço direito na orientação pedagógica era o Prefeito de Estudos. Com grande experiência no ensino, ele acompanhava toda a vida escolar com visitas periódicas às aulas, aconselhando sempre os novos professores.

Com relação à formação de professores, a primeira preocupação da Companhia era com a formação moral e religiosa. O futuro professor devia se ocupar da formação da sua alma durante dois anos. Para isso, os exercícios espirituais eram muito importantes. O futuro docente devia se libertar, antes de mais nada, de tudo o que impedisse a orientação do espírito e do coração ao apelo de Deus. Era preciso por a inteligência e a liberdade ao serviço da vontade do Senhor, esquecendo a vontade pessoal de cada um.

Depois disso, o jovem jesuíta começava a sua formação intelectual. Já possuindo uma formação básica que pressupunha uma visão global do mundo, as disciplinas eram divididas em dois grupos. O primeiro era composto de Gramática, Retórica e Dialética. O segundo constituído por Aritmética, Música, Geometria e

Astronomia. Era o *trivium* e o *quadrivium*. Muitos anos de estudo e um aprofundamento em latim e grego e mais ainda uma formação filosófica daria ao aluno a oportunidade de exercer o magistério. “A filosofia dava aos futuros professores uma visão orgânica da vida, fazia-os chegar à maturidade do espírito” (FRANCA, 1952, p. 89).

Estaria então, neste momento preparado para começar a formação pedagógica. Os futuros mestres seriam confiados agora ao *docendi peritissimo* (o perito na prática do ensino) que o ajudaria nos exercícios de exposição, ditado, escrita, correção de deveres escolares, etc.

A base de toda a escolaridade era a aprendizagem do latim, considerado a língua divina, o elo de ligação da civilização europeia e de transmissão de toda a cultura superior. Todo o ensino era dado em latim, reforçando o papel da Igreja como entidade social bem delimitada que controlava a cultura e o acesso a ela.

Os estudos e métodos de ensino assentavam-se fundamentalmente na repetição e imitação dos textos clássicos, latinos e gregos, exigindo grande preparação do professor e grande esforço dos alunos, obrigados a decorar as aulas. O trinômio estudar, repetir e disputar estava prescrito no *Ratio*. Os alunos tinham a tarefa diária de redigir uma composição em latim, esta seria a segunda etapa do processo ensino-aprendizagem, e que era a principal atividade da aula, especialmente no curso de letras, que tinha duração de dez anos. Eram também realizados concursos de trabalhos, sendo concedidos prêmios aos melhores. Estava vetada ao aluno a possibilidade de exercer a independência intelectual e o senso crítico pessoal. Tudo já estava feito e descoberto. Só lhe restava a função passiva de receber.

Com um ideal de universal bem definido e a ênfase dada à língua latina como base em todos os estudos, refletia diretamente uma rigidez nesse método de ensino. Outro recurso utilizado foi o da emulação. Por inspiração da organização militar, segundo Franca, a convicção de que lutava contra o adversário e que o objetivo era vencê-lo motivava um estado de alerta entre os alunos. A emulação é fator característico na prática pedagógica dos jesuítas. Se o homem era débil e fraco, necessitava de ‘estímulo externo para potencializar o que Deus destinou.

Apresentando-se como aspecto sempre marcante e incentivador na pedagogia jesuítica, a emulação denota também a rigorosidade da formação educacional. Mostrar o que se aprendeu e aprendendo cada vez mais para participar

das disputas e demonstrar isso publicamente tinha um caráter essencial na sua pedagogia. O *Ratio* foi importado a partir de conceitos e de uma filosofia da Igreja católica. A unidade entre a pedagogia e a doutrina em qualquer parte do mundo se dava pela orientação do *Ratio*, um método de ensino que não foi criado a partir da realidade de cada povo.

[...] sem as modificações, sem as adaptações necessárias à realidade brasileira, a 'Ratio Studiorum' regeu nossa educação de 1599 a 1759, privilegiando os cursos de filosofia, teologia e humanidades, em detrimento do ensino elementar. O latim e o grego eram as disciplinas dominantes (FRANCA, 1952, p. 49).

Sendo a verdade definitiva e absoluta, porque colocada fora das contingências temporais e locais, já que tudo está centrado sobre uma verdade revelada por Deus e, que é preciso aceitar sem discussão, em atitude de obediência e submissão, atitudes incondicionais a serem cultivados pelos professores, que percorriam um caminho árduo e rigoroso para poder exercer a função, em todos os níveis, lhes restava ficar atentos às regras do *Ratio* e segui-las à risca. Apresentamos algumas:

“Os professores que tenham tendência para a novidade ou para uma inteligência demasiado livre, devem sem dúvida ser excluídos do ensino”. (Regra 16 do Provincial)

“Mesmo que seja sobre questões sem perigo para a fé e a piedade, não é permitida a introdução de matéria nova, sem que sejam caucionadas por um autor capaz ou sem consultar aos superiores”. (Regra 16 Comum aos Professores das Faculdades Superiores)

“A preleção deve apenas explicar os autores antigos e nunca os modernos. Será preferível que o professor fale com uma determinada seqüência e preparação e que exponha o que escreveu, lendo todo o livro ou o discurso que preparou. (Regra 27 Comum aos Professores dos Estudos Inferiores)

Em relação à ordem e à disciplina, a Regra 43 do Prefeito dos Estudos (Superiores e Inferiores), aconselhava-o a não tolerar armas, preguiça, corridas e gritos, nem a permitir juramentos ou agressões verbais ou gestuais.

“Mostra, para isso, os terríveis e justos castigos da prevaricação e a alma tremerá e se arrepiará”. “Se acontecer qualquer coisa no recreio, restabelecei imediatamente a ordem e discorrei com o Reitor sobre o que pôde perturbar a tranqüilidade do pátio.”

“Não se devem dar todos os livros aos estudantes de Teologia e Filosofia, mas apenas alguns aconselhados pelos docentes e com o conhecimento do Reitor: S.Tomás para os teólogos e Aristóteles para os filósofos.” “Não se deve permitir que os nossos alunos façam uso de livros de poemas prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, salvo se forem expurgados de fatos e palavras impróprias...Se a censura não for possível, é preferível não ler para que a natureza do conteúdo não ofenda a pureza das almas” (Regra 34 do Provincial).

Ainda com relação ao professor,

“Nada mantém tanto a disciplina como a observância de regras. Portanto, a principal preocupação do professor deve ser a de que os alunos observem tudo o que está prescrito na Regras e cumpram todas as prescrições respeitantes aos estudos: trabalharão melhor com a esperança de receber honrarias e prêmios e receio de vergonha do que com os castigos físicos.” (Regra 39 Comum aos Professores dos Estudos Inferiores)

“Finalmente, com a ajuda da graça divina, sejais em tudo diligentes, pontuais, desejosos do progresso dos estudantes nas aulas como em outros exercícios literários. Não desprezeis ninguém e velai com a mesma atenção pelos estudos do pobre como do rico, e dedicai-vos de forma especial ao progresso de cada um de vossos estudantes.” (Regra 50 do Professor de Retórica)

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil deixando um legado, segundo Ana Maria Freire, de “um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos e que se qualificava com o humanista-clássico” (1989, p. 41).

Marquês de Pombal é responsável pela criação do mito jesuítico de que toda e qualquer forma de atuação dos padres era contrária aos bons princípios e trata de disseminá-los e construir um mito negro em relação aos jesuítas, justificando tal fato, “pelo Escolasticismo medieval jesuíta, em contraposição ao Iluminismo dos filósofos modernos que patrocinava” (FREIRE, AM, 1989, p.41). Propôs uma reforma, que desestruturando a “organização escolar jesuítica, trouxe alguns benefícios no campo educacional para Portugal, mas para o Brasil redundou em retrocesso”, sendo

considerado um ponto positivo das reformas desse momento, “a valorização e conseqüente estudo da e na língua vernácula – o português, no lugar do latim, língua até então dominante e privilegiada no currículo medieval e tomista dos jesuítas” (FREIRE, AM, 1989, p. 42).

Pombal, através de canais diplomáticos e do estado, promoveu tradução de documentos antijesuíticos e os divulgou por toda a Europa. Forjava-se assim a imagem do mito negro dos jesuítas. Em um desses documentos, a Ordem Inaciana aparece como um anti-poder que, desde a sua origem, articulava um plano secreto nefasto à ordem social e ao Estado devido à obediência cega e opressora preconizada pelos padres (MAXWELL, 1999).

Portanto, na pedagogia emanada do *Ratio* vigorava o que Paiva (2000, p.44) chamou de “formalismo pedagógico”. Forma, no sentido de “modelo”, de dar forma ao indivíduo a partir de uma matriz fundada em uma determinada concepção de mundo. Um indivíduo que seria reprodutor da sociedade de referência, pois **receptáculo acrítico de conteúdos** memorizados, construindo um formalismo cultural baseado na retórica, no uso ordeiro da palavra, na repetição dos “clássicos” latinos, no respeito à ordem emanada da Igreja e da Coroa.

Se os jesuítas representaram no mundo luso e hispanoamericano os “soldados” a manterem a “ordem” feudal católica nas Colônias, a reação burguesa se fez sentir na Europa, por meio de um grupo cuja visão de mundo se aproximava estritamente daquela de Lutero, os irmãos morávios, em particular no que diz respeito ao pietismo luterano e à visão “democrática” do reformador quanto ao sacerdócio universal de todos os crentes. Johannis Amos Comenii, Bispo moraviano, elaborou uma didática visando “ensinar tudo a todos” por meio da utilização da imagem que representava a palavra escrita, no seu “*Orbis sensualium pictus*”. A reação protestante/burguesa à ação pedagógica jesuítica quer ser mais abrangente e mais poderosa. Comenius, como nós o conhecemos, contrapõe uma Grande Didática aos “Estudos Racionais” (*Ratio studiorum*) dos jesuítas. Assim, ao invés do aprendizado pela repetição pura e simples do texto lido ou ouvido, ele aponta para as sensações dos indivíduos, invertendo o método de ensinar. Enquanto o *Ratio* adota o método dedutivo, a *Didática Magna* e o *Orbis Sensualium Pictus* introduzem o método indutivo e o empiricismo na prática pedagógica. Isso de acordo com a “nova” visão de mundo inaugurada pelo liberalismo por intermédio do braço culto da burguesia, os intelectuais protestantes, como Thomas Hobbes e Comenius,

percebiam na luta da burguesia contra os senhores feudais, a aristocracia e a nobreza, uma verdadeira “guerra” na qual todo “homem é lobo do outro”. No entanto, Hobbes, Locke e mais tarde Rousseau, escreviam sobre a democracia, a liberdade, a importância do trabalho, tal como Lutero e Calvino haviam percebido. Em Lutero, a liberdade se expressa no livre arbítrio e a democracia no sacerdócio universal de todos os crentes, enquanto Calvino dava ênfase ao trabalho como “obra”, uma verdadeira vocação divina (WEBER, 2001). Nesta linha de pensamento, Comenius irá defender a democratização da educação ao propor um método que ensinasse tudo a todos e não somente a uma elite letrada, como faziam os jesuítas; Comenius defenderá a liberdade de ensinar, um ensino laico e, por isso mesmo, emancipado do tomismo-aristotélico, e proporá, também, no *Orbis Pictus*, um método que utiliza a imagem, isto é, cujo conhecimento se origina da prática, justamente na direção do empiricismo que, pouco mais tarde, será resgatado por Locke (1988) e, no século XX, John Dewey colocará ao lado do pragmatismo fundado em James (1967) e Peirce (1972). A rigor, Paulo Freire, ao propor o seu método de alfabetização, também partirá da realidade concreta do educando, da leitura do mundo, para a leitura da palavra, com seus temas geradores.

3.2 – COMENIUS: DA DIDATICA MAGNA AO ORBIS SENSUALIUM PICTUS

“Que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores”.

Comenius, séc. XVII

Iohannis Amos Comenius, ou Johan Comenius ou, ainda, Johann Amos Commenii, o seu nome latino. Em nossa dissertação, optaremos por Comenius, como é mais conhecido, nascido no final do século XVI, na Moravia, antiga Tchecoslováquia é um clássico na literatura educacional. Eleito nesse trabalho por se tratar de um dos maiores educadores do século XVII. Clérigo formado na filosofia aristotélica, o seu mundo é ainda teocêntrico e geocêntrico. A natureza é uma

manifestação de Deus e o ser humano nasce com as sementes do conhecimento. Segundo Monteiro (2006, p. 47), a opinião de Piaget (1957), é de que estas são ‘as suas duas idéias centrais [...], a de uma natureza criadora de formas e a do paralelismo entre o trabalho humano e o da natureza’, como veremos em algumas transcrições de seus escritos no decorrer desse trabalho. Comenius percebe em seu tempo essa ‘praga permanente do ensino que é o verbalismo ou pseudo-conhecimento’, e que sublinha ainda que isto acontece ‘[...], num século em que a palmatória constitui um instrumento pedagógico, e em que a única moral escolar é a moral de obediência’ (MONTEIRO, 2006, p.57-58). Um ideal de reforma geral, especialmente a reforma da escola, preconizava a busca por um ensino, uma aprendizagem e um método para preparar o indivíduo para a cidadania, partindo da vida religiosa, numa proposta comunitária e participativa, que tinha como maior objetivo uma educação para todos. Uma utopia de ensinar tudo a todos.

Para ele, o mais importante era a reforma das escolas já existentes, mais do que a criação de novas escolas. Entre vários escritos, alguns perdidos, segundo autores, em função das intempéries vividas por Comenius, os mais importantes são, sem dúvida *Didáctica Magna – universale omnes omnia docenti artificium exhibens* (Didática Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos) e o “Dicionário” *Orbis Sensualium Pictus*. O primeiro é uma obra que expressa de forma sistemática o seu pensamento pedagógico e o segundo, seu método de ensino, de onde Paulo Freire, provavelmente retirou a idéia básica de ensinar pela imagem, como veremos no capítulo III desta dissertação.

A educação para Comenius, era o instrumento apropriado para realizar as reformas sociais que o momento exigia. O fim absoluto da educação para esse pensador é a felicidade eterna com Deus. Os meios para consecução desse ideal supremo são fornecidos pelo conhecimento que o homem pode adquirir de si mesmo e de todas as coisas. É o que ele chamava de pansofia ou sabedoria universal. Preconizava um ensino vivo e atraente, realizado por processos objetivos e práticos, em que fossem utilizados coisas e não símbolos. Colocava em prática o princípio do ensino das palavras através das coisas e das coisas através das palavras. Em *Orbis Pictus*, faz um marco na história do ensino, usando figuras ao lado das palavras para estimular a memorização, visando facilitar a aprendizagem do latim para as crianças.

[...] é mérito de Comenius a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas e que desde o humanismo começaram a ser experimentadas: um *Orbis pictus*, isto é, de um manual concebido como um atlas científico ilustrado, a fim de que junto com as palavras chegassem às crianças, senão as coisas, pelo menos as imagens das coisas; a da *Schola ludus*, isto é, de um texto que utiliza a didática da dramatização, fazendo as crianças recitarem 'ativamente' os personagens da história (MANACORDA, 1989, p.221).

Embasado nos ensinamentos bíblicos, a educação para Comenius, era o caminho para a libertação e salvação do homem. O ser humano é concebido como criatura de Deus, feito à sua imagem e semelhança, e um ser capaz de construir a si próprio através do trabalho.

Entre os séculos XVI e XVII surgia a necessidade de uma proposta educacional demandada pelo novo processo produtivo e organização social urbano-industrial do momento. A industrialização emergente demandava um ser humano com capacidade de se adaptar ao novo mundo do trabalho e da vida urbana. Todos deveriam receber um mínimo comum e universal de escolarização padronizada e pública com base no experimentalismo científico. Comenius antecipou, dessa forma, muitas teorias e metodologias utilizadas na pedagogia educacional.

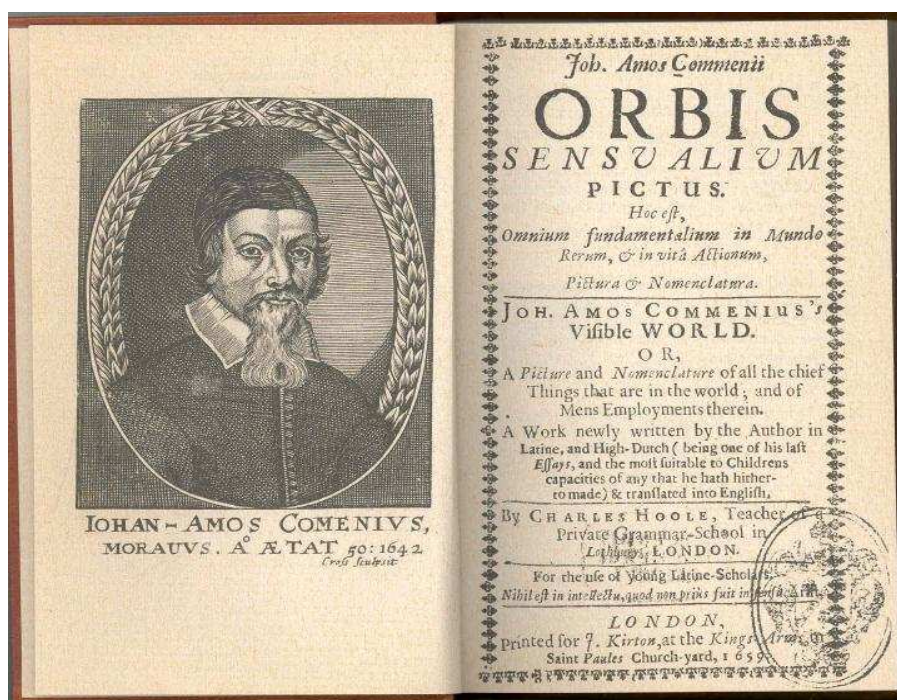


Figura 1 – Obra *Orbis Sensualium Pictus*
Fonte: *Orbis Sensualium Pictus* Comenius-1659

Comenius promete na introdução de *Orbis Pictus* imagens e nomes de todas as coisas do mundo, isto é, um “breviário do mundo todo de toda a língua”. Sua intenção era de que o livro servisse a todas as crianças desde as iletradas até as iniciantes em latim, como segunda língua, procurando levá-las a apreender o significado e a escrita da palavra a partir daquelas que elas mais conheciam, daquelas que estavam mais próxima delas (palavras geradoras?). Era uma introdução do mundo como um todo. Dessa maneira, para Miranda, o *Orbis Pictus* pode ser visto como um sistema mnemônico – uma arte que na Renascença emprega conhecimentos da arquitetura para os lugares da memória e a imaginação para suas imagens (MIRANDA, 2008). Ainda segundo Miranda, desta forma se ensinaria a memorizar valendo-se de uma técnica mediante a qual se imprimem na memória lugares e imagens (MIRANDA, 2008). A linguagem era pensada e aprendida ao mesmo tempo em que as coisas importantes que caracterizavam o mundo. Uma pequena enciclopédia que apresenta o saber, didaticamente organizado sobre a base de imagens e palavras.

Na introdução, Comenius explica o significado da obra, composta por três elementos: as figuras, que são como tantas representações de tudo o que nos é visível no mundo; as nomenclaturas são como as inscrições ou título postos sobre uma das figuras, que exprimem com uma só palavra o significado conhecido; as descrições são explicações das partes singulares da figura. Com 150 ‘unidades didáticas’, conforme demonstram algumas gravuras aqui impressas, as primeiras iniciam com Deus e o mundo. Referem-se aos elementos naturais (fogo, ar, água, terra) e aspectos do mundo vegetal (frutas, flores, ervas, etc.) As seguintes se referem ao mundo animal e iniciam com os diversos tipos de pássaros (domésticos, selvagens, etc.). Em seguida refere-se ao homem (em outro capítulo), com as partes externas do corpo seguidas das partes internas. Depois a análise se dá com as diversas atividades do homem, ligados diretamente à produção do alimento (agricultura, criação, caça, pesca, etc) e terminam com a refeição. Em seguida as que tratam das profissões ligadas ao vestuário (a tecelagem, a alfaiataria, a sapataria, etc.); à construção (o pedreiro, o engenheiro, o carpinteiro, etc.). Os argumentos que se seguem referem-se às partes da casa e se completam com os lugares destinados à limpeza e à higiene: o banho, a barbearia. Na seqüência, os instrumentos de representação do tempo e do espaço: os relógios, a pintura, espelhos, meios de transportes do homem e das mercadorias, a carta, a tipografia, o

livro, a escola. Argumentos referentes às virtudes vem em seguida (prudência, fortaleza, generosidade, etc.) o qual segue o tema da família (matrimônio, graus de parentesco, etc.) Depois, vem a cidade (o comércio, a justiça, a medicina, os espetáculos, os jogos. Segue-o a referência ao reino e o País (os soldados, acampamento militar, a batalha naval, etc.) Os últimos argumentos são dedicados à religião.

Neste sentido a Orbis Pictus ‘coloca em evidência um dos traços mais modernos da pedagogia, na síntese de uma síntese rigorosa de instrução e educação, onde a transmissão e a aprendizagem do conhecimento constrói progressivamente uma “visão de mundo” do qual as imagens são o elemento concreto por acelerar a sua compreensão (MIRANDA, 2008, p. 24).

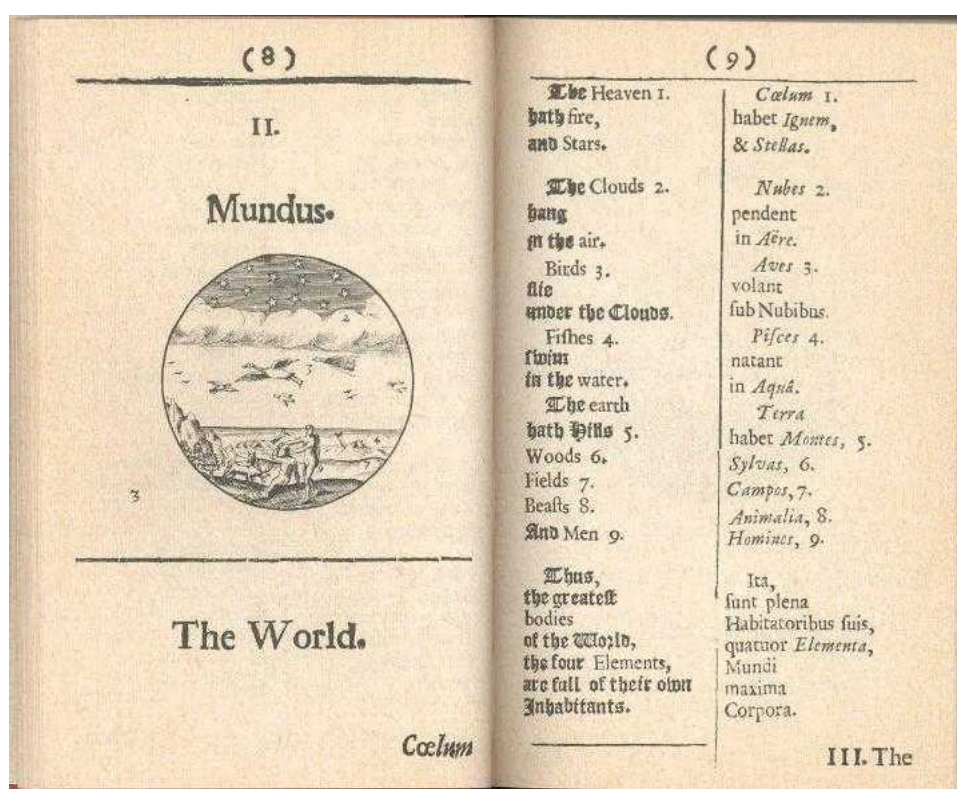


Figura 2 – Representação – The Word – Mundus
Fonte: *Orbis Pictus-Comenius-1659*

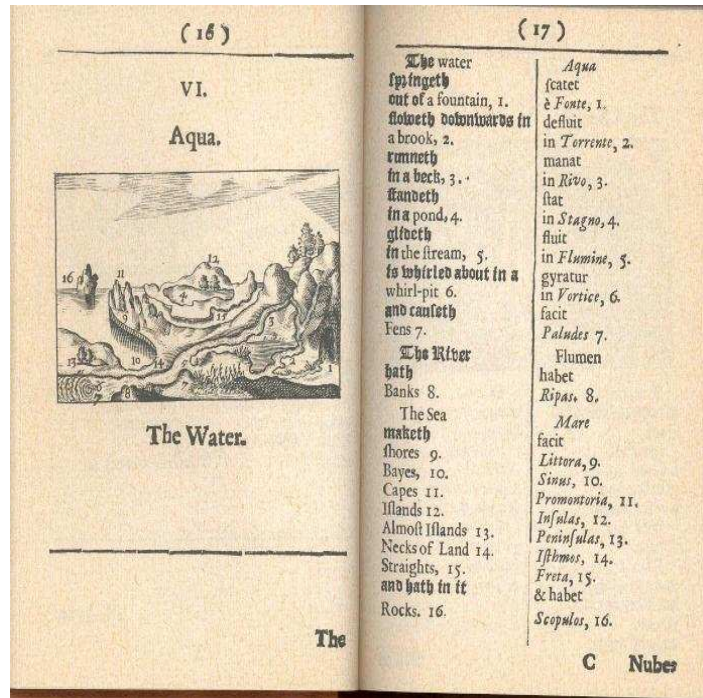


Figura 3 – Representação -The water - Aqua
Fonte: Orbis Pictus-Comeniu-1659

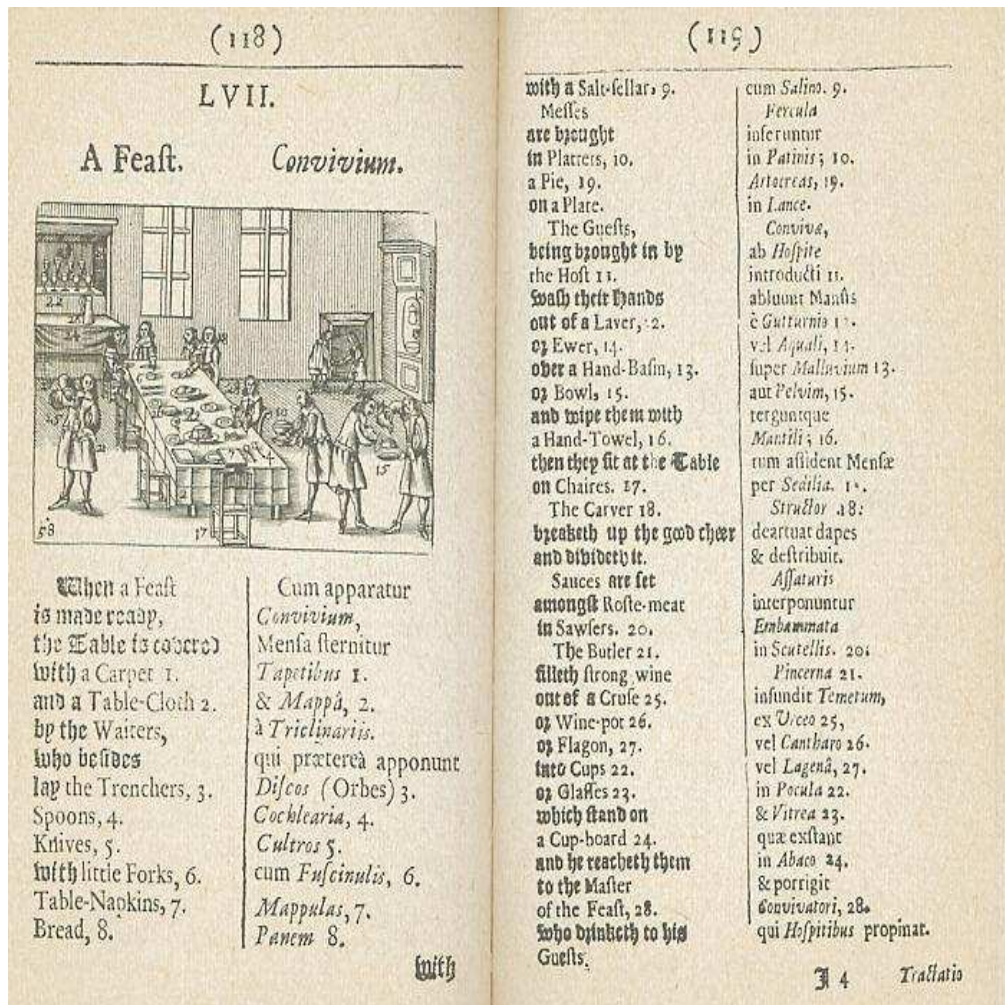


Figura 4 – Representação - A Feast - Convivium

Fonte: Orbis Pictus-Comenius-1659

Com esse intento, Comenius defendia a escola pública, isto é, estatal, acreditando nela como o cenário possível para a realização de uma educação que lidasse com todas as dimensões humanas, capaz de ir além da instrução. Deveria ser educação dos sentimentos paralelamente à educação do intelecto e da ação (*sensualium et intelligibilis*).

Vale destacar, como ele mesmo justifica sua obra quando faz as seguintes colocações, em *Ditática Magna*:

“Daí nasceu este meu tratado, onde o tema é, assim o espero, desenvolvido mais longamente e mais claramente do que nunca o foi até o presente. Escrito em vernáculo, para uso do meu povo, sai agora, a conselho de alguns homens eminentes, vertido em latim, para que, se possível, aproveite a todos.” [...] É também uma lei da humanidade que, se se conhece qualquer meio de ir em auxílio do próximo para tirar das suas dificuldades, não se deve hesitar, sobretudo quando se trata, não de um homem só, mas de muitos, e não apenas de muitos homens, mas de muitas cidades, províncias e reinos e, digo até, do gênero humano interno, como é o caso presente” (COMENIUS, 1976, p.4-5).

Diz ainda:

“Peço também e suplico, em nome de Deus, que nenhum douto despreze estas coisas, pelo fato de virem de um homem menos instruído que ele. Na verdade, às vezes, ‘mesmo um camponês diz coisas muito oportunas, e talvez o que tu não sabes o saiba um burrinho’, como disse Crísipo. E Cristo disse também: ‘O espírito sopra onde quer, e tu ouves a sua voz, mas não sabes de onde ele vem, nem para onde vai’” (COMENIUS, 1976, p. 5).

Faz ainda um juramento e uma advertência:

“Juro diante de Deus que não fui movido a fazer estas, nem pela confiança na minha inteligência, nem pela sede da fama, nem pela esperança de daí tirar algum proveito pessoal, mas o amor de Deus e o desejo de tornar melhores as coisas dos homens, públicas e particulares, estimula-me de tal maneira que não posso deixar envolto no silêncio aquilo que um oculto

instinto me sugere constantemente. Se alguém portanto, podendo fazer andar para a frente os nossos desejos, os nossos votos, as nossas advertências e os nossos esforços, em vez disso, lhes faz resistência e os combate, saiba que declarará guerra, não a nós, mas à Deus, à sua consciência e à natureza humana que quer que os bens públicos sejam comuns, de direito e de fato” (COMENIUS, 1976, p. 5).

Comenius tem sua história de vida pautada pela luta e pela busca constante e insistente por alternativas para educar melhor o ser humano e, assim, possibilitar vida mais digna e humana para todos. Para ele, a educação era o caminho para um ser humano e uma sociedade melhores, da mesma maneira como queria Paulo Freire. Por esse motivo, procuramos conhecer o contexto de sua prática e como ele pode contribuir para a reconstrução da utopia em educação, tão necessária para entender melhor o pensamento e a prática pedagógica de Freire.

Seu projeto de ensinar busca uma forma de superação da educação daquele momento. Comenius, de forma bastante sensível aos pormenores enriquece a Didática Magna quando trata da organização da escola e os planos de estudos, fornecendo uma seleção e uma organização das próprias matérias que deveriam ser incluídas, no que chamamos hoje, de currículo. Relativiza o que é possível aprender durante toda a vida, não esquecendo do critério de utilidade (pragmatismo): “Tudo o que se ensina, ensine-se como coisa do mundo de hoje, e de utilidade certa.” [...] Assim, a mente lançar-se-á a elas com maior ardor e discerni-las-á com maior exatidão”. (COMENIUS, 1976, Cap. XX-16) .

Na abertura da Didática Magna, encontramos uma justificativa do seu ambicioso título:

A proa e a popa da nossa *Didática* será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranqüilidade (COMENIUS, 1976, p.2)

Objetivando a aproximação do homem a Deus, seu objetivo central era o de tornar os homens bons cristãos, “sábios no pensamento, dotados de fé”, capazes de praticar ações virtuosas estendendo-se a todos: ricos, pobres, mulheres, portadores de alguma deficiência. Todos devem poder ir à escola. O capítulo IX do seu tratado sustenta esse seu ideal:

“1. Que devem se enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados, demonstram-no as razões seguintes: [...]

4. Não deve fazer-nos obstáculo o fato de vermos que alguns são rudes e estúpidos por natureza, por isso ainda mais recomenda e torna mais urgente esta universal cultura dos espíritos. Com efeito, quanto mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quanto possível, se liberte da sua debilidade e da sua estupidez brutal.

5. Não pode aduzir-se nem sequer um motivo válido pela qual o sexo fraco deva ser excluído dos estudos (quer este se ministrem em latim, quer se ministrem na língua materna). Com efeito, as mulheres são igualmente imagens de Deus, igualmente participantes da graça e do reino dos céus, igualmente dotadas de uma mente ágil e capaz de aprender a sabedoria. [...] igualmente para elas está aberto o caminho dos ofícios elevados, uma vez que, freqüentemente são chamadas pelo próprio Deus para o governo dos povos, para dar salutareos conselhos a reis e príncipes, para exercer a medicina [...] Temos medo que cometam temeridades? [...] quanto mais lhes tivermos ocupado o pensamento, tanto menor lugar encontrará a temeridade, a qual, normalmente é originada pela desocupação da mente” (COMENIUS, 1976, p.127).

A escola perfeita para Comenius que corresponderia ao seu fim era aquela que “é uma verdadeira oficina de homens, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas” [...] onde absolutamente tudo seja ensinado a todos (*ubi Omnes, Omnia, Omnino, doceantur*”. Essa trilogia ‘educar todos, em todas as coisas, de uma forma total’ está presente, em quase todos os seus escritos.

No capítulo XI – *Até agora não tem havido escolas que correspondam perfeitamente ao seu fim*, Comenius critica veementemente a escola que se apresentava naquele momento e, pergunta: “Que é uma escola que corresponda ao seu fim?” Num ousado propósito de organizar, reformar a escola ele responde de

que forma seria possível esse intento, no Cap. XII da Didática Magna. E começa criticando a falta de escolas, apesar de ser mais importante reformar as existentes do que criar novas. Transcrevemos aqui algumas das suas colocações para esse impasse:

“6. [...] não são indistintamente para todos, mas apenas para alguns, ou seja, para os ricos, porque sendo dispendioso, nelas não são admitidos os mais pobres”, [...] além disso, na educação da juventude, usou-se quase sempre um método tão duro, que as escolas são consideradas com o os espantalhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências.[...] parte dos alunos preferem encaminhar-se para as oficinas dos artesãos.” [...]

8. [...] aqueles que ficam na escola, a esses, ministra-se uma cultura, é certo, mas sem a seriedade e prudência necessários, anacrônica, e não sob todos os aspectos.”

13. [...] Quantos de nós, terminados os estudos, saímos das escolas e das academias apenas com umas vagas tintas de uma verdadeira cultura!” (COMENIUS, 1976, p.198).

Comenius cita Plutarco, filósofo grego, quando atribui a responsabilidade de formar bons homens à educação. A boa educação é um direito de todos e uma obrigação para os responsáveis pelos jovens e crianças. “O resumo do que foi dito encontra-se na seguinte sentença de Plutarco: ‘Não está nas mãos de ninguém que os seus filhos nasçam com estas ou aquelas qualidades; mas, que se tornem bons homens por meio de uma boa educação, está em nosso poder’. (Cap. XII; 25) Diante disso, atribui uma nova organização para as escolas, colocando como questionamento para si mesmo, o seguinte: *“Que propõe e promete agora o autor? – Prometemos uma organização das escolas, através da qual:*

“I. Toda a juventude (exceto a quem Deus negou a inteligência, seja formada.

II. Em todas aquelas coisas que podem tornar o homem sábio e probo.

III. Que essa formação enquanto preparação para a vida, esteja terminada antes da idade adulta.

IV. Que essa formação se faça sem pancadas, sem violências e sem qualquer constrangimento, com a máxima delicadeza, com a máxima doçura e como que espontaneamente. [...]

V. Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos

outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade. Quanto à solidez da moral e da piedade, deve dizer-se o mesmo” (COMENIUS, 1976, p.235).

As escolas deveriam se esforçar para poder produzir “homens sábios na mente, prudentes nas ações e piedosos no coração” (Cap. X, 3), sem com isso ser essa uma tarefa penosa para os estudantes. Não se devia reter o estudante por tempo demasiado num aprendizado que levaria menos tempo para se assimilado, criticando a educação que acontecia naquele momento. “[...] o que se poderia inculcar e infundir suavemente nos espíritos é neles impresso violentamente, ou melhor, é neles enterrado e ensacado.” (COMENIUS, 1976, Cap. XII, 9)

“VI. Que essa formação não seja penosa, mas facilíma, isto é, não consagrando senão quatro horas por dia aos exercícios públicos e de tal maneira que um só professor seja suficiente para instruir, ao mesmo tempo, centenas de alunos, com um esforço dez vezes menor que aquele que atualmente costuma dispende-se para ensinar cada um dos seus alunos”. (COMENIUS, 1976, Cap.XII, p. 264))

Entendemos que a importância ao apresentar aqui um estudo sobre a obra de Comenius estamos reafirmando nosso compromisso com a educação tendo em vista a possibilidade de uma educação cada vez mais libertadora. Nesse sentido fazemos uma aproximação com o pensamento de Paulo Freire que lutou em favor do direito de todos à educação, à justiça e de um mundo mais humano.

Na medida em que Comenius, no quadro do iluminismo nascente, sustentava a democratização da educação, o direito de todos a terem acesso aos bens culturais e ao conhecimento acumulado e defensor da liberdade como valor universal, Paulo Freire, trezentos anos mais tarde, também lutaria em favor da democratização da educação e do saber acumulado, propugnando uma educação como prática da liberdade e uma pedagogia que possibilitasse ao indivíduo marginalizado pelo sistema econômico e político, a construção de uma consciência crítica da realidade.

4 - AÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE A PRÁTICA DIALÓGICA E A OPRESSÃO

Para Paulo Freire, os seres humanos têm a vocação ontológica para ser mais, para serem cada vez mais humanos, e isso implica na superação permanente das situações de desumanização. Essa idéia, radicalmente defendida por ele articula ainda em seu pensamento as bases conceituais de uma antropologia apoiada em concepções político-sociais. Não é possível a superação das estruturas desumanizantes se os seres humanos não se tornam seres de práxis. Contudo, a práxis humana transformadora só pode se constituir dentro de uma unidade dialética coerente entre o pensar e o agir.

Zevedei Barbu, Karel Kosik, Agnes Heller, Alvaro Vieira Pinto, Amílcar Cabral e muitos outros citados ao longo deste trabalho influenciaram o pensamento de Paulo Freire e muitos estudiosos da sua obra associam a estrutura lógica de seu pensamento às correntes fenomenológicas, marxista e existencialista. Porém, é sabido também que Freire construiu sua própria maneira de pensar, reinventando e superando algumas vezes os seus mestres. No seu que-fazer e nas suas reflexões carregava suas experiências pessoais “molhadas”, como dizia ele, das influências recebidas de diferentes pessoas de diversas partes do mundo e, que, “não ficaram esquecidas em sua práxis” (FREIRE, A M, 1996, p.63).

Devido à riqueza de seu pensamento e a vasta obra que escreveu ao longo da sua vivência entre nós, com certeza, muitas lacunas deixarão de ser preenchidas na limitação desse trabalho. Nesse terceiro capítulo procuramos compreender em Paulo Freire a propriedade com que trata a temática da práxis educativa quando filosofou, sistematizou e, principalmente pôs em prática seu pensamento teórico. Pensar sempre na prática, a partir da teoria e na teoria a partir da prática, é questão basilar em seu pensamento. Sua prática e a insistência na dialogicidade, na conscientização, na liberdade, na utopia, significam fazer da educação força capaz de libertar os oprimidos, fazendo com que eles possam reconhecer a própria identidade, sendo assim reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos ou, como diria Marx, como coisas - “coisificação” do homem (MARX, 1980, p. 41-42). Educação baseada no amor, na esperança, na autonomia.

As reflexões acerca da teoria e da prática na educação de jovens e adultos a partir da sua vivência, que Freire chamava de “o saber de experiência feito”

(FREIRE, 1999), é um convite para os professores refletirem sua própria prática. O ser humano enquanto produtor de sua realidade, constituindo sua humanidade na relação com o outro só será possível se esse sujeito histórico reconhecer a sua condição de oprimido e a necessidade de superar essa condição.

Paulo Freire é radical em seu pensamento dando ênfase na relação entre leitura de mundo e o engajamento no processo de mobilização e de organização para defesa dos direitos, para reivindicação da justiça, para toda e qualquer luta. E, especialmente na obra **Pedagogia do Oprimido**, faz um exercício de construção metodológica que visa contribuir com os educadores para que busquem a educação como prática de liberdade.

Sua concepção de educação está centrada no potencial do ser humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas políticas, econômicas e culturais opressoras e que, via processo de conscientização, apontava para a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação da sociedade.

É preciso entender que na compreensão de Paulo Freire, a relação entre ação e reflexão se dá dialeticamente por meio de uma ação criticamente reflexiva e uma reflexão crítica baseada na prática. Exemplo disso é que ele formulou sua crítica, baseado nas vivências opressoras que vivenciou.

A educação para Freire, é um dos caminhos para se recuperar o direito de pensar e agir livremente, especialmente num momento em que as forças coercitivas e repressivas, gritavam alto, sua mensagem tinha força renovadora e esperançosa, como “um ato de coragem”, “que não pode temer o debate” que “não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2005 a, p. 97). O foco, dessa maneira, está no diálogo crítico, na prática pensada, na educação problematizadora. Sua educação está pautada na atitude dialógica que contraria a injustiça, o fracasso, a opressão, características de uma educação bancária.

Paulo Freire, empenhado na luta em defesa de uma educação libertadora e, por isso, humanizadora, tece uma discussão crítica sobre a pedagogia de uma perspectiva do oprimido, em sua obra **Pedagogia do Oprimido**, escrita em 1967 e reeditada dezenas de vezes. Uma pedagogia em que “o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FIORI, 1967, In FREIRE, 2005a, p. 7). Freire ressalta nessa

discussão que a luta pela libertação do homem, um ser inconcluso como a própria história, também não acabada, se dá num processo de crença e reconhecimento do oprimido em relação a si mesmo, enquanto homem de vocação para 'ser mais'.

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 2005 a, p. 33).

Preconizando um trabalho educativo alicerçado na prática do diálogo, da liberdade, da união indissociável entre ação e reflexão, e privilegiando sempre a práxis, Paulo Freire apresenta uma proposta de educação libertadora, problematizadora, impossível de ser praticada nos aparelhos de ensino existentes no sistema capitalista, pois, a educação aí praticada é excludente e alicerçada nos princípios de dominação, de domesticação e alienação, transferidas do educador para o educando, por meio dos conteúdos impostos, absorvidos passivamente. Por isso mesmo, ele propõe um outro aparelho de veiculação dialógica da educação, os círculos de cultura, sobre os quais escreveremos mais adiante.

A concepção dessa educação que Paulo Freire pretende superar é a educação "bancária, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação" (FREIRE, 2005a, p. 118), pois, nesta prática educativa, o educador é o sábio que possui o conhecimento enquanto o educando é sempre aquele que nada sabe. O educador é o sujeito do processo. Ele sabe, pensa, diz a palavra, atua, define o conteúdo, é ativo. O educando é passivo, não sabe, não pensa, apenas escuta docilmente e se adapta às determinações do educador. É objeto no processo.

A narração e a "dissertatio", princípios que caracterizam essa concepção de educação, atuam alheios "à experiência existencial dos educandos" [...] Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração" (FREIRE, 2005a, p. 65). A tônica da educação bancária reside em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Na educação bancária a realidade

social está assentada em uma ótica fatalista, não suscetível a intervenções. Não há mudança. É estática, fixista, inexorável. Estimula a passividade diante do saber, colocando o educando em situação de acomodação. A verticalização da transmissão do saber e a imposição, impedem a reflexão crítica dos educandos diante da vida.

Na educação 'bancária', a concepção que se tem é que "o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que eles julgam nada saber", (FREIRE, 2005a, p. 67) dos depositários de conteúdos, pois se encontram vazios. Na medida em que o educador é sempre o que sabe, os educandos serão sempre os que não sabem, como dissemos acima, negando desta forma a educação e o conhecimento como processos de busca. Estimula a ingenuidade e não a criticidade dos educandos, por meio da educação narrada, transmitida, negando o saber de 'experiência feito', dimensionando ainda a 'cultura do silêncio', da sociedade opressora. Segundo Freire, "a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.", e "[...] fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser". Freire afirma, ainda, que "nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber" (FREIRE, 2005a, p. 66-67).

Nessa concepção, Freire argumenta contra a educação bancária que não promove a emancipação, ao contrário, reduz o ser humano ao "autômato", que constitui a negação de sua ontológica vocação de ser mais. Uma concepção de homem como ente "vazio" a quem o mundo "encha" de conteúdos, constituído numa consciência particularizada, compartimentada.

A ação educativa estaria reduzida aqui, a um conceito limitado de docência, entendido como ato de repassar, transferir conhecimentos já existentes. Este modelo de ação pedagógica não sente necessidade de buscar as razões de sua própria ação. O professor obedece a um movimento de mão única, numa relação vertical. Domina o contexto da ação educativa de forma a relegar o aluno à recepção passiva dos conteúdos. A concepção e a prática criticada por Paulo Freire só interessa aos dominadores, opressores, mantendo dessa forma o "status quo" político, social e cultural, excludente. Freire justifica ainda em tópicos das suas obras a forma como se dá esse processo apontando características ainda mais esclarecedoras daquilo que ele denominou "educação bancária" a qual segundo ele, age silenciosamente. Os pressupostos da educação bancária apontados por Freire (2005a), se assentam na narração alienada e alienante. Há a perspectiva de educar

para a submissão, para a realidade estáticas, para a visão de sujeito acabado, concluso. A educação bancária inibe o poder de criar próprio dos educandos, inibindo qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e conflitos do cotidiano em que estão inseridos a escola, com o propósito de reproduzir a consciência ingênua, acrítica. Nesse tipo de prática pedagógica a educação é reprodutora, conservadora. Portanto, não liberta e mantém o indivíduo continuamente oprimido.

Paulo Freire, na obra **Pedagogia do Oprimido** (2005a), resume como se processa a educação bancária:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2005a, p. 68).

Paulo Freire destaca que “a concepção do saber, da concepção ‘bancária’ é, no fundo o que Sartre chamaria de concepção ‘digestiva’ ou ‘alimentícia’ do saber. Este é como se fosse o alimento que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda...” (FREIRE, 2005a, p. 72).

Nessa visão distorcida de educação, com papéis claramente definidos, em que o educador é o sábio e o educando o que nada sabe, os homens são seres de adaptação e ajustamento. Tratados como depositários de algo que não lhes têm

sentido prático e inibidos de pensar sua própria história, incapazes de consciência crítica e de se libertarem da situação de opressão. Para Freire, trata-se de seres passivos, ingênuos, incapazes de um pensar autêntico. A educação 'bancária', dessa forma, como prática de dominação, mantém o educando na ingenuidade, como espectador do mundo, que não questiona seu próprio papel na sociedade, não escreve sua história.

Seu trabalho na África, relatado em **Cartas à Guiné-Bissau** (FREIRE, 1978), constituiu uma etapa avançada para sua práxis quando retomou seu pensamento e sua ação, repensando e recriando toda a prática e ação pedagógica que havia realizado até aquele momento. Ajudou a realizar uma campanha nacional de alfabetização, num processo de assessoria que durou cinco anos. Símbolo da educação dos excluídos, Paulo Freire cria e recria sua prática provocando inquietude naqueles que buscam no fazer cotidiano pedagógico, um refazer pautado na esperança em dias melhores para os excluídos e negados pelo sistema.

Uma educação como possibilidade de concretização de um espaço educativo mais alegre, mais "bonito" era sua marca. Procurava extrair dos acontecimentos aquilo que permite aos seres humanos crescerem, incentivando a criatividade, a autenticidade e a ação. Imerso no compromisso com uma educação libertadora, sempre esteve preocupado com a ação pedagógica. Por isso, para ele, a simples transmissão do conhecimento é vista como modelo considerado menos indicado para educar. Referindo-se à ação do professor identificado com essa prática, Freire nos diz que:

o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. [...] A consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação (FREIRE, 2005 a , p.79).

Ele critica a educação bancária porque é antidialógica. Assim, Paulo Freire desenvolve sua teoria dialógica da educação juntamente com uma práxis revolucionária. O que as pessoas têm a fazer aqui é aceitar o próprio destino. A educação pode até ensinar pensamentos, mas não pode ensinar a pensar, o que

implicaria crítica dos fundamentos dessa educação vertical. Aos oprimidos resta identificar-se, simbolicamente, com os opressores, pois “a estrutura do seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que se formam” (FREIRE, 2005a, p.32). Os oprimidos tendem, como conseqüência da opressão, a assumir passivamente a posição que ocupam, desacreditando em suas próprias capacidades e aceitando a situação como um dado irremediável da história, aderindo, assim, à visão fatalista da história que mantém a opressão. “Na ‘imersão’ em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a ‘ordem’ que serve aos opressores que, de certa forma, ‘vivem neles’” (FREIRE, 2005a, p.49).

Nessa concepção, o aluno se mantém passivo, perde gradativamente sua capacidade de criar, de ousar, de ir além, perdendo também o estímulo de desenvolver sua expressão criativa, não condizente com uma educação para a prática da liberdade, que visa à construção de uma sociedade democrática, preconizada por Freire.

Para Freire, a educação que visa a construção de uma sociedade democrática precisa ser uma educação como ato político que reeduca todos os sujeitos envolvidos. É mais que transmissão de conteúdos. Envolve atitude diante do mundo e do outro, que é diferente de mim. Não é a teoria ou os conceitos abstratos que educam. É a prática concreta que, sendo pensada à luz da teoria, transforma a realidade. Esta é a pedagogia de Paulo Freire, uma práxis transformadora das estruturas e das pessoas alicerçada em um conjunto de valores e princípios “encharcados “de realidade.

Sendo assim, a pedagogia bancária nega a vocação humana de ser mais ao impedir os educandos de assumirem-se como sujeitos da história e serve ao fatalismo histórico na medida em que “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2005a, p. 62). Dessa maneira, para ele, os agentes da educação bancária “Quanto mais exercitem os educandos no arquivamento de depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 2005 a, p. 60).

Propõe, como já dissemos no início desta dissertação, subverter a ordem lógica das coisas. Não é uma didática, embora encontramos no conjunto técnicas

ou pequenas ações que fazem parte de um exercício democrático, do combate ao autoritarismo e, portanto da desconcentração do poder, restituindo gradativamente a palavra àquelas pessoas que, historicamente, aprenderam apenas a ouvir e obedecer. Pequenas grandes ações como os círculos de cultura, a distribuição no grupo, os debates, a disposição das carteiras na sala de aula, que ajudam a construir autonomia. Desafiam a superar limites.

Para Freire, nenhuma ação pode ser entendida fora do mundo histórico das relações sociais cultural e estruturalmente determinadas: relações dos homens com o mundo e dos homens com os homens por intermédio do mundo. Por isso, ação é sempre interação, comunicação, transformação. É práxis e, enquanto práxis, implica uma nova dimensão de princípios que se interconectam numa dinâmica, abarcando dessa forma o conteúdo de toda a ação. Lembrando que ações dominadoras, massificadoras, colocam o homem como objeto do próprio homem e conteúdos e finalidades impostos por um homem a outro acirram a situação de opressão em que vivem.

Com o entendimento então, de que a educação é uma ‘ação’ que não pode ocorrer fora das relações concretas dos homens com o mundo e dos homens com os homens por meio do mundo e que isso implica situá-la no mundo das ações e das relações humanas. Portanto, uma educação produtora de cultura, uma verdadeira ação cultural para a liberdade (FREIRE, 1976). Por esse motivo o reconhecimento da desumanização e o engajamento num processo de humanização fazem parte da teoria da ação dialógica de Paulo Freire, como já dissemos no primeiro capítulo. Isso significa que ao engajar-se neste processo, como agente, o oprimido vai, pouco a pouco, deixando sua situação de oprimido para ser livre, pois estará sendo construtor de uma nova sociedade. Uma sociedade que ainda não existe, mas que será construída coletivamente. Não se trata do **utopos**, isto é, do não-lugar, do lugar que não existe, mas do lugar que precisa ser atualizado, tornar-se presente, como diria Ernst Bloch (BLOCH, 2006). Daí, Paulo Freire, dizer que a “utopia é revolucionária”, capaz de mudar radicalmente as estruturas desumanizantes da sociedade neoliberal (FREIRE, 2006 a, p.93).

O sujeito deve agir reflexivamente diante da ação do conhecimento, não sendo somente determinante o olhar dos sujeitos sobre os objetos nem a incidência dos objetos sobre os sentidos dos sujeitos e nem mesmo a reciprocidade cognoscitiva entre ambos. O diálogo, o encontro dos sujeitos interlocutores que

buscam a significação dos significados, em situação gnosiológica, é a proposição do próprio ser humano como problema, enquanto ser de trabalho e de linguagem simultaneamente. Para Freire, “o que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções e aspirações, dos mitos, da arte, da ciência” (FREIRE, 2005a, p. 83).

Diferentemente de Comenius, com o *Orbis Pictus*, que no nosso entendimento, se funda no princípio do intelecto humano como uma tábua em que nada está escrito e, entende o processo de conhecimento como *adequatio rei ad intellectum* – adequação da consciência do sujeito à essência dos objetos. Freire propõe o diálogo, como requisito fundamental no processo de conhecimento, transgredindo assim as relações clássicas objeto-sujeito, sujeito-objeto ou sujeito-sujeito com o fundamento epistemológico que tentamos pontuar no primeiro capítulo.

Por isso é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados. [...] A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 2005 a, p. 68-69).

Por isso, seu “Método de Alfabetização”, mesmo tendo o *Orbis Pictus* de Comenius como referência, pois utiliza as imagens e as palavras que as mesmas representam, vai além, pois acredita que é fundamental, no processo de aprendizagem, partir da realidade do educando. Daí, as palavras e os temas geradores, como veremos mais adiante.

O seu “Método de Alfabetização” postula uma educação que nasce do educando e com ele define seus conteúdos e finalidades, defendendo uma “pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”, portanto, capaz de usar autonomamente sua razão (FREIRE, 2005a, p. 14). Criticando os métodos tradicionais de ensino e defendendo a consciência política e o uso de materiais e

textos extraídos da vida cotidiana dos alfabetizandos e das alfabetizadas sua primeira experiência é realizada em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962. No contexto social e político daquele momento, décadas de 1950 e 1960, muitas foram as influências ao pensamento de Freire. A nova geração de educadores surgida neste período recebe influências teóricas do Instituto Superior de Educação Brasileiro - ISEB e do pensamento filosófico cristão europeu, inclusive Paulo Freire. Intensifica-se nesse momento a mobilização em favor da educação de adultos, quando cristãos e marxistas empenham-se em movimentos que enfatizam a importância da cultura popular e sua difusão - CEBS, MEB, CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER, etc. - (ROSAS, 2003). Rosas acrescenta que entre os que influenciaram o pensamento de Paulo Freire, estão entre os isebianos: Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Guerreiros Ramos, Álvaro Vieira Pinto de quem, aliás, Freire subsumiu a idéia de “conscientização”, ponto fundamental no seu “Método de Alfabetização”.

Para que a escrita seja legível

*Para que a escrita seja legível,
é preciso dispor os instrumentos,
exercitar a mão,
conhecer todos os caracteres.
Mas para começar a dizer
alguma coisa que valha a pena,
é preciso conhecer todos os sentidos
de todos os caracteres,
e ter experimentado em si próprio
todos esses sentidos,
e ter observado no mundo
e no transmundo
todos os resultados dessas experiências.*

Cecília Meireles

O “Método Paulo Freire” apresenta um movimento dialético que anuncia a ação pedagógica, ou seja, a investigação, se fazendo dialética em sua metodologia e em sua realização técnica. A investigação objetiva captar concretamente, junto com a comunidade, suas situações existenciais, estratégicas, tornando possível para o grupo, objetivá-las e criticá-las, extrojetando dialogicamente seu perceber e seu pensar o mundo. Num primeiro momento as situações são codificadas e em seguida projetadas e “descodificadas” em círculos de investigação e círculos de cultura.

Dialógica, a investigação busca inserir-se dinamicamente na realidade comum e histórica do grupo. Constituir-se-á a estilização técnica e formal da orientação dialética das fases investigadora e pedagógica. No círculo de cultura a diferença entre codificação e decodificação desaparecem progressivamente, fazendo-se uma só realidade, um só círculo em que investigação e educação ocorrem simultaneamente e no mesmo lugar.

Para Paulo Freire, quando o grupo participante objetiva discutir as situações existenciais, já começa seu próprio pensar e dizer o mundo, tornando-se, progressivamente, um “percebido destacado em si”, assumindo progressivamente a consciência de si mesmos através do mundo que viviam. Nos círculos de cultura o grupo se capacitará a criticar e superar todas as situações, transformando criticamente o mundo, dialetizando-se conscientemente em suas relações com o mundo e com os demais, emergindo de uma consciência ingênua para dimensioná-la em consciência crítica.

Este é o processo da constituição dialética da consciência como consciência histórica, latente no movimento existencial de libertação, que anima o mecanismo de codificação e decodificação. Este processo encontra-se presente na própria investigação que busca adequar-se a ele fazendo-se histórica, dialética e libertadora. [...] A investigação é, em si, ação interativa e transformadora, [...] libertadora; não transforma os homens em ‘coisas’, mas em sujeitos de sua própria realização. Os homens se conscientizam e libertam-se ao se investigarem. [...] A investigação faz-se ‘prática da liberdade’ (TORRES, 1981, p. 123).

Para Freire, as dimensões do homem, do pensar e do agir, encontram-se dicotomizadas; a palavra torna-se inautêntica e, com ela não se pode transformar a realidade. “É uma palavra alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2005a, p. 91). E se o ser humano é portador de conhecimentos que dão significado a sua existência, estes conhecimentos não dependem, diretamente, do fato de se saber ler ou escrever. Nesse sentido, para ele, a leitura do mundo antecede à leitura da palavra, contrapondo-se aqui à educação tradicional nos moldes da escolástica, que tratamos no segundo capítulo desta dissertação, na qual todo o trabalho pedagógico

estava centrado na figura do professor. Freire, propõe, portanto, uma pedagogia centrada no educando.

Numa tentativa de superar as formulações anteriores, especialmente o *Ratio Studiorum*, Comenius concebeu uma didática como uma nova arte de ensinar, marcada pelo tempo e pelas condições específicas em que pensou seu próprio tempo.

Não pretendemos fazer aqui uma ampla contextualização de seu pensamento pedagógico, porém para aproximarmos seu pensamento do modo de pensar e realizar de Paulo Freire é necessário traçarmos algumas mediações e contradições no caminho percorrido por ele, num momento em que profundas transformações sociais e culturais estavam mudando o século XVII.

As novas formas de trabalho das manufaturas com o abandono gradativo do artesanato implicavam em não formar mais o indivíduo totalizador do conhecimento (“filósofo”), mas, sim, o especialista em uma arte. O manufatureiro devia aprender a fazer tudo passando de um trabalho a outro, mas especializando-se em um ofício. Na escola, o mesmo podia acontecer com os alunos.

Por isso, acreditamos que Comenius incorporou a forma de viver que os homens estavam experienciando naquele momento. Não reduzindo o trabalho apenas às novas formas de manufaturas, mas todas as atividades realizadas com relação ao novo mundo que surgia: nas viagens, nas trocas, nas mudanças de profissões, de lugares.

O método de Comenius, incorpora esta forma de viver, no surgimento de um modo de produção a serviço de uma nova classe social, a burguesia. Surgia um novo processo de conhecer em que seu método de ensinar se fundamentaria não só nos princípios da natureza, mas também nos princípios sociais que sustentam a nova forma de trabalho, a nova ciência, as novas relações entre os homens, defrontando-se com o pensamento escolástico dominante que ainda ensinava baseado apenas em preceitos divinos, sujeitando o homem à providência de Deus.

Podemos dizer que, progressivamente, o homem ocidental foi transformando a natureza e sendo transformado por ela e, ao mesmo tempo descobrindo que o vínculo de dependência e subordinação ao Criador se fazia de outra forma. A fonte de explicação e orientação não seria mais o Divino, mas a natureza. Essa fase caracteriza-se pelo fato de que os homens não mais se regem predominantemente

pelas leis divinas, nem pelas leis naturais, mas por aquelas humanas, sociais e históricas que eles mesmo instituíram (GASPARIN, 1994, p. 158-164).

Porém, é a partir deste novo modelo da relação homem/natureza que Comenius estrutura sua proposta didático-metodológica, evidenciando o grau de conhecimento que o homem já havia produzido sobre ela na ciência que apresentava nesse momento um modelo mecânico e matemático do universo, lembrando aqui Galileu, Bacon e Descartes, que deram, cada um à sua maneira, uma atenção especial à questão do método. Segundo Gasparin, Comenius absorve os avanços da ciência e o espírito da nova forma de como os homens estão produzindo sua vida.

[...] transpondo-os para a educação, para o ensino como um reflexo do todo mais amplo que configura de maneira nova uma das suas partes – a escola. [...] o método comeniano constitui-se de uma série de operações intelectuais e práticas que, em consonância com a fase de desenvolvimento econômico-social e científico, expressa a ascensão da burguesia revolucionária, traduzindo de maneira peculiar no campo do ensino, o método de trabalho da nova classe social e o método e o método da ciência correspondente (GASPARIN, 1994, p.177).

O método deveria servir para todos, pois a divisão do trabalho e a cooperação inerentes ao novo período exigia que cada um executasse a sua parte, independente das capacidades individuais. Sendo o método de trabalho um só, Comenius, numa perspectiva específica de ensino; de transmitir os novos conteúdos da ciência, e baseado no conhecimento da realidade educacional dos países que visitou propõe então um método universal único, “no qual o que contava era a realidade seqüencial do processo, em sintonia com o método de produção material de bens” [...] “O método único de trabalho nivelava a todos na nova forma de produzir a vida material e social; o novo método de ensino devia igualar a todos na aquisição dos bens intelectuais” (GASPARIN, 1994, p. 160).

Comenius apresenta sua metodologia tendo como princípio que o aluno tem que sentir, ver, experimentar, enfim, as coisas que deve aprender, através da observação, da demonstração e da experiência; uma nova forma de buscar o conhecimento científico, contrariando assim os argumentos da estrutura feudal. Comenius assimila esses elementos, em oposição e substituição à maneira das escolas de então conduzirem o ensino. Para ele todo conhecimento deve iniciar,

como dissemos, pelos sentidos, pelo tato, pela percepção, pela visão. Pensando dessa forma, Comenius elabora sua obra, *O mundo ilustrado das coisas sensíveis*, a *Orbis Sensualium Pictus*.

Nosso propósito aqui é apresentar o *Orbis Pictus* como Método de ensino procurando uma aproximação com o “Método Paulo Freire”. Acreditamos que Freire buscou em Comenius, especialmente neste caso, inspiração para o seu modo de elaborar e desenvolver o que ficaria conhecido como “Método Paulo Freire”.

A obra de Comenius, *Orbis Pictus* prepararia o indivíduo para a cidadania, partindo da vida religiosa e comunitária e fundamentado nas leis e estruturas da natureza conforme características apresentadas no capítulo anterior. Já no prefácio da obra, como uso correto do ‘dicionário’, Comenius adverte:

Dar aos meninos (em casa) as figuras, para que se divirtam e se familiarizem;
Na escola, nomearão tudo o que viram;
Mostrar o que nomeiam não só em uma imagem, mas em sua realidade, razão pela qual as escolas devem possuir coisas que o menino não encontra em casa (se algo não estiver representado, mostre-o na realidade);
Deixa-os desenhar, o que afina a atenção às coisas e faz com que se distingam as proporções (COMENIUS, 1659, p. 1).

Os ideais de Comenius respondiam às necessidades de reforma do método de línguas preparando o aprendizado do latim, paralelamente ao do vernáculo. O vernáculo aparecia como peça principal de expressão de identidade e autonomia nacionais. Desta forma, trazendo as imagens para a Didática e para a educação, Comenius soube reconhecer que as imagens educam, como fez Paulo Freire, apresentado em slides situações existenciais para os analfabetos.

As imagens tinham um valor didático que correspondia a um valor estético e, portanto, político. Com isso, como argumenta o Prof. Carlos Eduardo Miranda, Comenius nos lembra que a imagem é um conhecimento a ser compreendido e interpretado e não apenas uma ilustração ou exemplo a serviço de um conteúdo a ser ensinado (MIRANDA, 2008).

Em *Orbis Pictus*, a linguagem escrita não era pensada de forma separada, como um conteúdo em si, a ser aprendido através de analogias com as imagens. Propõe na verdade a aprendizagem das coisas do mundo, de suas características

mais importantes e da forma escrita e iconográficas de expressá-las. Um método que ensina a memorizar valendo-se da técnica mediante a qual se imprimem na memória lugares e imagens.

No “Método de Alfabetização” proposto por Paulo Freire, a palavra ‘TIJOLO’, por exemplo, se inseriria uma representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, construindo uma casa. Porém não seria para a memorização mecânica, mas para propor um desafio aos alfabetizandos, antes de conhecer a forma escrita daquela ilustração, num movimento dinâmico.

Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos; [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1980, p. 21).

Comenius apresenta as imagens de acordo com a natureza, a ave, o sol ou a árvore, como seu modelo do ensino, ou os artesãos que em seu trabalho repetem a natureza, não mais pautada na concepção de natureza como criação divina, mas de natureza no sentido das leis, regularidades, “que o homem estava descobrindo à medida que fazia avançar a ciência e mudava as relações sociais e de trabalho” (GASPARIN, 1994, p. 179).

Paulo Freire acredita que as palavras com que ‘organizar’ o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular, expressando os anseios, inquietações, reivindicações e sonhos do grupo “carregados da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador” (FREIRE, 1980, p. 20).

O ‘mundo sensível ilustrado’ de Comenius desempenha um papel fundamental na aquisição do saber. Pela primeira vez na história, mais que o texto, a imagem é fonte de conhecimentos não sendo possível levar todas as coisas a sala de aula, o livro vai substituir muitos elementos do mundo sensível para facilitar a aprendizagem e ensinar aquilo que é útil. Para ele, o sensível é inseparável do intelectual, o conceito da imagem, e o objeto real da palavra que o descreve.

Entretanto, no mais das vezes, ignora-se e faz-se pouco caso disto nas escolas, e propõe-se aos alunos aprenderem coisas das quais nada entendem, e até mesmo que seus sentidos mal

saberiam imaginar: donde tanto o trabalho de ensinar como o de aprender terem pouco êxito (GASPARIN, 1994, p. 4).

O objetivo de Comenius ao propor a obra *Orbis Sensualium Pictus* era de apresentar, conforme suas palavras: “o mundo visível, ou um quadro com os nomes de todas as coisas do mundo da maneira como os homens as empregam” (COMENIUS, 1659, p. 1) Com isso, Comenius apresenta na obra citada, a técnica que, para ele, era a mais adequada para possibilitar o ensino de tudo a todos. Da mesma forma, Paulo Freire, como vimos, irá utilizar a imagem associada às palavras para possibilitar às pessoas analfabetas aprenderem não somente a pronunciar o mundo como também a descrever criticamente a realidade: ler escrevendo, escrever lendo, construindo, assim, sua própria história.

Da mesma forma que Comenius objetivava passar uma determinada visão de mundo, a concepção burguesa de mundo, Paulo Freire pretende por meio da alfabetização, oferecer ao alfabetizando as ferramentas de que ele necessita para tomar consciência da realidade na qual está inserido, construindo uma visão de mundo revolucionária, utópica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso compreender em Freire a dimensão antropológica da sua pedagogia, quando coloca o ser humano na sua condição de existência, e é a partir dessa compreensão que ele desenvolve a sua perspectiva da educação. Do personalismo cristão, de Mornier e Maritain ao marxismo de Erich Fromm, passando pela incorporação da filosofia existencialista e fenomenológica; além das visões do estruturalismo e das concepções isebianas, especificamente, de Álvaro Vieira Pinto, absorvem o pensamento de Paulo Freire, permitindo, porém, afirmar que ele não se localiza teoricamente apenas em uma concepção filosófica ou política para construir seu ideário político-pedagógico. Freire constrói desde o início de seu pensamento pedagógico uma base conceitual sedimentada em princípios filosófico-humanistas, e vai incorporando novas contribuições de autores e correntes de pensamento progressistas para afirmar sua posição político-pedagógica libertadora que pudesse ser desenvolvida concretamente por homens e mulheres no processo de transformação das estruturas sociais que impedem a emancipação humana.

Entendemos que Freire assume uma posição de radicalidade em defesa de uma educação problematizadora e dialógica alicerçada nos princípios democráticos, no respeito às diversidades culturais, no rigor epistemológico do conhecimento. Postula uma educação que se contrapõe às práticas autoritárias e antidialógicas e que, por isso mesmo, contribui com os processos de mudanças sociopolíticos que vão possibilitar a ascensão das classes populares a uma condição de dignidade humana em constante busca pelo processo de emancipação.

Enquanto uma instituição que faz parte de um sistema amplo, a sociedade, não é possível considerar a escola sob perspectiva de neutralidade de maneira desvinculada de determinantes econômicos, políticos e sociais. Sabemos que alguns valores são impostos a ela, para que reproduza no âmbito escolar, apoiando-se em regras que atendam interesses capitalistas, as mesmas que prevalecem nas empresas e que vem funcionar como fator de homogeneização do comando exercido pela classe burguesa.

Na intenção dessa homogeneidade a ela é atribuído extenuante papel na preparação do sujeito social para a competitividade, busca de excelência e conquista de espaços em detrimento da formação do homem, da formação do homem consciente de si e do outro; da formação do homem crítico com perspectiva

de melhorar o mundo através das suas ações, pois ele é ator de sua história, da história como possibilidade e não determinação, ele é sujeito e não objeto.

A necessidade de se atingir essa homogeneidade imposta pelos interesses econômicos e globalizados prejudica profundamente aqueles que sem vez e sem voz, os 'esfarrapados' do mundo, nas palavras de Freire ficam a margem, são interditados dos seus direitos básicos, pois à eles o destino é dado e a História inexorável. É contra essa lógica neoliberal autoritária e de não reconhecimento das diferenças que Freire assumiu em sua pedagogia uma tarefa revolucionária de denúncia e anúncio em favor da humanização, o que pode ser verificado em toda a sua obra.

Nessa perspectiva de radicalidade democrática em seu pensamento é possível encontrar sua posição pedagógica de uma educação libertadora, "molhada" pela sua radicalidade esperançosa, em que bases e fundamentos nos princípios político-filosófico da inconclusão se apresentam como condição para tomar a história como possibilidade e, portanto, estar sempre sendo.

Paulo Freire, consciente das repletas contradições da nossa sociedade, onde oportunidades de condições de vida são extremamente desiguais é coerente ao posicionar-se denunciando essas contradições e anunciando a práxis (palavra-ação), de novas possibilidades de construir a existência individual e coletiva, recriando-se na prática e na teoria, dentro dos movimentos da história. Propôs mostrar com sua pedagogia que existe outra dimensão da prática educativa voltada para o 'ser mais'. O 'ser mais' apontado como incompletude de vida, como espaço de realização.

A opressão, realidade histórica da qual parte da humanidade é vítima, é a negação da vocação de 'ser mais', é a negação da liberdade, negação do homem como 'ser para si', e ao anular a vocação humana de 'ser mais', a opressão insere a dura realidade de ser menos. Essa opressão se verifica hoje em situações concretas como a miséria, a desigualdade social, a exploração do trabalho do homem, as relações autoritárias, situações que limitam ou anulam sua liberdade de optar e seu poder de realizar.

Ao defender a necessidade de uma educação que pudesse levar a população brasileira a superar as suas atitudes ingênuas e adquirir sua consciência crítica que lhes permitissem novas atitudes, caracterizadas por situações

existenciais que estimulassem o debate desafiador, Freire propõe, em **Educação como Prática da Liberdade** uma educação alicerçada na dialogicidade.

A abordagem educacional para Freire está centrada no educando, enfatizando a importância do diálogo, da conscientização, da liberdade, da práxis humana com a unidade dialética entre o pensar e o agir, como instrumento transformador das estruturas sociais injustas; da utopia, que sendo práxis, pode concretizar pelo anúncio e denúncia o sonho de um mundo mais humanizado; da intrínseca politicidade da educação que elimina a possibilidade de um quefazer pedagógico neutro e desinteressado.

Podemos afirmar que Paulo Freire, em sua crença radical de que os seres humanos têm a vocação ontológica para construir permanentemente sua humanização está entre as primeiras razões para argumentar o caráter esperançoso que dá sentido ao horizonte utópico de sua pedagogia. Por isso, afirma a necessidade do sonho como condição para a concretização da ação revolucionária. Nesse sentido ele diz que: “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de mulheres e homens.[...] Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2006 a, p. 91)

Freire diz que não há atualidade nacional que não seja processo histórico e que a atualidade sendo dinâmica, se nutre, entre outros valores, daqueles do “ontem” do processo. Por essa razão apresentamos nesse estudo a concepção jesuítica de educação caracterizando a dimensão pedagógica e suas marcas, “transmitindo e manifestando no homem através de certas disposições mentais que mesmo podendo ser alteradas ou substituídas por novas disposições [...] transparecem sempre ou quase sempre” (FREIRE, 2001, p. 25). “O Brasil nasceu e cresceu sem experiência do diálogo. Sem direito à “fala” autêntica”, atribuindo Freire o país como aquele “nasceu e cresceu dentro das condições negativas à experiência democrática”, argumenta que é preciso passar da “escola livresca e antidemocrática para a escola democrática”, dizia ele em **Educação e Atualidade Brasileira** (2001). Para ele, a educação é uma força indiscutível capaz de libertar os oprimidos, defendendo de forma intransigente os direitos humanos dos ‘esfarrapados do mundo’. Disse ele quando aceitou o convite para o Conselho Mundial de Igrejas: “Vocês devem saber que tomei uma decisão. Meu problema é o problema dos esfarrapados da Terra. Vocês precisam saber que optei pela revolução” (GADOTTI,

1996, p. 163). Ele afirma que é necessário assumir o papel histórico de luta contra os obstáculos que dificultam o usufruto de uma vida igualmente digna a todos os homens e mulheres. Instiga homens e mulheres a um posicionamento crítico diante do mundo e nos convida a assumir um compromisso de luta histórica a ser empreendida por todos. Uma luta que se estende contra as discriminações, contra a impunidade que estimula o crime, contra o abuso e o desrespeito dos mais fracos. Afirma que a luta contra todo tipo de violência é exigência imperiosa e implica “confrontação justa e crítica (...) e a procura de soluções corretas”, uma luta pela paz e pela justiça” (FREIRE, 2000, p.42).

Podemos dizer que a prática pedagógica freireana se origina da prática do educando filtrada pela reflexão filosófica. Por isso, podemos constatar a união indissociável de teoria da educação e prática educativa na pedagogia de Paulo Freire.

Diante disso, enquanto educadores e educadoras somos desafiados por ele, a lutar por alternativas que possibilitem construir relações e práticas pedagógicas mais afetuosas, visando a emancipação e a libertação. A reflexão aqui realizada buscou trazer as categorias que consideramos significativas para problematizar a realidade que vivemos com o objetivo de instigar uma militância pedagógica em favor de uma prática pedagógica crítica e criativa.

Para Comenius, a educação era o instrumento apropriado para realizar as reformas sociais necessárias que o momento conflituoso exigia. A educação era, assim, o caminho para se chegar a libertação e à salvação de todos. Ao se colocar humildemente, como educador, sob a vontade de Cristo. Freire, ao afirmar que “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, e que “ninguém educa ninguém”, aprofunda, ao nosso ver, esse entendimento de Comenius. O educador não apenas educa, mas também é educado. Vimos que para Comenius a educação do homem e da mulher é questão primordial para o processo de humanização. Para ele, a condição de ser humano passa a ser uma conquista do próprio sujeito na sua interpretação com os demais. “Ninguém acredite, portanto, que o homem, pode verdadeiramente ser homem, a não ser aquele que aprendeu a agir como homem, isto é, aquele que foi tomado naquelas virtudes, que fazem o homem” (COMENIUS, 1976, p.119).

Para aqueles que lutam para que o povo tenha a sua palavra, Paulo Freire continua vivo, ativo na sua politicidade, unindo reflexão e ação, continua *sendo* como fio condutor de uma história, de um tempo, que acredita na educação como prática da liberdade, que advém de uma pedagogia capaz de forjar um povo consciente e que seja sujeito da construção de uma sociedade livre e democrática de fato.

É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana. O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma idéia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização (KANT, 2006, p. 16-17).

Considerando que não foi possível alcançar, neste trabalho, toda a amplitude do horizonte humanista do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, podemos considerar, primeiro pelas limitações teórico-conceituais da autora do trabalho e pela vasta dimensão filosófica, política e pedagógica que o tema apresenta, pelo fato de que esse tema perpassa outras tantas categorias desenvolvidas por ele, não apenas como elementos articuladores das mesmas, mas enquanto fundamentos e sentido maior de sua pedagogia, que é a libertação de homens e mulheres cada vez mais humanizados.

No entanto, esses limites não são vistos como pontos negativos, são entendidos como potencialidades e possibilidades para que se vislumbrem novos horizontes interpretativos da obra de Freire, tanto para criticá-lo ou para se opor a ele, tendo em vista que todos os posicionamentos que esse trabalho possa estimular, serão significativos para a ampliação do entendimento crítico do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Parafraseando-o “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2005 a, p.213).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolai. **Dicionário de Filosofia**. 4ª ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, Gilberto Luis. **Uma nova Instituição educacional para o nosso tempo**. Revista da Educação. V.1, nº 1 jan/jun/2006. p. 15-24. UNIOESTE. ISSN 1809-5208

_____. **Origens da Escola Moderna no Brasil: A contribuição jesuítica**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, p. 617-635, Maio/Ago, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10/10/2007.

ANDREOLA, Balduino. **Carta-prefácio a Paulo Freire**. In: FREIRE, Paulo, Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política de libertação. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, ano 6, n.9, ago/dez 1997.

AZEVEDO, Fernando. **Cultura Brasileira**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1944.

BEISIEGEL, Rui. Política e educação popular no Brasil: um estudo sobre o método Paulo Freire de alfabetização de adultos. **Tese de Doutorado**. USP. São Paulo. Disponível em www.usp.com.br/teses. Acesso em 10/12/2007.

_____. **O Método Paulo Freire**. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire - Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília; UNESCO, 1996.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo. Brasiliense, 2006.

BRECHT, Bertold. **Poemas e Canções**. Tradução de Geir Campos, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Centauro: São Paulo, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Ática, 2005.

COMÊNIO. Joan K. **Didática Magna (1657)** - Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. 2ª ed. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Caloust Gulbenkian, 1976.

_____. Johan Amós. **Orbis Sensualium Pictus**. London: J. Kirton, at the Kings Arms, (1659).

DOWBOR, Ladislau. **Volta ao ser humano completo**. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire – Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez:Instituto Paulo Freire; Brasília; UNESCO, 1996.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio)**. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Diálogo e práxis**. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire – Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez:Instituto Paulo Freire; Brasília; UNESCO, 1996.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas. O Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Ana Maria de Araújo Freire. **Analfabetismo no Brasil - da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS e GRÁCIAS até os SEVERINOS**. São Paulo: Cortez; Brasília:INEP,1989.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____, **À Sombra desta Mangueira**. 8ª ed São Paulo: Olho D'Água, 2006c.

_____, **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____, **Cartas à Cristina – Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2003a.

_____, **Cartas à Guiné-Bissau – Registro de uma experiência em processo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____, **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva .São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____, **Direitos humanos e educação libertadora**. In FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). pedagogia dos sonhos possíveis/ Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001 b.

_____, **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001 a

_____, **Educação e Mudança**. 12ª ed. Prefácio de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, **Educação como Prática da Liberdade**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____, **Extensão ou Comunicação?** 8ª ed. Coleção O mundo, hoje. Vol. 24. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, SCHOR, Ira. **Medo e Ousadia.- O cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopez. Coleção Educação e Comunicação. Vol. 18. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____, **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Col. Leitura. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

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

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____, **Política e Educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____, **Professora sim! Tia não! Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____, FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FURTER, Pierre. **Dialética da Esperança - Uma interpretação do pensamento utópico de Ernest Bloch**. Série Rumos da Cultura Moderna. Vol.46. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____, **Educação e Vida**. 4ª ed. Col. Educação e Tempo Presente. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

_____, **Educação e Reflexão**. 3ª ed. Col. Educação e Tempo Presente. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

GADOTTI, Moacir. (Org). **Paulo Freire – Uma Biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília; UNESCO, 1996.

_____. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro – 4 ed**. São Paulo: Ática, 1991.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou a Arte de Ensinar Tudo a Todos**. Campinas: Papyrus, 1994.

GERHARDT, Heinz-Peter. **Uma voz européia: Arqueologia de um pensamento**. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire - Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília; UNESCO, 1996.

GIROUX, Henry A. **Um livro para os que cruzam fronteiras**. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire - Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília; UNESCO, 1996.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia. O que é Sociologia?** 8ª ed. Tradução de Lupe Cotrim Garaude e Jose Arthur Giannotti. São Paulo: DIFEL, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Introdução à Filosofia da Práxis**. 29ª ed. Tradução de Serafim Ferreira Lisboa-Portugal:Antídoto, 1978.

_____, **Concepção** Dialética da História. 5ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____, **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAMES, W. **Pragmatismo**. São Paulo: Lidaador, 1967.

KANT, Immanuel. **O que é esclarecimento?** São Carlos: EDUSP, 2007.

_____. **Sobre a Pedagogia.(1724-1804)**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5ª ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

LACOUTURE, Jean. **Os jesuítas**. Porto Alegre: L& PM, 1994.

LIMA, Lauro de O., Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos”, In: **Tecnologia, educação e democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 175-176)

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo: Pioneira, 1988.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação- da Antiguidade aos nossos dias**. 12ª ed. Cortez. Tradução de Gaetano Lo Mônaco, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

MAXWELL, K. **Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MEIRELES, Cecília. **Poesias Completas**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MESQUIDA, Peri. **Metafísica e a prática pedagógica dos jesuítas**. Curitiba: Pucpr, mimeo de circulação interna, 2006.

MIRANDA, Carlos Eduardo A. As Imagens educam. In: **A Educação pelo Cinema**. Disponível em www.artigocientifico.com.br/uploads/artc-1153335383-47-pdf. Acesso em 05/3/2008.

_____. *Orbis Sensulium Pictus* – Comenius em busca das técnicas mnemônicas. In: **Anais do III Seminário Internacional – As redes de conhecimento e a tecnologia**. Disponível em <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf>. Acesso em 05/3/2008.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O pensamento pedagógico em Gramsci. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.3, nº 7, p. 63-73. set/dez 2002.

_____. **Tendências Pedagógicas na Educação Brasileira: permanências e mudanças**. Monografia de concurso para professor titular, Pucpr, 1998.

MONTEIRO, A. Reis. **História da Educação: do antigo “direito de educação ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NEVES, Luiz Carlos Baêta. **O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios-colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

NEVES, Josélia. **Freire e as questões do nosso tempo**. Disponível em www.institutopaulofreire.com. Acesso em 10/10/ 2005.

NOBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil**. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

PAIVA, José Maria. **Educação Jesuítica no Brasil Colonial**. In: LOPES, E.M.T. (org) 500 anos de Educação no Brasil. 2ª ed Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.43-59.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1969.

PEIRCE, C. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PONTY, Merleau. **O visível e o invisível**. 4ª ed. Col Debates. Perspectiva.Trad. José Artur Gianetti e Armando M. d'Oliveira, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da Diferença. O projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal**. Cortez: São Paulo, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Do **Senso Comum à Consciência Filosófica**. Col. **Educação Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____, **Escola e Democracia**. Col. Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo:Cortez, 1989.

SCHMIED-KOWARZICK. W. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles à Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (1ª ed.1983).

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. Texto apresentado na ANPED(Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), na 23ª Reunião Anual, em Caxambu-MG, **Revista Brasileira em Educação**, 2000.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2000.

VÁSQUEZ Adolpho Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Col. Pensamento Social Latino-Americano. Tradução de Sergio Duarte Julião. São Paulo: Expressão Popular-CLASCO , Primeira edição em português, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. **Leitura Crítica de Paulo Freire**. Ed. Loyola: São Paulo, 1981.

_____. **A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual**. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire - Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília; UNESCO, 1996.

WEBER, M. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 2001.

