

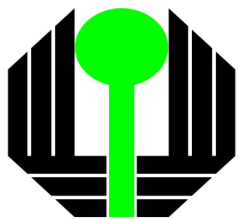


UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

BRUNA DA SILVA DUARTE

**ÉTICA E DOCÊNCIA NUMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA
PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

Londrina
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2019

BRUNA DA SILVA DUARTE

**ÉTICA E DOCÊNCIA NUMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA
PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

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

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

D812e Duarte, Bruna da Silva.
Ética e docência numa educação libertadora na perspectiva de Paulo Freire / Bruna da Silva Duarte. - Londrina, 2019.
112 f.

Orientador: Darcísio Natal Muraro.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Ética - Tese. 2. Docência - Tese. 3. Paulo Freire - Tese. 4. Humanização - Tese. I. Muraro, Darcísio Natal. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

BRUNA DA SILVA DUARTE

**ÉTICA E DOCÊNCIA NUMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA
PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Alessandro de Melo
Universidade Estadual do Centro-Oeste -
UNICENTRO

Londrina, 29 de agosto de 2019.

DEDICO ESTE TRABALHO A TODOS QUE LUTAM POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Imensamente pela vida e por todas conquistas.

Ao Professor Dr. Darcísio Natal Muraro

Sobretudo pela sua amizade e paciência durante todo o processo. Espero poder refletir, na minha trajetória pessoal e profissional, os exemplos de competência, de ensinamentos e orientação que demonstrou durante esta trajetória.

A minha mãe Vera Alice e meu namorado Eduardo

Pelo amparo e puxões de orelha, pela força e apoio nos momentos de desânimo.

A Profª Drª Leoni Maria Padilha Henning e ao Profº Drº Alessandro de Melo

Pelas contribuições valiosas, disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste trabalho.

As colegas de trabalho do CMEI Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro Diretora Profa. Mirna e pelas Professoras Luciane, Marilza, Jane, Jacqueline, Regina, Isabela, Daniela e Loren por todo apoio oferecido.

Aos professores do Mestrado

Que de algum modo contribuíram para minha formação..

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

(FREIRE, 1996, p. 43)

DUARTE, Bruna da Silva. Ética e docência numa educação libertadora na perspectiva de Paulo Freire. 2019. 112 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo desenvolver a seguinte problemática: em que consiste e qual é a importância da ética na prática docente numa educação para a libertação na perspectiva de Paulo Freire? Para responder a esta questão foram elencados os seguintes objetivos: conceituar a ética na perspectiva de Freire para compreender a ligação com o processo de libertação, analisar os aspectos éticos relacionados à prática do professor no desenvolvimento das relações político-pedagógicas, compreender a dimensão da autonomia na prática educacional de produção de um conhecimento libertador e transformador. A pesquisa se justifica pelo acirramento das discussões sobre ética e educação no Brasil, especialmente pelo agravamento das práticas de preconceito, discriminação e opressão. Este processo tem se dado em um contexto de reformas que favorecem a elite dominante e prejudicam os trabalhadores. Paulo Freire tem sido acusado de ser doutrinador de esquerda, comunista, causador das mazelas da educação nacional. Esta ofensiva contra o pensamento freiriano, neste contexto histórico, deve-se ao fato dele anunciar um projeto de libertação dos oprimidos e denunciar os interesses do poder hegemônico, ameaçando-o. Investigar a dimensão ética em Freire é uma forma de buscar elementos para o enfrentamento da opressão no contexto atual por meio de uma educação libertadora. O trabalho foi desenvolvido tendo como base a abordagem dialética de pesquisa. A metodologia utilizada é a da pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. As fontes para a análise da problemática anunciada são as obras de Paulo Freire e comentadores. O estudo analisou o significado da concepção de “ética universal do ser humano” como base para libertação e contraposição à ética opressora que nega a humanização. A ética postulada por Freire tem como pressuposto a concepção de ser humano como ser inacabado, social, histórico, cultural e ser de práxis. O sujeito ético se constrói por meio da conscientização, problematização do mundo, diálogo sobre o projeto transformador baseado na solidariedade. Esta ética deve permear toda prática educativa comprometida com a libertação e humanização do mundo.

Palavras-chave: Ética. Docência. Paulo Freire. Consciência Crítica. Libertação.

DUARTE, Bruna da Silva. **Ethics and teaching in a freeing education in Paulo Freire's perspective**. 2019. 112 fls. Dissertation (Master in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This research aims to develop the following issue: in what consists ethics and what is its importance in the practice of teaching to an education in and for freedom from Freire's perspective? In order to answer this question, the following objectives were related: conceptualize ethics in Freire's perspective to understand the connection with the freedom process, analyze the ethical aspects related to the teacher's practice in the development of political-pedagogical relations, understand the dimension of autonomy for the free and transforming knowledge production in the educational practice. The research is justified by the intensification of the discussions about ethics and education in Brazil, especially by the aggravation of prejudice, discrimination and oppression practices. This process has taken place in a context of reforms that support the ruling elite and harm the workers. Paulo Freire has been accused of being a doctrinator who defends the ideals of left-wing political parties, a communist and the cause of the ills of national education. This offensive against Freire's thought, in this historical context, is because the author announced a project to set the oppressed people free and denounced the interests of the hegemonic power, threatening it. Investigating the ethical dimension in Freire is a way of searching elements to confront oppression through a freeing education. The paperwork was developed based on the dialectical approach of research and its methodology was a bibliographic qualitative research. The sources for the analysis of the announced issue are the texts of Paulo Freire and his commentators. The research analyzed the meaning of the "universal ethics of the human being" conception as a basis for freedom and opposition to the oppressive ethics that denies humanization. Freire's postulated ethics presupposes the conception of human being as an unfinished, social, historical, cultural and práxis being. The ethical individual is constituted through awareness, world problematization and dialogue about the transformative project based on solidarity. This ethics must permeate every educational practice committed to the freedom and humanization of the world.

Key-words: Ethic. Teaching. Paulo Freire. Critical Awareness. Freedom.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| CAPÍTULO I..... | 18 |
| A CONCEPÇÃO DE ÉTICA NA PERSPECTIVA DE FREIRE | 18 |
| 1 ÉTICA: HUMANIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO..... | 22 |
| 1.1 A eticidade no inacabamento como possibilidade de Ser Mais | 22 |
| 1.2 A ética na criatividade e criticidade para a responsabilidade | 28 |
| 1.3 A ética da dialogicidade para a libertação..... | 34 |
| 2. ÉTICA: PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO | 38 |
| CAPÍTULO II..... | 58 |
| ÉTICA E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES POLÍTICO- PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR..... | 58 |
| 1 A ÉTICA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA..... | 60 |
| 2 A PROBLEMATIZAÇÃO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE UMA NOVA PRÁTICA DO PROFESSOR..... | 67 |
| 3 EDUCAÇÃO ÉTICA, UNIVERSAL E DO SER HUMANO | 78 |
| CAPÍTULO III..... | 84 |
| ÉTICA E AUTONOMIA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO LIBERTADOR E TRANSFORMADOR | 84 |
| 1 O CONHECIMENTO LIBERTADOR E TRANSFORMADOR | 87 |
| 2 LIBERTAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO, AUTONOMIA E ÉTICA..... | 92 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 102 |
| REFERÊNCIAS | 106 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é continuidade de uma escolha de vida que foi a da profissão de professora. A graduação foi uma etapa importante para concretizar este sonho na medida em que proporcionou o acesso, a apropriação e a construção de conhecimentos e habilidades específicas mínimas para ter domínio das práticas deste campo de atuação. Contribuíram para a minha formação inicial como professora as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O estudo do pensamento pedagógico, embora tenha oferecido bases para compreender a complexidade do fenômeno educacional e preparado para a prática na escola, não aprofundou a visão de Paulo Freire acerca dos problemas educacionais brasileiros. Os fragmentos da obra deste pensador da educação e da realidade educacional apontaram para a importância da dimensão da ética da atuação do professor intrínseca a reflexão da ética para a transformação histórica e social do país.

A formação no curso de Pedagogia, embora limitada no campo da ética, ofereceu indicações importantes para buscar a formação continuada que deve ocorrer nos espaços de trabalho e demais instâncias acadêmicas de estudo e pesquisa. Nossa responsabilidade enquanto professores e professoras é de buscar por meio dos cursos de pós-graduação e da pesquisa acadêmica responder as questões que surgem a partir da atuação na realidade escolar. Estas têm sido algumas das motivações para ingressar no mestrado desta universidade como possibilidade de aprimorar o conhecimento ético intrínseco à prática educativa do professor. Após um período de indefinição do objeto de pesquisa no primeiro ano de mestrado, em reflexão com o orientador consideramos importante aprofundar a ética na filosofia da educação de Freire. Pensador valorizado em muitos campos da educação brasileira, reconhecido mundialmente, mas tem sido também acusado por grupos mais conservadores como a causa das mazelas da educação. Em ambas posições opostas, pouco se fala da dimensão ética da prática docente fazendo-se necessário investir estudos sobre este aspecto nas obras deste pensador brasileiro.

A leitura mais atenta da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 1996), depois de graduada e atuando

como professora de Educação Infantil na rede pública de ensino básico da Prefeitura de Londrina, possibilitou a reflexão sobre minha prática como professora. O confronto das propostas pedagógicas do autor com a prática diária enquanto professora possibilitou a percepção de dois aspectos. Primeiro, mesmo a rede municipal se empenhando em implementar uma perspectiva mais humanizadora de educação tem esbarrado em uma concepção de educação dos professores que se restringe a uma prática mecânica e de controle do corpo e do pensamento da criança. E segundo, a educação básica contradiz a perspectiva humanizadora uma vez que os professores não demonstram clareza e conseqüentemente não abordam em suas atividades pedagógicas o aspecto ético, ou mesmo reforçam preconceitos discriminadores em sala de aula e nas demais relações escolares. Estas preocupações constituíram motivações de fundo para um estudo visando compreender a complexidade e, ao mesmo tempo, a importância das relações entre ética e educação em Paulo Freire para nosso momento atual. A eticidade em Freire “[...] compõe um dos pilares da Educação Popular e constitui, em conjunto com o caráter epistemológico, pedagógico e político, as bases do legado freireano em sua constante busca de coerência teórico-prática.” (BATISTA, 2011, p. 226)

Neste contexto de busca pela consistência entre o que é dito e o que é feito, o aprofundamento do aspecto ético na educação tem ganhado destaque uma vez que falta clareza em relação a sua abordagem pedagógica e à prática de valores na escola. Em contrapartida, percebemos a existência de uma forte corrente moralista que pretende impor ou manter valores tradicionais apenas reforçando aquela tarefa que a família deveria fazer no sentido de inculcar valores. Neste sentido, esta tendência se nega ao debate com os problemas reais da sociedade no que se referem à ética, pois eles decorrem da crise dos valores, que uma vez recuperados mudariam a sociedade.

Considerando que o processo de formação nunca se finda, diante da crescente ampliação do conhecimento, a continuidade do estudo no mestrado tendo como objeto de estudo o pensamento de Paulo Freire se apresenta como grande oportunidade para elucidar questões e orientar de forma mais embasada e consistente a prática educativa. As inquietações trazidas da graduação e da posterior leitura de Freire (1996) iniciada nesta nova etapa formativa se ampliaram

diante da realidade brasileira (2016¹). Na qual, é possível perceber uma adesão do povo ao pensamento opressor da elite, que está contra os valores humanos universais, e por isso, objetivamos repensar o papel ético da educação para humanização.

Elencamos como questão central de nosso trabalho: em que consiste e qual é a importância da ética na prática docente numa educação em e para a libertação na perspectiva de Paulo Freire? Para o desenvolvimento desta problemática propomos os seguintes objetivos: conceituar a ética na perspectiva de Freire para compreender a ligação com o processo de libertação, analisar os aspectos éticos relacionados à prática do professor no desenvolvimento das relações político-pedagógicas, compreender a dimensão da autonomia na prática educacional de produção de um conhecimento libertador e transformador. A partir destes objetivos buscamos por meio da pesquisa identificar/compreender como o autor abordou a mesma temática em outras obras para analisar ampliações ou mudanças de enfoque.

O caminho que seguimos no desenvolvimento da problemática e objetivos desta pesquisa é orientado pela abordagem dialética que se preocupa em analisar o processo, as contradições e a complexificação crítica dos conceitos envolvidos no estudo. Para contribuir com este processo de investigação foi utilizada a metodologia qualitativa de caráter bibliográfico que se coloca como meio de ampliação, complexificação e produção de novos conhecimentos científicos (LIMA; MIOTO, 2007). Nessa perspectiva, Demo nos ajuda a entender o processo da pesquisa:

Pesquisar não é reproduzir a realidade, mas construir interpretações inteligentes. Por não refletirem estas diretamente a realidade, pois são interpretações subjetivas, ainda que metodicamente reguladas, as explicações são apenas aproximações possíveis e sempre

¹ Nos respaldamos nos trabalhos de Luiz Antonio Dias e Rosemary Segurado (Orgs.), *O golpe de 2016: razões, atores e consequências* (2018), e Marcelo Braz *O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário* (2017). Braz (2017, p. 89) aponta que “O impeachment vem se constituindo recentemente, em especial na América Latina, numa forma “democrática” de depor governos que, embora já tenham servido aos interesses do grande capital, já não servem ou os contrariam em alguma medida. As deposições de governos latino-americanos “inconvenientes” não têm resultado na instalação de ditaduras apoiadas nas forças militares e são feitas com rasgados discursos que apelam ao “republicanismo” e, claro, à democracia.” Miguel (2018, p.12) já na apresentação do livro citado acima esclarece como o *impeachment* oferece risco às liberdades democráticas, principalmente nas universidades, pois o debate plural é princípio da cientificidade, permitindo diferentes enfoques “teóricos-metodológicos” e/ou diferentes posicionamentos “ético-políticos”. O autor aponta que “As liberdades que o retrocesso de 2016 ameaçam são vitais para nossa existência não só como cidadãos, mas também como profissionais da ciência e da educação.”

frágeis, cuja finalidade não é encerrar, mas animar a discussão infinda. (DEMO, 2005, p. 77)

A pesquisa científica tem como possibilidade ser diálogo com a realidade, mas não se restringe a mera verbalização, descrição da mesma. A pesquisa como possibilidade de diálogo é o processo dialético de ir e vir continuamente na busca por responder e refletir diante das inquietações que surgem a partir das vivências humanas e com o mundo. Esse é um esforço permanente de questionar a forma como homens e mulheres se relacionam entre si, e com o mundo e no mundo (DEMO, 2000). A pesquisa enquanto diálogo pode se constituir transformadora na medida que se consolida como um “[...] processo político de conquista, de construção, de criação [...]” (DEMO, 2000, p. 42), o que irá depender do pesquisador ou da pesquisadora enquanto sujeito ativo no processo de estudo de seu objeto.

A pesquisa enquanto um processo de conquista, construção e criação é possível quando a problemática abordada é vivenciada pelo pesquisador ou pesquisadora, de modo que a investigação faça parte da experiência de vida e existência do sujeito no mundo. Mas, não em um nível sentimental. A problemática deve ter relevância e significação nas relações que o pesquisador ou a pesquisadora estabelecem com o mundo e nas relações sociais. É uma escolha política, que exige a reflexão crítica da realidade, de modo a problematizar a mesma, buscando corresponder as inquietações advindas dela (SEVERINO, 1990).

A partir destas questões orientadoras do trabalho de pesquisa, nosso estudo iniciou pela busca por dissertações e teses que abordaram o tema que propomos aqui. Buscou-se por trabalhos a partir das palavras chaves: Ética; Docência; Paulo Freire; Consciência Crítica e Libertação. Utilizamos como ferramenta de pesquisa a base de dados do catálogo de teses e dissertações da Capes, no período de 2000 a 2017. Como resultado, após filtrar um grande número de pesquisas, os trabalhos que abordam a concepção de ética em Paulo Freire e a prática docente na perspectiva do autor, correspondendo ao nosso interesse principal, totalizaram cinco.

Entre os cinco² trabalhos pesquisados encontramos uma tese e quatro dissertações. Destacamos dentre as produções levantadas, os trabalhos de Cunha (2003) que busca evidenciar um padrão ético à prática do professor a partir da teoria Freireana. Nunes (2011) que analisa a proposição ética da educação em Freire, a partir do conceito de autonomia, discute o respeito à dignidade humana. E Fortuna (2015) que se propõe avaliar a validade das proposições da teoria freiriana, a partir dos princípios epistemológicos e éticos, considerando a educação atual. O foco da nossa pesquisa se concentra na análise da ética no processo de libertação que Freire chama de *ética universal do ser humano*³. O processo ético de libertação necessariamente passa pela educação sendo necessário pensar o fazer ético do professor.

A partir deste levantamento, identificamos que são poucos os trabalhos que se ocupam de pesquisar a ética no pensamento freiriano. Desta forma, a fonte de nosso estudo é constituída das principais obras de Freire: *Educação como prática da liberdade* (1967); *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979a); *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire: antologia (de textos selecionados)*. (1979b); *Extensão ou comunicação?* (1983); *Pedagogia do Oprimido* (1987); *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1989); *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992); *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1997); *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); *Política e Educação: ensaios* (2001). Buscando por meio de suas obras compreender a problemática ética na construção de seu pensamento.

² Silva, Sonia Maria Lemos Da. **A Construção Da Autonomia Docente: O Caminho Da Ética**. 2010. 105 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Católica de Santos, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca de Pós-Graduação Unisantos. Borges, Valdir. Paulo Freire: **Uma Ética Pedagógica Libertadora À Luz Do Contexto Histórico-Social Da América Latina Nas Décadas De 1960 E 1970**. 2010. 235 F. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Da PUCPR. Cunha, Gilson Sales De Albuquerque. **Ética Nas Proposições Pedagógicas De Paulo Freire: O Engajamento Ético-Pedagógico Do Educador**. 2003. 248 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Bibliotecas Central E Setorial De Educação Da UFPE. Fortuna, Volnei. **Epistemologia, Ética E Práxis Pedagógica Em Paulo Freire**. 2015. 82 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Fundação Universidade De Passo Fundo, Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF. Nunes, Marco Antonio Oliveira. **Autonomia Como Pressuposto Ético Para A Educação: Uma Leitura De Paulo Freire**. 2011. 81 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Da UEL.

³ Utilizaremos ao longo do texto esta expressão “ética universal do ser humano” apenas em itálico por ser uma formulação de Freire (1996).

Nos tempos conturbados da crise que passamos com sinais claros de agravamento das relações de opressão consideramos relevante a pesquisa sobre a ética especialmente num pensador que buscou refletir sobre este aspecto em relação à educação e ao trabalho docente: “Gostaria, [...] de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la.” (FREIRE, 1996, p. 9). O autor ressalta que educadores e educandos não podem se furtar à rigorosidade ética, uma vez que ela é o elemento que faz significar a prática de uma educação que se propõe ser formadora no sentido de transformar as relações opressoras por relações humanizadas, livres e autônomas. A prática educativa deve, assim, guiar-se pela eticidade como princípio educativo e formador. E, ainda, no que cabe à formação do professor, o autor é enfático em afirmar que se faz necessário haver sincronismo entre a preparação científica e ética: “O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética.” (FREIRE, 1996, p. 10). Este ponto da retidão ética e sua relação com a ética universal dos seres humanos necessita ser estudado com mais detalhes no pensamento freiriano.

Estas questões conceituais sobre a ética necessitam ser aprofundadas na obra do autor considerando que a outra tese de sua autoria se alinha à historicidade do conhecimento humano. Sua própria afirmação epistemológica, sintetizada no conceito de ciclo gnosiológico, implica conhecer o conhecimento já conhecido para produzir o conhecimento ainda não produzido. Conforme afirma o autor: “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. (FREIRE, 1996, p. 14). Na perspectiva do autor, este novo conhecimento, gera uma ação libertadora e transformadora do mundo.

Os anseios aqui apresentados fazem parte do contexto da educação escolar pública, que não está determinada pelas condições políticas de governos, mas por elas é condicionada. Vislumbramos, desta forma, a pesquisa acadêmica como uma possibilidade de buscar alternativas que permitam tomar posição diante dos conflitos éticos e suas implicações políticas. Paulo Freire é a nossa referência neste estudo, pois além de ter ampliado nossas inquietações, o autor entende em

sua obra a ética como uma *ética universal do ser humano*. O autor deixa claro seu posicionamento ético-político que, negando a imparcialidade, pensa e age a partir dos “condenados da Terra⁴”, ou seja, resulta da opção pelos excluídos. Neste sentido, o autor define que sua razão ética corresponde ao “que venho chamando de ética universal do ser humano.” (FREIRE, 1996, p. 9)

A apresentação dos resultados da problemática estudada está organizada em três capítulos, que visam responder cada um aos objetivos estabelecidos, a saber, compreender a concepção de ética em Freire; refletir sobre a ética e o fazer docente na busca por uma educação problematizadora, e apresentar a relação entre ética e autonomia na produção do conhecimento libertador e transformador.

No primeiro capítulo, para compreendermos a ética em Freire, elaboramos a seguinte organização de ideias: no tópico um tratamos da dimensão da ética na perspectiva humanista de Freire. Buscamos compreender os conceitos de inacabamento, criatividade, criticidade, dialogicidade e libertação e a relação destes com a constituição do sujeito ético. Nosso objetivo neste momento do texto é conceituar a ética na perspectiva de Freire para compreender a ligação com o processo de libertação.

Este tópico está subdividido em três partes: na primeira discutimos o reconhecer-se inacabado e sua possibilidade de ser mais, na segunda o papel da criatividade e da criticidade para a responsabilidade e, na terceira o diálogo como possibilidade de libertação. No tópico dois discutimos a conscientização como necessária à ação intencionalizada no mundo.

Consideramos relevante este processo porque o estudo da ética enquanto especificidade humana em Freire, demandou a busca pelos elementos que constituem o sujeito histórico. A libertação da condição de oprimido e da determinação imposta pelas elites, é apresentada pelo autor como possibilidade ética ao sujeito histórico, de responsabilidade e escolha, como buscamos contemplar ao longo do primeiro capítulo.

No segundo capítulo buscamos diferenciar a ética de mercado e a

⁴ Paulo Freire utiliza a formulação “Condenados da terra” baseado no estudo do pensamento do autor dominicano Frantz Fanon, que entre outras obras, escreveu *Os condenados da terra* publicado no Brasil em 1968, traduzido do original em francês *Les damnés de la terre* (1961).

ética universal do ser humano apontando suas formas de consolidação na realidade escolar partindo do modo de atuação do professor. Discutiremos como o processo educativo pautado na *ética universal do ser humano* pode viabilizar a busca pela libertação. Entendendo que a possibilidade de busca pela libertação existe no ato educativo.

Para isso, dividimos este capítulo em três tópicos: no primeiro discutimos como a ética de mercado se faz presente na escola reduzindo os envolvidos no processo educativo no interior desta instituição a uma condição de dominação por meio de uma educação bancária; no segundo, apresentamos a educação problematizadora como possibilidade transformação da realidade escolar; e no terceiro, refletimos sobre a importância de uma educação problematizadora em defesa de uma *ética universal do ser humano* com vistas a libertação dos homens da condição de opressão em busca da construção de uma nova realidade social.

E no terceiro capítulo desenvolvemos a relação entre ética e autonomia buscando entender como o sujeito histórico produz o conhecimento libertador e transformador da realidade objetiva a partir de uma educação democrática que esteja pautada na metodologia problematizadora apontada por Freire. Pensar o processo da produção do conhecimento libertador e transformador em Paulo Freire se faz importante, pois este se constitui necessário à autonomia dos sujeitos históricos e sociais. É por meio desta construção que os homens e mulheres podem conquistar sua autonomia e construir uma ética humana e universal. Conhecimento libertador e autonomia é condição para criar um novo projeto de sociedade.

Este capítulo está organizado em dois tópicos, no primeiro discutimos a relação entre o conhecimento e o processo de conhecer para que seja possível a construção do conhecimento libertador e transformador. E no segundo, apresentamos a relação intrínseca entre libertação, conscientização, autonomia e ética, compreendendo que a educação problematizadora enquanto promotora da problematização da realidade, da produção do conhecimento libertador e transformador da realidade é em sua essência e em sua práxis ética, universal e humana.

CAPÍTULO I

A CONCEPÇÃO DE ÉTICA NA PERSPECTIVA DE FREIRE

Neste capítulo abordaremos a dimensão da ética na perspectiva humanista de Freire. Buscamos compreender os conceitos de inacabamento, criatividade, criticidade, dialogicidade e libertação e a relação destes com a constituição do sujeito ético. Nosso objetivo neste momento do texto é conceituar a ética na perspectiva de Freire para compreender a ligação com o processo de libertação. Desta forma pretendemos entender: como a noção de *ética universal do ser humano* se relaciona na obra de Freire com a dimensão histórica do ser humano inacabado e com sua compreensão de ciclo gnosiológico como possibilidade de ser mais?

A concepção de ética em Paulo Freire está estritamente ligada ao respeito a dignidade humana. Todo o pensamento do autor baseia-se em uma rigorosidade ética em defesa de uma sociedade mais justa. O autor assumiu o compromisso e a responsabilidade com o outro, homens e mulheres oprimidos, excluídos e dominados pela ordem social vigente (TROMBETTA; TROMBETTA,2008). Este compromisso, representa a compreensão e, além disso, efetiva-se enquanto ato libertador, a *ética universal do ser humano*.

Só é possível assumir este compromisso com a libertação, ao colocar-se como sujeitos da busca, do questionamento do que está posto, sujeitos históricos de opção e ação pela mudança da realidade. A ação em busca deste novo projeto não pode se furtar a ética. A transgressão da ética humana e universal demonstra a opção pela dominação e não pela libertação (FREIRE, 1996). Todo movimento verdadeiramente libertador e transformador deve ser necessariamente ético, caso contrário, corre-se o risco de cair em uma nova forma de determinação desumanizante. Assumindo a busca por uma nova realidade, na qual:

A responsabilidade pelo pobre, o exterior ao sistema, expõe o homem justo aos ataques do sistema que se sente atacado por sua gratuidade, disfuncionalidade, abertura, exposição. Por isso, com lógica implacável, a totalidade persegue os que testemunham em sua responsabilidade pelo oprimido a necessidade de uma ordem nova. A responsabilidade é obsessão pelo outro; é religação com sua exterioridade; é expor-se ao traumatismo, à prisão, à morte. O herói da libertação (não o da pátria antiga ou conquistadora), anti-herói do

sistema, expõe sua vida e a põe em jogo. Responsabilidade é assim coragem suprema, fortaleza incorruptível, autêntica clarividência da estrutura da totalidade, sabedoria. (DUSSEL, 1982, p. 66)

Para compreendermos a concepção de ética humana e universal em Freire, é necessário diferenciar a moral da ética. A ética é uma área de reflexão da filosofia que se ocupa de pensar a conduta, o agir, a prática consciente e intencionalizada do ser humano no mundo. Busca compreender as relações entre a reflexão e a ação, a teoria e a prática. A ética diz respeito estritamente ao ser humano que se constrói histórica e socialmente no mundo. Vázquez (2014, p. 23, *itálico do autor*) afirma que a ética: “[...] *é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade*. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano.” Podemos afirmar, desta forma que a ética é a problematização das práticas humanas orientadas por uma moral já aceita e objetivada histórica e socialmente. Isso significa que a ética parte das práticas morais para procurar determinar:

[...] a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais. (VÁZQUEZ, 2014, p. 22)

A perspectiva de Vázquez (2014) corrobora as teses de Freire (1996), apontando o aspecto histórico do comportamento moral, e por consequência, da ética. Esta última se constitui no processo histórico da existência humana. Vázquez aponta ainda, para o aspecto social da ética, da mesma forma como Freire (1996) a compreende como uma das características centrais das práticas do ser humano. Cabe destacar ainda, que o ser humano já nasce condicionado por um conjunto de normas, pois nasce em uma sociedade, em uma determinada época. Esta última carrega em si mesma um conjunto de saberes que se constituíram socialmente.

A ética é o modo de pensar o comportamento humano, a reflexão sobre a conduta humana, o pensar crítico sobre os princípios, normas, valores, critérios que orientam o agir no meio social. Assim, a ética se constitui num conjunto de saberes que resultam desta problematização da realidade histórica existencial que o homem se encontra.

Freire toma posição crítica frente às éticas baseadas numa visão dualista do mundo, justificando a divisão de classes sociais. Sua crítica é direcionada especialmente à ética do mercado, ética do lucro, ética puritana que se prende a um código de valores tradicionais e absolutizados e, ainda, à ética farisaica. Acerca desta ética ele diz que ela expressa: “[...] arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo.” (FREIRE, 1996, p. 14). Estas éticas têm caráter excludente, autoritário e manipulador e, por isso, são caracterizadas pela hipocrisia que busca falsear a verdade. Em contraposição, o autor defende a *ética universal do ser humano* que parte da situação dos vitimados na história pela opressão, e a partir deles se inicia um processo de conscientização e libertação capaz de transformar o mundo, especialmente das éticas que negam um lugar no mundo para os homens e mulheres.

A partir do que Freire (2000) discute sobre a ética, podemos fazer a relação entre moral e *ética universal do ser humano* e moralismo com a ética de mercado. O autor apresenta que o esforço de se manter coerente: “[...] não pode resvalar, sequer minimamente, para posições farisaicas. Devemos buscar, humildemente e com trabalho, a pureza, jamais nos deixando envolver em práticas ou assumindo atitudes puritanas. Moral, sim, moralismo, não.” (FREIRE, 2000, p. 19). O autor alerta para o necessário cuidado com as várias facetas da ética de mercado, que se apresenta de diversas formas, com intuito apenas de falsear a realidade para manter sua obtenção de lucro sobre ela.

Na criação da fórmula *ética universal do ser humano* Freire toma posição no sentido de condenar toda e qualquer forma de negação da vida, toda e qualquer forma de falsear a verdade, toda e qualquer forma de iludir e de produzir a maldade. Num primeiro sentido, esta formulação do autor se contrapõe a certas práticas éticas discriminatórias e excludentes como é o caso do lucro, privilégio etc. A ética defendida pelo autor: “[...] se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo [...] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe.” (FREIRE, 1996, p. 10)

Mulheres e homens, numa sociedade puritana, farisaica, hipócrita, vivem em permanente possibilidade de transgredir a *ética universal do ser humano*. Por isso, é necessário ter ações respaldadas na eticidade: “[...] sem cair no

moralismo hipócrita, ao gosto reconhecidamente farisaico.” (FREIRE, 1996, p. 10). É necessário ainda, que o indivíduo, na luta pela eticidade recuse os ataques advindos destas concepções falseadoras.

A ética universal do ser humano se contrapõe e busca superar a ética de mercado. Esta última é guiada pela lógica do lucro, nega a dignidade humana, baseia-se na exploração do trabalhador, promovendo a negação da possibilidade de humanização, e submete a sociedade a se organizar por princípios de exploração e individualismo. A ética universal e humana se efetiva enquanto consciência existencial no mundo como sujeito social, histórico e cultural, e, por decorrência, como sujeito de práxis. Isto implica na capacidade de ouvir o outro, de respeitá-lo, de ter responsabilidade e compromisso com a transformação da realidade em uma perspectiva humanizadora em contínua luta contra a todas as formas de opressão. Dussel (1982,p. 65) corrobora a perspectiva Freireana, e pensando a ética da perspectiva dos oprimidos esclarecendo que:

Chamamos de consciência ética a capacidade que se tem de escutar a voz do outro, palavra transontológica que irrompe de além do sistema vigente. É possível que o justo protesto do outro ponha em questão os princípios morais do sistema. Somente quem tem consciência ética pode aceitar o questionamento a partir do critério absoluto: o outro como outro na justiça.

A ética de mercado se faz em um discurso falseado, ideológico, globalizado, que tenta de todas as formas esconder e mascarar a pobreza e miséria de milhões para garantir os privilégios e proteger a riqueza da elite. Ao conscientizar-se eticamente é possível desvelar as facetas de dominação, expondo o fetichismo do sistema opressor. A ética humana e universal se faz possibilidade de busca por esse rompimento, pela procura do novo, da justiça e do respeito ao outro.

O respeito é a atitude metafísica como ponto de partida de toda atividade na justiça. Mas não é respeito à lei (que é universal ou abstrata), nem pelo sistema ou seu projeto. É respeito por alguém, pela liberdade do outro. O outro é o único realmente sagrado e digno de respeito sem limite. O respeito é silêncio, mas não silêncio daquele que nada tem a dizer, e sim daquele que tem que escutar tudo, porque nada sabe do outro como outro. (DUSSEL, 1982, p. 65)

É a partir deste pressuposto, do entendimento e respeito pela dignidade humana, pelo compromisso e responsabilidade com o outro que Freire (1996) desenvolve a concepção de *ética universal do ser humano*. Para compreender a profundidade desta expressão consideramos necessário aprofundar

a noção de ser humano em sua obra. Neste capítulo, a fim de compreender a base conceitual de nosso objeto de estudo: a ética na perspectiva do autor, partimos da obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (Freire, 1996) para discutirmos os conceitos de ser humano, conhecimento e ação intencionalizada. Estes conceitos estão intrínsecos a perspectiva ética em Freire, sendo assim são fundamentais a nosso objeto de estudo.

1 ÉTICA: HUMANIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO

A ética se constitui em uma relação intrínseca às diversas dimensões humanas e sociais. Buscamos compreender inicialmente a relação da ética com o ser humano, em uma perspectiva de ser universal. Optamos por esse caminho, pois consideramos que a ética representa o processo de reflexão e ação, teoria e prática, atividades especificamente do ser humano.

O comportamento moral dos seres humanos modifica-se ao longo do tempo para corresponder às necessidades de cada época. Freire (1996), na concepção de *ética universal do ser humano*, como apresentado anteriormente, nos faz perceber que a ação humana se insere neste processo de busca do ser mais a partir das condições histórico-sociais e das possibilidades de transformação destas. A busca pela ética universal se dá em um processo dialógico no qual o ser humano tem sempre a possibilidade de ser mais.

1.1 A eticidade no inacabamento como possibilidade de Ser Mais

Para compreendermos a relação intrínseca entre ética e inacabamento do ser humano, primeiramente é necessário entendermos a discussão apresentada por Freire (1987), na qual ele analisa a condição do oprimido comparando-o ao modo de vida do animal. É na superação desta condição que o homem se percebe inconcluso pode ser ético, dado que este último só é possível diante do sujeito que desenvolveu sua consciência crítica, e se percebe como ser de responsabilidade e escolha.

O conceito de opressão é utilizado por Freire para expressar a negação da eticidade humana no mundo e que esta somente poderá ser recuperada

por meio da luta pela liberação. O homem oprimido está preso à condição animal, está imerso, constituindo-se a-histórico. Nesta condição o indivíduo não assume, tão pouco escolhe o seu projeto de vida, diante disto não a constrói e, conseqüentemente não a transforma. Na condição de imerso o oprimido está dependente da ética de mercado, puritana, farisaica. Por isso, ele não se pode constituir um sujeito ético, no sentido da *ética universal do ser humano*.

Freire (1987) elucida que o homem imerso não compreende sua condição de opressão e, por isso, não percebe que está sendo destituído de sua vida e de sua dignidade humana. O mundo humano é histórico, e os homens e mulheres na condição de imersão, vivem neste mundo apenas como suporte, de forma atemporal, contínua e superficial. Vivem da mesma forma independente do lugar em que estejam, não tem consciência de si, vivem uma determinação.

A condição de imerso se dá no contexto de opressão, dominação que lhe limita as possibilidades de ser. Nesta condição de acomodação do seu potencial de ser mais, o indivíduo está imerso, dado que não vislumbra uma possibilidade de romper com sua condição de opressão. Estando imerso não dá sentido autenticamente existencial ao mundo, nem à própria existência no mundo, pois está: “[...] imerso na própria engrenagem da estrutura dominadora [...]” (FREIRE, 1987, p. 18). Nesta condição o indivíduo tem medo da liberdade, medo das repressões que a luta por esta poderia lhe acarretar, medo inclusive de ser, mesmo querendo, pois, sua consciência ainda aderida à ética opressora não lhe permite romper com o padrão imposto como sendo único e certo (FREIRE, 1987).

A opressão está presente em inúmeros contextos da história da humanidade. Frantz Fanon (1968) ao tratar do período da colonização do continente africano, alerta que além da percepção determinista da realidade, o oprimido ainda se encontra em condição de despolitizado e que só vê sentido em sua vida na sua relação com o opressor:

O período de opressão é doloroso, mas o combate, ao reabilitar o homem oprimido, desenvolve um processo de reintegração que é extremamente fecundo e decisivo. O combate vitorioso de um povo não consagra unicamente o triunfo de seus direitos. Proporciona a êsse povo densidade, coerência e homogeneidade. Porque o colonialismo não fez senão despersonalizar o colonizado. Essa despersonalização é sentida também no plano coletivo, ao nível das estruturas sociais. O povo colonizado se vê então reduzido a um

conjunto de indivíduos que só encontram fundamento na presença do colonizador. (FANON, 1968, p. 254)

Albert Memmi (1967) ao tratar da relação entre colonizado e colonizador, apresenta em sua discussão que o colonizado em condição de opressão é destituído de sua humanidade. O colonizador (opressor) trata o colonizado como algo a ser comandado, o destitui de suas qualidades humanas, o despersonaliza, tratando-o enquanto “coletivo anônimo”. O colonizado não tem voz, nem nome, nem tão pouco liberdade. O colonizador faz do colonizado seu objeto, coisa, transforma-o em animal. A relação opressora não apenas neste contexto de colonização ocorre desta forma, ao contrário, todas as relações de opressão apresentam as mesmas características.

Ao ter as mesmas características apresentam o mesmo resultado: a aderência do oprimido a consciência do opressor. A condição opressora é uma necessidade para o opressor manter sua dominação, sendo assim é intencional. O oprimido diante das exigências que lhe são impostas e, a depender de suas experiências não vislumbra outra forma de vida. Neste sentido, não surpreende a correspondência dos oprimidos as imposições feitas a ele, ao ponto de parecer afirmar a conduta do opressor. Entretanto, não se percebe o quão nocivo é à imagem própria do oprimido sobre si mesmo: “Desejado, divulgado pelo colonizador, esse retrato mítico e degradante acaba, em certa medida, por ser aceito e vivido pelo colonizado. Ganha assim certa realidade e *contribui para o retrato real do colonizado.*” (MEMMI, 1967, p. 83, itálico do autor)

A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resulta a postura fatalista coloca o indivíduo em uma condição de animal perante sua existência no mundo. Freire (1987) esclarece que isso acontece porque a diferença entre o homem e o animal consiste na condição histórica, na qual, o homem é capaz de transformar sua realidade. Entretanto, o animal não é capaz de promover a transformação, pois não há a percepção de hoje, amanhã, apenas o presente com suas determinações. O homem imerso vive em situação similar à condição animal, pois vive preso às determinações que lhe são impostas pela estrutura dominadora, aceitando-a e, desta forma, não acredita na mudança, ou na transformação da realidade, prendendo-se à situação que lhe foi colocada de oprimido.

No processo de superação da condição de opressão o indivíduo se reconhece como ser oprimido, mas inicialmente tende a lutar para tornar-se ele também opressor. O indivíduo ainda envolto pela consciência de quem oprime, vislumbra apenas esta possibilidade de ser diferente. Isso porque: “A própria estrutura de seu pensamento viu-se condicionada pelas contradições da situação existencial concreta que os manipulou. Seu ideal é serem homens, mas, para eles, serem homens é serem opressores.” (FREIRE, 1979a, p. 31). O modelo de homem para o oprimido é aquele que oprime, porque ao longo da sua “experiência existencial” foi levado a aderir à consciência e à figura do opressor. Neste momento do processo de superação de sua condição de imerso, o oprimido ainda não se descobriu para além do que está posto (FREIRE, 1979a).

Mesmo reconhecendo-se como oprimido o indivíduo ainda está permeado pela consciência do opressor, de forma alienada, e por isso tenta de todas as formas parecer, imitar, ser o opressor. Entretanto, esta característica do homem oprimido, ainda que contraditória é compreensível, pois a aversão por si mesmo provém da incorporação da consciência do opressor sobre si. O indivíduo escuta com frequência do opressor, que não aprende, não sabe nada, não produz, é preguiçoso que se convencendo de sua incapacidade (MEMMI, 1967; FREIRE, 1979a). O oprimido possui sob a consciência ingênua crê indiscriminada e magicamente no opressor.

No processo de emersão os homens mesmo tendo ciência de serem menosprezados, não vislumbram um modo diferente de agir, seu espelho é o opressor. Isso se dá por estarem: “[...] imersos na realidade opressiva impede-lhes uma percepção clara de si mesmos enquanto oprimidos.” (FREIRE, 1979a, p. 31). Neste ponto do processo de emersão, mesmo se percebendo como contrários ao opressor ainda não estão envolvidos em um processo de luta para romper com a condição de opressão, pois sua percepção de transformação ainda está pautada na ética do mercado, e o ideal de homem novo é o opressor. Entretanto, o homem novo de acordo com a *ética universal do ser humano* é o sujeito liberto da opressão que está engajado na luta pela transformação da realidade objetiva com vistas a libertação de todos as mulheres e homens. O homem emerso, neste sentido, é o sujeito ético que compreende sua existência histórica no mundo e sua possibilidade de ser mais (FREIRE, 1979a).

A possibilidade de um “ser mais” para o oprimido ainda preso a esta condição é ser como o opressor. O primeiro identifica-se com o segundo, ainda não tem consciência de si como sujeito de ação, sua visão está presa a visão do opressor, pois: “[...] durante a fase inicial da luta, os oprimidos encontram no opressor seu “tipo de homem.” (FREIRE, 1979a, p. 31). Mas, está na contradição entre opressor-oprimido a chave para a emersão dos homens e mulheres, pois será a partir a percepção dela que surgirá a possibilidade de libertação. É por meio da consciência de sua possibilidade de ser mais e de agir para transformação que o oprimido vislumbrará uma nova possibilidade de existir no mundo (FREIRE, 1979a).

Os homens e mulheres no processo de emersão e inserção se percebem como sujeitos que agem e pode transformar a sua realidade. A emersão é o processo de tomada de consciência de suas condições como ser humano. A partir da tomada de consciência, o homem, antes imerso, vivendo de modo semelhante a condição animal, emerge, compreendendo a si mesmo e sua possibilidade de ser mais, de modo a se inserir na realidade como sujeito histórico. O sujeito inserido tem clareza do movimento histórico da realidade, se percebe como ser histórico, age de forma intencionalizada no mundo respaldado em um projeto. Isso significa dizer que os homens e mulheres enquanto imersos, destituídos de ética, toma consciência desta, e ao estar inserido tem uma prática ética (FREIRE, 1987).

Os homens e mulheres são seres históricos, criam, recriam e transformam o mundo de acordo com um projeto ou uma intencionalidade. O lugar não é mais apenas um espaço físico de suporte, mas é um espaço histórico, pois o sujeito age sobre ele. As mulheres e homens têm consciência de si, consciência do mundo, percebem e vivenciam as relações contraditórias que permeiam a sua existência no mundo. Compreendem, assim, a totalidade, a razão de suas necessidades.

A realidade não está acabada, mas está em permanente mudança, a realidade pode ser transformada. Para isto, Freire considera necessária a tomada de consciência de si, da sua condição de inacabado, e da possibilidade de ser mais, isto é, de se compreender como sujeito do processo de reflexão e ação como forma de continuamente interferir na história. Freire (1996, p. 30, *italico e negrito do autor*) esclarece que,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da **História**, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, **constato** não para me **adaptar**, mas para **mudar**.

O autor destaca, neste sentido a ideia de sujeito ativo, consciente, que interfere no mundo, não obstante a situação histórica de colonização e opressão o limitou a esta condição. A afirmação reforça o que o autor pensou na obra *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987) em que inicialmente havia trabalhado a ideia de inacabamento e historicidade do ser humano e da própria realidade em permanente mudança. Freire (1987, p. 42, negrito do autor) ressalta a importância do reconhecer-se:

[...] como seres que **estão sendo**, como seres inacabados, inconclusos, **em e com** uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão.

O autor entende que o inacabamento corresponde a um movimento permanente do sujeito que se compreende como ser histórico, ser que sabe que pode ir além de si mesmo com um projeto que supera o imobilismo ou a simples adaptação que, negando a mudança, instaura a morte. Neste sentido, Freire (1987) destaca que o ponto de partida da ética é a própria existência histórica numa realidade situada em que as mulheres e homens interagem como comunidade, que inicia nas relações “homens-mundo”. De modo que: “[...] este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados.” (FREIRE, 1987, p. 42, itálico do autor).

Freire (1987) amplia a ideia de “ser inacabado” com a de “ser mais”, ou seja, o reconhecer-se como ser em construção como condição de possibilidade da ética. Como tal, cada indivíduo tem historicamente a possibilidade de tomar conhecimento da sua condição de incompletude e ser mais, libertando-se das condições impostas pelo sistema capitalista. Neste sentido, Freire (1987) esclarece que dentre as inúmeras possibilidades de libertação, os indivíduos: “[...] precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de **Ser Mais**. A

reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, errôneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem.” (1987, p. 29, negrito do autor)

Freire (1987) esclarece ainda que este processo ético de busca do ser mais acontece de forma comunitária, de modo que: “[...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.” (1987, p. 43). Esta busca não pode acontecer nas relações antagônicas, pois estas não possibilitam a liberdade e disciplina necessárias para se alcançar a possibilidade de ser mais, dado que os indivíduos se encontram em condições desiguais, em relações sociais pautadas na exploração do outro, o que não permite a busca comunitária por ser mais.

Nas relações antagônicas, está presente também, a negação do outro como ser humano capaz de modificar-se, de ser em construção. Diante disto, o indivíduo é reduzido à lógica da ética de mercado, onde as relações estão baseadas na exploração, e por isso, não se configuram como relações de responsabilidade, o que impossibilita ainda a existência da *ética universal do ser humano*.

1.2 A ética na criatividade e criticidade para a responsabilidade

O indivíduo transformado em objeto pela condição de imerso, no modo de organização econômica vigente, está em aderência a consciência do opressor. É dado como acabado, sendo negada sua possibilidade de ser mais. O indivíduo como objeto, não pode ser modificado, é um produto final, como no sistema vigente. O sujeito histórico, por outro lado, consciente dos condicionantes de sua realidade, tem possibilidade de subjetividade, criticidade, criatividade, percebe o mundo como possibilidade e percebe em si mesmo possibilidade de ser mais (FREIRE, 1996).

Os homens e mulheres oprimidos têm negada a sua consciência, a possibilidade de ser mais, e ainda, ele mesmo a nega. Tendo adquirido a consciência do opressor, que o coloca em condição de objeto, o oprimido tem uma falsa percepção de sua existência no mundo e está cego às possibilidades críticas, curiosas. A condição de oprimido, além de reduzir o sujeito a objeto, o mantém na condição animal, na qual: “[...] rigorosamente, não há um aqui, um agora, um ali, um

amanhã, um ontem, porque carecendo da consciência de si, seu dever é uma determinação total.” (FREIRE, 1987, p. 51). O indivíduo oprimido não se percebe como ser que pode transformar sua realidade para romper com a condição de opressão e, por suas ações estarem imersas à consciência opressora, ele apenas está no mundo. Esta condição se assemelhando a condição de animal, pois não se modifica independente do espaço que esteja, tem uma falsa noção de transformação dentro dos limites do opressor. Neste processo de reconhecimento de seu potencial humano libertador da condição de opressão, se faz necessário que o indivíduo desenvolva a consciência crítica, para atuar conscientemente na realidade objetiva (FREIRE, 1987).

Freire esclarece que os homens e mulheres têm possibilidade de transformar o mundo e a si mesmos, e este movimento é um processo ético. Isto se dá por serem: “[...] capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objetos de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade.” (FREIRE, 1987, p. 50). Ao contrário do animal que por: “[...] não poder separar-se de sua atividade sobre a qual não pode exercer um ato reflexivo, o animal não consegue impregnar a transformação, que realiza no mundo, de uma significação que vá mais além de si mesmo.” (FREIRE, 1987, p. 50). Neste sentido, a consciência de si no mundo possibilita ao sujeito rever suas ações e agir de modo intencional para atingir seus objetivos, sendo capaz de modificar a si e a realidade para corresponder a suas necessidades.

A redução do sujeito à condição de animal pela lógica da opressão, faz com que ele não se reconheça como ser de possibilidades, está no mundo, adaptado, aceita a determinação fatalista. Nesta condição, mulheres e homens aderem e se adaptam à prática ética opressora. A ética da libertação se contrapõe a esta condição do ser humano relegado a objeto ou animal, na medida em que permite a inserção dos homens e mulheres no mundo em que ele se reconhecem como sujeitos de sua ação, ação intencional, consciente de si, do outro e do mundo. Freire (1996, p. 23, **negrito do autor**) destaca que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se **adapta**, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

A ética proposta por Freire se faz na luta de recusa de ser objeto para ser sujeito da história. Há aqui uma aproximação ao que Vázquez (2014, p. 118) aponta quando afirma que a: “[...] responsabilidade moral pressupõe, portanto, a possibilidade de decidir e agir vencendo a coação externa ou interna.”, desta forma, ao ter a subjetividade negada o sujeito se desresponsabiliza de suas ações, não se percebe no mundo e nega sua possibilidade histórica. Neste contexto de negação de suas possibilidades, enquanto sujeito histórico, ao agir, o indivíduo não tem possibilidade de escolha a partir de uma problematização ética, lhe sendo negada a possibilidade de ser ético. Por isso, como apontado por Vázquez (2014) e Freire (1996) é preciso superar esta condição de determinação para inserir-se na realidade como sujeito da ação, da ação consciente.

Sem superar sua condição de negação, na qual, tanto o sujeito a nega, quanto a conjuntura social, o indivíduo permanecerá determinado no mundo, sua existência como ser de possibilidades é negada e nesta condição de determinado sua possibilidade de problematização ética está comprometida. Pois: “[...] determinismo absoluto conduz inevitavelmente a esta conclusão: se o homem não é livre, não é moralmente responsável pelos seus atos.” (VÁZQUEZ, 2014, p. 128).

Neste sentido, Vázquez (2014, p. 127) afirma que para: “[...] que se possa falar de responsabilidade moral, é preciso que o indivíduo disponha de certa liberdade de decisão e de ação; ou seja, é necessário que intervenha conscientemente na sua realização.” Freire (1987, p. 29) esclarece que só há possibilidade ética na *práxis*, pois esta articula a reflexão e ação ou criticização, conforme o autor afirma: “[...] se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica *práxis* se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica.” A ação que não é pensada de forma a intencionalizar o agir, não é uma ação ética, ou ainda, uma ação só se faz ética se for resultado de uma reflexão da conduta humana. Desta forma, o pensar e o agir ético estão unidos na *práxis*. Desta forma, a discussão ética se faz importante na medida em que proporciona questionamento da conduta humana guiada por interesses ideológicos como é o caso dos interesses de lucro do mercado ou de preconceitos incrustados na cultura ou da adesão acrítica a meios de comunicação que fabricam notícias ou *memes* falsos para fazer valer interesses que são omitidos.

Na relação de determinação homem-mundo não se faz história. Onde há determinação não há história. A história se faz no processo do espaço-tempo por sujeitos que agem intencionalmente e conscientemente. Por homens e mulheres que superaram a condição de objeto percebendo sua possibilidade de ser mais, sua incompletude, sua existência no mundo, seres humanos que refletem sobre seu agir, que refletem eticamente sua prática. Ao se perceber como sujeito existente no mundo, consciente das limitações e da sua possibilidade de ser mais, de sua condição de inacabamento, este se transforma em história e faz história na medida em que age intencionalmente compreendendo as relações dialógicas que o cercam (FREIRE, 1996).

O sujeito quando se percebe histórico, se reconhece como ser condicionado e não determinado, e é exatamente por ser apenas condicionado que é ser de decisão e ruptura. A partir desta percepção os homens e mulheres são capazes de transformar a realidade, e é a partir deste reconhecimento que se tornam éticos. A eticidade é uma condição da liberdade e, a responsabilidade é uma exigência (FREIRE, 2000). Ao estar determinado, independentemente se por condições biológicas ou sociais: “[...] não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis.”(FREIRE, 2000, p. 55).

A liberdade de decidir e escolher são inerentes a eticidade, pois são estas que possibilitarão ao sujeito agir de acordo com seu julgamento e não por determinação. Neste sentido, Freire (1967, p. 57) esclarece que: “É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente.” Desta forma, não existe ética no indivíduo determinado, pois ele não se constitui sujeito de escolha e decisão.

Freire (1967) apresenta também que o *modus operandi* da opressão tem sua faceta assistencialista ou humanitarista. O opressor além de inculcar sua consciência no oprimido, de modo a minimizá-la em condição de objeto, fazendo-o viver determinado semelhante ao animal, se apresenta como benfeitor. Neste contexto, o autor destaca que: “[...] não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes.”(FREIRE, 1967, p. 57)E esclarece:

É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito[...]. Na verdade, não será com soluções desta ordem, internas ou externas, que se oferecerá ao país uma destinação democrática. O de que se precisava urgentemente era dar soluções rápidas e seguras aos seus problemas angustiantes. *Soluções, repita-se, com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele.* (FREIRE, 1967, p. 57, itálico do autor)

No livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*, Freire (1978) apresenta como a construção de um projeto de reconstrução da identidade do país exige o envolvimento e participação de todos, principalmente do povo. Um projeto pronto representaria uma nova forma de determinação, enquanto o envolvimento democrático na busca por uma nova forma de pensar sua realidade possibilitou construir sua identidade e reconstruir sua dignidade humana. O autor argumenta que o programa educacional que buscou junto aos estudiosos de Guiné Bissau, tinha por intencionalidade permitir a consciência crítica, na medida que tinha por princípio incentivar a responsabilidade e o trabalho cooperativo “[...]com vistas ao interesse comum e que[...] se fundamenta numa profunda crença nos seres humanos. Crença crítica [...] na sua possibilidade de re-fazer-se na prática da reconstrução de sua sociedade.” (FREIRE, 1978, p. 148)

Agir no mundo intencionalmente exige uma escolha, a responsabilidade pelas ações que tem. A possibilidade de escolha requer a compreensão dos condicionantes que permeiam a realidade. Para isso, os sujeitos além de problematizar a conduta humana devem agir intencionalmente, comparando, decidindo, escolhendo pela humanização. Ao contrário estarão decidindo pela dominação desumanizante (FREIRE, 1996). Desta forma, podemos considerar que a transgressão da ética está associada à falta de criticidade. A eticidade exige se contrapor a todas as formas de desumanização por práticas mecanicistas que transgridam e negam liberdade. Neste sentido, a prática ética libertadora requer engajamento político para romper com este “jogo de regras” opressor. Segundo o autor:

[...] só o ser que eticiza pode negar a ética. É por isso que uma de nossas brigas fundamentais é a da preservação da ética, é a de sua defesa contra a possibilidade de sua transgressão. E é por isso também que à briga contra as concepções e as práticas mecanicistas que inferiorizam o nosso papel no mundo devemos nos entregar com a clareza filosófica indispensável à prática política de quem se sabe

mais, muito mais, do que pura pedra no jogo de regras já feitas.
(FREIRE, 2000, p. 56)

A ética pressupõe a luta contra a sua transgressão pelas concepções e práticas que impõem um agir mecanizado, e que anula a liberdade e a dignidade e inferiorizam o papel do sujeito no mundo. Assumir-se sujeito da ação se faz primordial para romper com a lógica determinista opressora. A responsabilidade que se coloca aos homens que se sabem inconclusos é ética. É uma escolha agir para a libertação ou para reprodução da opressão. Anular a necessidade da consciência e da subjetividade no processo da história é o mesmo que tratar esta última mecanicamente, negando a educação. Nesse sentido, aos homens e mulheres conscientes se faz necessária a busca pela subjetividade e criticidade (FREIRE, 2000).

Para promover a criticidade aos sujeitos é necessária formação ética rigorosa. É fundamental também uma: “[...] crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar.” (FREIRE, 1996, p.16). Diante da crítica, ao se reconhecer como seres histórico-sociais os sujeitos tem a possibilidade de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir e por isso podem se fazer éticos. A capacidade de estar sendo nos permite pensar criticamente sobre a própria conduta, permite escolher, nos permite ser éticos. Neste sentido, podemos dizer que a “rigorosa formação ética” e estética não pode estar separada da práxis, deste contínuo fazer-se humano (FREIRE, 1996).

A criticidade permite ao sujeito perceber sua condição de estar sendo e negar esta condição, ou ainda, pensar os sujeitos distantes da ética, é o mesmo que sua transgressão. A prática educativa que respeita a natureza humana no processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos possibilita uma formação ética. O processo formativo exige profundidade na compreensão e interpretação da realidade, é necessário negar a superficialidade, reconhecendo a liberdade dos sujeitos educativos neste processo (FREIRE, 1996).

O pensar certo só é possível concomitantemente aos princípios éticos, onde se assume a mudança e se faz de forma coerente. Ao assumir uma postura coerente, assume-se uma escolha de intervenção na realidade, abre-se ao mundo, não o nega como se estivesse alheio a ele (FREIRE, 1996). Todavia abrir-se

ao mundo é um ciclo, no qual ao satisfazer: “[...] uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.” (FREIRE, 1996, p. 34, itálico do autor)

Abrir-se ao mundo é ficar curioso com suas possibilidades, e esta característica passará do senso comum à curiosidade epistêmica como forma de eticizar. É duvidar, se questionar, é inquietar-se com as certezas que lhe são apresentadas. É estar disposto a aventura de aprender, construindo, reconstruindo e transformando. É escutar o outro, é ouvir verdadeiramente, com respeito, com humildade. É buscar o novo, disposto a mudança. É buscar a justiça, valorizando as diferenças e as significações que elas possibilitam. É o querer bem ao outro, com compromisso e responsabilidades pelas ações que libertam e humanizam (FREIRE, 1996).

1.3 A ética da dialogicidade para a libertação

Na análise da ética freiriana que estamos abordando observamos que a estrutura dominante tenta por todos os meios (educação, televisão etc.) manter os oprimidos imobilizados, seu objetivo é não deixar que haja abertura dos homens e mulheres para com o mundo. Diferente dos outros animais que são apenas inacabados, as mulheres e homens têm a possibilidade de se reconhecerem: “[...] como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (FREIRE, 1987, p. 42). Sabendo de sua condição de incompletude os sujeitos se fazem conscientes, e esta consciência abre caminho para a busca pelo ser mais (FREIRE, 1996).

Freire (1987) aponta que a possibilidade de mudança das condições de existência no mundo pode se dar por meio do diálogo. Diálogo para o autor deve ser compreendido no sentido da dialogicidade, na qual em sua forma verdadeira: “[...] os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.” (FREIRE, 1996, p. 24)

No livro *Educação como prática da Liberdade*, Freire (1967) discute a eticidade do diálogo para a educação e libertação, destacando o processo dialogação. Naquele momento a preocupação do autor era apontar que esta última dificilmente acontece em uma sociedade antagônica. As imposições sociais, a falta de consciência dos indivíduos, a ênfase na obediência, numa educação de “comunicados” entre outras, são características destas relações que não permitem que a dialogação aconteça. O autor esclarece que:

Não há realmente, como se possa pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, marcadamente autárquico. A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo. Para a verticalidade das imposições. Para a ênfase e robustez dos senhores. Para o mandonismo. (FREIRE, 1967, p. 69)

Freire (1967) apresenta também que, ainda que possam parecer relações amigáveis, não há diálogo nas relações de opressão. As relações estabelecidas são de dominação (pela força, pela ideologia ou até mesmo pelo convencimento), de desigualdade, de discriminação, de humanitarismo, de paternalismo. O autor esclarece que qualquer distanciamento estabelecido nas relações sociais não permite o diálogo. A dialogação demanda um sujeito livre, consciente, da ação, pois é o modo pelo qual as mulheres e homens podem repensar para agir intencionalmente na realidade, o que demanda uma responsabilidade política a humanidade. Na dialogação o indivíduo precisa ser consciente, é pelo diálogo que os sujeitos farão escolhas, tomarão decisões e, desenvolvidas essas capacidades se tornarão éticos. O diálogo se faz importante na perspectiva Freireana para o rompimento com o modo de vida opressor, pois é por meio dele que os homens e mulheres poderão se libertar.

Freire (1967) explica que o diálogo acontece apenas em uma relação de igualdade, sem preconceitos, de forma livre, sem medo, horizontal baseada na criticidade. O diálogo comunica por estar baseado na humildade, no amor, na fé entre os sujeitos. Por isso, o diálogo se faz importante, ele é o meio pelo qual é possível refletir, buscar, discutir argumentos, acreditar na mudança, e isso irá acontecer de forma solidária, nunca solitária. Cabe destacar que estes valores elencados pelo autor na relação dialógica e comunicativa – amor, esperança, fé,

simpatia, solidariedade, justiça – são conceitos que definem a ética humanizadora e dão o sentido à expressão *ética universal dos seres humanos*.

Devemos ainda refletir que o diálogo se opõe ao “antidiálogo”. Este último se dá em uma relação vertical, promove a desigualdade, não há humildade, mas sim arrogância, por isso não é crítico e não possibilita a criticidade. O “antidiálogo” acontece de forma desamorosa, desesperançosa, nele: “[...] quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.” (FREIRE, 1967, p. 108).

Uma das especificidades humanas é o diálogo, é por meio dele que os homens e mulheres não apenas estão no mundo, mas existem historicamente. Segundo Freire (1987, p. 44): “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.” Neste sentido, o diálogo, a dialogicidade é condição de possibilidade da humanidade do ser humano. Isso significa ainda que a existência humana é movida pela pronúncia do mundo, modificando-o, transformando-o. A existência 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.” (FREIRE, 1987, p. 44). O autor destaca que apenas no diálogo, na comunicação, na palavra verdadeira que solidariamente os homens e mulheres se fazem humanos, refletindo e agindo no mundo intencionalmente.

É importante ressaltar que na concepção Freireana não é o falar pelo falar, o diálogo demanda mais que respeito, mas a busca pelo novo. Diálogo é a relação que os sujeitos mediatizados pelo mundo podem anunciar a transformação por meio da denúncia da opressão. E por isso, o autor enfatiza que: “[...] não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.” (FREIRE, 1987, p. 45) Neste sentido, ao ter o seu direito a dizer a palavra negado, os homens e a mulheres devem reconquistá-lo, pois a perda deste direito é o mesmo que a perda de sua humanidade.

Para Freire (1987) o diálogo é a exigência para existir como sujeitos históricos. O diálogo promove: “[...] o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...].”

(FREIRE, 1987, p. 45) O diálogo supera a mera troca de ideias entre sujeitos, acontece entre mulheres e homens comprometidos com pronúncia do mundo e nesse processo há a luta pela conquista da libertação.

Freire esclarece que não é qualquer palavra que modifica o mundo, mas sim a palavra verdadeira ou pronunciada a partir da existência, que se liga as dimensões da ação e reflexão. A pronúncia se efetiva como práxis, que modifica o mundo, pois é trabalho, não está restrita ao âmbito abstrato, mas pelo contrário é a reflexão que baseia a ação e esta que se reverte em reflexão. A pronúncia não é um privilégio, mas um direito de todos. É uma condição de estar no mundo, de forma solidária, pois não acontece de forma solitária (FREIRE, 1987).

A palavra inautêntica se apresenta apenas como ação esvaziada de reflexão. É o ativismo, é o fazer pelo fazer, sem intencionalidade, sem propósito, não permite a busca pela libertação. Exclui a possibilidade de transformação e não permite o diálogo. Ela é resultado dos antagonismos existentes e solidificadores da relação entre oprimido e opressor. Esgotando-se na verbalização, pois deteriora a reflexão, em prol do verbalismo (FREIRE, 1987).

É importante também refletir que apenas a ação sem reflexão se torna espontaneísmo, ativismo. Desta forma, do mesmo modo que o verbalismo não possibilita a o diálogo, tão pouco a transformação, negando a práxis. Estas duas formas (espontaneísmo e ativismo) correspondem aos interesses da organização social vigente, mantendo o povo na determinação, constituindo formas inautênticas de existência no mundo. A dialogicidade é fundamental, pois é ela que permite o encontro, a troca entre os indivíduos, permite a reflexão da ação, permite a ação consciente intencional, transformadora do mundo. É por meio do diálogo que: “[...] **‘pronunciando’** o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (FREIRE, 1987, p. 45, negrito do autor).

A busca pelo ser mais passa pela superação das condições de negação da própria existência no mundo como propugnado pela ética do mercado. Superar a negação do direito da pronúncia e ainda, romper com a pronúncia da palavra inautêntica. A palavra inautêntica é a palavra esvaziada, é o não ser, a ausência do ser na sua existência histórica, que fragmenta a ação da reflexão. A palavra inautêntica não transforma a realidade, é apenas verbalismo, alienada e

alienante, característica da moral farisaica, é: “[...] 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, 1987, p. 44)

A pronúncia se constitui como exigência existencial da condição de ser humano. O diálogo é o encontro solidário da reflexão e da ação entre os sujeitos que: “[...] endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.” (FREIRE, 1987, p. 45). Assim, o diálogo como fenômeno humano que acontece por meio da palavra autêntica se torna reflexão-ação, ou seja, práxis.

É por meio do diálogo, da pronúncia da palavra verdadeira que em um ato de criação, não de doutrinação e dominação que se possibilita a oportunidade de transformação, na qual a: “[...] conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.” (FREIRE, 1987, p. 45). O diálogo verdadeiro que vislumbra a possibilidade de libertação é um princípio ético, pois ao abrir-se para o outro encontro o mundo e novas escolhas para pensá-lo e transformá-lo. *A ética universal do ser humano*, neste sentido, é práxis, pois é a reflexão da ação para agir intencionalmente pela e para mudança.

Por isso, podemos dizer que o diálogo é o meio pelo qual podemos buscar a *ética universal do ser humano* que pode ser construída e apreendida historicamente. O diálogo sobre a conduta humana que deve ser retomado nos contextos de formação humana, dado que esta é um processo dialógico. Assim, podem ser considerados os indivíduos na sua condição de inacabado, possibilitando a busca pelo ser mais, por meio da criatividade e da crítica de si mesmo como processo de construção de sua responsabilidade e conseqüentemente de um comportamento ético.

2. ÉTICA: PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO

Neste tópico abordaremos a conscientização como meio necessário a práxis ética. Cabe destacar que este conceito se entrelaça com os já trabalhados acerca da ética freiriana. A conscientização é central na filosofia da educação de

Freire, e não há como falar em ética sem consciência crítica. Falar deste tema neste momento do texto se faz oportuno, pois a conscientização faz parte de um processo que, como já dissemos anteriormente, perpassa pelo reconhecimento das capacidades humanas, da importância da problematização e da leitura do mundo como meio de reflexão para a libertação.

Compreendendo a ética como problematização da conduta humana nos deparamos com a conscientização e com a politicidade. Segundo Freire (1997) o ser humano é um ser político, ou seja, nas relações sociais mais simples configura-se como uma relação política, onde há conflitos de interesses, impasses e a todo o momento necessidade de escolha. Diante disto, ao compreendermos a ética como uma prática problematizadora das ações humanas se faz necessário perceber também que o: “[...] ponto de partida para esta prática compreensiva é saber, é estar convencida de que a educação é uma prática política.” (FREIRE, 1997, p.65).

A opção política coloca aos sujeitos a responsabilidade por suas ações, e ainda, a necessidade de se questionar: “[...] *a favor de quem eu estou, a favor de que eu estou.*” (FREIRE, 1986, p. 98, *italico do autor*). Neste processo de tomada de consciência, a politicidade é outro aspecto relevante para a coerência do agir no mundo. O desenvolvimento da coerência, segundo Freire (1986, p. 98) leva a compreensão de que: “[...] não é o discurso, a oralidade, o que ajuíza a prática, mas ao contrário, é a prática quem ajuíza o discurso.” A coerência, neste sentido, é o cerne da prática ética, e conseqüentemente da prática educativa, de modo que ao viver a autenticidade exigida por esta última, a existência torna-se verdadeira no mundo.

É necessário, entretanto, problematizar a condição do sujeito, pois diante das relações antagônicas mantidas pela organização econômica vigente, o indivíduo, como dito anteriormente, não se reconhece como sujeito da história. Neste contexto, também, não se percebe como sujeito de escolha, ou seja, como ser político. No entanto, Freire (1967, 1986, 1987) nos apresenta que a educação é a possibilidade que os sujeitos têm de se conscientizarem, o que exige uma prática educativa que não só ensine conteúdos, mas também ensine a problematizar a realidade.

Diante do contexto opressor, a importância da superação das relações que mantêm a dominação da elite, exige reconhecer criticamente: “[...]na

“razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.” (FREIRE, 1987, p. 18) Superar a condição de dominação significa necessariamente, a partir da consciência crítica, agir intencionalmente para a transformação desta realidade.

A transformação segundo Freire (1987) é proveniente da luta, isso significa que a mesma acontece por meio de um movimento de mobilização social permeado pela consciência crítica. Pois, sem consciência da sua condição e da necessária mudança não há o que ser problematizado, questionado (crítica) e, menos ainda o que ser transformado (luta). Este processo não cabe apenas as relações sociais, a sociedade, mas também a si mesmo, o indivíduo ao se reconhecer como sujeito da ação por meio da compreensão de seu inacabamento e possibilidade de ser mais, pode repensar suas ações, concepções, etc. e, transformar a si mesmo. O autor aponta que:

No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo Ser Mais. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge aos que oprimem e aos oprimidos, não vai ceder, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu ser menos a busca do ser mais de todos. (FREIRE, 1987, p. 19)

Neste processo de emersão se inicia a ética e esta será uma prática do sujeito quando este estiver inserido. Isso ignifica que, o sujeito problematizará a conduta humana quando estiver consciente de sua incompletude, da sua possibilidade de ser mais, e da possibilidade de transformar a si e a realidade.

O processo educativo tem o potencial, neste sentido, de auxiliar os sujeitos na tomada de consciência. Para isso, negar o método mecânico de alfabetização e trabalhar por uma prática educativa que permita que os sujeitos educativos tomem consciência e se tornem emersos é fundamental para o processo de libertação. E conseqüentemente, para a possibilidade de transformação da realidade objetiva. É necessário um: “[...] trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos.” (FREIRE, 1967, p.103). De modo a utilizar o potencial da educação para a conscientização dos homens e mulheres.

O potencial da educação no processo de conscientização conta com a capacidade curiosa do ser humano, capacidade esta que a educação bancária tem por intenção subverter ao domínio e interesse do capital. Freire (2000, p. 47) aponta que:

A curiosidade, própria da experiência vital, se aprofunda e se aprimora no mundo da existência humana. Enquanto inquietação em face do não-eu, espanto ante o desconhecido, ante o mistério, desejo de conhecer, de desvelar o escondido, de procurar a explicação dos fatos, de averiguar, de investigar para constatar, que possibilita a curiosidade é motor do processo de conhecimento. Dirigida ou intencionada a um objeto a curiosidade possibilita a captação das suas notas constitutivas e a produção de sua inteligência que, sendo histórica, se acha submetida a condicionamentos. Daí que a inteligência do objeto tenha historicidade, quer dizer, possa variar no tempo e no espaço.

A capacidade curiosa é inerente ao ser humano, é necessário, no entanto, que esta capacidade se torne histórica, ou seja, que ela acompanhe “[...] os movimentos desiguais das aproximações aos objetos que faz a consciência intencionada ao mundo, a curiosidade com ele se relaciona semi-intransitivamente ou transitivamente.” (FREIRE, 2000, p. 47).

Reconhecer e buscar os condicionantes do mundo, de modo a denunciar a realidade e anunciar a superação também é ler o mundo. Entretanto, ao dar possibilidade de especulação e achismo sem fundamento se perde o caráter transformador e, por isso, já não pode mais ser considerada leitura do mundo. Ao negar e desprezar a capacidade curiosa com práticas mecanicistas, corrompem-se a leitura de mundo, não permitindo a busca pela transformação, desta forma, mantém a reprodução da realidade. Mas, se por outro lado, a ingenuidade característica da capacidade curiosa enquanto natural ao ser humano, for tomando forma histórica e adquirindo criticidade, superando a pura especulação da realidade é possível a construção de um novo projeto de mundo, que será: “[...] viabilizado pela ação política.” (FREIRE, 2000, p. 21).

A conscientização, neste sentido, só é possível porque apenas os homens e mulheres são capazes de distanciar-se da realidade para admirá-la e, neste processo, objetivam em um sentido filosófico os sujeitos tem a possibilidade de atuar conscientemente no mundo objetivado. O ser humano é capaz de transformar o mundo intencionalmente, a partir da reflexão sobre ele.

Conscientização envolve superar o espontaneísmo e a determinação na compreensão do mundo, e atingir a criticidade e a problematização da realidade. Para isso, é importante que os homens assumam uma postura comprometida com a *ética universal do ser humano*, pois a conscientização é uma responsabilidade histórica (FREIRE, 1979a).

A conscientização se dá por meio da compreensão crítica da historicidade do mundo e de seus condicionantes. Deste modo, a conscientização é uma das possibilidades para que os sujeitos assumam sua responsabilidade por transformar o mundo, criando outra realidade, a de homens e mulheres libertos. Conscientização: “[...] não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual[...] não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão.” (FREIRE, 1979a, p. 15). A conscientização faz parte de uma unidade dialética que caracteriza a humanização dos sujeitos.

Freire (1979a) destaca ainda que a conscientização se baseia na “relação consciência-mundo.” E ainda, por estar intimamente ligada ao agir consciente dos homens e mulheres no mundo histórico, não tem fim, é um vir a ser constante, pois se a busca pela construção de uma nova realidade cessar, os indivíduos estarão novamente determinados. Assim, “A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil.” (FREIRE, 1979a, p. 16). Neste sentido, uma prática alfabetizadora que vislumbra a libertação é em si mesma conscientizadora, carrega em si mesma o esforço de humanizar. Por outro lado, caso o processo de alfabetização seja determinador e mecânico sua única intenção é desumanizar os homens e mulheres, reproduzindo os interesses da ética do mercado (FREIRE, 1979a).

A conscientização segundo Freire (1979a, p. 16, aspas do autor): “[...] nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em ‘fator utópico’.” Para o autor utopia não é o inalcançável, nem idealismo, mas é o meio dialético de denunciar a opressão e anunciar a humanização e libertação. Assim é um compromisso histórico com os oprimidos. Enquanto compromisso histórico, este se dá por meio da criticidade, sendo um ato de conhecimento, pois não há como denunciar a condição de opressão sem conhecê-la e, do mesmo modo, não posso anunciar sem reconhecer

que há possibilidade de superação da realidade desumanizante. É importante destacar que “[...] o anúncio não é anúncio de um ante-projeto, porque é na práxis histórica que o ante-projeto se torna projeto.” (FREIRE, 1979a, p. 16), ou seja, é agindo conscientemente e intencionalmente na realidade que se pode transformar o anteprojetado em projeto, pela práxis.

É importante destacar também que o processo de reflexão-ação-reflexão ético se dá no processo da transformação da realidade desumanizante em uma sociedade humanizada e liberta, na qual as mulheres e homens têm a possibilidade de buscar a cada dia um mundo novo. Neste sentido, Freire (1979a, p.16) apresenta que: “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos.” Este processo de busca deve ser permanente. O autor ainda destaca que ao deixar de ser utópicos, deixar de buscar o novo, a realidade se tornará desumanizante novamente, pois a transformação é permanente e deve acontecer diariamente no interior de cada sujeito. Por isso, a conscientização por meio da tomada de posse da realidade, por meio do afastar-se da mesma, viabiliza a desmistificação do mundo (FREIRE, 1979a).

O processo de conscientização demanda uma consciência crítica da realidade, entretanto, segundo Freire (1967) para atingir a consciência crítica existe um percurso que se inicia na consciência ingênua. A consciência ingênua ou mágica é a que o oprimido tem da realidade, é limitada, pois está permeada pelos valores do opressor e mantém o indivíduo em um determinismo fatalista. Nas palavras do autor:

A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se “superior aos fatos, dominando-os de fora”, nem “se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. (FREIRE, 1967, p. 105, aspas do autor).

A consciência ingênua se constitui por meio da mistificação do mundo pelo opressor, está condicionada historicamente pela organização social de dominação, gerando uma dependência da consciência do oprimido em relação a do opressor. Por isso a conscientização é o processo de desmistificar o mundo,

compreendê-lo em seus reais condicionantes, olhá-lo de forma crítica buscando a libertação da consciência imposta pelo opressor (FREIRE, 1979a).

A consciência ingênua se dá de forma massificada, a sociedade como um todo se coloca em dependência do sistema opressor. Segundo Freire (1979a, p. 35, aspas do autor) a característica mais marcante da consciência dominada: “[...] é sua “quase-aderência” à realidade objetiva ou sua “quase-imersão” na realidade. A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica.” Diante disso, nega os desafios e problemas da realidade, ou ainda, os percebe pelo olhar do opressor.

A consciência oprimida pode ser nomeada também como semi-intransitiva. Isto porque: “[...] é uma espécie de inutilização, imposta pelas condições objetivas. Por isso, os únicos fatos que a consciência dominada capta são os que se encontram na órbita de sua própria experiência.” (FREIRE, 1979a, p.35). Neste sentido, enquanto estiver sob este tipo de consciência os homens e mulheres dificilmente irão objetivar as problemáticas da realidade, pois ao não compreender a estrutura social de uma forma generalizada, de modo a, apreender as problemáticas a partir da realidade concreta, atribui a origem das mesmas a um determinismo externo, ou a uma falha própria, como lhe foi colocado pela consciência dominante (FREIRE, 1979a).

Ainda que esteja na condição de consciência semi-intransitiva, o oprimido se constitui um ser aberto, pois independente de sua condição o homem e a mulher não estarão fechados em si mesmo. A intransitividade significa que o homem sob esta consciência tem limitações para compreender sua realidade objetiva, de modo que tem dificuldade de discernir os problemas estruturais da sociedade determinada e, por não captar a causalidade do mundo, o compreende de forma mágica (FREIRE, 1967).

O não envolvimento com os problemas da realidade que mantém os homens e as mulheres oprimidos, vivendo uma determinação. A falta de compreensão da realidade como um todo, não permite que o indivíduo perceba que está sendo determinado por outro. Ou ainda, há a aceitação de ser determinado pela condição de privilégio que a elite se coloca. Por isso o autor coloca que: “Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase

incompromisso do homem com a existência.”(FREIRE, 1967, p. 59). Nega, assim, a experiência ética.

O compromisso com a existência representa a negação dos homens e mulheres para com sua possibilidade transformadora, de si mesmo e do mundo. Esta característica não se restringe aos sujeitos individualmente, mas se coloca a sociedade como um todo que está determinada, e de algum modo tem uma postura de aceitação a esta condição. Freire (1967, p. 58) esclarece que: “Uma comunidade preponderantemente “intransitivada” em sua consciência, como o era a sociedade “fechada” brasileira, se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida.” O compromisso se dá pelas limitações das preocupações que o oprimido se coloca, estando relacionadas a sua condição biológica, de modo a carecer de aspecto histórico, delimitando sua vida a um modo mais vegetativo e, até mesmo contemplativo (FREIRE, 1967).

A transição da consciência ingênua, mágica ou semi-intransitiva para a consciência ingênuo-transitiva ou popular se dá a partir da superação da “cultura do silêncio”, ainda que não haja um marco: “[...] entre os momentos históricos que produzem mudanças qualitativas na consciência dos homens.”(FREIRE, 1979a, p.36). A consciência ingênuo-transitiva ainda é dominada, entretanto, está mais aberta a perceber as ambiguidades e contradições da realidade objetiva.

A transição da consciência mágica para a ingênuo transitiva pode ser percebida de forma mais clara quando a sociedade de modo paralelo também está se modificando. Ou seja, na medida em que a sociedade vai se complexificando, vai também alterando o modo de vida das massas populares, os desafios que circundam os homens e mulheres aumentam, de modo que estes percebam estes desafios (FREIRE, 1967).

O surgimento da consciência popular: “[...] apesar de ser ainda ingenuamente transitiva, constitui também um momento de desenvolvimento da consciência da elite do poder.” (FREIRE, 1979a, p. 36). Neste processo, a presença popular no processo histórico vai pressionando as elites, dado que em uma estrutura dominadora o silêncio das massas é provocado pelos opressores. Isso provoca uma surpresa em ambos:

[...] há um momento de surpresa nas massas quando começam a ver o que antes não viam, há uma surpresa correspondente nas elites quando começam a sentir-se desmascaradas pelas massas. Este duplo “desvelar-se” provoca inquietudes tanto nuns como noutros. As massas chegam a sentir-se desejosas de liberdade, desejosas de superar o silêncio no qual sempre haviam permanecido. As elites sentem-se desejosas de manter o “status quo”, não permitindo senão transformações superficiais para impedir toda mudança real em seu poder de dominar. (FREIRE, 1979a, p. 36, aspas do autor)

Diante deste choque de interesses, o processo de transição passa progressivamente a gerar um dinamismo, na sociedade que antes estava estática. O dinamismo se dá pelas contradições que vão se colocando a mostra, gerando conflitos à consciência popular, que se torna cada vez mais exigente e, causa nas elites inquietações cada vez maiores (FREIRE, 1979a). O processo de acentuação das contradições se dá por uma educação problematizadora. Esta é a possibilidade de luta pela libertação diante das formas desumanizantes. Entretanto, a democracia brasileira, nos momentos de intensificação das contradições, tem a tendência histórica de ser manipulada pela elite para preservar seus privilégios. A elite se utiliza da democracia para fazer valer seus interesses, e quando esta forma de organização social ameaça seu *status quo*, ela se utiliza de artimanhas ideológicas, políticas e até armada para barrar a desmistificação do mundo, e manter a opressão (BRAZ, 2017).

A mudança da intransitividade para a transitividade, permite aos homens e mulheres superarem seu compromisso com sua existência, pois existir é dinâmico, segundo Freire (1967, p. 59): “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.” Por isso o compromisso se dá de forma a negar a existência, pois na consciência mágica as mulheres e os homens não percebem sua relação com o mundo, apenas vive nele de forma determinada e a-histórica.

A consciência transitiva, enquanto ingênua, no primeiro estágio do reconhecer-se como sujeito histórico, caracteriza-se pela interpretação simples da realidade, a tendência de avaliar o passado como um tempo melhor, que desqualifica os homens e as mulheres comuns. Tende a depender do pensamento dos outros, à polêmica, se nega a investigação, ao diálogo e a reflexão, aceitando explicações e razões metafísicas e mágicas. Se move pela emoção, e por isso,

apresenta uma argumentação frágil. Ainda que mais aberto ao mundo, as mulheres e os homens na consciência transitiva-ingênua, por sua consciência massificada: “[...] em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce.” (FREIRE, 1967, p. 59).

Neste processo de transição, as contradições vêm à tona, expondo a dependência da sociedade, de modo que intelectuais, estudantes, artistas, poetas, mesmo sendo privilegiados, se comprometam com a realidade das massas. Este movimento, faz com que o trabalhador seja percebido como concreto que vive em uma realidade objetiva e, não mais como um sujeito abstrato. A transição gera ainda, um novo formato político, pois os antigos moldes da sociedade determinada já não correspondem mais as demandas das massas (FREIRE, 1979a).

Ainda que as massas rompam com o silêncio, forçando uma nova organização política, não significa expressarão sua palavra. Pois, passaram na verdade da: “[...] quase-imersão a um estado de consciência ingênuo-transitiva. Poderíamos, assim, considerar a liderança populista como a resposta adequada à nova presença das massas no processo histórico.” (FREIRE, 1979a, p. 37). Entretanto, esta liderança é manipuladora, o que pode ser observado sob dois pontos diferentes.

De um lado a manipulação se dá por uma espécie de entretenimento da consciência ingênua, que ainda está habituada a ser orientada por outro, ou seja, em certa medida mantém a dominação. Mas por outro lado, os protestos e as reivindicações populares, mesmo que guiadas de forma manipulativa, aceleram o processo de desvelamento da realidade. Demonstrando, desta forma: “[...] o caráter ambíguo do populismo: é manipulador e, ao mesmo tempo, fator de mobilização democrática.” (FREIRE, 1979a, p. 37) O populismo, ainda que manipulador pode oferecer uma possibilidade de criticidade da própria manipulação.

Neste processo de reconhecimento das contradições, o esclarecimento das massas abre caminho para maior conscientização dos homens e mulheres. Ao despertar as elites, pode mobilizar os grupos progressistas, possibilitando que a frágil consciência que se constitui em um processo de formação que reforçou a alienação, se torne crítica. Desta forma: “[...] estes grupos multiplicam-se e são capazes de distinguir mais e mais nitidamente o que constitui sua sociedade.” (FREIRE, 1979a, p. 37). Neste contexto, o importante é a união que

os grupos progressistas estabelecem com as massas populares, por diferentes meios.

Este processo gera um desafio para as elites dominantes, que vivendo em um clima pré-revolução, no qual a contradição dialética que se apresenta é o golpe de Estado⁵, pois não compreendem a totalidade da realidade que vivem. Por isso, segundo Freire (1979a, p. 39): “[...] desmistificar a realidade: é o processo pelo qual aqueles que antes haviam estado submersos na realidade começam a sair, para se reinserirem nela com uma consciência crítica.” E, será por meio da reinserção crítica que o homem se tornará ético.

A transição da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica apenas tem possibilidade de acontecer, por meio de: “[...] uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política [...]” (FREIRE, 1967, p. 60). Para isso, a educação tem necessidade de se caracterizar:

[...]pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 1967, p. 60)

O processo da transição para a consciência transitivo-crítica, ao acontecer por meio da educação, demanda neste sentido, que esta seja problematizadora, que se volte aos princípios democráticos. Deste modo, a educação deve se opor as formas de vida deterministas, que presam pelo silêncio, em prol de uma nova forma de vida, problematizadora, questionadora, inquieta, comunicativa e dialógica, permeada por escolhas e decisões, pela ética, pelo ser humano, pela libertação e transformação dos homens e mulheres e do mundo (FREIRE, 1967). Por isso, é importante destacar que a transição a consciência transitivo crítica, só pode se dar, por uma educação crítica que vislumbre essa possibilidade. Caso contrário, o trabalho educativo pode ser: “[...] advertido do perigo

⁵ Freire refere-se ao Golpe de 1964 em que os militares tomam o poder.

da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial.” (FREIRE, 1967, p. 61).

Na passagem da consciência transitivo-ingênua à transitivo-crítica, existe um perigo maior que o já existente na consciência semi-intransitiva. Caso o trabalho educativo distorça a promoção à criticidade: “[...] resvalaria para posições mais perigosamente míticas do que o teor mágico [...]. Neste sentido, a distorção que conduz à massificação implica num compromisso maior ainda com a existência do que o observado na intransitividade.” (FREIRE, 1967, p. 61).

Esse perigo demanda atenção, pois a consciência transitivo-crítica esta marcada pela possibilidade de escolha, e caso não se rompa com a condição de acomodação, o compromisso com a existência se dará de forma ainda maior. Neste contexto, as mulheres e os homens se tornam ainda mais determinados, podendo, caso não consiga romper com a ingenuidade, chegar a transitividade fanática. É necessário salientar que o compromisso característico da consciência semi-intransitiva se dá, pois, o sujeito está em processo desmistificação do mundo. Já na transitividade fanática há uma distorção ao desmistificar a realidade. No entanto, na consciência intransitiva, há a busca pela autenticidade, no fanatismo predomina a mistificidade. Isso quer dizer que: “[...] o sentido mágico da intransitividade implica numa preponderância de alogicidade, o mítico de que se envolve a consciência fanática implica numa preponderância de irracionalidade.” (FREIRE, 1967, p. 61).

Na transitividade fanática, o diálogo característico da consciência transitivo-crítica, desaparece ou reduz, dando lugar a certeza, de modo que, de acordo com Freire (1967, p. 62): “[...] o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas.”. Na condição de fanatismo ou de massificação as mulheres e homens é conduzido, não conduz mais a si mesmo, vive na condição de objeto e não se percebe mais sujeito da ação (FREIRE, 1967).

Neste sentido, a consciência transitivo-ingênua pode transformar-se em consciência transitivo-crítica permeada pela problematização e busca pelo novo, ou pode subverter-se novamente ao compromisso com a existência tornando-se massificada (FREIRE, 1967). Superar a consciência transitivo-fanática demanda um

novo processo de reflexão, a reflexão sobre a: “[...] própria condição de “massificado”. (FREIRE, 1967, p. 62, aspas do autor).

A consciência crítica, é a que os homens e mulheres inseridos desenvolve a partir da compreensão do seu inacabamento, da sua possibilidade de ser mais e da sua historicidade. É a consciência do sujeito que sabe existente no mundo e age intencionalmente para transformá-lo. Nas palavras de Freire (1967, p. 105) citando Vieira Pinto (1961)⁶: “A consciência crítica ‘é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais’.”

A consciência do sujeito inserido pode ser entendida ainda como: “[...] essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-la presentes, imediatamente presentes.” (FIORI, 1987, p. 7). Na qual, essa presença é a “[...] que tem poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano.” (FIORI, 1987, p. 7). Nesse sentido só os homens e mulheres que desenvolveram a consciência crítica se faz ético, pois para refletir sobre a conduta humana é necessário a compreensão dos condicionantes da realidade, de modo a refletir e agir para transformá-la.

A consciência segundo Freire (1996) não é só necessária, mas também, é possibilidade que se dá quando o homem se reconhece, inacabado, percebe sua possibilidade ser mais, de modo a possibilitar a ação pensada sobre a realidade objetiva, não agindo mais por determinação. De acordo com o autor a consciência de sua inconclusão significa compreender o mundo e a si mesmo, e necessariamente, se envolver em um permanente movimento de busca, comprometendo-se com sua existência no mundo, de modo que:

[...] para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 24)

⁶ VIEIRA PINTO, Álvaro. Consciência e Realidade Nacional. Rio de Janeiro: ISEB - M.E.C., 1961.

Ao comprometer-se com sua existência o sujeito supera sua condição anterior, de consciência transitivo-ingênua, na qual ainda, permanecia no incompromisso com sua existência no mundo. Neste sentido, Henning (2013, p. 87) esclarece que é nesse processo de comprometer-se com o mundo que aparece a eticidade dos homens e mulheres, pois a consciência de seu inacabamento os torna responsáveis: “[...]por sua presença em sua permanente busca enquanto seres que vivem num mundo de liberdade, de opção, de decisão, de ajuizamento [...]” Ainda que possa negar sua existência no mundo, o sujeito, enquanto histórico e social, tem em sua vocação ontológica para humanização, a: “[...]busca permanente e livre de se conhecer, conhecendo o mundo e nele atuando ativa e conscientemente.” (HENNING, 2013, p. 91)

Os homens e mulheres conscientes criticamente existem no mundo, isso significa que agem intencionalmente, e esta ação é resultado de uma reflexão, ou seja, é práxis. Ao serem conscientes se sabe assim, como ser político, ser ético, ser de reponsabilidade. Entretanto Freire (1979a) elucida que superar a condição de oprimido exige que os homens e mulheres reconheçam que será, por meio de sua práxis, a necessária luta por sua libertação.

Transformar a condição de opressão depende ainda do enfrentamento da adesão que o oprimido tem em relação a consciência do opressor. É fundamental que os sujeitos lutem para superar a contradição a que está preso, buscando ser homens e mulheres éticos. Ser um sujeito ético significa libertar-se, não significa transformar-se no opressor, mas romper com as contradições impostas pela dominação de um ser humano sobre outro (FREIRE, 1979a). Sob o ponto de vista do opressor, a conscientização, enquanto processo que humaniza, é um modo de subversão. Por isso, para se libertar da opressão “[...] a confiança nos homens é a condição prévia indispensável para uma mudança revolucionaria.” (FREIRE, 1979a, p. 32)

No movimento de busca pela libertação, a ação política com os oprimidos deve ser verdadeiramente pedagógica. Segundo Freire (1979a), os que lutam ao lado dos oprimidos, de forma alguma, podem se aproveitar de sua condição ainda de dependência, de modo a mantê-los a sob dominação. Pelo contrário, é necessário trabalhar para que a ação política seja uma ação libertadora, de modo a transformar a dependência em independência por meio da reflexão de da ação

pensada. A libertação é um processo humano e não das coisas, por isso “[...] da mesma forma que a pessoa não se liberta apenas pelos seus esforços pessoais, assim também não pode ser libertada pelos outros. A libertação – fenômeno humano – não pode ser obtida por seres semi-humanos.” (FREIRE, 1979a, p. 43)

A dominação coloca os homens e mulheres em condição de seres semi-humanos, por isso a ação para sua libertação não pode ser desumanizante, ao contrário deve ser sim humanizadora. Neste sentido, a luta pela libertação é, concomitantemente, uma luta contra as formas opressoras, dominadoras e desumanizantes. Ao passo que o projeto revolucionário luta pela libertação de todos, toda forma de ação espontânea, não refletida, coloca o projeto em risco. A coerência deve ser a base do movimento pela libertação (FREIRE, 1979a).

Enquanto seres humanos, os que lutam pela transformação podem errar, entretanto não podem perder de vista a coerência, pois nesse caso, se tornarão reacionários e não revolucionários. A revolução demanda o rompimento total com as formas dominadoras e desumanizantes, caso contrário será só uma nova forma de opressão, mantendo os mesmos antagonismos e contradições que regem a sociedade baseada na ética de mercado.

A ação política transformadora deve utilizar as condições históricas a seu favor, aproveitando as possibilidades concretas de ação, criando cada vez mais meios de viabilizar que os homens e mulheres superem os níveis de consciência semi-intransitiva e transitivo-ingênua, atingindo a consciência crítica. Neste sentido, enquanto pautados na práxis: “[...] todo projeto revolucionário é fundamentalmente “ação cultural” e se converte em “revolução cultural”.” (FREIRE, 1979a, p. 46, aspas do autor). Neste sentido podemos ampliar a proposição dizendo que é também uma revolução ética.

A conscientização, neste sentido, vai além da tomada de consciência das contradições da sociedade determinada, demanda a superação da consciência semi-intransitivo e transitivo-ingênua e se efetivará a partir da reinserção crítica dos homens e mulheres conscientemente críticos no mundo desmistificado. Vale ressaltar que os opressores não são capazes de viabilizar a conscientização, dada sua incapacidade a utopia e, ainda, sua incapacidade de ações que conduzam e permitam a conscientização. Isso se dá, pois é impossível conscientizar sem escancarar as contradições que a estrutura dominadora impõe à sociedade e sem

que os homens e mulheres percebam sua possibilidade transformadora. Os opressores apenas são capazes de inventar novas formas de dominação, para dar continuidade a sua condição privilegiada (FREIRE, 1979a).

A ação cultural que vislumbra a liberdade se caracteriza pelo diálogo, pela problematização da realidade, está para o esclarecimento científico escancarando os mitos e ideologias, com o objetivo de conscientizar. A ação cultural para a libertação deve possibilitar a criticidade fundamentada e ética à ideologia(FREIRE, 1979a). O fundamental para àqueles que estão comprometidos com a conscientização “[...] não é propriamente falar sobre como construir a idéia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade...” (FREIRE, 1979a, p. 46)

É importante salientar ainda, que a ação cultural para manutenção da dominação se coloca contra o diálogo e a favor dos mitos e ideologias. As limitações para a libertação se encontram na estrutura opressora, entretanto, estes limites podem também orientar o caminho das práticas para a conscientização e libertação dos homens e mulheres oprimidos. Ainda que, as práticas da ação cultural para conscientização sejam diferentes das práticas da revolução cultural, ambas exercem um trabalho de negar a cultura dominante, mesmo quando a cultura libertadora ainda não tomou forma na realidade objetiva. A ação cultural se diferencia da revolução cultural pois, “[...] enfrenta o silêncio, ao mesmo tempo como um fato exterior e como uma realidade interior, a revolução cultural enfrenta-o somente como realidade interior.” (FREIRE, 1979a, p. 46).

A ação cultural e a revolução cultural são conscientizadoras e explicam-se a partir da dialética da relação entre totalidade e partes. Ambas se amparam no conhecimento epistemológico, mas apenas na revolução ele está a favor da humanização e contra a dominação. As duas demandam a união entre os sujeitos, sejam eles, líderes ou povo, como seres humanos capazes de transformar a realidade. De modo que, na revolução cultural os homens e mulheres formam uma só força, na qual, se nega a cultura dominante em prol da afirmação da humanização como nova cultura libertadora no interior da estrutura opressora (FREIRE, 1979a).

Destacamos que tanto a ação cultural para a libertação, quanto a revolução cultural são movimentos éticos, pois estão para a transformação da

realidade por sujeitos libertos. A *ética universal do ser humano* está diretamente ligada a conscientização, dado que a medida que os homens e mulheres superam a consciência oprimida (mágica, semi-intransitiva) e a transitivo-ingênua e, desenvolve a consciência crítica, concomitantemente se reconhece inacabado e percebe sua possibilidade de ser mais. Neste processo o sujeito toma para si a realidade objetiva, de modo a se responsabilizar por suas ações, escolhendo e decidindo por meio da reflexão, agindo pela libertação dos homens e mulheres pela transformação do mundo, a luta pela mudança por si mesma já demonstra a que ética o indivíduo está pautado.

Para alcançar o desenvolvimento da consciência crítica não basta empenho intelectual, é fundamental a práxis, ou seja, a verdadeira ação intencional, pensada, refletida e compartilhada entre os oprimidos em busca de um novo projeto. O processo de desenvolvimento da consciência crítica é histórico e socialmente construído e, por isso, inacabado. Somente o processo de conscientização crítica poderá acentuar as contradições, isso porque, o sujeito passa a negar a determinação opressora ao mesmo tempo que passa a compreender os condicionantes da realidade objetiva. Os homens e mulheres envolvidos com a revolução social não podem permitir qualquer forma de determinação e desumanização, ao contrário, devem lutar pela conscientização e humanização de todos para que juntos possam lutar pela libertação e pela transformação (FREIRE, 1979a). Como salientado no tópico 1.1 do capítulo 1, os oprimidos ainda imersos na consciência opressora têm medo da liberdade, no desenvolvimento da consciência crítica esse medo deve ser rompido. Vale destacar que no processo de desenvolvimento da consciência crítica os homens e mulheres não podem se contentar com pequenos ganhos, a luta deve ser constante e permanente pela libertação dos oprimidos e excluídos, e pela transformação da realidade.

A busca constante e permanente pela transformação caracteriza o processo de conscientização, que só é possível após o desenvolvimento da consciência crítica. A conscientização deve se dar sem desvios idealistas, contra toda e qualquer forma de discurso ou intenção de dominação, opressão e determinação. A conscientização: “[...] enquanto aprofundamento da *prise de*

*conscience*⁷ do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, [...] é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 1996, p. 23, aspas do autor). Freire (1979a, p. 47), alerta que a conscientização:

Também é uma força que se opõe à burocracia que ameaça matar a visão revolucionária e que domina os homens em nome de sua própria liberdade. Finalmente, a conscientização é uma defesa contra outra ameaça, a da mistificação potencial da tecnologia, de que tem necessidade a nova sociedade para transformar suas estruturas retardatárias.

A conscientização enquanto meio pelo qual as mulheres e homens compreendem os condicionantes da realidade e percebem sua possibilidade de transformação para uma nova realidade, continuamente. Conscientização não é apenas necessária para que os sujeitos possam transformar a realidade objetiva, mas é fundamental também para que não caiam em novas formas de dominação desumanizantes. Reiteramos que o desenvolvimento da consciência crítica não é inato, é preciso estar sempre alerta ao risco da distorção para o fanatismo irracional da consciência massificada, como apresentamos anteriormente.

Ainda que, em um primeiro momento, da percepção das contradições da realidade objetiva, antes mascarada pela dominação opressora, a exigência dos homens e mulheres será em prol da luta pela libertação, posteriormente haverá sempre o perigo do fanatismo irracional. Freire (1979a, p. 47, aspas do autor), já havia alertado que a massificação da sociedade apareceria mais tarde: “[...] nas sociedades altamente tecnologizadas, absorvidas pelo mito do consumo. Nestas sociedades, a especialização necessária se transforma em “especialismo” alienante e a razão se distorce em “irracionalismo” gerador de mitos.”. Diante deste alerta do autor, reforçamos a atualidade das discussões feita por ele, haja visto, que atualmente a sociedade se constitui uma sociedade massificada.

Por isso, é tão importante que aqueles que lutam pela transformação não se deixem ludibriar pelos encantos da tecnologia, ainda que esta seja, necessária e represente o desenvolvimento da humanidade, é preciso compreendê-

⁷*Prise de conscience* significa compreender, compreensão, de acordo com o site Linguee (<https://www.linguee.com.br/frances-portugues/traducao/prise+de+conscience.html>). Segundo Klenk (2014), Freire utiliza esta denominação baseado em Emmanuel Mounier, para este último, esta denominação “[...] está ligada à restauração do sentido e da dignidade da pessoa.” (KLENK, 2014, p. 252) Freire (1979b, p. 94, aspas do autor) diferencia conscientização de “*prise de conscience*” esclarecendo que “[...] só é possível a “conscientização” por que é possível a “prise de conscience”. Se os homens não fossem capazes de *tomar consciência de*, não haveria *conscientização*.”

la de forma crítica, negando a mistificação colocada pelas elites. É preciso também lembrar, que as técnicas embora úteis, também demandam criticidade, pois são utilizadas pelas elites como meio de dominação e desumanização. Diante disso, reforçamos a importância da ação cultural para liberdade e da conscientização, que por meio da práxis se constituem formas de buscar a transformação (FREIRE, 1979a).

Diante da capacidade de compreender, refletir, agir intencionalmente, recriar, de saber de si mesmo e do mundo, os homens e mulheres tem a possibilidade de conscientização e, por isso tem a possibilidade de transformar e mudar a realidade objetiva. Entretanto, na medida que a consciência humana é condicionada pela realidade, a conscientização, é principalmente, o processo de libertar mulheres e homens das amarras da dominação que o limitam a compreender o mundo. Assim: “[...] a conscientização produz a repulsa dos mitos culturais que alteram a consciência dos homens e os transformam em seres ambíguos. (FREIRE, 1979a, p. 48).

Enquanto ser histórico e sabedor de tal, segundo Freire (1979a, p. 48) a possibilidade da revolução: “[...] é uma dimensão humana tão natural e permanente como a educação.” Por isso, digamos, a educação revolucionária é permeada pela *ética universal do ser humano*. Ao contrário, a educação mecânica desumanizante, nega a possibilidade transformadora do ser humano, e estando para a ética de mercado, visa apenas o lucro e a manutenção e reprodução da opressão. Vale destacar ainda que, tanto a conscientização, quanto a revolução, devem ser processos concomitantes e contínuos, caso contrário se transfigurará em um novo modo de opressão (FREIRE, 1979a).

Freire (1979a) esclarece que a ação cultural e a revolução cultural são momentos distintos do processo revolucionário que, no entanto, se complementam. A ação cultural para liberdade luta contra a elite opressora que detém o poder, entretanto este movimento pode ser manipulada e corresponder aos interesses da elite. Já a revolução cultural luta contra opressão em consonância com o poder revolucionário, ainda que esteja subordinada ao regime, sua finalidade é a libertação e, dificilmente será corrompida. A revolução, segundo o autor, é sempre cultural, tanto como denúncia da estrutura social opressora e da possibilidade de transformação para uma sociedade liberta, quanto na objetivação de uma nova

estrutura social, e é neste momento que o processo revolucionário se transforma em revolução cultural.

Neste sentido, reafirmamos a importância da conscientização ao processo da constituição da *ética universal do ser humano*. E ainda, como aponta Henning (2013) é necessário que o processo de conscientização se faça permanente na sociedade, possibilitando que os sujeitos, continuamente, tomem posse da realidade objetiva, afastando-se e, concomitantemente, objetivando um novo mundo. Dessa forma, se instauraria relações humanas pautadas na *ética universal do ser humano*, possibilitando não só a criação de um novo mundo, mas de um sujeito liberto capaz de se reinventar continuamente em prol de seu desenvolvimento ético.

CAPÍTULO II

ÉTICA E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR

Na primeira parte deste trabalho, buscamos apresentar como a ética se dá em uma perspectiva humanizadora com vistas a viabilizar a libertação, a *ética universal do ser humano*. Neste sentido, discutimos o processo, no qual, mulheres e homens se reconhecem como inacabados com possibilidade de ser mais, percebem sua historicidade, criatividade, criticidade, dialogicidade e responsabilidade no mundo. E, por meio da problematização da realidade, a partir da leitura crítica do mundo conscientiza-se, de modo a agir intencionalmente para transformar a realidade desumanizante. Neste caso, havendo uma história de transgressão ética pela colonização e opressão, coloca-se nova exigência aos educadores: o compromisso com uma ética da libertação e transformação.

Agora, discutiremos como o processo educativo pautado na *ética universal do ser humano* pode viabilizar a busca pela libertação. Segundo Freire (2000) a possibilidade de busca pela libertação existe no ato educativo, como o autor apresenta: “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio.” (FREIRE, 2000, p. 55) Para isso, iniciamos apontando como a ética faz parte do processo educativo, no tópico 1 discutiremos a ética da educação bancária e no tópico 2 o fazer ético professor a partir da educação problematizadora e a responsabilidade de humanizar para libertar.

No início do livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) faz apontamentos enfáticos sobre a necessidade de o professor ter como base do seu fazer diário a ética. O autor aponta que os professores têm a: “[...] responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente.” (FREIRE, 1996, p. 9). E, esta responsabilidade envolve conhecimento e, por isso, o professor não pode se eximir de conhecer e reconhecer os aspectos que envolvem e condicionam a realidade de

seus alunos, pois o professor não tem a obrigação de saber tudo, entretanto deve saber o que é inerente ao ato de ensinar.

Freire (1996) enfatiza que a eticidade está implícita à prática educativa, pois esta é formadora da especificamente humana, não podendo o professor negar a ética. O autor destaca que:

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos.

Diante disso, é possível perceber a responsabilidade do professor, pois sua prática educativa pode manter os estudantes na dominação e determinação do sistema opressor atuando como deformador do processo de humanização, ou tem a possibilidade de ser formador humanizador. Por meio do diálogo, da problematização, da realidade e por viabilizar as condições para que possam desenvolver suas capacidades humanas como sujeitos desse processo e se tornarem capazes de transformar a realidade desumanizante. A ética é uma luta que permeia todas as ações pedagógica na relação com os sujeitos envolvidos, com os conteúdos, com os autores, com o meio exigindo do educador o permanente cuidado com comportamentos compromissados com a libertação.

A educação tem a possibilidade de viabilizar que os indivíduos se tornem sujeitos históricos, capazes de escolher e decidir, capazes de serem éticos. No entanto, isso está negado em uma concepção mecanicista, pois nesta só interessa a reprodução dos interesses do capital. Por isso educar jamais será uma prática neutra, podendo humanizar, de modo a possibilitar a transformação do mundo, por meio da inserção crítica dos sujeitos históricos nele, ou podendo imobilizar e acomodar os indivíduos na estrutura injusta e determinada (FREIRE, 2000).

Educação é um processo de formação humana, não de treinamento, adestramento e controle de corpos. Entendida como humanização a prática educativa precisa ser radicalmente: “[...] estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre da ou das razões de ser dos fatos.” (FREIRE, 2000, p. 27). Ainda

que, aqueles que oprimem neguem a humanização, defendendo apenas seus interesses de dominação, temos a possibilidade de se contrapor a determinação dos homens e mulheres oprimidos como incapazes de algo e da fatalização da realidade como imutável. Por isso, é necessário segundo Freire (2000, p. 27) reconhecer: “[...] os limites da educação, formal e informal [...]”, e reconhecer também sua força enquanto possibilidade de humanização com vistas a transformação do mundo.

O professor que se coloca em uma perspectiva de humanização, nega as posturas fatalistas, e defende: “[...] a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo.” (FREIRE, 2000, p. 28). É importante compreender que as crianças, jovens e adultos devem exercer as capacidades de pensar, questionar, duvidar, procurar respostas e testar possibilidade de ação, por meio da criatividade epistemológica e criticidade. É necessário que a prática educativa assegure: “[...] o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo.” (FREIRE, 2000, p. 28).

A atualidade do pensamento freiriano, reside principalmente em lutar, como Freire o fez, contra uma educação que corresponda as formas de vida silenciadas: “[...] quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias, como infelizmente vivemos hoje, no recuo que sofremos e que os grupos usurpadores do poder pretendem apresentar como um reencontro com a democracia.” (FREIRE, 1967, p. 60). Desta forma, assumir a liberdade é relacionar-se dialeticamente com os estudantes, garantindo que eles vivenciem um posicionamento ético decidindo e agindo, de modo a, possibilitar o desenvolvimento de uma *ética universal do ser humano*, viabilizando a libertação dos homens e a transformação da realidade. Negar a ética da libertação por meio da usurpação do poder é negar a democracia, embora isso se faça em nome da democracia. A transgressão à ética é sempre uma transgressão à democracia e uma negação das possibilidades de uma educação transformadora.

1 A ÉTICA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Freire (1987; 1996) faz a distinção entre a educação bancária e a educação libertadora, apontando os aspectos contraditórios da primeira e, a necessária luta pela segunda. Diante disto, neste tópico abordaremos a ética

presente na educação bancária contrapondo com a ética da educação libertadora de modo a abordar a postura do professor, neste processo.

Segundo Freire (1987, p. 49): “A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.” O autor enfatiza a importância de o professor compreender o seu trabalho e percebê-lo como um ato político. Neste sentido, esclarece que ao estar envolvido criticamente no fazer educativo diário, problematizando este processo, é capaz de promover uma educação libertadora.

Pensar a educação de forma crítica requer que o professor rompa com o formato bancário e, por consequência, busque novas formas de colocar em prática uma educação dialogal e ativa. Esta almeja desenvolver a responsabilidade dos sujeitos, enquanto ser humano e político em uma vida em sociedade, caracterizando-se pela profundidade na interpretação dos problemas da realidade, rompendo com as explicações mágicas e mitológicas (FREIRE, 1967). O sujeito, a partir de uma educação libertadora irá procurar: “[...] testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações.” (FREIRE, 1967, p. 60) E negará a transferência da sua responsabilidade, recusando se silenciar (FREIRE, 1967). Deste modo, seria possível alcançar a “transitividade crítica” como indica o autor, e romper com alienação que a educação bancária produz.

A ética implica responsabilidade social e política de combate às explicações mitológicas, aos preconceitos, ao calar-se diante dos problemas porque causam danos ou deformações na consciência e conseqüentemente produzindo uma conduta ingênua. Uma educação dialógica e crítica se faz pela problematização radical, busca de princípios causais, argumentação profunda e coerente. Romper com a educação bancária, significa romper com o retalhamento dos conteúdos, com a fragmentação do conhecimento, que o desvincula da realidade, tornando-o desconectado da totalidade e sem significação para os estudantes e professores (FREIRE, 1987).

Neste sentido, é necessário que o professor tenha clareza de que “[...] a educação é um ato político.” (FREIRE, 1997, p. 58), e por isso, “[...] sua não neutralidade exige da educadora que se assuma como política e viva coerentemente

sua opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou também espontaneísta, que se defina por ser democrática ou autoritária.” (FREIRE, 1997, p. 58).

A clareza do professor necessita ter ao ensinar, se faz importante, pois ao “[...] pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam.” (FREIRE, 1997, p. 39). O professor necessita possibilitar que os estudantes desmistifiquem os mitos que matem a estrutura opressora, de modo a compreender que a sociedade não está determinada, mas condicionada e por isso, pode ser transformada. O autor nos esclarece o poder da educação na luta contra a organização social vigente, de modo a, diluir a dicotomia entre opressor e oprimido, possibilitando aos sujeitos se tornarem libertos, de modo a possibilitar a humanização.

Freire (1997) destaca, nesse sentido, que a recusa da utilização do termo *tia* para se referir a professora não despreza a figura da tia. Mas, reafirma o compromisso que o professor tem perante a lei e a ética universal e humana de garantir a humanização. Assumir-se como professor tem base numa concepção de ser humano e de educação. Neste sentido, não é uma adesão ao formalismo da lei nem uma negação total a certos costumes que precisam ser transformados, mas um compromisso com um papel social e histórico da função formadora do professor e da professora. Ratifica, desta maneira: “[...] sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.” (FREIRE, 1997, p. 9) O autor esclarece desta forma a importância da formação do professor, a formação contínua, daquele que está em busca de ser mais, não só como possibilidade humana, mas também como possibilidade profissional. Em Freire (1996), como apresentado no primeiro capítulo ser mais é a possibilidade humana de nos tornarmos cada vez mais humanos. Neste sentido, é possível compreender que ser mais profissional é ser ético no sentido crítico, democrático, respeitoso no dia a dia da prática educativa.

Entretanto na formação do professor é necessária a clareza de que este deve ter domínio do que ensina: não é possível ensinar o que não sabe. A responsabilidade do professor no processo formativo do educador deve de basear em uma prática “[...] ética, política e profissional do ensinante, lhe colocam o dever

de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente." (FREIRE, 1997, p. 19). Ser professor exige preparação, capacitação e formação permanente, tendo como princípio a compreensão e reflexão crítica de sua prática (FREIRE, 1997).

Freire enfatiza que a escolha de ser professor exige clareza desta opção, pois é uma escolha política e, também pedagógica, sendo fundamental reconhecer que: "[...] enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia." (FREIRE, 1997, p. 39). Neste sentido, o professor necessita ter clareza da sua responsabilidade com o mundo e sua possibilidade de transformação.

Atuar diariamente em sala de aula como um professor problematizador que tenha por princípio a libertação exige segurança, que: "[...] por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética." (FREIRE, 1997, p. 40). Freire enfatiza nesta passagem que a ética, como uma visão universal do ser humano, se liga necessariamente à dimensão epistemológica (problematização, reflexão, crítica) e política (relações de poder). São três aspectos conectados coerentemente que o professor necessita levar em conta em sua prática pedagógica numa perspectiva libertadora e transformadora. Isto quer dizer que não é possível ensinar o que não tem fundamento científico, quando não se tem conhecimento do que faço, por que faço e para que faço, ou ainda, a favor de quem e do que estou (FREIRE, 1997).

Ao ter a opção por ser um professor, é importante a clareza ética de que "Se não me move em nada, se o que faço fere a dignidade das pessoas com quem trabalho, se as exponho a situações vexatórias que posso e devo evitar, minha insensibilidade ética, meu cinismo me contra-indicam a encarnar a tarefa do educador." (FREIRE, 1997, p. 41). Por isso, ser professor é uma tarefa que exige uma autoridade desafia a curiosidade, é justa, leal e solidária:

[...] exige uma forma criticamente disciplinada de atuar com que a educadora desafia seus educandos. Forma disciplinada que tem que ver, de um lado, com a competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes; de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade – segura, lúcida, determinada. (FREIRE, 1997, p. 41).

A educação bancária que está de acordo com a ética de mercado, tem a intenção de mascarar a realidade, reproduzindo os interesses das elites dominantes. A educação que está para a opressão está para a desumanização, que engessa a consciência do indivíduo, baseada na memorização conteúdo e controle dos corpos pela disciplina e do pensamento. Os professores que conscientes ou não utilizam o método bancário, mesmo tendo uma boa intenção, acabam por não perceber a realidade objetiva. Romão (1998, p. 58, aspas do autor) ao discutir a avaliação esclarece que:

[...] na educação e na avaliação “bancárias” os alunos se transformam em meros arquivos especulares das “verdades” descobertas previamente pelos professores na sua formação e na preparação de suas aulas. E antes especulares não praticam o ato cognoscente, já que sua tarefa se resume ao registro e ao reflexo (repetição) do depósito que lhe foi confiado. Aí, a avaliação se torna um mero ato de cobrança, e não, uma atividade cognoscitiva, na qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento.

A educação bancária escamoteia o significado, utilizando da palavra oca, apenas da verbalização, da inculcação, torna mecânico o conteúdo, não tem sentido democrático, problematizador, nem tão pouco transformador. Motiva-se pela memorização, repetição, reprodução, alienação e manutenção da opressão. Não pelo diálogo, pela problematização, pela humanização, pela libertação ou pela transformação como a educação libertadora (FREIRE, 1987).

A concepção de “bancária” emerge no fato “[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam.” (FREIRE, 1987, p. 33). É por este fato que não há humanização, há uma visão equivocada de educação, há reprodução da opressão, pois sem buscar o novo, sem problematizar, sem dialogar, não há possibilidade de ser mais, há apenas a determinação opressora. Freire (1987, p. 33) esclarece que a educação se faz na problematização do mundo: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente [...]”, na qual, homens e mulheres fazem o mundo, com o mundo e com os outros, de forma esperançosa.

O professor que utiliza o método bancário desumaniza, pois não compreende que o ser humano como um ser inacabado com possibilidade de ser mais, enquanto ser histórico capaz de transformar a realidade. Isso acontece,

porque o professor bancário contempla o mundo, não o problematiza, e ao fazer isso, não possibilita que os estudantes o façam. Entretanto, a realidade está permeada de contradições e, estas podem permitir que os alunos, antes contempladores da realidade, se coloquem contra esta educação (FREIRE, 1979a).

A educação pretendida pelos opressores está para a absolutização da ignorância da realidade concreta em que os homens e mulheres vivem em nome da alienação, por meio da propagação da falsa ideia de que o saber do professor é absoluto e único. Compreende a criança como um ser sem saber, sem conhecimento, e que por isso, não tem o que dizer. O fundamental para esta forma de educação é negar a possibilidade de transformação de si mesmo e da realidade, é negar a possibilidade e ser mais, colocando o mundo como determinado e imutável, adestrando homens e mulheres a aceitar a opressão, impedindo e/ou anulando o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, e principalmente, da humanidade (FREIRE, 1987).

Esta forma de educação é silenciadora, impõe passividade, domestica. Nela, o professor é o que educa, pensa, sabe, tem algo a dizer, que disciplina, que escolhe, determina, entende que apenas ele é sujeito do processo educativo. Por outro lado, respectivamente, o estudante é o que é educado, que não sabe, que é pensado, apenas escuta, deve ser disciplinado, que segue a escolha do professor, é determinado e acomodado, é o que se adapta e se ajusta, e por fim, é mero objeto do processo. Nesta forma de educação não há reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, diálogo, tão pouco, reflexão, há apenas reprodução e repetição de um saber inalcançável para os estudantes, que nunca serão aptos o suficiente, estão sempre a margem do conhecimento (FREIRE, 1987).

Educação bancária busca comandar e manipular o pensamento dos professores, de modo a corromper suas possibilidades criativas e críticas, com discurso da autonomia e uma prática efetiva de autoritarismo. A ética de mercado incorpora o conceito de autonomia, mas o deturpa estimulando a competição e individualismo. Isso ocorre em todos os âmbitos da sociedade, principalmente na escola, onde se cria uma oposição de professores para professores, estudantes para estudantes, e professores e estudantes (FREIRE, 1996).

A ética de mercado promove uma educação desumanizadora, por meio da desfaçatez de sua ideologia fatalista, que malvadamente nega a história, a

politicidade do tempo, a possibilidade de libertação dos homens e mulheres oprimidos e, a transformação da realidade determinista (FREIRE, 1996). A ideologia por trás da educação bancária, busca imobilizar os sujeitos, naturalizando e mistificando as mazelas da sociedade opressora, de modo que, ao deixar-se envolver:

[...] pela aceitação da morte da História tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neo-liberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano. (FREIRE, 1996, p. 44)

O imobilismo almejado pela educação opressora é friamente tecnicista, requer do professor a acomodação no tempo e na história, aos saberes dominantes, ao autoritarismo de quem fala verticalmente e diminui o estudante, negando sua dignidade. Torna-se um autômato treinador. Nas palavras de Freire (1996, p. 52, negrito e itálico do autor): “Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de **treinador**, de **transferidor** de saberes, de **exercitador de destrezas**.”

A ideologia dominante tem a capacidade de mistificar, enuviar a realidade, fazendo com que homens e mulheres aceitem seu discurso fatalista, interesseiro. Convence os oprimidos da naturalidade de seus prejuízos diante dos privilégios da elite, negando o processo de produção histórica da exploração dos homens e mulheres. O discurso ideológico neoliberal, da globalização tenta ocultar a malvadez da dominação e exploração de homens e mulheres em prol manutenção da riqueza de poucos em declínio da dignidade humana de milhões. Neste contexto, a educação bancária:

[...] compreende os (as) estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do (a) professor (a). Nessa concepção, o (a) estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. (MENEZES; SANTIGO, 2014, p. 49)

Faz-se fundamental, neste contexto, lutar contra a ética de mercado e a pela *ética universal do ser humano*, com o compromisso de possibilitar a libertação dos homens e mulheres oprimidos, esta é uma responsabilidade histórica na luta pela humanização e pela dignidade humana. Neste entendimento, a crítica

de Freire (1987, p. 50) é dirigida às forças que promovem a massificação do povo negando sua consciência crítica: “[...] a massificação implica no desenraizamento do homem. Na sua destemporalização. Na sua acomodação. No seu ajustamento”.

Os estudantes também necessitam se colocar contra a educação bancária, de modo a: “[...] descobrir, por sua experiência existencial, que seu atual modo de vida é impossível de ser conciliado com sua vocação de serem plenamente homens.”(FREIRE, 1979a, p, 41). Para isso, se faz fundamental que os estudantes, por meio de sua relação com o mundo, que ele se transforma e pode ser transformado, esta percepção tem possibilidade de acontecer mesmo em uma educação adestradora. Isso porque, enquanto seres humanos sua vocação ontológica é a humanização e, assim, podem se colocar contra a educação desumanizante e lutar pela libertação (FREIRE, 1979a).

Vale destacar que a educação bancária ao corresponder a ética de mercado, não pode permitir que a educação promova a libertação dos homens e mulheres. Neste sentido, romper com a oposição entre professor e aluno, de modo a: “[...] mudar o papel daquele que deposita, prescreve, domestica, colocar-se como estudante entre os estudantes equivale a minar a potência de opressão e servir à causa da libertação.” (FREIRE, 1979a, p, 41).

Ao mudar a concepção do professor, de modo que ele possibilite a humanização dos estudantes, haverá a possibilidade real de transformação da realidade. O professor que deseje a transformação necessita, possibilitar que os estudantes se envolvam no processo educativo de modo a desenvolver a consciência crítica, se colocando em uma busca solidária pela libertação. Os esforços do professor precisam estar, pautados na compreensão dos homens e mulheres como seres capazes de transformar o mundo, colocando-se junto aos estudantes na busca pela construção do mundo novo (FREIRE, 1979a).

2 A PROBLEMATIZAÇÃO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE UMA NOVA PRÁTICA DO PROFESSOR

Neste tópico abordaremos a problematização e a reflexão como condição necessária a ética. Para tal nos respaldaremos nos conceitos de problematização e leitura do mundo e da palavra em Freire (1996; 1987; 1967). Utilizamos estes conceitos tratados pelo autor par fazer o caminho da ética como

reflexão da ação para agir intencionalmente (práxis). Neste processo, após se perceber como sujeito histórico, inacabado, com possibilidade de ser mais, que reconhece suas capacidades críticas, criativas e sua responsabilidade para com o mundo e, ainda, compreende o diálogo como meio para libertação dos sujeitos, é necessário agora a compreensão do papel da problematização e da reflexão na constituição da *ética universal do ser humano*.

Freire (1996) entende que a *ética universal do ser humano*, está intrínseca ao ensino dos conteúdos escolares. O autor enfatiza que o saber ético é primordial ao professor, pois: “[...] não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser [...], mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.” (FREIRE, 1996, p. 21). Para o autor a impossibilidade ética está na condição de determinação a que estão subjugados os homens e mulheres na opressão. A possibilidade humana ética é a da busca pelo ser mais característica do ser que se faz gnosiológico, ou ser do ser que se faz na compreensão do conhecimento já produzido e na busca pela produção e criação de novos conhecimentos e de um mundo novo. Este processo é fundamental para a atuação do professor, que necessita compreender de forma gnosiológica sua formação, de modo a apreender os conhecimentos inerentes a sua atuação e estar em constante processo de busca pela criação de novos conhecimentos que tornem sua prática cada vez mais humanizadora. Exatamente pela nossa capacidade de perceber o mundo, de transformá-lo e reinventá-lo que nos tornamos: “[...] ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética.” (FREIRE, 2001, p. 12).

A problematização ética do agir humano demanda do sujeito a reflexão sobre estas ações, de modo que, por meio da reflexão e da ação intencionalizadas na realidade objetiva, estas transformem a realidade opressora em prol da libertação dos homens e mulheres. Na perspectiva de Freire (1996) podemos considerar que existem diferentes critérios para se refletir sobre o comportamento humano, por isso a existência de diferentes éticas e conseqüentemente de diferentes regras. Neste trabalho como ressaltamos inicialmente, nos baseamos nos princípios da teoria Freireana, por isso nos referimos a *ética universal do ser humano*. Consideramos que esta última se constrói a medida que os homens e as

mulheres oprimidos superam esta condição e assumem sua possibilidade de ser mais baseado em um projeto de mudança da realidade.

A ética neste contexto é a reflexão sobre o agir humano vislumbrando sempre a humanização. A ética existe a partir da problematização do agir humano. *A ética universal do ser humano* está em construção, pois é histórica, não determinada. Se constitui assim, como a problematização da condição histórica de opressão e, é universal, pois não está acabada, pertence a todos os seres humanos. Seu critério é o ser humano, isso significa que todo ser humano é definido pela sua eticidade. E para tal o sujeito não pode estar reduzido a condição de objeto e existindo em condição de suporte.

A ética como problematização da conduta humana, segundo Freire (1996) se ensina pela atitude de problematizar. Como atividade essencialmente formadora, a educação escolar deve possibilitar experiências que deem possibilidade de formação ética. E este processo se faz de maneira significativa ao educando quando acontece permeado pelo respeito, no qual: “[...] testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos.” (FREIRE, 1996, p. 37). Neste sentido, a ética se concretiza no conjunto de comportamentos respeitosos do professor ao desenvolver o conteúdo na relação com os alunos e com o mundo que habitamos.

A ética como prática de respeito aos diferentes sujeitos envolvidos na aprendizagem. Como afirma o autor, ela é: “[...] inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. A melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.” (FREIRE, 1996, p. 10). O autor esclarece que as experiências éticas acontecem em toda prática pedagógica na medida em que não se pode dicotomizar conteúdo com a vida, ou mais precisamente com o projeto de transformação do qual o conteúdo é parte substancial. Este, por sua vez, torna viável o crescimento ampliando de maneira contínua o ser mais dos seres humanos. Estas experiências se dão por meio da abertura dos homens e mulheres para com o mundo e suas possibilidades. A problematização deve, neste sentido, possibilitar a busca pela superação da

consciência ingênua por uma consciência crítica que deve se materializar enquanto ação intencionalizada na transformação da realidade. De modo que:

Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizando-o. Descobrem-se assim limites e possibilidades existenciais concretas captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando à superação de situações-limite, isto é, de obstáculos ao processo de hominização. A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. A educação para libertação deve desembocar na *práxis transformadora*. (GADOTTI, 2002, p. 53, itálico do autor)

Esta abertura dos homens e mulheres para com o mundo se viabiliza pelo diálogo como razão ética, por meio de seu fundamento político e sua referência pedagógica. De modo que ao experimentar a abertura ao mundo: “[...] como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas.” (FREIRE, 1996, p. 51) E diante disto, negar sua incompletude e fechar-se ao mundo se tornaria uma transgressão a possibilidade de humanização e, conseqüentemente, negar sua eticidade.

De acordo com Freire (1996, p. 23) a: “[...] consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo.” Isso significa que ao estar influenciado pela consciência do opressor, acreditando-se determinado, sem consciência de sua razão de ser no mundo, o indivíduo imerso na organização econômica vigente, o faz pautado na ética de mercado. *A ética universal do ser humano* pressupõe consciência das suas condições de ser e estar no mundo, consciência de seu inacabamento. Existe também a opção por transgressão à ética, pois o mundo da cultura humana e histórico possibilita a liberdade, a opção, a decisão, sendo: “[...] mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética.” (FREIRE, 1996, p. 23).

O autor aponta para a radicalidade na exigência da formação ética estar presente, concomitantemente, no processo de formação técnica e científica. Esta necessidade reside na importância de a reflexão sobre a conduta humana

permeiar todo o processo de humanização do sujeito. É necessário que o professor compreenda a: “[...] impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender.” (FREIRE, 1996, p. 37) O autor complementa ainda, que a formação ética, técnica e científica não pode ser fragmentada, pois não existem fragmentados mecanicamente. Neste contexto Freire (1996) aponta ser fundamental uma educação problematizadora, que em si não fragmenta os conteúdos, tão pouco engessa as possibilidades de aprender nas práticas centradas na memorização. Permitindo, desta forma, a possibilidade de se perceber como sujeitos: “[...] conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos, [podendo] negar ou trair a própria ética.” (FREIRE, 1996, p. 23-24).

Diante disso, se faz imprescindível uma formação técnica e científica que aconteça concomitantemente a formação ética, que supere o: “[...] puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos.” (FREIRE, 2000, p. 46). Pois, em seu cerne a prática educativa não pode suprimir a necessária reflexão crítica da própria técnica. Neste contexto, a problematização ética diante das técnicas exige uma reflexão também sobre o ser humano e sua relação no e com o mundo (FREIRE, 2000).

A consciência possibilita as mulheres e homens a busca pelo ser a medida que o reconhecer-se a si mesmo como ser capaz de mudança possibilita a abertura para o mundo. A consciência assim, mesmo em um contexto opressor, nos quais os condicionantes não permitem transformações, possibilita aos sujeitos a busca por condições diferentes de existência no mundo, pois se percebem como seres históricos que agem no mundo que também histórico e não contínuo. Freire (1996, p. 13), apresenta que: “[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita [...]” que movimenta os homens a agirem sobre o mundo. E é esta: “[...] uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes.” (FREIRE, 1996, p.13).

O mundo se apresenta aos homens e mulheres por meio de condicionantes. O indivíduo, em sua busca pelo ser mais, consciente deste mundo que está organizado em uma estrutura de dominação, necessita negar a

determinação da realidade e, assim, compreendê-la permeada de condições que se apresentam e, que tem possibilidade de transformação. Os homens e mulheres como seres históricos têm possibilidades e não determinações. Neste sentido, é importante que se: “[...] insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.” (FREIRE, 1996, p. 22).

Freire (1996) esclarece que a necessidade de problematizar o futuro se dá pela historicidade dos homens e mulheres. Sem problematização, sem esperança, não há história há apenas determinação. A história é construção dos homens que agem sobre o mundo comunitariamente. Este mundo, não é mais se não também histórico. Não problematizar, ou ter desesperança perante as possibilidades de transformação deste mundo é negar: “[...] um condimento indispensável à experiência histórica. [...] só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História.” (FREIRE, 1996, p. 29). Interessa à ética do mercado determinar o futuro, pois ao fazer isso impõe o fim do sonho e da utopia da liberdade aos oprimidos, fazendo com que a educação vire treinamento no uso de técnicas ou no consumo, negando a possibilidade de libertação.

O autor esclarece que a história é possibilidade não determinação. É possibilidade diante da ação consciente dos homens e mulheres, que agem no mundo transformando-o. O pensamento determinista nega a responsabilidade dos sujeitos históricos perante a realidade, nega ainda a natureza da busca pelo ser mais. Freire (1996, p. 11) apresenta que: “[...] seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença.”. Isso significa que sendo: “[...] presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo.” (FREIRE, 1996, p. 11). Nesse sentido, ao reconhecer-se como existente no mundo, o sujeito tem a responsabilidade de agir intencionalmente pela transformação da realidade, pois esta última não é inexoravelmente como está dada, poderia ser de outra forma, e para que seja liberta é necessário lutar. Isso que justifica a presença humana no mundo, a busca pelo ser mais, sem estar fadado a determinação, caso contrário não poderíamos falar de escolha, tão pouco de ética.

O reconhecer sua presença no mundo, permite discernir sua existência de apenas estar no mundo, permite ainda compreender sua

temporalidade, a unidimensionalidade, percebendo o ontem, o passado, o presente e o futuro. Ao perceber sua temporalidade na história, como parte de um processo social, o sujeito tem a capacidade de emergir da determinação do sistema opressor de forma consciência. Neste sentido, percebe que existe no tempo: “Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.” (FREIRE, 1967, p. 41).

Freire (1967, p. 41) esclarece ainda que ao perceber sua historicidade, se compreender como ser histórico, liberta-se, de modo que: “[...] faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido conseqüente.” (FREIRE, 1967, p. 41). Neste sentido, Freire (1996) não nega os condicionantes que permeiam a existência humana no mundo, entretanto, enfatiza que é necessário reconhecer: “[...] que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.” (1996, p. 11). Desta forma, é necessário ainda, nos reconhecermos neste processo, como sujeitos capazes de transformar a realidade. Isso significa dizer que como produto determinado pela genética, ou pela cultura, ou pela classe, ou ainda por ambas, o indivíduo não tem responsabilidade pelo que faz no mundo e, sendo assim não possui ética. Mas, por outro lado, pelo viés da *ética universal do ser humano*, ao reconhecer-se como ser incompleto que age no mundo, o sujeito tem a responsabilidade ética de agir conscientemente. A condição de inacabamento das mulheres e homens se transformando em história na medida em que as relações dialógicas da experiência vivida e a história estão em construção, o mundo não está acabado, é também em lugar em construção.

No processo de busca pela construção de uma nova realidade a partir da compreensão da história como espaço-tempo a ser problematizado eticamente com vistas a libertação dos homens e mulheres dos moldes da opressão, nos deparamos com a leitura do mundo. Ler o mundo é ir além de visualizar o que está imediatamente dado, pois de imediato está tudo determinado. Freire (2000, p. 21) aponta que a leitura do mundo é um processo de exercício constantemente crítico que: “[...] envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe.” A leitura crítica do mundo que vislumbra reescrevê-lo a partir de

um rigor metodológico: “[...] se funda na possibilidade que mulheres e homens ao longo da longa história criaram de inteligir a concretude e de comunicar o inteligido se constitui como fator indiscutível de aprimoramento da linguagem.” (FREIRE, 2000, p. 21). Por meio da leitura crítica os homens podem recriar o mundo de forma solidária.

Freire (1989, 1997, 2000) aponta que a leitura crítica do mundo supera a leitura anterior, que marcada pelo determinismo da consciência opressora, nega a possibilidade de transformação da realidade, colocando os homens por vezes: “[...] em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indignação.” (FREIRE, 1989, p. 14). O autor aponta que a leitura do mundo demanda o uso da curiosidade diante das armadilhas ideológicas que se colocam aos homens, por meio dos instrumentos de comunicação, e uma das possibilidades é pela reflexão crítica. Neste sentido, ler o mundo criticamente é compreender a indissociação entre o querer e o fazer, não dicotomizando: “[...] o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato e estudar implica sempre o de ler mesmo que neste não se esgote.” (FREIRE, 1997, p. 20). Entendemos que a postura questionadora indicada por Freire se dirige tanto ao senso comum quanto ao saber mais sistematizado. Desta forma, por meio do questionamento e da crítica um saber novo, libertador vai se construindo.

A leitura crítica do mundo possibilita a denúncia e o anúncio da possibilidade de transformação, dando origem a um sonho ou projeto que demanda luta para se concretizar. Este projeto vai criando forma por meio de uma análise crítica da realidade e se realiza por meio da práxis intencionalizada (reflexão-ação-reflexão) dos sujeitos no mundo. Neste sentido, Freire (2000) esclarece que a viabilização de um novo projeto de sociedade não vai partir das lideranças, nem tão pouco das elites, sendo necessário o envolvimento do povo trabalhador nas discussões na busca pelo projeto de um mundo novo, pois eticizar é um direito dos oprimidos que não podem e não serão levados pelos líderes a esse sonho.

O processo de criação de um mundo novo requer um posicionamento ético dos homens e mulheres porque ele nasce e se constrói por escolhas, demanda responsabilidade e um agir intencional, caracterizando-se como uma possibilidade de libertação. A problematização como meio de refletir sobre a

conduta humana na sociedade está intrínseca a leitura de mundo, pois ambas são capacidades históricas a serem desenvolvidas pelos sujeitos, que ao lutarem pela transformação demonstram sua opção pela *ética universal do ser humano*.

A problematização e a leitura de mundo enquanto possibilidades humanas estão intimamente ligadas ao processo educativo. No processo pedagógico a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, sendo assim, nas relações pedagógicas o professor também precisa fazer e partilhar esta leitura do mundo. Ler o mundo como professor, não é apenas compreender a sua realidade, mas é também, compreender a realidade dos estudantes e o que está além dela. Enquanto professor, Freire (2000, p. 38) aponta que de forma alguma pode: “[...] nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.” Ao desconsiderar o que o estudante tem a dizer, o professor já institui uma relação de superioridade, hierarquia de poder e saber que colocando a sua leitura como melhor, não estabelece assim, um diálogo, e por isso não há uma relação que possibilite a transformação. Nesta conjuntura a relação estabelecida entre professor e estudante está pautada por uma ética do autoritarismo que, tal como a ética de mercado, não na *ética universal do ser humano*.

Segundo Freire (1996) é fundamental que o professor estabeleça um diálogo com o estudante. Será a partir do diálogo que o professor poderá estimular a curiosidade do estudante, de modo que este possa problematizar o mundo criticamente. A criticidade é a base para o pensar certo, é esta exigência do ciclo gnosiológico, que possibilita que a curiosidade se torne cada vez mais rigorosa, viabilizando, assim, a superação da curiosidade ingênua derivada da condição de dominação, em prol de uma curiosidade epistemológica com vistas a compreensão transformadora da realidade objetiva. Neste sentido, segundo o autor, o pensar certo, exige do professor uma postura de respeito que implica na abertura a leitura de mundo do estudante, que está permeado pelo senso comum e o estímulo a possibilidade criadora dos estudantes a partir do contato com a multiplicidade de conhecimentos da cultura. Isso demanda: “[...] o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.” (FREIRE, 1996, p. 14). Portanto, a consciência crítica é um

processo que vai se construindo por meio da problematização e do diálogo pautado pela ética.

A alfabetização de adultos, como atividade educadora, na perspectiva Freireana, só tem sentido humanizador: “[...] se, com ela, se realiza uma espécie de psico-análise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida.” (FREIRE, 2000, p. 39) A culpa a que o autor se refere é resultado de uma ética opressora. Ou seja, a alfabetização como libertação só pode ser considerada humanização se ultrapassar a mera memorização de símbolos e grafemas, possibilitando uma releitura do mundo e de si mesmo. Possibilitar a criticidade aos homens e mulheres oprimidos, segundo Freire (2000, p. 39): “[...] corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade.” E ainda: “[...] não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra.” (FREIRE, 2000, p. 39) Isso significa que a alfabetização acontece concomitantemente ao processo de conscientização, a medida em que o indivíduo vai se apropriando da leitura e da escrita, vai também relendo a si mesmo e ao mundo, sendo que para compreender: “[...] entre quem me situo é [necessário] experimentar com intensidade a dialética entre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra”.” (FREIRE, 2000, p. 39, aspas do autor)

Freire (1992, 2000) esclarece que a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo, desta forma, a leitura e escrita da palavra implica: “[...] uma releitura mais crítica do mundo como “caminho” para “reescrevê-la”, quer dizer, para transformá-la.” (FREIRE, 1992, p. 22). Por isso, que para transformar o mundo antes é necessário compreendê-lo, e também, no processo de alfabetização é necessário que haja a problematização crítica deste mundo. De modo que, não só leitura da palavra, nem só leitura do mundo, mas duas em um movimento dialético e solidário são uma possibilidade de transformação.

Caso contrário, se a leitura da palavra for imposta a leitura do mundo do estudante, se perde o caráter humanizar, mantendo-se a memorização e concomitantemente, a reprodução do mundo existente. A coerência do professor que defende a *ética universal do ser humano* depende das relações que ele

estabelece, caso se coloque de forma arbitrária e determinista, está apenas servindo à ética do mercado (FREIRE, 1992), sendo a educação entendida como mercadoria e não prática transformadora do mundo. Por isso, a alfabetização não pode ser apenas a: “[...] transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal [...]” (FREIRE, 1997, p. 23). Alfabetizar demanda compreender e realizar uma leitura crítica do mundo e da palavra, sem negar a linguagem simples que se constitui na cotidianidade, pela vivência, e ainda, demanda romper com o endeusamento da linguagem acadêmica, isso significa que, alfabetizar exige o equilíbrio sem excluir ou endeusar nenhuma das formas de expressão.

Freire (1997) aponta que, ao ler quanto maior for a capacidade de associação entre os conceitos escolares e os derivados da experiência cotidiana, maior será a possibilidade de compreensão do mundo de forma crítica, esse permite uma passagem do local para o geral. A partir da leitura da palavra é necessário retomar a leitura do mundo precedente, de forma a reler o mundo agora fazendo associações e generalizações, o que possibilita a compreensão da realidade, e a busca pelo novo. O autor esclarece que:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. [...] ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 1997, p. 20)

Neste sentido, Freire (1989, p. 9) complementa que o: “[...] ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” A leitura de mundo é anterior a leitura da palavra e continua depois dela, mas agora em uma relação dialógica. A leitura crítica do mundo se faz: “[...] um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade.” (FREIRE, 2000, p. 21). Podemos, por isso dizer que a partir da leitura da palavra podemos ir mais longe, por meio da prática que agora se faz consciente é possível transformar o mundo.

O movimento dinâmico entre leitura de mundo e leitura da palavra é dos aspectos mais importantes no processo de alfabetização, segundo Freire (1989). Neste fato se justifica a relevância em se utilizar palavras da realidade do estudante, haja visto que elas expressam: “[...] a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos.” (FREIRE, 1989, p. 13). As palavras da experiência existencial dos estudantes estão carregadas de significações e, por isso proporcionam o movimento de representação da realidade, de modo a possibilitar a compreensão do mundo. Compreender o mundo por meio da leitura crítica da realidade, que se deu em um processo de alfabetização possibilitador da problematização das condições de existência, se constitui uma forma de ação contra a ética de mercado, e a favor da *ética universal do ser humano* com vista a humanização por meio da conscientização dos homens e mulheres.

3 EDUCAÇÃO ÉTICA, UNIVERSAL E DO SER HUMANO

A educação enquanto possibilidade de libertação para a constituição de um sujeito ético, pode ser dar por meio de uma educação problematizadora. A problematização do mundo envolve, inclusive a própria ética que está enredada no processo para que seja avaliada em função da libertação, da humanização e da democratização. Destacamos que a educação bancária que corresponde a ética autoritária, moralista, a ética do mercado competitiva e excludente, incute estes valores na formação ética. Esta formação limita o poder de escolha e a responsabilidade uma vez que busca adaptar ao mundo dado, comprometendo a formação de um sujeito ético.

A eticidade do sujeito depende necessariamente de uma formação humanizadora, caso contrário haverá apenas o cumprimento de regras pré-estabelecidas por aqueles que estão no poder. Assim, para formar homens e mulheres que viabilizem uma *ética universal do ser humano* é necessária uma educação que problematize a realidade e os valores éticos praticados. Isso porque, ao estar condicionada pelos interesses da elite, a realidade precisa também ser transformada, pois ao mesmo tempo que os sujeitos influenciam a realidade são por ela influenciados.

A educação problematizadora se fundamenta na: “[...]criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras.”(FREIRE, 1979a, p. 42) A prática educativa problematizadora da realidade se faz, neste sentido, o início da percepção histórica do indivíduo. Ao contrário da educação bancária que imobiliza os homens e mulheres para se conformarem com o mundo, a educação crítica o mobiliza para transformar o mundo.

A educação problematizadora está para a objetivação de uma *ética universal do ser humano*, não apenas por problematizar a realidade, mas também, por ser crítica, de modo que, segundo Freire (1979a, p. 42) “[...] considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela.” Ela está para a o surgimento de um sujeito novo, e desta forma, para a construção de um mundo novo, liberto, ético e humanizado.

Os seres humanos por serem inacabados, inconclusos são históricos, capazes de buscar mais do que a sua realidade pode oferecer, capazes de transformar a realidade. A capacidade de transformação do ser humano se dá, pois ele tem consciência de sua incompletude e, por ter essa consciência é que a educação é um fenômeno especificamente humano. A educação, neste sentido, enquanto especificamente humana necessita ser contínua para corresponder ao inacabamento e a capacidade evolutiva e histórica do existir no mundo e com ele. A existência inacabada é sempre problemática, exige do ser humano o trabalho de recriar continuamente. Além disso, o processo de libertação é conflituoso e requer a atitude de reflexão e diálogo para superar as dificuldades do processo (FREIRE, 1979a).

Segundo Freire (1979a), a busca da educação por corresponder as necessidades de transformação, se dá pela práxis, pois será por meio da reflexão e da ação pensada e intencionalizada que o processo educativo se tornará problematizador. Isso significa, que a educação enquanto processo formativo que estimule a problematização da realidade objetiva é capaz de envolver os estudantes num processo revolucionário de rompimento da condição de opressão.

A educação problematizadora só é possível por meio da criticidade e, por proporcionar a compreensão da realidade objetiva tem potencial revolucionário. Ela possui caráter esperançoso e despertando a necessidade histórica dos homens e mulheres se reconhecerem enquanto sujeitos da ação. Ela possibilita que os sujeitos não apenas vislumbrem um futuro, mas que planejem e objetivem um mundo novo e ético, que promova a libertação de todos (FREIRE, 1979a).

O movimento de transformação e criação do sujeito ético e liberto está no próprio indivíduo, mas os homens e mulheres existem no mundo e não fora dele, o que significa dizer que a transformação começa na relação das mulheres e homens com o mundo. Por isso os homens e mulheres necessitam superar a condição de determinação, na qual sua consciência da realidade é ingênua e conscientizar-se de modo a perceber suas possibilidades de atuar na transformação, criando um mundo novo (FREIRE, 1979a).

Neste sentido, educação problematizadora necessita corresponder ao projeto de criação do sujeito ético capaz de revolucionar o mundo, e neste processo, precisa negar o método bancário veementemente, caso contrário, estará negando seu caráter transformador. Isso porque, a principal característica da educação problematizadora é o diálogo contra a determinação e memorização da educação bancária. Sem o diálogo não há possibilidade de problematizar a realidade, a conduta humana, as condições de existência no mundo. O diálogo é o meio pelo qual os homens e mulheres se conscientizam e se tornam éticos, sendo capazes de se libertar e buscar pela transformação da realidade (FREIRE, 1979a).

O diálogo é condição para a objetivação de uma educação problematizadora. Como apontamos anteriormente no capítulo 1, o diálogo é o meio pelo qual o professor respeita a leitura de mundo dos estudantes ao mesmo tempo que estimula sua capacidade crítica e criadora a partir da problematização da realidade. Segundo Freire (1979a, p, 42), “[...] o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.”. Neste sentido, o diálogo é o que possibilita a reflexão e a ação, ou seja, possibilita a práxis, permitindo a libertação de todos da condição de dominação, humanizando-os para a objetivação da libertação. De acordo com o autor, o diálogo é também a expressão de amor e humildade para com os outros e o

mundo, demonstrando o compromisso com a criação de um mundo novo, humanamente ético.

Freire (1992) aponta que o diálogo não torna os sujeitos iguais, mas democratiza as relações na prática pedagógica, de modo que há o respeito pelo que cada um está sendo e possibilita a significação tanto de sua própria identidade quanto o crescimento dialético na construção do “ser mais”. O autor destaca ainda, que o diálogo é uma ação intencional que fundamenta o ato de ensinar e o de aprender, de forma que: “[...] ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando.” (FREIRE, 1992, p. 60). Neste sentido, o diálogo deve permitir que o professor alimente a curiosidade do educando, de modo que, um: “[...] diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos.” (FREIRE, 1992, p. 61).

O diálogo não existe sem fé e esperança na humanidade, na sua possibilidade se ser mais, de transformar e criar um mundo novo. Conforme entendimento de Muraro (2015, p.66):

Freire é enfático em salientar a relação inquebrantável entre diálogo e conhecimento, ou seja, a dimensão epistemológica de conhecer que pressupõe sujeitos em interação comunicativa, como prática de valores. O diálogo permite trazer à consciência o conhecimento acumulado na experiência humana, tanto na tradição quanto na existência. O diálogo é a ponte entre o ser inacabado e seu ser mais, horizonte da humanização.

Por isso, o diálogo exige criticidade, pois é o meio pela qual é possível romper com as formas de alienação e dominação das elites, de modo que é primordial compreender a realidade objetiva para possibilitar sua transformação. É por meio da compreensão da realidade que os sujeitos poderão lutar por sua libertação. A luta se inicia no conhecimento da sua opressão, de modo que é por meio de uma educação problematizadora que os homens e mulheres podem se perceber oprimidos e reconhecem sua inconclusão e possibilidade de superação por meio de sua capacidade ser mais. E este conhecimento e reconhecimento se dá por meio de uma educação dialógica que conscientize os indivíduos para a possibilidade de transformação e criação de um mundo novo e ético (FREIRE, 1979a).

O diálogo permite uma educação problematizadora que se dá por meio do compromisso e da intencionalidade de pensar juntos com vistas a desvelamento e desmistificação da realidade objetiva. Os estudantes necessitam compreender os condicionantes da realidade histórica e perceber-se enquanto sujeito da ação, conscientizando-se. A conscientização permite a inserção crítica na realidade de modo a denunciá-la e anunciá-la em um projeto possível da construção de um mundo novo (FREIRE, 1979a). Pois, para a prática educativa: “[...] ser libertadora, precisa construir entre educadores e educando uma verdadeira consciência histórica.” (GADOTTI, 2002, p. 59)

O professor crítico, segundo Freire (1996), necessita demonstrar aos estudantes a beleza de existir no mundo historicamente, enquanto sujeitos históricos capazes de conhecer e intervir nesse mundo. Neste sentido, se faz fundamental conhecer o conhecimento existente para que a produção do novo conhecimento supere o anterior. De modo que: “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” (FREIRE, 1996, p. 14). Como o mundo está sendo num processo contínuo de vir a ser, o ciclo gnosiológico é a possibilidade de continuamente refletir os acontecimentos e intervir tornando possível uma ação ética e política.

A educação problematizadora enquanto proposta humanizadora que possibilita a eticidade, exige o ato de ensinar, aprender e pesquisar, indissociáveis, que constituem o ciclo gnosiológico. Neste sentido, o processo educativo demanda que os sujeitos se envolvam em: “[...] uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p. 13). Neste sentido, podemos acrescentar às três dimensões citadas da ética universal do ser humano o aspecto da estética que dá boniteza ao conjunto.

A possibilidade transformadora da educação viabilizada pela problematização, está na exigência da diretividade, de modo que sua politicidade, ou seja, sua qualidade política, que nega a neutralidade e se compromete eticamente com os todos, empenhando-se pela sua humanização, conscientização e libertação. Para tal, exige do professor: “[...] uma competência geral, um saber de sua natureza

e saberes especiais, ligados à minha atividade docente.” (FREIRE, 1996, p. 28). Este saber de sua natureza podemos relacionar aos aspectos éticos relacionados ao epistemológico, político e estético. Assim, pensamos que esta competência geral ligada ao saber da natureza do professor está relacionada ao que Freire entende como ética universal do ser humano. Esta competência é a ética guiando as ações do professor numa prática dialógica, problematizadora e transformadora, embelezadora.

A superação dos limites condicionantes da educação exige do professor clareza para perceber que tudo o processo educativo é uma escolha política que pode levar à libertação ou à opressão. Escolher o projeto ético humanizador e libertador implica em conduzir a práxis pedagógica como uma experiência existencial dos valores que promovem a dignidade, a liberdade, a reflexão na pronúncia da palavra criticizada, isto é, dialogada. Concordamos com Freire acerca da importância de assumir o compromisso com a libertação de todos e com necessária transformação da realidade em um mundo mais ético, universal e humano. Assim, faz-se importante lidar com os conflitos inerentes a sua práxis educativa, tendo sempre como princípio a dignidade humana, de modo a compreender a importância de se inserir luta histórica pela libertação. E acima de tudo compreender os limites da educação exige compreender que seus limites são em si mesmo possibilidades de efetivação de uma prática educativa problematizadora, libertadora, transformadora, e sobretudo ética, universal e humana (FREIRE, 2001).

CAPÍTULO III

ÉTICA E AUTONOMIA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO LIBERTADOR E TRANSFORMADOR

Pensar o processo da produção do conhecimento libertador e transformador em Paulo Freire se faz importante neste momento do trabalho, pois este se constitui necessário à autonomia dos sujeitos históricos e sociais. É por meio desta construção que os homens e mulheres podem conquistar sua autonomia e construir uma ética humana e universal. Conhecimento libertador e autonomia é condição para criar um novo projeto de sociedade. Para isso, Freire (1996, p. 12, negrito e itálico do autor) ao falar da formação inicial dos professores, esclarece o sentido de um ensino voltado para a autonomia e produção de conhecimento:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é **transferir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

A educação problematizadora deve possibilitar e estimular a criatividade, a autonomia, a ética na busca pelo conhecimento ainda não sistematizado. A educação no processo de libertação do sujeito – como apontamos no capítulo anterior – tem papel chave a medida que pode instrumentalizar o sujeito para a problematização da realidade. Em contraposição, se a educação estiver a em prol da dominação promoverá a reprodução da consciência hegemônica, mantendo a determinação da elite.

O professor problematizador necessita ultrapassar os limites inerentes as práticas cristalizadas efetivando uma educação para a autonomia, que extrapole a decodificação e codificação dos conteúdos, e estimule a criação e busca pelo novo conhecimento a partir do já existente. Segundo Edina Castro de Oliveira, estudiosa do pensamento de Freire no prefácio do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, destaca acerca do educador que deve se fundamentar em: “[...] uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à

própria autonomia do educando.” (OLIVEIRA, 1996, p. 7). A postura do professor problematizador deve se mostrar na:

[...] convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças. (OLIVEIRA, 1996, p. 7)

O professor, na perspectiva de Gadotti (2002) e Freire (1996), tem um papel fundamental à medida que pode possibilitar com que os estudantes se reconheçam enquanto sujeitos históricos e sociais com possibilidade de ser mais, sujeitos da busca pelo novo. A construção de um novo projeto de sociedade depende do reconhecimento do ser humano em sua plenitude e dignidade, e da compreensão da totalidade de suas dimensões social, cultural, econômica etc. E neste sentido, a educação pode possibilitar que os homens e mulheres se libertem, se tornem sujeitos da ação, com autonomia, que tem consciência crítica e vislumbrem a construção de uma nova realidade mais ética. Sendo a educação problematizadora a possibilidade de rompimento com a condição determinista empregada pela sociedade opressora.

A elite opressora mantém os oprimidos dominados para que continue a usufruir seus privilégios em detrimento da humanidade de homens e mulheres. O rompimento com esta condição de dominação é possível a medida que os oprimidos se libertem da consciência opressora e percebam a realidade de forma crítica, desmistificando-a. A desmistificação das condições reais de vida é fundamental para a constituição da ética e autonomia dos sujeitos, pois estes se assumem como sujeitos da ação, da transformação. De modo que, a consciência:

[...] não se reduz apenas à compreensão da presença e da ação do mundo como condição para a realidade de ser do homem; tem de ser entendida igualmente como a força permanentemente criadora dessa

mesma compreensão, por efeito da acumulação dos resultados do saber que conquista. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 363)

Mesmo tento papel importante no processo de libertação, não é o professor que liberta seus estudantes. Este processo tem base democrática em que: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1987, p. 29). Os homens e mulheres se libertam por meio da problematização coletiva e dialógica da realidade, percebendo sua condição de opressão e sofrimento, por meio de um processo educativo. O processo de conscientização e libertação é essencialmente educativo. Freire amplia a base democrática indicando outra dimensão ética do processo que a comunhão mediatizada pelo mundo: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 39)

Ao se libertarem da consciência do opressor, os que antes eram oprimidos, transformam-se em sujeitos da ação ao se compreenderem como sujeitos da história. A libertação possível pelo desenvolvimento da consciência crítica enquanto superação da consciência ingênua e concomitantemente da determinação da elite opressora, torna-se compromisso histórico, ou seja, conscientização. Ao conscientizar-se os homens e mulheres se assumem como autônomos e, se compreendem com sujeitos éticos. A autonomia é fundamental para o desenvolvimento de um sujeito capaz de agir diante da realidade, com intencionalidade, objetividade, por meio da práxis. Não há conscientização sem compromisso histórico com a transformação da realidade por meio da ação intencional, da práxis (FREIRE, 1979b; 1987).

A conscientização autêntica, não se finda na desmistificação da realidade, ao contrário, se estende a: “[...] uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade.” (FREIRE, 1992, p. 53). O processo de conscientização que envolve epistemicamente o ciclo gnosiológico que não se finda na aquisição do conhecimento já existente, mas se estende à criação do novo conhecimento, por meio da práxis.

1 O CONHECIMENTO LIBERTADOR E TRANSFORMADOR

A relação entre o conhecimento e o processo de conhecer se constituem uma das preocupações presentes nas discussões de Paulo Freire desde seus primeiros escritos (SCOCUGLIA, 2005). Em *Política e Educação: ensaios* Freire (2001, p. 8) esclarece que o conhecimento é histórico e, nesse sentido sua natureza é um contínuo processo de vir a ser. Isso significa, reconhecê-lo: “[...] como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura.”

Compreender o processo de produção do conhecimento libertador e transformador, exige percebermos que para Freire (2001) educação de qualidade é democrática, política, popular, ética, respeitosa, gnosiológica. Educação enquanto lugar onde os seres humanos têm acesso ao conhecimento já sistematizado e a novas formas de relações humanas. E nesse sentido, ensinar é:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 12-13)

A aprendizagem para o autor é um processo social. Da aprendizagem social surge a consciência e a ciência do ensinar, o próprio mundo humano. Aprender é recriar o ensinado que pressupõe que este tenha sido apreendido. Na relação intrínseca entre ensinar e aprender o professor problematizador deve garantir tanto a apropriação e problematização dos conteúdos, quanto a busca por novos conhecimentos ainda não produzidos. A seriedade (ética) do trabalho do professor, não está apenas nos conteúdos que ensina, mas também na forma como o faz:

Faz parte da importância dos conteúdos a qualidade crítico-epistemológica da posição do educando em face deles. Em outras palavras: por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática. Ensinar conteúdos, por isso, é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre seu perfil. (FREIRE, 2001, p. 43)

Na educação problematizadora ensinar exige qualidade, não qualquer, mas aquela que demonstra a opção política pelos oprimidos: “Qualidade é **empenho ético, alegria de aprender.**” (GADOTTI, 2002, p. 52, negrito do autor). Entretanto, no processo de aquisição do conhecimento já produzido (primeiro momento do ciclo gnosiológico) é necessário levar em conta alguns aspectos importantes.

Primeiro, para Freire o processo de conhecer envolve a leitura de mundo (“saber da experiência feita”, “conhecimento prático”), com a posterior leitura da palavra (“conhecimento elaborado”) que deve preceder a nova leitura de mundo, agora de forma problematizada (SCOCUGLIA, 2005; GADOTTI, 2002). A nova leitura de mundo, por meio da problematização deve possibilitar uma práxis transformadora, a medida que viabiliza uma compreensão crítica da realidade antes mistificada pela ideologia dominante (como apontamos no capítulo 2).

Segundo, conhecer demanda envolvimento com o que se está conhecendo, de modo que é fundamental um professor que encante, que envolva, que demonstre o prazer de conhecer (GADOTTI, 2002). O conhecimento deve ter significado para o estudante, e para o professor de como possibilitar a produção de um novo conhecimento, ainda não conhecido (segundo momento do ciclo gnosiológico). Vieira Pinto (1969) antes da formulação do termo conscientização já argumentava que o desenvolvimento da consciência autêntica está diretamente ligado ao processo de aquisição e construção do conhecimento no ciclo gnosiológico. Nesse sentido, se faz fundamental compreender que o desenvolvimento da consciência é “[...] um *processo*, aquêle pelo qual o homem no mesmo ato em que adquire uma idéia adquire a capacidade de usá-la como instrumento para a aquisição de uma nova idéia.” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 363, itálico do autor)

Conhecer se faz por meio do ciclo gnosiológico, no qual para se produzir um novo conhecimento é necessário conhecer o já existente. “Conhecer é

importante porque a educação se funda no conhecimento e o conhecimento na atividade humana. Para inovar é preciso conhecer. A atividade humana é intencional, não está separada de um projeto.” (GADOTTI, 2002, p. 57). A produção de um novo conhecimento, na perspectiva Freireana, ao pertencer ao projeto de transformação da realidade, deve estar gerando libertação dos oprimidos. Para corresponder aos interesses dos homens e mulheres em prol da luta pela libertação, é necessário: “[...] saber “ler” a realidade, para a desconstruir criticamente e para nela intervir alternativamente.” (DEMO, 2005 p. 75).

Neste sentido, o processo de conhecer, de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento é mais que técnico, é político, histórico, ético e estético. A politicidade se dá pela capacidade estritamente humana de agir, interferir, enquanto sujeito histórico e social que se reconhece em sua possibilidade de ser mais. Conhecer criticamente se constitui assim o pilar da autonomia (DEMO, 2005). Embora haja uma interdependência entre os sujeitos, inviabilizando a autonomia absoluta, por afetar a autonomia dos outros sujeitos, há a possibilidade de: “[...] alargar enormemente, indefinidamente, a autonomia, se soubermos pensar, conhecer, aprender. Faz parte do saber pensar não só conquistar espaço próprio, mas saber conviver com o espaço dos outros.” (DEMO, 2005 p. 75).

A produção do conhecimento libertador e transformador se dá a partir da desmistificação da realidade. Esta última não é determinada, acabada, pode ser transformada. “A realidade que se nos apresenta não é o limite de atuação, mas o palco infundo de desbravamentos inquietos. Por trás do que se mede, observa, cerca, há dinâmicas indomáveis inscritas na própria tessitura dialética da natureza.” (DEMO, 2005, p. 77). Dessa forma, o conhecimento se constitui libertador e transformador a medida que se materializa enquanto práxis (ação pensada) que modifica a realidade opressora, libertando-a. A história apresenta o processo de produção da existência humana, de modo que:

[...] a história só existe como história feita pelos homens, e estes só existem produzindo uma nova realidade com sua práxis produtiva e produzindo-se a si mesmos num processo que não tem fim; ou seja, os homens transformam e se transformam a si mesmos, e essa história de suas transformações é propriamente sua verdadeira história. (VÁZQUEZ, 1977, p. 329)

A transformação da realidade enquanto possibilidade histórica e social por meio da práxis intencional, só é possível a partir da libertação e transformação dos homens e mulheres de si mesmos. O conhecimento neste processo tem o papel de subsidiar o questionamento da realidade e, possibilitar a produção de um novo conhecimento que permita uma nova atuação na realidade, transformando-a. “Conhecimento é a habilidade de questionamento. Enquanto não se questiona, não se conhece. Apenas se reproduz.” (DEMO, 2005, p. 77). Na educação bancária apenas se reproduz o conhecimento, a educação que se proponha problematizadora deve, além de ser questionadora, possibilitar a intervenção no mundo. Assim, a atuação do professor deve estar permeada pela dimensão estética:

[...] transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p. 14)

Terceiro, para saber o que conhecer diante da difusão e globalização do conhecimento é necessário avaliar criticamente o que conhecer. É necessário ainda, ser prudente frente a quantidade de conhecimentos e informações enganosas que permeiam a sociedade dominada (GADOTTI, 2002; DEMO, 2000).

O segundo e o terceiro aspectos estão intimamente relacionados, pois no processo da produção do conhecimento libertador e transformador, é fundamental a criticidade para a produção do conhecimento ainda não produzido (segundo momento do ciclo gnosiológico). Isso porque: “A emancipação humana [...] [é] uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social.” (MOREIRA, 2008). Ao demonstrar o processo de conscientização a emancipação:

[...] implica capacidade de confronto, quebra da ordem vigente considerada impositiva e injusta, consideração de alternativas. Sua face disruptiva parece evidente, porque conhecer implica

intrinsecamente questionar. Sua tendência desconstrutiva é frontal, embora possa ser facilmente dissimulada. (DEMO, 2000, p. 39)

O conhecimento não é neutro, é político, e por isso, ao mesmo tempo que tem a possibilidade de romper, confrontar, interferir e modificar a realidade opressora, tem por outro lado, a serviço da dominação, a capacidade de argumentar, colonizar, censurar, justificar e manter a dominação sobre os oprimidos (DEMO 2000; 2005). Correspondendo aos interesses da elite opressora historicamente o conhecimento tem propensão a guerra, a destruição e a dominação, pois o mais elaborado conhecimento pode: “[...] construir o mais refinado processo de imbecilização.” (DEMO, 2000, p. 39). O conhecimento do oprimido é, neste sentido, diferente do conhecimento do opressor, dado que sua construção depende das experiências existenciais compartilhadas num processo de comunhão de saberes.

A criticidade é necessária também para não confundir conhecimento com informação, e prudência com as informações que são utilizadas. As informações estão permeadas pela seletividade individual e particular dos dados, correspondendo ao interesse de quem as sistematiza. A medida que:

A seletividade manipulativa da informação aparece na ênfase sobre notícias favoráveis ao status quo, bem como na maneira de arrumar as notícias e na retórica e estética que as cercam, em particular nos locutores e efeitos especiais. É imbecilizante no sentido de que nos tolhe a visão crítica, fazendo-nos crer que a maneira mais atraente de dar notícia é a própria. Desfaz seu caráter disruptivo, induzindo-nos à acomodação. (DEMO, 2000, p. 40)

E o quarto aspecto, conhecer é para todos. Ninguém sabe tudo. Todos têm conhecimento, ao mesmo o conhecimento de experiência feita. A busca pelo conhecer é constante, diária, até o fim da vida (GADOTTI, 2002; FREIRE, 1987). O conhecimento é um direito de todos, mas principalmente dos oprimidos. Direito de apropriação do conhecimento que é/foi negado historicamente aos oprimidos. Direito de se apropriar do conhecimento elaborado que converge ao seu conhecimento de experiência feita. Direito de construção de um conhecimento novo que derive da problematização da realidade imediata, a partir de sua nova leitura de mundo (SCOCUGLIA, 2005).

Conscientizar-se é assim um processo contínuo que exige a todo momento a produção de um novo conhecimento libertador e transformador. Ao

contrário, corre-se o risco de retornar à consciência ingênua, mistificada e a formas desumanizantes de sociedade. A história se constrói pelo movimento de luta histórica e social na busca constante de uma nova possibilidade de existência, que necessariamente deve ser mais humana, justa, liberta e ética (FREIRE, 1996).

2 LIBERTAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO, AUTONOMIA E ÉTICA

A educação problematizadora enquanto promotora da problematização da realidade, da produção do conhecimento libertador e transformador da realidade é em sua essência e em sua práxis ética, universal e humana. Uma educação problematizadora não é possível apenas em um plano ideal, teórico, ela só o é enquanto práxis intencionalizada. E acima de tudo, para que a educação seja libertadora é fundamental que esteja pautada no respeito mútuo, na construção coletiva de uma nova leitura de mundo, visto que:

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, 1987, p. 18)

A liberdade não é privilégio, é um direito, é condição de ser humano, de ser que se sabe inconcluso e de ser que busca o novo. A liberdade deve ser conquistada pelos homens e mulheres oprimidos por meio da luta por sua humanidade. A capacidade de buscar o novo é condição de ser humano que nenhum outro animal possui e, por isso:

A forma da liberdade não é simplesmente autodeterminação e auto-realização, mas antes a determinação e a realização de objectivos que defendam valorizem e tornem solidária a vida na Terra. E tal autonomia acharia expressão não só no modo de produção e nas relações de produção, mas também nas relações individuais entre os homens, suas linguagens e silêncios, seus gestos e olhares, sua sensibilidade, amor e ódio. O belo seria neles uma qualidade essencial da liberdade. (MARCUSE, 1977, p. 67)

Na perspectiva freiriana, a liberdade não está na satisfação dos desejos imediatos e mistificados, apenas é encontrada na relação com o outro, na luta pela dignidade humana e pela libertação de todos. É a vocação ontológica do ser na busca histórica pela libertação (JONES, 2008). A libertação não está

submetida a um sistema, ela é “[...] a práxis que subverte a ordem fenomenológica e a transpassa numa transcendência metafísica que é a crítica total ao estabelecido, fixo, normatizado, cristalizado, morto.” (DUSSEL, 1982, p. 64)

Nesse sentido, não há liberdade, nem tão pouco libertação sem ação internacionalizada pela transformação da realidade opressora. A liberdade autêntica só pode existir na busca pelo novo, enquanto possibilidade de autonomia, ética, universal e humana. Romão (2019, p. 370) elucida que: “[...] a liberdade começa a se construir quando o ser humano se torna sujeito de sua própria história e isto somente acontece quando ele toma consciência da necessidade histórica, isto é, da correlação de forças históricas.” A liberdade, desta forma, faz parte do sujeito que se reconhece inacabado e que, reconhece também a possibilidade de transformação da realidade com o outro.

Fanon (1968) ao tratar do processo de libertação nas sociedades colonizadas esclarece que a luta travada pelos oprimidos por sua libertação, a depender das circunstâncias, os leva a negar ou a lutar contra a mistificação imposta pela elite opressora. De modo que, apenas o combate a mistificação pode realmente libertar os homens e mulheres da determinação do sistema opressor, que podem ser interiorizadas até por aqueles mais conscientemente críticos. Por isso, como dissemos anteriormente, o processo de conscientização é contínuo à medida que os sujeitos da libertação não podem correr o risco de cair em uma nova determinação desumanizante, ou ainda contentar-se com pequenos ganhos. A luta pela libertação é ininterrupta na busca por uma realidade ética, justa e liberta.

Libertação é o movimento de superar o mundo já existente, é: “[...] o ato que se abre a brecha, que fura o muro e se adentra na exterioridade insuspeitada, futura, nova da realidade.” (DUSSEL, 1982, p. 67). A busca pela libertação enquanto processo que resulta da conscientização demonstra a responsabilidade com o outro por meio da práxis libertadora, que: “[...] é o próprio ato pelo qual se transpõe o horizonte do sistema e se entra realmente na exterioridade [...], pela qual se constrói a nova ordem, uma nova formação social mais justa.” (DUSSEL, 1982, p. 69).

A práxis da libertação é a ação de verdadeira mudança. Surge do questionamento das condições objetivas de vida e está para sua transformação, que

vislumbra o estabelecer uma nova constituição social humana, justa, ética e liberta. A práxis da libertação se efetiva na ação com o outro, com amor ao oprimido, não em sua condição de opressão, mas na sua possibilidade de sujeito, de ser mais, no respeito a sua humanidade. O ato libertador rompe com a dominação imposta pela elite opressora, nesse sentido vai contra seus princípios, sua ética de mercado, puritana, farisaica. O ato libertador está fundado na *ética universal do ser humano*, ou seja, seu projeto baseia-se no respeito e na responsabilidade com o outro (DUSSEL, 1982).

A responsabilidade com o outro na educação problematizadora está expressa em todo processo de ensino-aprendizagem. É por meio do ato de conhecer, da apropriação do conhecimento já acumulado pela humanidade que será possível buscar a construção do novo conhecimento que é libertador e transformador (FREIRE, 1979b). Neste sentido, o conhecimento:

[...] tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatize que são momentos de um mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. (FREIRE, 1992, p. 99)

Na educação problematizadora o professor tem a responsabilidade de ter uma postura permanente de questionamento, na qual a pesquisa faça parte de todo processo de seu trabalho. A pesquisa enquanto método pedagógico possibilita acima de tudo o desenvolvimento da autonomia pelo sujeito educativo. De modo que, nesta perspectiva o estudante desvela “[...] o lado disruptivo do conhecimento, é chamado a tornar-se autor, maneja conhecimento com elegância e habilidade.” (DEMO, 2005, p. 78). No momento que o sujeito educativo desenvolve autonomia perante seu processo de aquisição do conhecimento passa também a compreender o conhecimento em sua dimensão política (DEMO, 2005). Ao perceber

a dimensão política e metodológica da construção do conhecimento o estudante tem os instrumentos necessários para a construção do conhecimento libertador e transformador da realidade. Neste processo o conhecimento está em uma dinâmica espiral em que:

[...] desconstrói e reconstrói de maneira permanente – o que desconstrói, reconstrói; o que reconstrói, volta a desconstruir. Trata-se de dinâmica irreversível, como são evolução e história. Se a evolução começasse de novo (se é que começou), não teria a menor condição de resultar no mesmo processo atual, bem como se a história começasse de novo, não seria cabível repetir o mesmo trajeto histórico conhecido. Somos todos em certo sentido, iguais. Em outro sentido, diferentes. Esta combinação não linear de igualdade e diferença perfaz nosso modo de ser e de vir a ser. Somos iguais, porque somos diferentes e vice-versa. (DEMO, 2005, p. 78)

A dinâmica espiral a qual o conhecimento está envolvido faz com que no processo de construção e reconstrução aconteça de forma dialógica, onde a discussão nunca se finda, há sempre uma nova possibilidade a ser pensada. De modo que, a validade do conhecimento está no confronto dialético e dialógico com o pensamento do outro, por meio do diálogo (GADOTTI, 2002; FREIRE, 1967). A dialética pode ser entendida como:

[...] a passagem (dia-) de um horizonte ou fronteira para outro horizonte ou âmbito (-lógos), o mundo é compreendido constantemente como um processo dialético, uma mobilidade que continuamente está ultrapassando os seus limites ou fluindo, fugindo sem descanso. A totalidade do mundo nunca se fixa, mas se desloca histórica e espacialmente. Porque o homem diariamente incorpora entes a seu mundo, o horizonte de seu mundo se desloca para compreendê-los, para abarcá-los. Da infância a velhice, o homem passa de um momento ao outro, de uma experiência à outra, de uma fronteira à outra. Ao contrário dos animais, cujo limite é fixado pelas reações instintivas da espécie, ou por uma estreita margem dos reflexos condicionados, ou ainda por uma certa inteligência manipulante, o homem faz crescer o seu horizonte no passado (não só pela recordação, mas também pela tradição contada ou estudada), no futuro (pela abertura de nos projetos), na espacialidade (como inclusão de novos espaços). (DUSSEL, 1982, p. 34-35)

Na dimensão dialética do conhecimento, a educação se constitui espaço eminentemente de formação política, de demonstração ética e estética, na qual se efetiva como prática inerente aos seres humanos, que se efetiva na história humana, como movimento e como luta. A história é possibilidade que não está fora das controvérsias, dos conflitos, mas é também constituída por eles (FREIRE, 2001).

A dialética demonstra ainda o processo espiral do desenvolvimento da consciência crítica, que em primeiro momento é consciência ingênua. De modo que, o desenvolvimento da consciência crítica está intimamente ligado ao ciclo gnosiológico à medida que a aquisição do conhecimento se funde a superação da ingenuidade. Neste processo, todos os envolvidos no processo educativo constroem e reconstróem diariamente e progressivamente sua consciência crítica. O desenvolvimento progressivo e comunitário da consciência crítica demonstra um profundo questionamento da realidade, ao compreender suas mudanças e ir em busca do desvelamento e da desmistificação do que está posto (SCOCUGLIA, 2005). Neste contexto: “A importância do educador consiste no fato de dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva criticamente [...]” (DUSSEL, 2007, p. 439)

A educação se faz nesse processo fundamentalmente política enquanto responsabilidade com os homens e mulheres que historicamente lutam pela libertação da opressão. E na educação problematizadora:

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas. (FREIRE, 2001, p. 21)

O respeito que o professor deve ter pelo educando na educação problematizadora também é uma escolha política. Esta escolha demonstra a abertura ao diálogo, a compreensão de que todo ser humano é sujeito histórico, inconcluso, com possibilidade de ser mais. O respeito ao sujeito educativo seja criança, jovem ou adulto, expressa o compromisso com a *ética universal do ser humano* e com a democracia. Se a educação fosse neutra:

Não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra – vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais. Falaríamos apenas de equívocos, de erros, de inadequações, de “obstáculos epistemológicos” no processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender. A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos. (FREIRE, 2001, p. 21)

A possibilidade de discussão da dimensão ética da educação só existe pela não neutralidade desta última. Na reflexão sobre uma *ética universal do ser humano*, compreendemos que esta exige do professor uma postura democrática, que envolve escolher entre opções, tomar decisões, romper com a ética de mercado, assumir o sonho da libertação, estar contra a dominação e a opressão, e a favor dos oprimidos com responsabilidade e respeito. Para isso, o professor com empenho democrático deve estar em permanente coerência entre o que fala e o que faz (FREIRE, 2001; 1996). O processo de formação do educador, neste sentido, necessita garantir mais que a mera transmissão de conhecimentos e técnicas, mas também a aquisição de princípios fundamentais a uma prática educativa. De modo que:

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer **limites**, de propor **tarefas**, de **cobrar** a **execução** das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo. (FREIRE, 2001, p. 22, negrito e itálico do autor)

No exercício de sua autoridade o professor possibilita que o educando desenvolva autonomia, que não é a ausência de limites, mas a coerência entre a forma como possibilita o ensino e que garante a aprendizagem. Garantir a aprendizagem significa respeitar as especificidades de todos os estudantes e, com postura democrática intencionalizar junto ao grupo diferentes estratégias de ensino que permitam que todos tenham acesso ao conhecimento já produzido e que se envolvam na criação do conhecimento ainda não conhecido com autonomia. A postura democrática e ética do professor tem alicerce em uma prática que tem como princípio pedagógico o diálogo, no qual a autonomia se faz primordial, efetivando-se em uma práxis pedagógica que parte da denúncia da desumanização para o anúncio da humanização (SAUL; SILVA, 2012). A autonomia pode ser entendida, nesta perspectiva:

[...] como fundamento antropológico que nos possibilita a necessária tarefa de alimentar a esperança com relação à possibilidade de processos sócio-culturais emancipatórios, sendo que nesses processos não há outro personagem, se não o próprio sujeito

envolvido consigo mesmo, com seus pares e com o mundo, que venham a concretizar o permanente processo, ação ininterrupta de um mundo mais humanizado. (NUNES, 2011, p. 13)

A autoridade do professor na prática educativa democrática e libertadora se traduz numa postura de respeito à liberdade dos estudantes sem deixar que se transforme em licenciosidade. É, sobretudo, uma autoridade dialógica que condições de refletir, decidir, intervir, respeitar e aceitar num processo de compartilhamento (FREIRE, 1996). Autonomia demanda uma relação de solidariedade, comunitária, na qual, professores e estudantes são mediatizados pelo mundo, de modo que a prática educativa necessita: “[...] dar forma estética e ética ao ato de ensinar.” (SILVA, 2009, p. 104)

O princípio para a construção de uma sociedade democrática e liberta é a autonomia, de modo que “A autonomia deve ser entendida no sentido democrático.” (GADOTTI, 1995, p. 76). A autonomia necessita viabilizar condições de participação e envolvimento dos estudantes, de modo que todos dialoguem problematizando a realidade, almejando uma práxis ética, universal e humana. Importa ainda, problematizar em torno do conceito de autonomia, de modo a possibilitar que a educação que seja autenticamente meio de libertação. Assumindo uma postura epistemológica, reconhecendo o movimento dialético entre teoria e prática que constitui o ciclo gnosiológico e possibilita o desenvolvimento da autonomia (SILVA, 2009).

A autonomia é construção social que deriva das relações que os homens e mulheres estabelecem no mundo e, com o conhecimento e as pessoas. O sujeito autônomo compreende sua historicidade, politicidade e sua possibilidade de ser mais, tem criticidade, curiosidade, consciência crítica e responsabilidade. Busca, por meio de um contínuo problematizar ético, humano e universal as consequências de suas ações no mundo, refletindo sobre elas e modificando-as para corresponder à libertação e transformação(SILVA, 2009).

O exercício da autonomia, bem como a possibilidade de libertação dependem do reconhecimento da dialética do ciclo gnosiológico, por meio da superação do saber da experiência feita à luz do conhecimento científico, humanizando-se a partir da desmistificação da realidade (SILVA, 2009). Entretanto, por um lado, a autonomia se perde quando a prática educativa está pautada apenas

na reprodução do conhecimento, como algo estático e acabado, deste modo: “[...] expõe-se o(a) estudante a um processo de desumanização. Dessa forma, os homens e as mulheres apenas vivem no mundo, mas não existem.” (MENEZES; SANTIGO, 2014, p. 49)

Por outro lado, a autonomia enquanto princípio da democracia não pode ser imposta. Depende da construção solidária a partir do diálogo, reafirmando a participação e o envolvimento dos homens e mulheres na problematização da realidade, vislumbrando a libertação (GADOTTI, 1995). A autonomia contempla: “O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia.” (FREIRE, 2001, p. 31)

Para a elite opressora a democracia perde valor com a participação e envolvimento do povo. Entretanto, Freire (2001) esclarece que a legitimidade da democracia está na mudança de posicionamento, na busca solidária pelo novo, e desta forma denuncia a feiura do mundo, com o anúncio de um mundo ético, universal e humano. Para anunciar este mundo ético:

[...] a **educação popular** cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um **nadar contra a correnteza** é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. (FREIRE, 2001, p. 49, negrito e itálico do autor)

A libertação e transformação da sociedade é um processo efetivamente democrático, é um direito de todos. As contradições provocadas pela opressão são decorrentes do processo histórico de reprodução da dominação de uns sobre outros, e devem ser superadas democrática e eticamente, de modo que esta é uma possibilidade histórica que demanda luta pelo processo de libertação (WEFFORT, 1967). Mas, para superar democrática e eticamente as condições de dominação, a educação enquanto possibilidade de humanização, não pode:

[...] apenas preparar para a conversão do analfabeto em eleitor, isto é, para uma opção limitada pelas alternativas estabelecidas por um

esquema de poder preexistente. Se esta educação só é possível enquanto compromete o educando como homem concreto, ao mesmo tempo o prepara para a crítica das alternativas apresentadas pelas elites e dá-lhe a possibilidade de escolher seu próprio caminho. (WEFFORT, 1967, p. 23)

Democracia não é verdadeira com um povo silenciado, imobilizado. Neste sentido a democracia se faz em um processo de diálogo verdadeira, da reflexão solidária dos homens e mulheres na busca pela libertação e transformação. Democracia é mais que forma política, é também um modo de vida, caracterizado pela transição da consciência ingênua para a crítica, e isso só é possível quando mulheres e homens se envolvem na problematização da realidade. Para Muraro (2015, p. 69):

Freire desenvolve o conceito de democracia intimamente ligado à prática da reflexão e diálogo capaz de modificar a consciência e o comportamento humano, constituindo-se como pressuposto da vida social e política. A democracia está também inacabada e, como tal, o seu 'ser mais' depende da criticidade.

A essência da democracia é a mudança, a transformação, que necessitam ser constantes possibilitando a flexibilidade da consciência. Constitui-se na compreensão de sujeito com possibilidade de ser mais, histórico e social, sujeito da ação-reflexão-ação (FREIRE, 1967).

Uma educação libertadora, preocupada com a autonomia dos sujeitos, é necessariamente democrática, de modo que o estudante se apropria do conhecimento já conhecido e produz o novo conhecimento a partir de sua prática com o conhecimento, exercitando sua curiosidade, criticidade, por meio de limites eticamente assumidos pelos sujeitos educativos. A educação democrática permite, desta forma, que o estudante compreenda sua eticidade, reconhecendo-se como sujeito de ação e decisão, e a medida que vai exercitando sua liberdade, desenvolve sua autonomia, ampliando-a, assumindo a responsabilidade por suas escolhas, ações e decisões (FREIRE, 1996). O papel do professor democrático, enquanto autoridade é o de:

[...] convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua **autonomia**. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o "espaço" antes "habitado" por sua **dependência**. Sua autonomia que

se funda na **responsabilidade** que vai sendo assumida. (1996, p. 36-37)

No processo de libertação, a educação problematizadora é possibilidade dos homens se conscientizarem em comunhão – como dito anteriormente – por meio da continua construção do conhecimento libertador transformador, vigiando sempre para não se corromper a uma nova forma de dominação e opressão. Na experiência de estar sendo, aprendendo e ensinando, o ser humano vai se construindo:

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todo-poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil. Este ser social e histórico, que somos nós, mulheres e homens, condicionado, mas podendo reconhecer-se como tal, daí poder superar os limites do próprio condicionamento, “programado [mas] para aprender” – teria necessariamente que entregar-se à experiência de ensinar e de aprender. (FREIRE, 2001, p. 35)

A tarefa do professor problematizador é lidar competentemente com os conteúdos de maneira a desmistificar a realidade, ou seja, desvelar o mundo a partir dos saberes que são construções humanas e passíveis de serem modificadas, aprimoradas ou mesmo recusadas. O que envolve ainda a luta por uma educação pública ética, democrática, universal e humana. Esta luta exige do professor clareza ética, política e competência científica, garantindo que o fazer do educador seja uma constante e diária busca pelo novo, criando em si mesmos a “qualidade da coragem” (FREIRE, 2001). Para que a educação seja verdadeiramente problematizadora é necessário que ela esteja continuamente atenta ao desenvolvimento da autonomia. Para isso, faz-se primordial uma postura do professor democrática e respeitosa, tendo como princípio o diálogo verdadeiro, em todo o processo de apropriação do conhecimento já conhecido e de produção do conhecimento libertador e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade na escola pública é desafiadora pedagógica, filosófica, humana, administrativa e financeiramente. Os percalços enfrentados diariamente pelos professores e professoras são inúmeros. Enfrentá-los exige um posicionamento de constante e incessante busca pela mudança, principalmente, por parte dos profissionais no interior das unidades escolares. A legislação dizer que as escolas devem formar humana e socialmente os sujeitos não garante que isso será efetivado na realidade, o que garante é o compromisso com uma educação ética, universal e do ser humano.

Uma postura de compromisso com uma educação ética, universal e do ser humano na realidade escolar pode garantir ao menos a busca pela solução dos inúmeros problemas que são enfrentados. No entanto, o maior desafio é o compromisso com a ética humanizadora. A escola pública vem se apresentando de forma determinada e determinista, os sujeitos envolvidos no processo educativo não compreendem o potencial transformador da ética para a humanização dos sujeitos especialmente na educação.

A escola tem dificuldade na tarefa de humanizar, não possibilita o desenvolvimento das habilidades humanas de criação, crítica, curiosidade, diálogo, problematização, transformação. Empenha-se na eficácia de ensinar a memorizar, copiar, reproduzir, adestrando os estudantes a obedecer, a se calar, mantendo a determinação da sociedade opressora por meio de uma educação bancária.

A sociedade opressora, como apontado pelos estudos de Paulo Freire, tem em uma educação bancária uma forma eficaz de manter os privilégios da elite, mantendo também uma existência pela sobrevivência da maioria da população. Nesse sentido, a sociedade se constitui opressora, pois os oprimidos estão imersos aderindo ao projeto do opressor, aceitando esta condição de dominação ideológica, e muitas vezes, sem sequer a reconhecer, vivem uma determinação.

Uma educação problematizadora e pela libertação é uma possibilidade de enfrentamento da ética de mercado que torna os sujeitos meros objetos, em prol de uma ética universal e humana, pela humanização. A descoberta mais importante que fazemos ao ler Paulo Freire é a de que não podemos nos

manter neutros diante do mundo. Isto quer dizer que não é possível entender a ética de forma neutra, apolítica. Diante de nosso problema de pesquisa – em que consiste e qual é a importância da ética na prática docente numa educação em e para a libertação na perspectiva de Paulo Freire? – constatamos a relevância do pensamento do autor para a reflexão ética da prática docente.

A concepção de Paulo Freire acerca da ética é uma forma de o autor refletir filosoficamente o mundo a partir da realidade brasileira, que entende a opressão como principal problema generalizado na vida dos homens e mulheres na atualidade. Pensar eticamente a existência é pensar também a formação do sujeito ético de maneira que o autor se destaca como filósofo da educação.

A pesquisa nos possibilitou perceber que a ética consiste no processo de diálogo, problematização, conscientização, libertação, autonomia, democracia e transformação do mundo da opressão por um mundo humano.

Compreendemos inicialmente que a ética está intimamente relacionada com a condição do ser humano que se descobre e toma consciência da impossibilidade de seu inacabamento na condição de opressão e, a partir daí, assume a luta pela libertação fazendo da sua condição de inacabamento engendrar as possibilidades de “ser mais”. Deste modo, somente é possível compreender a *ética universal do ser humano*, por meio do entendimento de que os homens e mulheres se fazem sujeitos sociais, históricos e culturais por meio de suas escolhas, especialmente da escolha por um projeto de libertação das formas de opressão no mundo.

A ética passa necessariamente pela compreensão do ser humano situado num processo dialético e gnosiológico. É fundamental desvelar a mistificação do sistema opressor, denunciando as formas desumanizantes da situação histórica e criar utópica e esperançosamente a possibilidade de um agir transformador. Para isso, enquanto professores é necessário assumirmos o compromisso ético, universal e humano e a responsabilidade de garantir uma educação problematizadora, democrática e libertadora. Esta postura ética se contrapõe à uma educação bancária, calcada na ética de mercado, que reproduz a opressão, massifica, imobiliza os sujeitos, que é fatalista e nega a história.

Compreender a concepção de ética proposta por Freire, tendo em vista que elucidou alguns aspectos problemáticos mais específicos decorrentes da problemática geral anunciada. A ética universal dos seres humanos se articula com a dimensão histórica da produção do conhecimento libertador e transformador do mundo na medida que uma educação problematizadora e transformadora tem a possibilidade de viabilizar a conscientização dos sujeitos para que, ao problematizar a realidade, possam buscar a construção de um novo conhecimento, transformador.

O conhecimento ético se produz, na perspectiva freiriana, na medida que as mulheres e os homens, conscientes de sua historicidade e sua possibilidade de ser mais, buscam continuamente transformar a realidade a partir dos princípios humanos de dignidade, democracia, autonomia, responsabilidade e liberdade. Este conhecimento se articula com a dimensão política, pois como dissemos anteriormente, a ética não é neutra, apolítica. A ética é uma escolha política pelo opressor ou pelos homens e mulheres que historicamente necessitam a transformação da realidade.

O conhecimento ético se ensina/aprende por meio de uma prática de autonomia e libertação, entendendo que o exercício ético está intrinsecamente ligado a autonomia. O sujeito deve ter consciência de sua responsabilidade diante do mundo, sendo sujeito de escolha consciente. Isso significa que o processo de ensino/aprendizagem do conhecimento ético não é direto, mas indireto na medida que o professor e a professora por meio de uma prática respeitosa de diálogo verdadeiro irão construir por meio da problematização e do desvelamento da realidade um conhecimento novo libertador e transformador.

Na atualidade, vale destacar ainda que as formas de manipulação da ideologia dominante se complexificaram, gerando novas questões a serem respondidas: qual é a possibilidade de humanização e formação ética crítica por meio de modelos de educação massificados como é a educação à distância? Como lidar com as tecnologias em sala de aula e fora dela, sem negar o acesso, mas ensinado a utilização crítica dos instrumentos por meio do desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade ética? Como ampliar a leitura de mundo de forma ética sem reproduzir a ideologia opressora?

Consideramos que ainda existem inúmeras questões a serem trabalhadas a respeito da ética na perspectiva de Paulo Freire. Todavia,

compreendemos que um dos caminhos possíveis à humanização e construção do conhecimento libertador e transformador é uma educação problematizadora, dialógica e democrática que por meio da práxis pedagógica possibilite o desenvolvimento da autonomia. Assim, a educação libertadora se faz por meio de professoras e professores comprometidas e comprometidos com o processo de conscientização problematizando e desmistificando o mundo e reconstruindo-o solidariamente com os estudantes. Deste modo, sua práxis volta-se para o desenvolvimento da ética universal e humana, fortificando a luta pela libertação dos oprimidos e da transformação do mundo.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Patrícia Serpa de Souza. A concepção de ética na Educação Popular e o pensamento de Paulo Freire. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, nº. 3, p. 224-232, setembro/dezembro, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644456008>> Acesso em: 15 abril de 2019.
- BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, nº 128, p. 85-103, janeiro/abril, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.095>> Acesso em: 9 de junho de 2019.
- DEMO, Pedro. As ambivalências da sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 37-42, maio/agosto 2000.
- _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Saber pensar. **Revista da ABENO** /Associação Brasileira de Ensino Odontológico, São Paulo, v. 5, nº 1, p. 75-79, janeiro/junho 2005.
- MIGUEL, Luís Felipe. Apresentação. *In*: DIAS, Luiz Antonio; SEGURADO, Rosemary (Orgs.). **O golpe de 2016: razões, atores e consequências**. São Paulo: Intermeios; PUC-SP-PIPEq, 2018.
- DUSSEL, **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. **Filosofia da libertação**. Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1982.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.
- _____. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire: antologia (de textos selecionados)**. Seleção, estudo preliminar e notas de Carlos Alberto Torres Nova. Tradução Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Ed. Loyola, 1979b.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Educador: vida e morte**. 7^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

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

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5^a Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4^a Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica Educación. **Revista Educación**, San Pedro, v. 26, n^o. 2, p. 51-60, 2002.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Perguntando a Paulo Freire: Qual homem devemos formar pela educação? Considerações sobre a filosofia Freiriana. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPEl**, Pelotas, n^o 44, p. 84-101, janeiro/abril 2013.

KLENT, Henrique. Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n^o 58, p. 244-256, setembro 2014.

JONES, Lauren Ila. Liberdade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2^a Ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n^o esp., p. 37-45, abril 2007.

MARCUSE, Herbert. **Um ensaio sobre a libertação**. Tradução de Maria Ondina Braga. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Tradução Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-**

Posições, Campinas, v. 25, nº 3, p. 45-62, setembro/dezembro 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>> Acesso em: 05 de abril de 2019.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2008.

MURARO, Darcísio N. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 38, p. 59-73, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6032> Acesso em: 10 abril de 2019.

NUNES, Marco Antônio Oliveira. **Autonomia como pressuposto ético para a educação**: uma leitura de Paulo Freire. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação neoliberal e avaliação contra-hegemônica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 56, p. 362-374, janeiro/março 2019. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36167>> Acesso em: 8 de setembro de 2019.

_____. **Avaliação dialógica**. São Paulo: Cortez/IPF, 1998.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Uma Leitura a partir da Epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, nº 11, p. 7-15, janeiro/julho 2012. Disponível em <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjZhKLlrfHjAhXUB9QKHUGhCe8QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fpaginas.uepa.br%2Fseer%2Findex.php%2Fcocar%2Farticle%2Fdownload%2F209%2F179&usg=AOvVaw3d4AULKRWNor9m8qOxEjWD>> Acesso em: 10 abril de 2019.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v. 6, n. 6, p. 81-92, outubro 2005. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/848>>. Acesso em 30 março 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 16ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SILVA, Luiz Etevaldo da. Autonomia como princípio educativo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 9, nº 101, outubro 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7716/4699Referências>> Acesso em: 28 março de 2019.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. *Ética*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2008.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Ética**. 36º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

WEFFORT, Francisco C. *Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade)*. In: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.